



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ERINALDO ALVES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA: o ensino remoto emergencial em uma
escola do alto sertão sergipano**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

ERINALDO ALVES

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA: o ensino remoto emergencial em uma escola do alto sertão sergipano

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

SÃO CRISTÓVÃO
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A474t Alves, Erinaldo.
Tecnologias digitais e Pandemia: o ensino remoto emergencial
em uma escola do alto sertão sergipano / Erinaldo Alves;
orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE,
2023.
182 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2023.

1. Tecnologia educacional. 2. Professores – Condições sociais.
3. COVID-19, Pandemia, 2020- . 4. Educação – Efeito das
inovações tecnológicas. I. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient.
III. Título.

CDU37.018.43:004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ERINALDO ALVES

**“TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM
UMA ESCOLA DO ALTO SERTÃO SERGIPANO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 31.07.2023

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Mário André de Freitas Farias
Instituto Federal de Sergipe / IFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2023

Dedico aos meus pais Francisco Manoel Alves (*In memoriam*) e Maria Odete Alves, por todos os esforços empreendidos à minha educação e à minha filha Anna Sophia de Melo Santos Alves, por todo o amor a mim demonstrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo precioso dom da vida.

Aos meus pais, Francisco Manoel Alves (*In memoriam*) e Maria Odete Alves, meus primeiros exemplos de ética, simplicidade, honestidade, por não terem medido esforços pela minha educação.

À minha amada filha, Anna Sophia de Melo Santos Alves, meu coração fora do peito, por sempre ter me compreendido quando precisei estudar.

Ao meu amigo Erinaldo Ferreira do Nascimento, por todo o companheirismo, carinho e por ter sido a pessoa que mais me ajudou nessa trajetória do mestrado. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Ter te conhecido foi uma dádiva de Deus. Espero que eu possa retribuir toda a dedicação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, por ter me acolhido como orientando e por ter sido sempre claro e assertivo nas orientações e sempre atento aos caminhos que eu devia percorrer nas trilhas da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba, pelas contribuições à minha dissertação, pelo cuidado ao fazer os comentários e orientações no exame de qualificação e na defesa.

Ao Prof. Dr. Mário André de Freitas Farias, por ter aceito participar da banca de qualificação e defesa tendo dado ricas contribuições à minha pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, por estarem abertos a me receber e fazer suas colocações, doando um pouco do seu tempo para participar da pesquisa. Espero poder com esta dissertação, poder dar a minha contribuição para a educação do colégio campo de pesquisa e da região.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA), por todas as contribuições à minha pesquisa, nas reuniões para discussão desde o projeto até o momento final da escrita da dissertação. Foi um presente poder conhecer cada um de vocês.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas
ser um artista não significa que ele ou ela
consiga formar o perfil, possa moldar os
alunos. O que um educador faz no ensino é
tornar possível que os estudantes se tornem
eles mesmos. ”

Paulo Freire (2003).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar as implicações da inserção das tecnologias digitais na atuação dos professores de uma escola do alto sertão sergipano, durante o ensino remoto emergencial, no período de Pandemia do COVID-19. Apresenta ainda como objetivos secundários identificar as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial, relacionar as dificuldades vivenciadas pelos professores no uso das tecnologias para as aulas durante o ERE, além de analisar as simetrias e dessemelhanças entre às diretrizes publicadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e o trabalho desenvolvido pelos professores. Nesse sentido, o estudo justificou-se tanto por motivações pessoais, ligados à formação acadêmica e à minha trajetória profissional, pela necessidade de entender como os professores desenvolveram as aulas, quais foram as implicações da utilização das tecnologias, quais as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores e as dificuldades na utilização de tais recursos, quanto pela relevância social que apresenta. A pesquisa é de cunho qualitativo quanto à abordagem, tendo o estudo de caso como método. Foi realizado em uma escola do Alto Sertão Sergipano e teve como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, aplicada com oito professores da escola à qual denominei Colégio Galileu Galilei para preservar a sua identidade. A análise dos dados foi feita sob a perspectiva da pesquisa docente de Freeman (1998) e do processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003). Os resultados mostraram como se deu a atuação dos professores durante o ensino remoto emergencial e quais foram as implicações do uso das tecnologias nas aulas remotas. A análise dos dados revelou os temas WhatsApp e Google Meet como principais dispositivos para as aulas remotas; Falta de formação em tecnologias digitais: desafios para o desenvolvimento das aulas remotas; Limites e perspectivas da atuação dos professores no ensino remoto; Desafios e dificuldades dos professores durante o ERE; A utilização de tecnologias digitais na escola antes da pandemia; A avaliação da aprendizagem no contexto do ERE; Déficit de aprendizagem durante o ERE: um problema a ser encarado; A saúde dos professores no período de pandemia e a relação com o ERE e, Lei nº 8.847/2021: finalidade e relação com o ERE.

Palavras-chave: Pandemia. Tecnologias digitais. Atuação dos professores. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the implications of the insertion of digital technologies in the performance of teachers in a school in the upper hinterland of Sergipe, during emergency remote teaching, in the period of the COVID-19 Pandemic. It also presents as secondary objectives to identify the technological interfaces used by teachers during emergency remote teaching, to relate the difficulties experienced by teachers in the use of technologies for classes during the ERE, in addition to analyzing the symmetries and dissimilarities between the guidelines published by the Secretary of State of Education and Culture and the work developed by teachers. In this sense, the study was justified both by personal motivations, linked to academic training and my professional career, by the need to understand how teachers developed classes, what were the implications of using technologies, what technological interfaces were used by teachers and the difficulties in using such resources, as well as the social relevance it presents. The research is qualitative in terms of approach, using the case study as a method. It was carried out in a school in Alto Sertão Sergipano and used a semi-structured interview as a data collection technique, applied with eight teachers from the school which I named Colégio Galileu Galilei to preserve its identity. Data analysis was carried out from the perspective of teaching research by Freeman (1998) and the coding process by Auerbach and Silverstein (2003). The results showed how teachers acted during emergency remote teaching and what were the implications of using technologies in remote classes. Data analysis revealed WhatsApp and Google Meet themes as the main devices for remote classes; Lack of training in digital technologies: challenges for the development of remote classes; Limits and perspectives of teachers' performance in remote teaching; Teachers' challenges and difficulties during the ERE; The use of digital technologies at school before the pandemic; Learning assessment in the context of ERE; Learning deficits during ERE: a problem to be faced; The health of teachers in the pandemic period and the relationship with the ERE and, Law nº 8.847/2021: purpose and relationship with the ERE.

Keywords: Pandemic. Digital technologies. Teachers' performance. Emergency remote teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos da problemática	15
Figura 2 – Justificativa da Pesquisa	20
Figura 3 – Seções da dissertação	24
Figura 4 – Total de casos de COVID-19 no Brasil	32
Figura 5 – Total de mortes por COVID-19 no Brasil	33
Figura 6 – Legislação do MEC e CNE para o ERE	42
Figura 7 – Domicílios e moradores, por situação do domicílio e existência de utilização da internet no domicílio	44
Figura 8 - Domicílios e moradores, por funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet no domicílio	45
Figura 9 - Domicílios e Moradores, por funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet no domicílio	45
Figura 10 - Escolas de Sergipe com equipamentos usados pelos alunos para acessar a internet - Percentual – 2020 – 2021	47
Figura 11 – Legislação, diretrizes e orientações Governo de Sergipe/SEDUC/CEE para o ERE	49
Figura 12 – Tecnologias Digitais x Aulas Remotas x Dificuldades	61
Figura 13 – Percentual de professores por apoio recebido da escola ou rede de ensino para a realização das atividades educacionais por dependência administrativa – 2021	63
Figura 14 – Professores, por desafios enfrentados na continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia de COVID-19 – 2021	64
Figura 15 – Natureza da pesquisa	70
Figura 16 – Abordagem da Pesquisa	71
Figura 17 – Pesquisa descritiva-explicativa	72
Figura 18 – A pesquisa de campo	74
Figura 19 – Etapas da pesquisa de campo	75
Figura 20 – O estudo de caso	77
Figura 21 – Características do estudo de caso	78
Figura 22 – Participantes da Pesquisa	82
Figura 23 – Correlação entre as questões da entrevista e o objetivo 1	84
Figura 24 – Correlação entre o roteiro de entrevistas e o objetivo específico 2	85
Figura 25 - Correlação entre o roteiro de entrevistas e o objetivo específico 3	86

Figura 26 – Questões complementares do roteiro de entrevistas	87
Figura 27 – Etapas da metodologia de análise de Freeman (1998)	89
Figura 28 - Representação da perspectiva de análise de dados de Freeman (1998)	90
Figura 29 – Representação do processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003)	91
Figura 30 – Trajetória de submissão ao CEP/UFS	93
Figura 31 – Carga horária dos professores	102
Figura 32 – Divisão de grupos de alunos no retorno gradativo às aulas presenciais	107
Figura 33 – Simetrias e dessemelhanças entre as orientações da SEDUC e a atuação dos professores	125
Figura 34 – Nível de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB 2019/2021, por Brasil, Sergipe e Colégio Galileu Galilei	129
Figura 35 - Nível de proficiência em Matemática - SAEB 2019/2021, por Brasil, Sergipe e Colégio Galileu Galilei	130
Figura 36 – Visão geral da trajetória da dissertação	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas de Sergipe com equipamentos usados pelos alunos para acessar a internet	46
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Colégio Galileu Galilei	79
Quadro 2 - Estrutura de recursos tecnológicos do Colégio Galileu Galilei	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Aprendizagem Consolidada

AD - Aprendizagem em Desenvolvimento

AENP - Atividades Escolares Não Presenciais

AI - Aprendizagem Iniciada

ALESE - Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe

APC - Atividades Pedagógicas Complementares

Art. - Artigo

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

Cetic.br - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

COVID-19 - Doença do coronavírus

CTCAE - Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais

DRE-07 – Diretoria Regional de Educação 07

EAC - Ensino Assistido por Computador

EaD - Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAEF – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental

EJAEM – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ERE – Ensino remoto emergencial

ESP - Escola sem Partido

ESPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

ESPIN – Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional

FNCE - Fórum Nacional dos Conselhos de Educação

GS – Gabinete do Secretário

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT/OASIS - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IMC – Índice de Massa Corpórea

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IoT - Internet das Coisas

MBL - Movimento Brasil Livre

MEC – Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs - Organizações Não Governamentais

PEE - Plano Estadual de Educação

PEMC - Programa Educação Mais Conectada

PIEC - Programa de Inovação Educação Conectada

PL - Projeto de Lei

PNADCA - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual

PNE - Plano Nacional de Educação

PP – Projeto de Pesquisa

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PREUNI - Pré-Universitário

PROFIN - Programa de Transferência de Recursos Financeiros Diretamente às Escolas Públicas Estaduais

ProSIC – Programa Sergipe na Idade Certa

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

SEPLEN – Serviço de Planejamento e Ensino

SIAE – Sistema Integrado Administrativo Educacional

SIGA -Sistema Integrado de Gestão Acadêmica SIGA

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD - Tecnologias Digitais

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TECLA – Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UF - Unidades da Federação

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIT – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	27
2.2 A PANDEMIA DE COVID-19 E A URGÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	32
2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: LEIS, DECRETOS E PORTARIAS QUE NORMATIZAM	42
2.4 OS PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	59
3 APORTES METODOLÓGICOS	69
3.1 A PESQUISA QUANTO À NATUREZA	69
3.2 A PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM	70
3.3 A PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS	72
3.4 A PESQUISA DE CAMPO COMO PROCEDIMENTO.....	73
3.5 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO.....	75
3.6 CONTEXTO DA PESQUISA	78
3.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA	81
3.8 TÉCNICAS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	82
3.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	87
3.10 AS QUESTÕES DE ÉTICA E A VALIDADE DA PESQUISA	92
4. ANÁLISE DOS DADOS	95
4.1 WHATSAPP E GOOGLE MEET COMO PRINCIPAIS DISPOSITIVOS DE TECNOLOGIA DIGITAL PARA AS AULAS REMOTAS	96
4.2 DESAFIOS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	101
4.3 A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA ANTES DA PANDEMIA	108
4.3.1 A falta de formação para o uso das tecnologias digitais como um complicador para o ensino remoto emergencial	110
4.4 LIMITES E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO	

REMOTO	114
4.4.1 A avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial	118
4.4.2 Déficits de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial	126
4.5 A SAÚDE DOS PROFESSORES NO PERÍODO DE PANDEMIA E A RELAÇÃO COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	132
4.6 LEI Nº 8.847/2021: FINALIDADE E RELAÇÃO COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168
APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA	171
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO	173

SEÇÃO 1

INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

Ensinar com a utilização das tecnologias digitais sempre foi um desafio para os professores. Executar essa tarefa, quase que exclusivamente com suporte digital, fez aumentar esse desafio para a maioria deles. O objeto de estudo escolhido para esta dissertação está inserido em um cenário de profundas mudanças na forma de ensinar dos professores, impostas pela Pandemia de COVID-19 e coincide com a minha chegada à Diretoria Regional de Educação 07 (DRE-07)¹.

Tendo formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional e também em Educação e Gestão Escolar, pude, além de construir uma visão sistêmica da educação, desenvolver um olhar voltado para as questões que envolvem o ensino. Na minha formação inicial, realizada no ano 2001, o currículo do curso de pedagogia da universidade em que me formei não tinha nenhuma disciplina que tratasse das tecnologias, tecnologias na educação ou temas afins, e tampouco ouvia o termo ensino remoto emergencial (ERE).

Nesta dissertação, conceituo o ERE como o modelo de educação que se deu durante o período de crise sanitária da COVID-19, com a realização de aulas síncronas e assíncronas, com uso de tecnologias digitais interativas, via internet e, em muitos momentos, complementadas com materiais impressos, que eram disponibilizados pelos professores nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial. Para compreendermos este conceito, é necessário ainda definirmos a expressão tecnologia digital como um conjunto de tecnologias que permite a transformação de quaisquer linguagens ou dados, que são lidos por dispositivos variados, os computadores, e estes os traduzem para nós na forma final da tela, como uma imagem (fixa ou em movimento), um som, um texto verbal, ou a convergência de todos eles. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos.

Iniciei as atividades profissionais como Diretor do Serviço de Planejamento e Ensino (SEPLEN) da Diretoria Regional de Educação 07, em outubro de 2021, com a responsabilidade de acompanhar e orientar o processo de planejamento das escolas, nas várias etapas (Ensino

¹ As Diretorias Regionais de Educação do Estado de Sergipe (DRE's), são órgãos subordinados diretamente à Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, criadas pela Lei Estadual nº 3.373, de 31 de agosto de 1993, que têm por competência a coordenação da política educacional desenvolvida nas áreas regionais das respectivas jurisdições, cabendo-lhes prestar assistência, assessoramento e orientação técnico-administrativa às unidades que lhes forem jurisdicionadas. Atualmente, a DRE 07 abrange os municípios de Gararu, Nossa Senhora de Lourdes e Porto da Folha.

Fundamental, englobando todos os programas a ele vinculados, Ensino Médio regular e Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação quilombola e educação indígena), além de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico das unidades de ensino jurisdicionadas à diretoria.

Pensar na inserção das tecnologias e, principalmente, nas tecnologias digitais na sala de aula e quais são suas implicações na vida dos professores são reflexões que já tenho feito, tanto durante o planejamento do trabalho quanto em discussões com os próprios docentes nos momentos de formação continuada que promovia na DRE 07, em especial durante o período do ERE. Isso foi crucial para questionar como todas essas mudanças rápidas e radicais afetaram o trabalho do professor.

Enquanto professor de educação básica, desde o ano 2000, acumulei inúmeras experiências. Como diretor do SEPLEN da DRE 07, pude acompanhar o processo de implementação do ERE na escola. Vivenciei *in loco* como ainda faltam investimentos do poder público no sentido de garantir melhores condições de trabalho e de acesso dos professores aos recursos tecnológicos que os permitam aperfeiçoar a sua prática pedagógica e garantir a aprendizagem dos alunos. As vivências que venho construindo no campo da educação me permitiram refletir acerca do papel e das implicações da inserção das tecnologias na nossa vida e, conseqüentemente, na escola, na sala de aula.

Ao conviver com as diversas situações, como precariedade do ensino, de condições socioeconômicas dos professores para a aquisição de recursos tecnológicos, da falta de formação inicial e continuada na área de tecnologias, da falta de investimento dos governos na melhoria das escolas e, ainda, rodeado de inúmeros alunos que convivem com a mesma situação, pude identificar a necessidade de que os professores da unidade escolar pesquisada tivessem as mínimas condições para atuarem com o suporte das tecnologias no desenvolvimento do trabalho pedagógico para uma melhor aprendizagem dos alunos. Para além de todos os fatores citados, mesmo os professores que dispunham de melhores recursos financeiros e condições de acesso a alguns aparatos tecnológicos, como é o caso de notebooks, tablets, webcams, não tinham o tempo disponível para se aperfeiçoarem, em grande parte pela carga de trabalho a cumprir em mais de uma escola, pela falta de incentivo por parte da gestão escolar e da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC).

Nesse cenário, a SEDUC, órgão mantenedor das escolas públicas estaduais, por sua vez, deixou evidente a carência de políticas públicas de educação específicas para o ensino remoto, tendo criado, para a rede estadual de ensino, apenas o Programa Educação Mais Conectada (PEMC), através da lei nº 8.847, de 1º de junho de 2021, que prevê um auxílio tecnológico aos

professores, implementada em meados de 2021, um ano depois do começo da pandemia e limitando-se a publicar diretrizes e orientações, imputando, assim, uma responsabilidade tamanha para os docentes, no sentido de buscar, por conta própria, recursos e estratégias para ensinar no período de pandemia, o que acarretou em muitos problemas que serão descritos mais adiante.

Esta pesquisa analisa as implicações da inserção das tecnologias na atuação dos professores de uma escola do alto sertão sergipano durante o ensino remoto emergencial, no período de pandemia de COVID-19, tendo em vista, entre outros fatores, a dificuldade de acesso às tecnologias, que tem sido uma questão evidente na escola. A escolha do alto sertão sergipano como recorte deve-se ao fato de eu ser natural da região, devido a essa ser uma região onde há um volume muito baixo de investimento por parte dos governos, tendo em vista as grandes dificuldades enfrentadas pelos sertanejos em todas as dimensões, social, econômica, de infraestrutura etc., tornando o acesso a algumas tecnologias muito mais difícil, o que pode ter contribuído para maiores dificuldades no desenvolvimento das aulas remotas e por último, a possibilidade de, com a pesquisa, contribuir com os resultados da pesquisa para a compreensão das implicações do uso das tecnologias para o ensino remoto, no sentido de despertar para a necessidade de mudanças educacionais.

A crise sanitária provocada pela COVID-19 colocou sobre o mundo o desafio de encarar mudanças radicais, criando práticas e modos de vida diferentes dos que estávamos habituados. Para Ferraz *et al.* (2021, p. 2), “[...] de repente não é mais o consumismo que preenche as lacunas do nosso tempo, pois somos desafiados a gastar apenas o necessário, interagir com os familiares mais próximos, enxergar a nossa casa como um lar, um reduto de proteção.”

A partir de então, assistimos, diariamente, a noticiários e *lives*² que defendiam a ideia de que precisávamos nos organizar para viver o “novo normal”. Entretanto, para Santos (2020), é necessário esclarecer que a pandemia trouxe dificuldades que vão muito além dos desafios que nos foram apresentados anteriormente, pois se configura como um agravamento da situação de crise, desencadeada pelas imposições financeiras provocadas pelo neoliberalismo, que tem causado mudanças significativas nas políticas sociais e trabalhistas como redução de investimentos na educação e saúde e em outros setores.

² *Live* é o termo em inglês, que significa, no contexto digital, “ao vivo”. A expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. As *lives* são feitas de forma simples e ágil, geralmente sem limites de tempo de exibição ou de quantidade de espectadores. As medidas rígidas de isolamento social durante a pandemia de COVID-19 contribuíram significativamente para o aumento da popularidade das *lives*, pois se definiram como uma alternativa de troca de informações sem o contato físico. As redes sociais Instagram e YouTube foram as duas principais plataformas utilizadas para *lives* durante a pandemia. A partir delas outras foram começando a serem utilizadas e se popularizando entre os usuários.

Assim sendo, não se pode ignorar os danos que a pandemia da COVID-19 tem causado na educação mundial e não diferente na brasileira. O sistema educacional do Brasil seguiu as orientações dos técnicos da saúde e restringiu o acesso às escolas como uma das medidas de enfrentamento e redução do contágio. Houve uma necessidade de que a escola desenvolvesse e implementasse formas alternativas de ensino que pudessem atender à nova demanda imposta pela pandemia: ensinar remotamente enquanto durasse o período de crise sanitária.

Um fato é certo: poucas pessoas no campo da educação podiam imaginar uma pandemia com as proporções que a COVID-19 alcançou. Como consequência disso, nenhuma escola estava preparada para lidar com as consequências naturais impostas pela necessidade do distanciamento físico. A maioria das escolas não contava com o suporte necessário para o desenvolvimento das aulas remotas e, além disso, os professores não tiveram a formação inicial e continuada direcionada para lecionar nesse formato. Preparar uma aula remota é bem diferente da prática presencial de sala de aula.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 com as diretrizes orientadoras para as escolas de educação básica e instituições de ensino superior, durante a pandemia da COVID-19 referente ao distanciamento físico e, a partir de então, os trabalhos passaram a ser desenvolvidos remotamente. O documento trouxe orientações, porém, ainda pairavam inúmeras dúvidas sobre a eficácia de tais atividades, principalmente no sentido de saber se podiam ou não favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o estudo da utilização das interfaces tecnológicas pelos professores do Colégio Galileu Galilei³ (escola campo da pesquisa) durante o ERE e as implicações na atuação dos professores das diferentes etapas da educação básica pôde fornecer “pistas” que possibilitaram uma melhor compreensão desse momento.

As orientações emanadas, tanto pelo CNE quanto pelo Ministério da Educação (MEC), no sentido de “amortecer” os impactos da pandemia no ensino, foram fundamentais, porém quando estendi o olhar, de forma panorâmica, para todos os envolvidos, percebi que o plano de retorno às aulas não incluiu o professor por inteiro, apenas as tarefas que ele exercia. Assim, em muitos momentos, a impressão que se teve é que o professor passou a ser mais um “entregador” de tarefas aos alunos, por meio das redes sociais, das plataformas e dos poucos recursos disponíveis para isso.

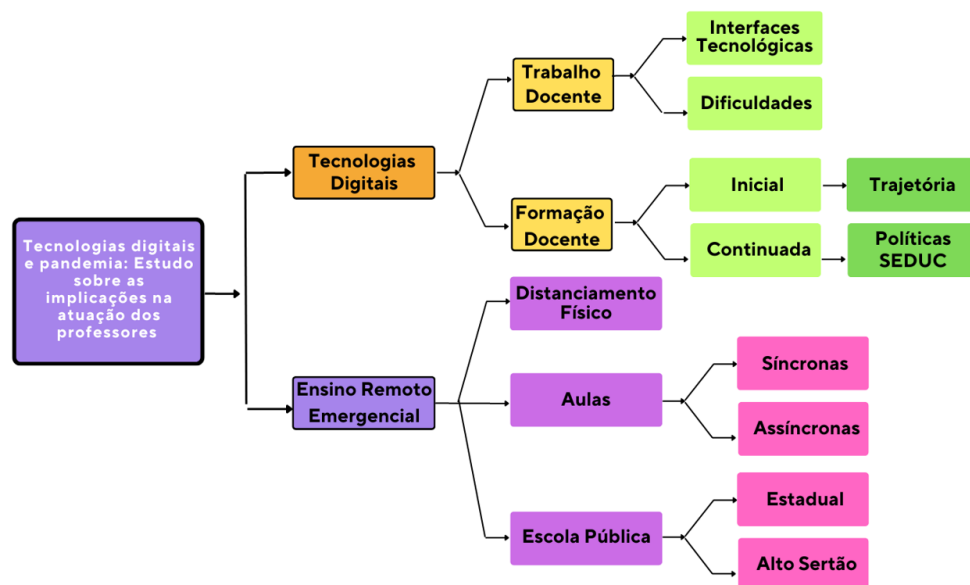
Em Sergipe, o Decreto nº 40.560, de 16 de março de 2020, determinou a proibição da realização de eventos e reuniões de qualquer natureza, incluindo a suspensão das aulas

³ Nome fictício escolhido para preservar a identidade da escola.

presenciais em todos os níveis de ensino. Com as escolas fechadas e os estudantes e professores distantes, viu-se fragilizar um planejamento pensado para as aulas presenciais.

A necessidade do ensino remoto se deu pela imposição do distanciamento físico, uma vez que até então não era permitido pela legislação brasileira. O ERE demandou a necessidade de utilização de aulas síncronas e assíncronas nas escolas de todas as redes de ensino de Sergipe e do Brasil. Todo o processo ocorreu dentro de uma problemática que apresento a seguir por meio de um mapa mental (FIGURA 1). O contexto da pandemia de COVID-19 implicou a necessidade de busca de outras formas de desenvolver o ensino, diferentes do modelo presencial, com a utilização das tecnologias, o que gerou a necessidade de uma formação dos professores para utilização das interfaces tecnológicas.

Figura 1 – Elementos da problemática



Fonte: elaborado pelo autor.

A figura 1 traz os elementos da problemática sob a qual foi desenvolvida a pesquisa em tela. A imposição do distanciamento físico pela pandemia de COVID-19 fez com que governos de todos os países orientassem as escolas a utilizarem o ensino remoto como uma forma alternativa para tentar manter o vínculo entre os alunos e as escolas e ainda para reduzir o impacto negativo na aprendizagem. Assim, as escolas públicas estaduais do alto sertão sergipano, assim como todas as outras, necessitaram substituir as aulas presenciais por aulas remotas, de forma síncrona ou assíncrona.

Para o ensino no formato descrito acima, houve a necessidade da utilização das

tecnologias, principalmente as digitais, o que trouxe implicações para a atuação docente, seja no uso das interfaces tecnológicas, na necessidade de investimento em cursos de curta duração para aprenderem a manusear determinados dispositivos ou mesmo na necessidade de investir recursos financeiros para poder lecionar com as tecnologias digitais requeridas para o ERE. Utilizar tecnologias digitais com fins pedagógicos perpassa, inevitavelmente, pela formação inicial e continuada dos professores, e nesse sentido, esta pesquisa lançou o olhar para a trajetória de formação dos professores e ainda sobre as diretrizes, orientações e políticas públicas emanadas da SEDUC.

Além de todas as circunstâncias enfrentadas pelos professores, ainda havia a situação dos alunos. Problemas de ordem econômica, de acesso à rede de internet, residências em lugares longínquos, de difícil acesso, até mesmo para a conectividade, deixando os alunos impossibilitados de participar das aulas, ora por falta de condições de comprar pacotes de dados, ora pela própria dificuldade de sinal de internet, dos fatores relacionados à saúde, interferiram no desenvolvimento do ensino.

O fato é que, em 2020, os professores se viram de “mãos atadas” para dar aula remota e sem o mínimo de condições para isso. Uma das possíveis saídas vislumbradas foi produzir materiais impressos para os estudantes buscarem na escola, nos dias de feiras livres, mesmo com as restrições impostas pela pandemia. Mas, isso não foi suficiente. Os professores se viram na necessidade de, por conta própria, buscar fontes de informação por meio das quais pudessem aprender alguma forma de chegar até os alunos remotamente.

Nesse cenário, permeado de inúmeras incertezas, tanto no campo pessoal quanto no campo educacional, os professores tiveram que se reinventar. Com formação inicial para atuarem no ensino presencial, uma vez que o formato remoto não era permitido no Brasil, e carentes de políticas de formação por parte da entidade mantenedora das escolas da rede pública estadual, os professores precisaram buscar, por si só ou em grupos, maneiras de ensinar, de fazer com que os alunos pudessem ter acesso aos materiais e conteúdos escolares produzidos por eles.

A inserção das tecnologias educacionais na escola, em especial as tecnologias digitais (TD) pode ser feita em todas as etapas do processo educativo. Elas trazem uma nova lógica para a sala de aula e rompem com modelos convencionais de ensino, ampliando o espaço pedagógico, as possibilidades comunicativas e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor, independentemente da modalidade que atue, pode pensar em utilizar essas tecnologias e extrair o máximo para melhorar a sua prática. No entanto, precisa-se ter uma formação mínima que possa dar suporte no uso dessas TD nas aulas.

Nesse sentido, a tecnologia vem para dar mais liberdade às pessoas, não para podar ou impedir que as pessoas se encontrem ou criar ou aprofundar um isolamento social como aconteceu durante os primeiros dois anos de pandemia da COVID-19. Esta última alternativa parece ter sido o que aconteceu, pelo menos na educação, especialmente durante o chamado ensino remoto emergencial.

Cabe aqui traçar um comentário sobre o ensino remoto e suas implicações para o trabalho do professor: devo lembrar que ensino remoto não é uma modalidade de ensino. Ele foi imposto pela crise sanitária pela qual passou o mundo, no entanto, também foi estimulado pelo interesse capital pelo lucro e expansão da modalidade de ensino à distância, uma vez que hoje, período em que a maior parte das atividades escolares presenciais já foram retomadas, há um discurso pela ampliação da educação a distância, em detrimento da educação presencial, construído “em cima” de que o ensino remoto funcionou bem no Brasil. Isso pode trazer várias consequências ao trabalho dos professores.

Para Antunes (2020), o capitalismo pandêmico⁴ escancara as contradições entre as classes sociais em uma dinâmica brutal, no qual se têm, de um lado, a burguesia com seus privilégios e, do outro, a classe-que-vive-do-trabalho, na luta pela sobrevivência. Assim, a distribuição desigual dos impactos da crise radicalizou as disparidades sociais e alimentou soluções regressivas por toda a parte. No caso da educação, os impactos frente a políticas antidemocráticas, de espoliação e expropriação, acarretaram reformas educacionais que se difundem no país, do centro à periferia.

Assim, ensino remoto é resultado da digitalização das aulas presenciais em decorrência do isolamento físico, caracterizando as atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhuma estrutura e apoio pedagógico, a transposição de aulas presenciais para virtuais. O que ocorreu, de fato, foi um arranjo na metodologia de ensino na tentativa de transpor o ensino presencial para o remoto, marcado por um processo caótico que não possibilitou nenhuma preparação docente, discente e técnico-administrativa e, sequer, viabilizou políticas públicas para dar condições de acesso às pessoas que estão à margem do contato com internet e computadores, por exemplo, e de criar estratégias factíveis à formação requerida por cada área, dentre outros.

⁴ Para Antunes (2020), o Capitalismo pandêmico é um capitalismo destrutivo, incontrolável, pandêmico e belicista. É um capitalismo letal. No sistema expansionista incontrolável do capital, baseado numa economia em que a indústria bélica é poderosa, só faltava a pandemia. E a pandemia não é uma aberração da natureza. É elementar: quanto mais aquecimento global, mais degelo e quanto mais degelo, mais os vírus que estavam ali se espalham pelo mundo. Quanto mais queimada, mais você destrói o habitat e mais esses organismos se espalham. A pandemia é a consubstanciação dessa tragédia, das consequências destrutivas do capitalismo, da extração mineral, da produção de agrotóxicos.

A pandemia e o ensino remoto estabeleceram uma relação intrínseca em face do isolamento social imposto pela quarentena, tornando esse modelo de ensino “a saída” para a suspensão das aulas presenciais, a partir da utilização de plataformas digitais de grandes corporações, como a *Microsoft* e o *Google*.

Nesse panorama, o discurso da preocupação com a inclusão e igualdade do acesso, como garantia da qualidade social da educação, tornam-se secundárias e convertidas em, meramente, problemas técnicos. Nos últimos dois anos, a escola pública tem sofrido forte ataque: são propagadas soluções regressivas por toda a parte pelos agentes do capital financeiro que consideram a crise como um momento de oportunidades.

Não por acaso, inúmeros grupos empresariais como *Khan Academy*, Fundação Lemann, Fundação Valhalla, *Bank of America*, *Google*, a empresa de telefonia AT&T, Telefônica, entre outros, colocam em evidência o modelo de escola que há muito tempo é defendido pela agenda neoliberal. Nesses moldes, vem se expandindo “[...] a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 39).

Neste sentido, pode-se dizer que o ensino remoto surgiu como uma necessidade emergencial devido ao agravamento da pandemia, mas também como materialização dos interesses de grupos empresariais privados. Assim, este estudo também adentrou pelo viés da discussão sobre o que está por trás da propagação da continuidade ensino remoto como um possível formato a ser utilizado pelas escolas públicas.

Dentro desse processo, destacou-se a mercadorização da educação, a superexploração da força de trabalho docente por meio destas plataformas, com a jornada de trabalho aumentada, o esforço para a adaptação de didáticas na modalidade remota; a precarização do ensino por meio de uma realidade virtual, no que se refere a perdas de conexões que sejam on-line ou por queda de energia, o exacerbado cansaço mental e visual por se tratar de uma jornada estendida em frente às telas do computador. Tratou-se, portanto, de um projeto de educação privatista e excludente.

Preciso considerar, aqui, que a escola pública não vem sofrendo ataques somente em função da pandemia de COVID-19 e do ERE. No Brasil tem sido algo sistemático e tem se tornado frequente, com a inserção da iniciativa privada por meio de fundações e Organizações Não Governamentais, como o movimento Escola Sem Partido, por exemplo, com perseguição a professores, desqualificação da perspectiva de formação cidadã e política.

A visão neoliberal de educação tem sido responsável, principalmente, a partir dos anos 1990 no Brasil, por incentivar o mercado educacional, ampliando a participação de grandes

conglomerados empresariais no ramo da educação e contribuindo para o desmanche da educação e do papel da escola pública, bem como desvalorizando os trabalhadores e trabalhadoras em educação. Concomitantemente, foi neste período que se instaurou uma narrativa salvacionista baseada na caridade, em que deve a sociedade civil ajudar na construção e melhorar a educação, e a via escolhida para isso é o voluntarismo, geralmente organizado por organizações não governamentais (ONGs), institutos e fundações, quase sempre financiados por grandes empresas.

A visão neoliberal, com discurso baseado no voluntariado, é discutido por Ségala (2018) quando constata que o movimento Todos pela Educação nasce com uma forte argumentação da participação e da responsabilidade social, principalmente pela noção da terceira via. O movimento é comandado principalmente por grandes grupos empresariais que detêm a força midiática para desenvolver a ideia neoliberal da educação, e, de forma minoritária por algumas parcelas da classe trabalhadora. Com uma forte influência do setor privado, o movimento procura instituir na educação pública programas de metas sob a promessa de melhoria da qualidade da educação.

A autora supracitada faz referência ao Movimento Todos pela Educação, mantido pelos grupos empresariais Gerdau, Bradesco, Itaú Social, Unibanco, Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Empresa aérea GOL, Instituto Natura, Instituto Península, Organizações Globo, Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Colabora Educação, Editora Saraiva e Editora Abril, que, de forma sutil, vêm trabalhando para o desmonte da escola pública, sob o discurso de que todos devem se responsabilizar pela educação e, em 2007, junto ao governo federal, criou e implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Através dele, vem implementando ideologias empresariais ao setor público educacional, o que tem afetado o ensino público, e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

O discurso da sociedade tecnológica penetrou no campo da educação, impulsionando políticas antidemocráticas contra a classe trabalhadora. Sendo assim, a responsabilidade sobre a educação básica brasileira foi influenciada pelos grupos empresariais, como articuladores para conduzir a educação na pandemia, fomentando o ensino remoto como saída para crise educacional. O acesso à internet, no Brasil, ainda é muito desigual. Conforme dados da pesquisa TICs domicílios 2021⁵, 18% dos domicílios brasileiros têm a ausência de internet.

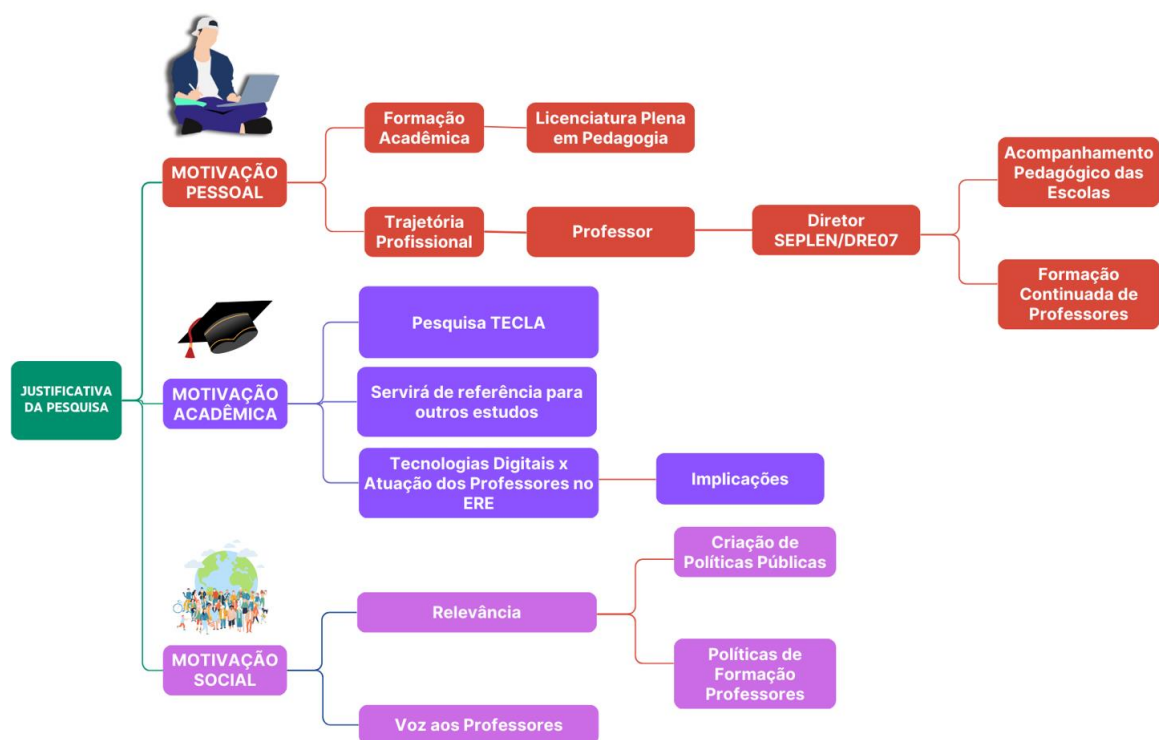
Pude verificar que com o ensino remoto os problemas não acabaram, mas se enraizaram ainda mais. Os docentes e discentes acabaram por arcar com os custos e prejuízos do ensino

⁵ Disponível em <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2021/domicilios/A4/> .

remoto. Muitos tiveram a saúde física e mental abaladas, devido à intensificação e a falta de condições de trabalho, falta de acesso dos alunos à internet, entre outros fatores, tiveram que construir formas alternativas de continuar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante do contexto apresentado, o objetivo geral deste estudo é **analisar as implicações da inserção das tecnologias na atuação dos professores de uma escola do Alto Sertão de Sergipe durante o ensino remoto emergencial**. Como objetivos específicos, este estudo se propõe a **identificar as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial; relacionar as dificuldades vivenciadas pelos professores no uso das tecnologias para as aulas durante o ERE e analisar as simetrias e dessemelhanças entre as diretrizes publicadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e o trabalho desenvolvido pelos professores**. A figura 2 traz, de forma resumida, os fatores que justificam esta pesquisa.

Figura 2 – Justificativa da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Esta pesquisa se justificou, conforme apresentado na figura 2, tanto por motivações pessoais, entre elas, a minha formação acadêmica em pedagogia e a trajetória profissional de professor regente de sala de aula, diretor de escola da rede estadual de ensino de Sergipe, diretor do SEPLEN da DRE 07, por meio do qual realizei o acompanhamento pedagógico das escolas

e formação continuada para os professores da rede, o que me fez despertar o interesse pelo tema. Ainda se justificou por motivações acadêmicas, pelo fato de estar dentro da linha de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA/UFS), do qual faço parte, sendo que os resultados podem servir como referencial para novas pesquisas sobre o tema e, ainda, pela necessidade de compreender as implicações da inserção da tecnologia na atuação dos professores sob a ótica de como os professores atuaram no ensino remoto, a que recursos recorreram, o que foi necessário para o desenvolvimento das aulas remotas, que plataformas ou recursos tecnológicos utilizaram.

A pesquisa ainda apresenta uma grande relevância social, à medida que pode ser referência para a concepção, discussão e criação de políticas públicas para a formação de professores para a atuação com o auxílio das tecnologias digitais nas escolas públicas, além de ser um trabalho que deu voz aos professores quanto às suas experiências com o ERE.

Necessário se faz compreender o ERE como algo que surgiu em decorrência da própria maneira com a qual os professores foram induzidos a lidar com o trabalho docente na pandemia, ou seja, não se sabia o que ensinar, como ensinar, quais as consequências desse ensino para os alunos e mesmo para os professores.

Importante destacar, aqui, que a escola campo da pesquisa está situada na região do alto sertão sergipano e atende a alunos, não só da zona urbana, mas também de áreas geográficas rurais de difícil acesso. A pesquisa ainda considerou como os professores fizeram para que as aulas pudessem chegar aos alunos que não tinham acesso à internet, por exemplo.

É certo que a SEDUC publicou portarias e guias pedagógicos com orientações para as escolas e os professores. Entretanto, até que ponto essas orientações chegaram até eles e foram eficientes para que pudessem obter êxito no trabalho com o ensino remoto e quais as implicações delas para a atuação docente? Além de todos esses fatores, há ainda a questão da saúde dos professores e professoras durante o período de pandemia. Muitos foram acometidos pela COVID-19, perderam parentes ou amigos próximos ou ainda tiveram a saúde mental afetada por transtornos de ansiedade, depressão ou síndrome do pânico causados pela situação de crise, distanciamento físico, incertezas e medo do que ainda estava por vir.

Esta pesquisa caracterizou-se como aplicada quanto à sua natureza e qualitativa quanto à abordagem, está inserida no campo da educação e foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), aderindo-se à linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação. O projeto guarda-chuva, ao qual esta pesquisa está vinculada, “Inteligência artificial e metaverso nas linguagens e na educação: lugares-comuns da era pós-digital - fase 2”, é objeto de estudo do TECLA/UFS, do qual faço

parte e é coordenado pelo Professor Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, orientador desta dissertação. A pesquisa analisou a atuação de oito (de 30) docentes de uma escola pública do alto sertão de Sergipe, durante a pandemia de COVID-19, com foco nas implicações da inserção das tecnologias na atuação desses professores durante as aulas no ensino remoto emergencial.

Quanto ao método, este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, que segundo Prodanov e Freitas (2013), consistiu em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. Classifica-se como um estudo de caso ainda, no sentido de que é um estudo profundo dos aspectos vividos pelos professores da escola campo da pesquisa, permitindo, assim, que se tivesse um conhecimento amplo e detalhado sobre todos os aspectos e implicações do uso das tecnologias pelos professores durante o ERE.

Quanto às fontes de informação, fiz buscas em estudos e pesquisas anteriores que pudessem dar embasamento a esta pesquisa. Assim, autores que discutem tecnologias, em especial as digitais, como Costa (2019), Costa *et al* (2012), Kensky (2007), Paula (2022), Castells (2001), Almeida e Silva (2018). As discussões sobre a pandemia de COVID-19 e as tecnologias digitais na escola foram baseadas em Charczuk (2020); Carvalho e Araújo (2020); Alves (2020); Aureliano e Queiroz, (2022); Oliveira e Júnior (2020); Branco, Adriano e Zanatta (2020); Silva, Andrade e Brinatti (2020); UNESCO (2020); Setti (2020); Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2020); Rodrigues (2020); Bernardi e Júnior (2018); Penna (2017); BRASIL (2015); Silva *et al.* (2021); Faraco (2012); Moran (2000); Paes e Freitas (2020); Tardif e Lessard (2014); Paes e Freitas (2020).

Neste estudo ainda trago as características e a legislação no âmbito nacional e no estado de Sergipe, embasado em Brasil (2014; 2017; 2020); Santos e Godoy (2022); PNADCA/IBGE (2021); INEP/MEC (2020; 2021); Sergipe (2015; 2020; 2021) para poder compreender em que circunstâncias, em termos de direcionamento, orientações e políticas públicas os professores desenvolveram o trabalho remoto na escola, e faço uma contextualização em relação aos professores no contexto da pandemia e do ERE, baseado em Pimentel e Araújo (2020); Paula (2022); Paulo, Araújo e Oliveira (2020); Instituto Península (2020); Branco, Adriano e Zanatta (2020); Saviani e Galvão (2021); Ribeiro (2020); Diniz (2020); TIC Educação 2021 (2021); Cifuentes-Faura (2020).

Quanto à técnica de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) que, segundo Triviños (1987), têm como características questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O foco principal das entrevistas foi a atuação dos professores durante o ensino remoto, com o olhar

sob como se deu a inserção das tecnologias digitais e quais as implicações para o trabalho docente. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a minha presença consciente e atuante, enquanto pesquisador, no processo de coleta de informações.

Corroborando, Manzini (1991) assegura que a entrevista semiestruturada está focada em um tema sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, que devem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, nesse tipo de entrevista podem emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Depreende-se, assim, a relevância dessa técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa.

Para o estudo, foram selecionados oito professores da escola campo da pesquisa, distribuídos em todas as etapas de ensino ofertadas pela escola, sendo dois dos anos iniciais e dois dos anos finais do Ensino Fundamental, dois da educação de jovens e adultos e dois do Ensino Médio, independentemente da área de atuação.

Por meio da análise dos dados desta pesquisa, que será realizada sob a ótica da Pesquisa Docente de Freeman (1998), pretendo contribuir com as discussões sobre dos usos das tecnologias digitais e as implicações da sua inserção no âmbito escolar, especificamente da sala de aula, apontando para a necessidade de formação continuada de professores com fins pedagógicos. A análise das transcrições das entrevistas foi amparada na concepção do processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003), conforme descrito na seção metodológica.

Esta dissertação está organizada em cinco seções subsequentes, conforme mostra a figura 3 e é detalhada a seguir.

Figura 3 – Seções da dissertação



Fonte: elaborado pelo autor.

Iniciei a introdução desta dissertação fazendo uma contextualização da minha trajetória acadêmica e profissional e do tema da pesquisa. Apresento ainda o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, fazendo uma correlação com estudos anteriores. Nela ainda coloco em evidência a problemática e apresento o ERE como “pano de fundo” do contexto da pesquisa, os objetivos, geral e específicos e o contexto institucional, a síntese do percurso metodológico, os aspectos éticos da pesquisa e, por fim, a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, faço uma retomada teórica na qual se fundamentam as tecnologias digitais fazendo uma correlação com a educação, adentro nas questões que envolveram o uso das tecnologias digitais no ensino, no contexto da pandemia de COVID-19, com recorte temporal nos anos de 2020 e 2021, além de discutir o ERE pela ótica da legislação vigente no momento e a atuação dos professores frente à pandemia, através do ERE.

Na terceira seção, trago os aportes metodológicos para a realização da investigação. Informo sobre o tipo de estudo e o contexto no qual a pesquisa foi aplicada, descrevo o perfil dos participantes e a técnica utilizada para a coleta dos dados. Em seguida, descrevo com detalhes os procedimentos de análise desses dados segundo a perspectiva da pesquisa-docente de Freeman (1998) e o processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003) e os aspectos referentes à credibilidade e ética.

Na quarta seção, faço a análise dos dados, resultados das entrevistas semiestruturadas. Esse é o momento em que faço a discussão dos resultados, correlacionando com os construtos

teóricos que sustentam esta pesquisa e de autores que abordam temas relacionados às tecnologias digitais, ERE e atuação dos professores.

Dedico a quinta e última seção desta dissertação às considerações finais, em que apresento as minhas reflexões acerca dos resultados da pesquisa.

SEÇÃO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, procurei dialogar com algumas das perspectivas teóricas que discutem as tecnologias digitais no contexto educacional, de forma especial na educação básica. A seção está dividida em quatro subseções: na primeira, dedico-me aos autores que discutem tecnologias, em especial as digitais, dentre eles, Costa (2019); Costa *et al* (2012); Kensky (2007); Paula (2022); Castells (2001) e Almeida e Silva (2018), trazendo um breve contexto histórico da relação entre tecnologias digitais e educação.

Na segunda, discuto a pandemia de COVID-19 e a urgência das tecnologias digitais na escola, com base em Charczuk (2020); Carvalho e Araújo (2020); Alves (2020); Aureliano e Queiroz, (2022); Oliveira e Júnior (2020); Branco, Adriano e Zanatta (2020); Silva, Andrade e Brinatti (2020); UNESCO (2020); SETTI (2020); Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2020); Rodrigues (2020); Bernardi e Júnior (2018); Penna (2017); BRASIL (2015); Silva *et al.* (2021); Faraco (2012); Moran (2000); Paes e Freitas (2020) e Tardif e Lessard (2014).

Na terceira subseção, discuto o contexto do ERE, em que trago as características e a legislação a nível nacional e no Estado de Sergipe, embasado em Brasil (2014; 2017; 2020); Santos e Godoy (2022); PNADCA/IBGE (2021); INEP/MEC (2020; 2021); Sergipe (2015; 2020; 2021) e, na quarta subseção, discuto sobre os professores no contexto da pandemia e do ERE. Para isso, alguns referenciais teóricos foram tomados como base, entre eles, Pimentel e Araújo (2020); Paula (2022); Paulo, Araújo e Oliveira (2020); Instituto Península (2020); Branco, Adriano e Zanatta (2020); Saviani e Galvão (2021); Ribeiro (2020); Diniz (2020); TIC Educação 2021 (2021) e Cifuentes-Faura (2020).

2.1 Tecnologias digitais e educação: breve contexto histórico

As tecnologias, de alguma forma, sempre estiveram presentes no universo educacional. No contexto atual, geralmente usamos o termo “tecnologia” fazendo referência ao uso de smartphones, tablets, computadores, lousas digitais, entre outros equipamentos utilizados nas escolas e que fazem parte, especificamente, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ou das Tecnologias Digitais (TD), tecnologias essas, que perpassam pelo domínio do digital e “[...] que têm um potencial elevado para a aprendizagem quando colocadas nas mãos dos alunos” (COSTA, 2019, p. 25).

Na concepção de Costa *et al* (2012, p. 35), “[...] o termo tecnologia (s), ainda que muito usado no contexto da educação, não reúne um entendimento universalmente aceito, quer no que diz respeito às expressões em que surge, quer relativamente aos conceitos que lhe estão associados”. Assim, as tecnologias a que, aqui, faço referência referem-se àqueles aparatos físicos que, no decorrer da história, são utilizados de alguma forma no espaço educacional, que são descritas por Kenski (2007, p. 24), como

o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos tecnologias.

Como dito anteriormente, as tecnologias sempre estiveram presentes na educação, no entanto, neste estudo faço referência apenas a algumas. Historicamente, há alguns aparatos que, nos idos do século XVII, foram utilizados na educação, a exemplo do *HornBook*⁶, o ferule⁷, a *Magic Lantern*⁸ e o *Chalkboard*.⁹ Com o decorrer do tempo, inúmeros dispositivos foram introduzidos na instituição escolar, como o lápis, o livro, projetor de *slides*, entre tantos outros.

Nas décadas de 1920 e 1930, respectivamente, surgiram o filme e o rádio. Essas tecnologias não foram utilizadas na educação no momento inicial, mas no momento em que já estavam muito mais popularizadas a escola buscou introduzi-las nos processos educativos. Com a evolução do sistema de comunicação, em especial, com a chegada do telégrafo, em seguida o telefone, o rádio e a televisão, obstáculos foram transpostos e a fluidez das informações no âmbito mundial virou realidade (COLL; MONERO, 2010).

A partir dessa chegada, mesmo de forma tímida e como uma complementação da escrita, outros meios audiovisuais foram sendo utilizados nas escolas. Dessa forma, para Paula (2020), o Ensino Assistido por Computador (EAC), de certa forma, colocou em questão a eficiência do ensino tradicional, que é baseado, exclusivamente, na sala de aula em que o professor transmite e o aluno absorve os conhecimentos historicamente produzidos. Na perspectiva do ensino tradicional, os dispositivos tecnológicos disponíveis são utilizados para que o professor possa transmitir as informações aos alunos e proporcionar-lhes exercícios repetitivos e reforçar suas

⁶ Chapa de madeira com letras e figuras impressas, usada entre os séculos XV e XVII para ensinar crianças a ler e escrever.

⁷ Dispositivo usado como apontador/indicador em salas de aula, por volta dos anos 1850 a 1870.

⁸ Espécie de máquina precursora do projetor de slides.

⁹ Trata-se basicamente de um quadro negro cuja superfície pode ser escrita ou desenhada com giz de lousa branco ou colorido.

respostas. Essa perspectiva reflete a tendência pedagógica baseada na concepção tecnicista, segundo a qual, o papel de transferir conhecimentos para do professor para a máquina e privilegia programas de aprendizagem, para transmitir os conteúdos das aulas por meio de computadores.

Assim, na década de 1980, a utilização dos programas de computadores na educação ganhou uma nova concepção, deixando de ser uma “máquina de ensinar” e passando a ser um dispositivo. Valente e Almeida (1997) coadunam essa concepção, quando afirmam que o processo de transformação reforça a criação de ambientes em que o aluno possa, não mais receber informações dos professores apenas, mas, principalmente, construir o seu próprio conhecimento.

Reforçando esse pensamento, na sua obra “Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente”, Libâneo (2011) discute a necessidade de o professor estar atento às tecnologias, para mediar e possibilitar que seu aluno construa uma consciência crítica, reflexiva, em relação às informações que os meios de comunicação apresentam, para que saiba interpretá-las de forma crítica e autônoma.

A partir da década de 1990, a tecnologia segue se desenvolvendo, agora com uma velocidade muito mais acelerada, principalmente com a popularização do acesso à internet, passou a permitir o acesso a hipermídias, combinando vários tipos de mídias como sons, imagens, textos, vídeos e gráficos. Sobre a importância e complexidade da internet, Castells (2001) afirma que a internet é muito mais do que uma ferramenta de comunicação e busca e processamento e transmissão de informações e que oferece serviços extraordinários. Muito mais que isso, é um espaço global, novo e complexo que serve para a ação social, para a aprendizagem e ação educacional.

Nesse contexto, a internet passou a proporcionar a democratização do acesso a uma vasta gama de informações, inaugurando, assim, uma nova fase da inserção das tecnologias digitais na educação. Com o passar do tempo foram sendo disponibilizados inúmeros recursos e aplicações que permitiam comunicações simultâneas, a criação de comunidades de aprendizagem virtuais, entre outros.

O que antes era analisado na perspectiva do computador como um instrumento de fazer cálculos, programação ou, ainda, como um dispositivo de multimídia, passa a ser explorado sob a ótica da conectividade, com grandes possibilidades de trocas de informações e da construção colaborativa do conhecimento (ALMEIDA; SILVA, 2018). Dessa forma, se a Web inicial já nos tinha dado a possibilidade de acesso a recursos dos mais variados possíveis, como textos, imagens, vídeos e sons, a Web 2.0 permite que qualquer utilizador possa, não só ter o acesso,

mas produzir os seus próprios recursos e materiais, assim como colaborar na construção de outros e ainda, poder compartilhá-los de forma on-line (COSTA *et al*, 2012).

A partir daí, pode-se observar o crescimento da tecnologia numa velocidade quase que inimaginável. Hoje, pode-se ter o acesso à rede sem fio através de modernos, leves e potentes equipamentos, a disponibilidade diária de novos recursos que podem ser aplicados à educação, seja de forma presencial, remota, à distância, assim como também a facilidade de se ter acesso de forma instantânea e a partir de qualquer local aos mais diversos tipos de informações que desejarmos, com um custo muito baixo.

Desde que as tecnologias digitais passaram a fazer parte do dia a dia do universo educacional no final do século XX e início do século XXI, momento em que as escolas passaram a ser equipadas, principalmente, com laboratório de informática, muito se tem discutido sobre o uso dessas tecnologias. Os professores, desde então, começaram a utilizar essas tecnologias como suporte na tentativa de implementar metodologias mais atrativas e interativas e tornar as aulas menos expositivas, fazendo uso de apresentações de vídeos, slides, pesquisas na internet e outros materiais multimidiáticos. Entretanto, para Costa *et al* (2012), essa abordagem, que ainda é muito comum nas escolas, assenta-se na lógica de uso das tecnologias para o professor, ou seja, no sentido de funcionarem como um apoio ao professor na transmissão do conhecimento.

Quando se considera todo o potencial que as TD podem oferecer, verifica-se que o uso delas pelas escolas e professores ainda apresentam inovações tímidas se compararmos ao uso de outras tecnologias como o projetor de slides, a televisão, o rádio, pois aquelas são utilizadas para apoiar estratégias tradicionais de ensino. Nesse ponto de vista, as tecnologias digitais estão sendo utilizadas pelos professores no sentido de dinamizar o trabalho deles, de apoiar a transmissão do conhecimento, no entanto, o mesmo uso não é feito pelos alunos nas salas de aula, sendo que estes, na maioria das aulas, continuam como observadores de uma aula “mais dinâmica” dos professores.

Nas últimas décadas, as discussões sobre os usos da tecnologia no contexto educacional têm sido cada vez mais proveitosas, principalmente por profissionais que reconhecem a potencialidade dos dispositivos na sala de aula que podem ser utilizados para trabalhar uma infinidade de conteúdos curriculares.

Segundo Bezerra (2020), a partir daí, inúmeros desafios foram expostos. A pandemia trouxe à tona as desigualdades sociais e digitais entre alunos, em especial os alunos em situações vulneráveis, quando o único recurso que dispunham era um celular que, por sua vez, teve que ser dividido entre a família, dificultando a garantia do direito à educação, já que não eram todos

que possuíam acesso a equipamentos e internet de qualidade para o acompanhamento das aulas. Mediante essa situação, professores, gestores e secretarias passaram a buscar alternativas para chegar a esse público em desvantagem, fazendo o uso de materiais impressos, bem como transmissão de aulas via rádio ou televisão. Na concepção de Bezerra (2021), muitas secretarias de educação, diretores e professores têm a compreensão de que as escolas têm a necessidade de se aperfeiçoarem frente às mudanças nas formas de interação e comunicação do século XXI, que requerem novas habilidades não somente dos profissionais envolvidos na educação, mas também dos alunos, no sentido de saberem pesquisar, avaliar as informações da rede, comunicar-se e compartilhar conteúdos.

Partindo daí, pode-se reconhecer a importância das tecnologias, em especial as TD no ambiente escolar para proporcionar aos alunos o contato com os dispositivos que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, comunicação e de pesquisa, componentes indispensáveis à convivência e a atuação na sociedade. Assim, enquanto professores, devemos pensar no quão essencial é, que os estudantes saibam utilizar, de forma crítica e responsável, as tecnologias em suas atividades cotidianas, seja em casa, na escola, no trabalho, ou em outro contexto. Corroborando com esta concepção, Moran (2018) afirma que tanto as tecnologias quanto as competências digitais são fundamentais para uma educação plena, indicando assim, que o aluno que esteja conectado, mas que não tenha as competências digitais essenciais para buscar as informações, perde chances de se informar de acessar materiais ricos, de se comunicar e de se tornar visível para a comunidade on-line, ou ainda de ter suas ideias compartilhadas.

Na sociedade atual, um aluno que não tem a possibilidade de acesso à rede de internet e/ou que esteja excluído do ponto de vista do letramento digital, estará à margem da sociedade. Entretanto, entre outros fatores que podem contribuir para a inclusão desse aluno no mundo digital, de forma significativa, as escolas precisam ser o ponto de partida, devendo proporcionar essa inclusão de maneira proativa. Para tal, é necessário que os professores também tenham desenvolvido as habilidades, não só de manuseio dos dispositivos digitais, mas, principalmente, precisam ter clareza dos propósitos pedagógicos de se utilizar a tecnologia na sala de aula.

Considero que a inserção das TD no campo educacional e mais especificamente nas salas de aula pode trazer inúmeros benefícios, dentre eles, motivação e concentração, novos lugares de aprendizagem, possibilidade de atividades colaborativas, potencialização de melhores comportamentos, além de oportunizar a inovação e a criatividade. Quando utilizadas de forma planejada, as TD contribuem para que a aprendizagem aconteça de forma mais dinâmica e engajadora, e dão ao aluno a oportunidade de melhorar seu desempenho escolar.

2.2 A pandemia da COVID-19 e a urgência das tecnologias digitais

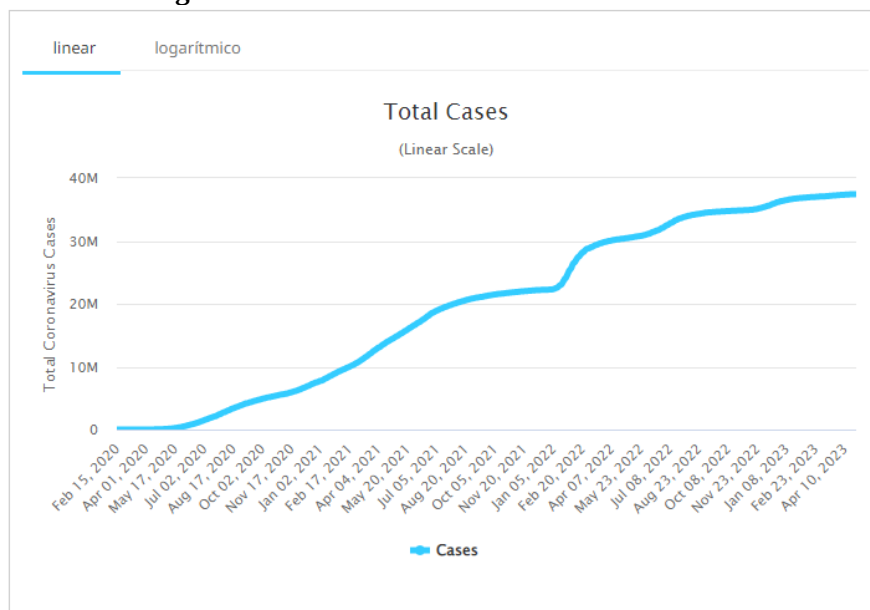
Ao final do ano de 2019, o mundo entrou em sinal de alerta sanitário em decorrência da descoberta de um novo vírus, cuja incidência inicial ocorreu na cidade de *Wuhan*, na China. Tal vírus, nomeado Coronavírus, rapidamente se espalhou pela Europa e o aparecimento de novos casos no Brasil sucedeu, de forma mais prevalente, a partir do mês de março de 2020, causando impacto por seu grande poder de transmissão.

A partir de então, surgiram inúmeras chamadas em vários meios de comunicação alertando sobre as características do novo vírus como uma forma de, através da veiculação de informações, a população pudesse se proteger e contribuir para a não disseminação do vírus.

Dentre as características do vírus, a alta capacidade de contágio, pois pode ser facilmente transmitido por uma pessoa infectada, através do espirro, da tosse ou até mesmo pela fala, já que ao falar as pessoas expõem gotículas que carregam o vírus; a transmissão que pode se dar de forma direta (de uma pessoa para outra) ou indireta, no contato com superfícies ou objetos contaminados; além de poder ser assintomática ou demorar até duas semanas para manifestar qualquer sintoma.

Desse modo, uma pessoa infectada pode contaminar dezenas de outras, até que descubra que está com o vírus. O seu impacto pode variar, sendo desde assintomático até formas leves, moderada ou grave, quando há comprometimento de pulmões. A figura 4 traz o gráfico do total de casos de infecção por COVID-19 no Brasil, no período de fevereiro de 2020 a julho de 2023.

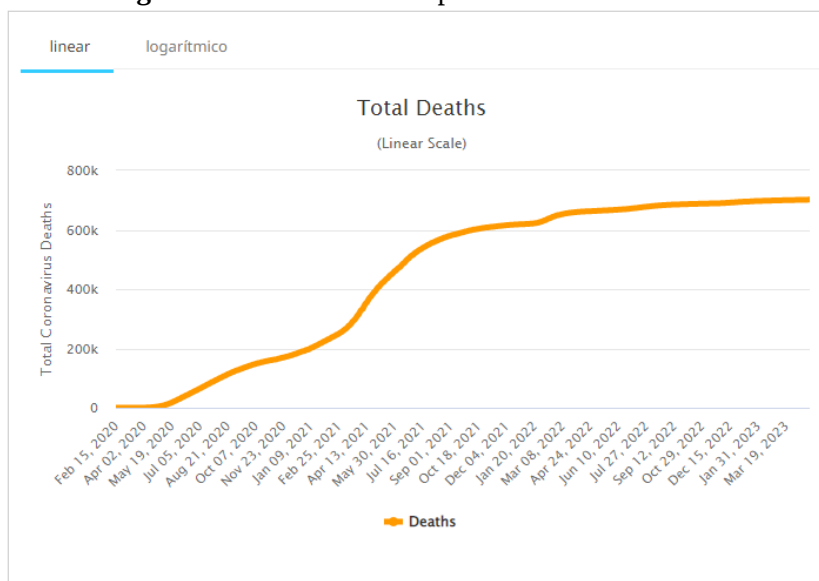
Figura 4 – Total de casos de COVID-19 no Brasil



Fonte: Worldometer (2023, p. 1).

A figura 4 nos dá uma dimensão da gravidade da crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19. Em pouco mais de três anos o número de casos no Brasil chegou a cerca de 37,5 milhões. Assim, do ponto de vista sanitário, não havia outra forma de conter um avanço ainda maior do número de casos, a não ser o distanciamento físico entre as pessoas. A figura 5 descreve em gráfico a curva ascendente do número de mortes por COVID-19 no Brasil, no período de fevereiro de 2020 a julho de 2023.

Figura 5 – Total de mortes por COVID-19 no Brasil



Fonte: Worldometer (2023, p. 1).

Assim como o número de casos, o número de mortes por COVID-19 teve um crescimento vertiginoso desde que o Brasil registrou a primeira morte no dia 17 de março de 2020. De lá até o momento da defesa desta dissertação, já são mais de 700 mil mortes no Brasil.

Nesse período, ganharam terreno no Brasil medidas para incentivar cuidados de higiene, como lavagem frequente das mãos e uso de álcool em gel, bem como para propor distanciamento físico visando conter o avanço do vírus. Além disso, locais que geram aglomeração de pessoas foram rapidamente orientados a restringirem ou cancelarem suas atividades, sendo que as escolas e universidades foram alguns dos primeiros espaços a seguirem essa orientação.

A partir de então, com as escolas fechadas, viu-se a iminência de perda de vínculo dos alunos com a escola e uma possível onda de abandono em massa, quando do retorno à escola, após passado o período mais crítico da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus. Diante desse cenário assustador, algumas questões passaram a ganhar espaço em estudos, pesquisas, discussões durante o período de crise da pandemia.

Assim, a própria sociedade começou a clamar que as escolas pensassem formas alternativas de manter o vínculo entre as escolas e os alunos, a motivação, dando continuidade ao processo de escolarização, sob o risco de retroceder em muito na aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles em processo inicial de alfabetização, além de apoiar a formação dos professores para atuar no ensino remoto e ações para mitigar os efeitos negativos da suspensão das aulas presenciais.

Destaque-se que, no Brasil, esse movimento de invenção de modos alternativos para sustentar o educar aconteceu de forma um tanto diversa e controversa, pois, desde o início da pandemia no país, não houve uma posição unânime quanto ao protocolo a seguir, seja por parte dos governos municipais, estaduais ou federal. É importante enfatizar, ainda, que as diretrizes (ou a falta destas) por parte, principalmente, do governo federal, bem como o negacionismo da letalidade do novo vírus fizeram com que as medidas de distanciamento físico se efetivassem de modo errante e não coordenado.

Diante dessa situação singular, o ERE surgiu como a opção para manter o contato entre professores e estudantes, possibilitando situações de aprendizagem, mesmo sem o contato físico em sala de aula. Desde então, muitos desafios passaram a ser evidenciados. Respalando a afirmação, para Charczuk (2020, p. 1),

no que diz respeito, mais especificamente, aos modos de sustentar espaços para o ensino, a aprendizagem e o exercício da docência nesse contexto, uma estratégia que se disseminou no país foi a adoção de recursos remotos, principalmente o uso da internet, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos. Tal estratégia ocasionou uma série de críticas e resistência dos envolvidos (professores, familiares e alunos). Esse movimento se centrou em dois grandes focos de problematização: (i) a enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, consequentemente, a falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população; e (ii) a contraposição entre ensino presencial ou ensino remoto, e a pretensa qualidade daquele em detrimento deste (CHARCZUK, 2020, p. 1).

Pode-se dizer, dessa forma, que o ERE não resolveu a problemática que foi posta pela necessidade educacional latente no período da pandemia, tendo em vista que inúmeras barreiras, como a desigualdade econômica existente no país e a falta de recursos indispensáveis ao acesso às aulas remotas.

É importante enfatizar que o que denominamos ERE, como já dito na seção introdutória desta dissertação, é o formato de ensino que se traduz num conjunto de atividades emergenciais que as escolas e demais instituições de ensino elaboraram e executaram através de dispositivos

e plataformas virtuais ou outros meios disponíveis (CARVALHO; ARAÚJO, 2020). Tal modelo de ensino teve por objetivo reduzir os impactos na educação provocados pela suspensão das aulas presenciais.

Para Charczuk (2020), a necessidade inesperada e emergente da mudança do trabalho presencial dos professores para o ensino remoto causou neles uma urgência em pensar novos modos pelos quais pudessem encontrar os alunos e poderem partilhar as atividades e conteúdos das aulas. Nesse contexto, pude compreender que os professores, no primeiro momento, (pre)ocuparam-se em buscar recursos (áudio, vídeo, apostilas) a serem enviados via redes sociais que subsidiassem o ensino, uma vez que as condições de acesso tanto dos professores quanto dos alunos era precária e ainda faltava a formação para lidar interfaces mais ligadas à aulas remotas no formato síncrono. Assim, para Alves (2020, p. 358),

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

A impossibilidade de compartilhamento da escola como espaço físico tradicional exigiu que a sustentação do laço pudesse se dar de outras maneiras e tendo que contar com o intermédio das tecnologias digitais. Mais do que centrarmos no debate sobre os recursos tecnológicos em si, propomos que o questionamento acerca dos modos de sustentar a interação no ensino remoto que se inscreve como grande desafio.

O contato diário entre alunos e docentes tem sua relevância, tendo em vista que o educador busca metodologias que desenvolvem as habilidades e contemplam as necessidades de cada aluno, o que é corroborado por Aureliano e Queiroz, (2022, p. 2), quando afirmam que

[...] mediante o distanciamento, com as aulas acontecendo de forma remota, esse contato físico foi perdido, o que dificultava ainda mais o trabalho do profissional docente, por vezes, sem saber os impedimentos que cada aluno encontrava em sua casa para participar desse tipo de metodologia como por exemplo: ausência de apoio familiar, más condições de moradia, falta de acesso ao uso de planos de internet e dispositivos eletrônicos, dentre outras especificidades, uma vez que vivemos num país inteiramente desigual e plural.

Nesse sentido, desenvolver o trabalho docente foi um grande desafio, especialmente, para os professores das escolas públicas, pois, como assentam Oliveira e Júnior (2020, p. 721), “[...] aos mais pobres são oferecidas as escolas mais pobres, ou seja, as condições mais precárias

de oferta educativa.” Assim, vimos, de forma mais clara, a desigualdade existente, quando verificamos que uma parcela alta de alunos não tinha acesso à rede de internet para que pudesse participar das aulas remotas, situação que revela o quanto o país ainda carece de políticas que favoreçam o acesso às tecnologias, sobretudo, das famílias menos favorecidas financeiramente.

Branco, Adriano e Zanatta (2020) coadunam a concepção quando afirmam que a implantação das aulas remotas, que foram impostas pela necessidade de distanciamento físico, devido à crise sanitária deixou expostas as históricas desigualdades sociais, principalmente pelas dificuldades de acesso à internet e outros recursos como computador, smartphones, vivenciadas por milhões de alunos em todos o país e também demonstradas quando visualizamos os vários obstáculos que se impuseram aos professores no processo de desenvolvimento das aulas remotas, sobretudo pela dificuldade de acesso e domínio dos dispositivos tecnológicos digitais.

Com a amplitude que tomou e o agravamento da pandemia, as aulas remotas tornaram-se o único recurso apresentado e, talvez, viável no cenário previamente desconhecido e, nesse contexto, o uso das tecnologias digitais foi essencial na realização daquelas. Como dito anteriormente, o ensino remoto consiste em uma experiência emergencial, não sendo considerado uma metodologia ou modalidade de ensino. Silva, Andrade e Brinatti (2020) discutem sobre o ERE – termo que surgiu formalmente na busca por constituir uma diferenciação dos outros modelos de ensino on-line. Assim, referente a essa dessemelhança, os autores assentam que o ERE responde a uma mudança repentina que foi necessária nos modelos instrucionais para alternativas diante da situação de crise, ao contrário de outras experiências já consolidadas e totalmente planejadas para serem on-line. Dessa forma, nas circunstâncias da crise sanitária, houve a necessidade de se recorrer a soluções totalmente remotas, que, em outros momentos ou contextos diferentes, talvez pudessem ser ministradas em outros formatos, seja presencialmente ou híbrido, e que retornarão a esse formato quando a emergência tiver diminuído (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020).

Nesse contexto, o ERE surge como uma (talvez a única) estratégia para que houvesse uma continuidade da aprendizagem dos alunos. Para Silva, Andrade e Brinatti (2020), após a diminuição da crise provocada pela COVID-19, o ensino voltaria a ser presencial. No entanto, a adesão a esse modelo de ensino, colocou em evidência o projeto de empresas no sentido de mercadorizar a educação, agora sob a justificativa de que o ensino on-line, remoto funcionou.

Por meio das atividades do ERE procuraram, de maneira não presencial, aproximar-se das ações antes desenvolvidas em sala de aula. Essas atividades constituíram-se, basicamente, em aulas síncronas, a partir de videoconferências, e em aulas assíncronas, nas quais não

aconteciam, de forma simultânea, solicitadas pelo professor para serem realizadas durante a semana, por meio de atividades impressas ou por outro espaço virtual como o aplicativo WhatsApp, por exemplo.

No cenário remoto, essas fragilidades foram ainda mais evidenciadas considerando-se os inúmeros impasses que transpassam essa conjuntura, como a falta de acesso aos recursos tecnológicos, a ausência de um espaço apropriado para assistir às aulas em casa, a desassistência das famílias, a exclusão de crianças com deficiência, dentre outros fatores que dificultam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na experiência do ERE.

Conforme a Unesco, a queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional (UNESCO, 2020).

No Brasil, uma grande parcela da população não tem acesso a computadores, celulares ou a internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de educação de estados e municípios no momento de crise – e um número consideravelmente alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades on-line, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajudasse o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e on-line.

Posso, ainda, dizer que houve mais obstáculos, especialmente para alunos e professores mais pobres, muitos deles localizados na zona rural. Faltavam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e internet de boa qualidade, recursos que se tornaram imprescindíveis para o ERE.

Outro aspecto a se considerar é o desenvolvimento das aulas remotas por meio das tecnologias digitais. Plataformas como *Instagram*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Google forms*, *Zoom*, *Hangout* tiveram de ser utilizadas pelos professores. As empresas ligadas ao ramo da tecnologia começaram a incentivar o uso das plataformas para o ensino remoto promovendo inovações que chamavam a atenção dos usuários. As empresas desse campo buscam aproveitar a “janela de oportunidades” e não se importam com a dificuldade de acesso ou qualquer outro problema que estudantes e professores certamente estão encontrando. Isso fica explícito quando Jorge Lemann, o segundo homem mais rico do país, afirma em entrevista: “O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades” (SETTI, 2020, p. 1). A esse respeito, o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2020, p. 15) afirma que

Durante a pandemia, o Banco Mundial atua em coligação com grandes corporações para impulsionar o chamado ‘mercado de soluções de gerenciamento da aprendizagem’, que beneficiaria corporações como *Amazon, Microsoft, Google e provedores de serviços como Moodle, Blackboard, Canvas, Zoom, Adobe Connect, Skype, Big Blue Button, EduMeet* e diversos outros que são propagandeados nos relatórios do Banco Mundial (2020). Além deste rol de empresas aqui apresentado, o Brasil ainda conta com as soluções nacionais cuja intenção é, além de enriquecer setores privados, utilizá-los como ferramenta para a guerra cultural por meio de um panfleto bolsonarista, visando encerrar qualquer possibilidade de formação crítica (COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO, 2020, p. 15).

Dessa forma, posso dizer que, a despeito do discurso de democratização do acesso às plataformas digitais para os professores, as empresas do ramo viram uma oportunidade de crescimento e acúmulo de capital, tudo isso, endossado por instituições como o Banco Mundial e mesmo por governos, em especial os de extrema direita, a exemplo do que aconteceu no Brasil, conforme os autores.

Para Rodrigues (2020), a atuação da Fundação Roberto Marinho no contexto da expansão do ensino remoto na crise sanitária do COVID-19 ocorreu de três formas: via contratos firmados entre empresas do ramo, a exemplo do “S Sistemas de Ensino” com plataformas como *Google (Google Classroom), Microsoft Teams, Facebook* e outras; expandindo o já difundido e consolidado sistema de teleensino, dando novos ares à metodologia e, criando e implementando plataformas próprias de ensino, como é o caso da Plataforma de Apoio à Aprendizagem¹⁰, desenvolvida em parceria com outras instituições, a exemplo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), do Instituto Reúna, da Fundação Lemann, da Fundação Itaú Social, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Instituto Ayrton Senna. Assim, pude verificar que as empresas do ramo de tecnologias digitais e comunicações aproveitaram a situação de crise para ampliarem os seus espaços e capital de lucro, sob a propaganda de que há qualidade no ensino remoto.

O período pós-golpe de 2016 tem sido fecundo e dado abertura para que setores conservadores da sociedade ganhem corpo, amparado no senso comum, de forma a disputar espaços na sociedade e na política, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola sem Partido (ESP). Para coadunar essa concepção, Bernardi e Júnior (2018, p. 1032), afirmam que

[...] o MBL, por exemplo, defende, de acordo com as propostas aprovadas no

¹⁰ Disponível em <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/plataforma-de-apoio-aprendizagem>.

seu primeiro congresso, em 2015: a implementação de *vouchers* na educação em todos os níveis; legalização do *homeschooling*; gestão privada de escolas públicas; militarização de escolas em áreas de risco; e a defesa da apresentação do projeto Escola sem Partido em legislativos estaduais e municipais. É intrínseca a esses grupos uma visão societária que vê em tudo a possibilidade de mercadorização, um retorno a um fundamentalismo mercantil, no qual o Estado apenas atrapalha o livre comércio. Para além da lógica mercantil, projetos como esse têm como base não só ideias econômicas neoliberais, mas posturas conservadoras no âmbito cultural (BERNARDI; JÚNIOR, 2018, p. 1032).

Pude analisar como tem sido fortes os ataques à educação e à escola pública por grupos e movimentos como o Escola Sem Partido e Movimento Brasil Livre, que sustentados em uma ideologia privatista, lançam mão de meios de comunicação, na tentativa de convencer a sociedade que o caminho para o futuro da educação é a privatização, trazendo várias consequências para o trabalho dos professores.

Penna (2017) sustenta a ideia de que o fenômeno educacional do ESP se sustenta em quatro pilares: concepção de escolarização, desqualificação do professor, estratégias discursivas fascistas¹¹ e defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Dessa forma, o movimento defende que o professor não deve educar: ele tem apenas o dever da instrução dos alunos, sendo a educação uma responsabilidade da família. Assim, desqualifica o professor como um profissional ético e responsável por aquilo que faz. Essa desqualificação perpassa ainda pela ideia baseada no mercado, numa relação consumidor *versus* serviço prestado. Um exemplo disso, é o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 (BRASIL, 2015) que exclui as competências ligadas ao professor, retirando dele a liberdade de expressão no exercício de seu trabalho.

Não se pode afirmar que o ESP seja um movimento fascista, no entanto, utiliza estratégias discursivas fascistas: desumanização do professor, demonstra uma “preocupação” com o grau de “contaminação político-ideológica” das escolas, utilização de termos e expressões de impacto que desqualificam os professores, como “exército organizado de militantes travestidos de professores”, veiculando essas estratégias nas redes sociais em forma de memes ofensivos à imagem dos professores. Além disso, difunde a ideia de que o Estado “usurpou” o direito dos pais sobre a educação moral dos filhos. O PL aponta o direito aos pais que seus filhos recebam deles uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias

¹¹ O fascismo foi um movimento político que surgiu na Itália e assumiu o poder desse país em 1922, ficando caracterizado pelo amplo controle do Estado e pelo autoritarismo. O fortalecimento do fascismo italiano, conhecido como fascismo clássico, ocorreu em um cenário de crise econômica, desalento com os resultados da Primeira Guerra Mundial e medo do crescimento do socialismo na Itália. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/fascismo.htm> . Acesso em 20 abr. 2023.

convicções. Penna (2017) defende a necessidade da formação para a cidadania e formar para a cidadania pressupõe reconhecer entre nós a diferença.

De acordo com Silva *et al.* (2021, p.19), a atual forma de ensino “[...] pensada pelas empresas e governantes, não esconde o seu desejo de transformar o professor em mero assistente barateado pelas plataformas digitais, de fácil preparação em cursinhos rápidos de formação docente.” Para eles, o que está em curso e deve ser severamente contestado é a desqualificação e desprofissionalização do próprio magistério. Dessa forma, ao invés de aceitarmos a naturalização da conversão do trabalho vivo docente em trabalho morto comercializado em plataformas, devemos nos unir em torno de um projeto que aproveite os recursos tecnológicos para permitir maior conhecimento da realidade e de suas contradições (SILVA *et al.*, 2021).

No Brasil, entretanto, alcançar e viabilizar as tecnologias digitais com fins pedagógicos tem sido um desafio. Para Faraco (2012, p. 84), “[...] entramos na era da imagem e do meio virtual multimidiático e hipertextual sem ter sequer universalizado o domínio do alfabeto e sem ter democratizado a mídia impressa”. Já no contexto pré-pandemia, assistimos à grande “desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas” (MORAN, 2000, p. 70) freando, de alguma forma, o deslanchar do ensino com as novas mídias, enquanto no contexto da pandemia e do ERE, assistimos cada vez mais ao aumento dessas desigualdades. Teria havido a mínima preparação de professores e alunos para esse contato intenso com o ensino on-line?

Para Paes e Freitas (2020), embora as tecnologias digitais façam parte de um número cada vez maior de práticas sociais, tensões como a falta de estrutura e a falta de formação dos usuários envolvidos, por exemplo, sempre dificultaram o processo de implementação dessas tecnologias nas escolas. Assim, em especial no período do ERE, era urgente a promoção da qualificação docente para atuar nas aulas remotas. Contudo, não era suficiente que o professor soubesse apenas realizar o uso e as leituras que esse universo digital exige, mas que saiba desenvolver estratégias para a promoção de habilidades e de competências requeridas para a aprendizagem.

No Brasil, de modo geral, e em Sergipe, de modo particular, não foi diferente. Com a suspensão das aulas presenciais, adotou-se o formato de aulas remotas em caráter emergencial, sem planejamento ou sem qualquer formação dada aos professores. Essa realidade impactou diretamente o trabalho docente, impondo novos desafios a todos os partícipes do processo educativo (professores, pais, alunos, gestão escolar e demais servidores). Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 111), em uma situação normal,

[...] há muitos fatores envolvidos na carga de trabalho do professor como, o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido e são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111).

Além do tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de alunos em sala, salários dos professores, fatores “[...] como a própria execução do ensino, o cuidado com o andamento das atividades em sala, a elaboração de atividades, o processo de correção” (PAES; FREITAS, 2020, p. 133), também estão envolvidos. Com a suspensão das aulas presenciais, o trabalho teve que ser desenvolvido em formato *home office* e, se, no período anterior à pandemia o professor já tinha uma carga horária de trabalho exaustiva, agora então, o desafio de utilizar as tecnologias digitais em prol da continuidade do processo educacional, acrescentou mais essa atividade à complexa lista de afazeres do professor” (PAES; FREITAS, 2020, p. 133). Isso significou que, mesmo quem já tinha familiaridade com as tecnologias apresentou a necessidade de passar por novo processo de letramento, o letramento digital, pois tanto os docentes quanto os discentes tiveram de desenvolver novas competências e habilidades. Destarte, mesmo uma parte dos professores tendo acesso aos equipamentos tecnológicos, não implica dizer que eram letrados digitais, ou seja, que possuíam habilidades para usar os dispositivos digitais disponíveis de forma proveitosa nas aulas on-line.

Pode-se dizer, então, que houve uma sobrecarga de trabalho para os docentes, pois além de toda a preparação das aulas, que no formato remoto exigiu muito mais tempo, a maioria dos docentes teve que recorrer, por conta própria, a cursos de carga horária curta, sobre a utilização das tecnologias digitais para as aulas remotas.

Se anteriormente à pandemia não havia a obrigatoriedade de uso das tecnologias para a ministração e realização das atividades educativas, o uso desses recursos multimidiáticos foi praticamente indispensável no contexto do ERE e no atual contexto. Aqui cabe apresentar alguns questionamentos: como o trabalho docente se reconfigurou diante dessa crise? Como o professor se viu diante desse contexto? A propositura de uma autoanálise e de um repensar a prática pedagógica para o período pós-pandemia compensam a quantidade de trabalho que o professor literalmente levou para casa? No contexto da pandemia de COVID-19 e do ERE os professores tiveram voz na discussão sobre as suas percepções sobre o ERE e sobre as alternativas viáveis para as aulas?

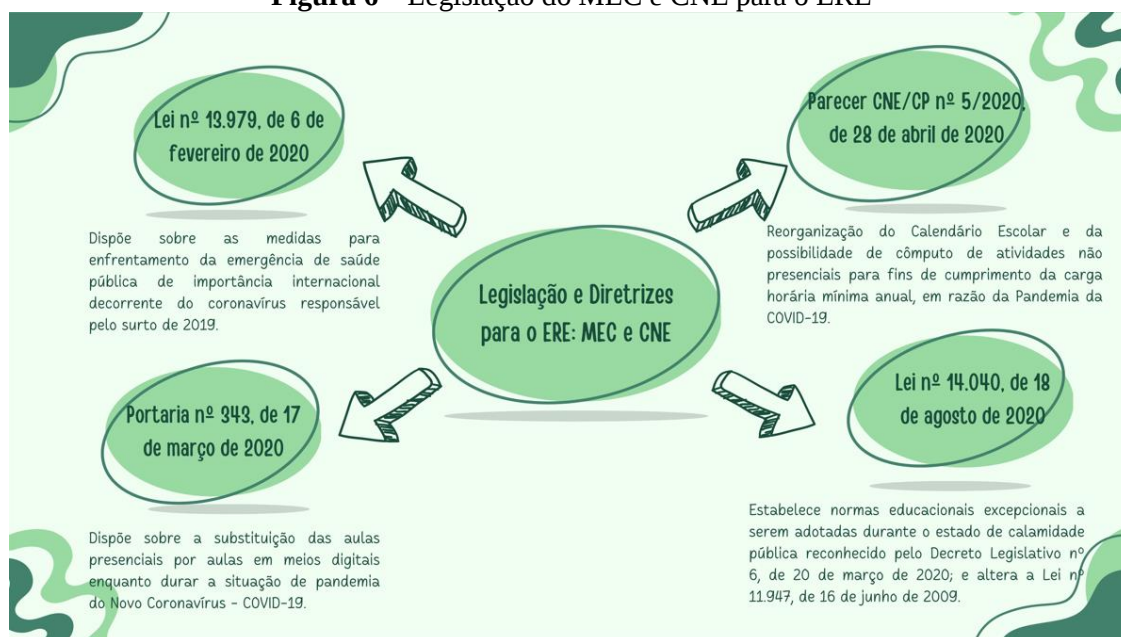
Neste estudo, frente a tais situações, analisei as implicações da inserção das tecnologias para a atuação dos docentes de uma escola de educação básica da rede estadual de ensino do

alto sertão de Sergipe/Brasil durante o ensino remoto emergencial, nos quais destacamos os entraves, as condições e as tensões diante da única e necessária opção de usar as tecnologias, sem preparo e em um contexto escolar em crise, no qual diferentes plataformas digitais passaram a ser a solução viável para que crianças e jovens não perdessem o ano letivo e tentassem manter o vínculo com a escola.

2.3 Ensino remoto emergencial: leis, decretos e portarias que normatizam

Nesta subseção, optei por discutir o ERE a partir da legislação, as diretrizes e orientações do MEC, CNE e SEDUC quanto à possibilidade e implementação do ERE nas escolas de educação básica. Em âmbito nacional, estudei três documentos, demonstrados na figura 6, que são imprescindíveis ao entendimento do processo de implantação do ERE nas escolas brasileiras.

Figura 6 – Legislação do MEC e CNE para o ERE



Fonte: elaborado pelo autor.

A figura 6 apresenta os documentos legais, editados em vista da situação de emergência. A lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019; a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC, autorizando, nas instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, seguindo os mesmos princípios das aulas

presenciais e mantendo a rotina da sala de aula durante o período que durasse a pandemia (BRASIL, 2020).

A partir dessa substituição, o CNE aprovou o parecer nº 5/2020/CNE, do dia 28 de abril de 2020, que considera a situação e esclarece aos sistemas e às redes de ensino a inevitabilidade da reorganização das atividades acadêmicas e orienta a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020). O documento considera que as atividades não presenciais poderiam ou não ser realizadas por meio das tecnologias digitais, tendo em vista as questões financeiras tanto das instituições de ensino como dos estudantes, dado que vivemos num país desigual e, portanto, muitas pessoas não possuem acesso aos recursos digitais. Apresenta, ainda, a lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, no sentido de dispensar os 200 dias letivos previstos na lei nº 9.394/1996.

O Parecer 05/2020/CNE, aborda, na análise dos conselheiros pareceristas, problemas que poderiam derivar da possibilidade da longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia de COVID-19:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como estresse familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020, p. 3).

Com a publicação do referido parecer, as redes de educação do país instituíram o ERE, que difere da Educação a Distância (EaD), por se tratar de uma mudança temporária no desenvolvimento e na entrega dos conteúdos junto aos discentes. Foi uma alternativa de promover a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de instaurar soluções de ensino remoto em circunstâncias de crise (SANTOS; GODOY, 2022). Assim, é preciso considerar, ainda, as fragilidades e desigualdades da sociedade brasileira e sergipana que agravam o cenário educacional decorrente da pandemia. Cabe, no entanto, registrar as diferenças em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias, conforme apresenta a figura 7.

Figura 7 – Domicílios e moradores, por situação do domicílio e existência de utilização da internet no domicílio

Tabela 7307 - Domicílios e Moradores, por situação do domicílio e existência de utilização da internet no domicílio	
Variável - Distribuição percentual dos domicílios (%)	
Brasil	
Ano - 2021	
Situação do domicílio - Total	
Existência de utilização da Internet no domicílio	
Havia utilização de internet	90,0
Não havia utilização de internet	10,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 4º trimestre (2021).

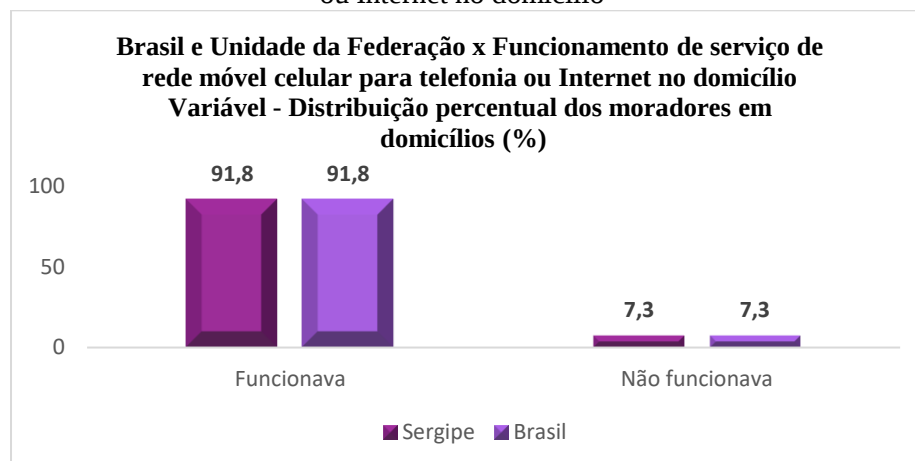
A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual¹² - 4º trimestre (PNADCA), divulgada no ano 2021, mostra que, no Brasil, 10% dos domicílios não tinham acesso à internet, o que pode nos indicar que essa parcela da população pode não ter sido atendida pela escola no período de ERE.

Quando direciono o olhar para as Unidades da Federação (UF), verifico que o estado de Sergipe desponta na 19ª colocação em percentual de domicílios com acesso à internet, com um percentual de 86,3% dos domicílios nessa situação.

Quando analisados os domicílios com o funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou internet, tomando por base o percentual de moradores dos domicílios, a pesquisa nos mostra que tanto a nível nacional quanto no estado de Sergipe, o percentual de moradores com acesso a esse serviço é de 91,8%, enquanto 7,3% dos moradores não têm esse acesso, conforme nos mostra a figura 8.

¹² Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7307#resultado> . Acesso em: 16 mar. 2023.

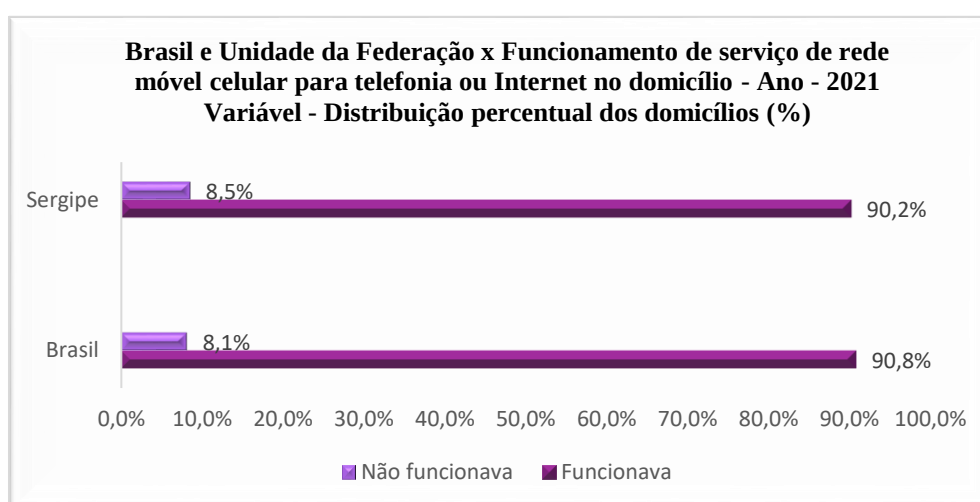
Figura 8 - Domicílios e moradores, por funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet no domicílio¹³



Fonte: elaborado pelo autor com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 4º trimestre (2021).

Quando tomamos como base o acesso por meio de serviço de rede móvel celular para telefonia ou internet no domicílio, no Brasil, em 8,1% dos domicílios esse serviço não funcionava. Quando tomamos por base as UF, no Estado de Sergipe, em 90,2% dos domicílios esse serviço funcionava, enquanto em 8,5% não funcionava, um percentual próximo, mas acima da média nacional, conforme a figura 9.

Figura 9 - Domicílios e Moradores, por funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet no domicílio¹⁴



Fonte: elaborado pelo autor com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 4º trimestre (2021).

¹³ A categoria Total para "Funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet no domicílio" inclui aqueles que não sabiam se havia funcionamento de serviço de rede celular móvel no domicílio. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7316#resultado>. Acesso em: 16 mar. 2023.

¹⁴ A categoria Total para "Funcionamento de serviço de rede móvel celular para telefonia ou Internet no domicílio" inclui aqueles que não sabiam se havia funcionamento de serviço de rede celular móvel no domicílio. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7316#resultado>. Acesso em: 16 mar. 2023.

Após analisar o cenário nacional, passo a discorrer sobre o que foi publicado pela SEDUC em termo de diretrizes e orientações para o ensino remoto emergencial. Vale a pena, aqui, abrir um parêntese para apresentar dados em relação à utilização da internet nas escolas das redes de ensino de Sergipe, as quais apresento na tabela 1.

Tabela 1 – Escolas de Sergipe com equipamentos usados pelos alunos para acessar a internet¹⁵

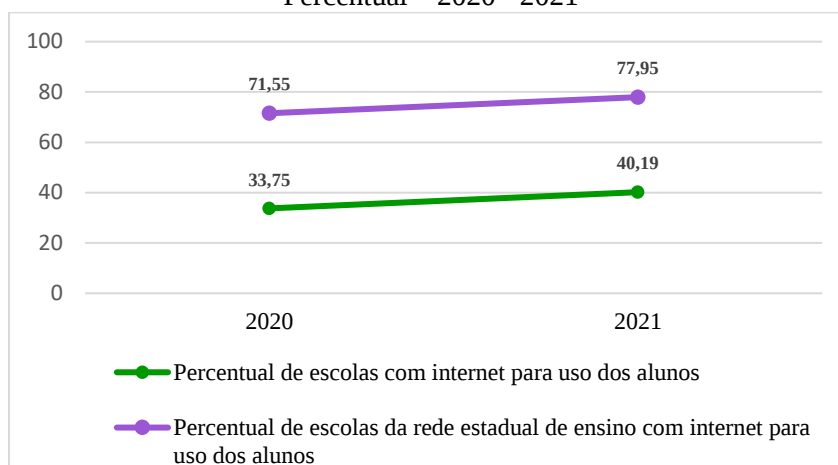
Dependência	2020		2021	
	Número de Escolas	Número de escolas com equip. para acesso à internet pelos alunos	Número de Escolas	Número de escolas com equip. para acesso à internet pelos alunos
Federal	10	9	10	9
Estadual	327	234	322	251
Privada	431	177	433	195
Municipal	1.312	282	1.300	375
Total	2.080	702	2.065	830

Fonte: Inep/Censo escolar da educação básica 2020 e 2021.

Analisando os dados da tabela 1, pude verificar que, nos anos de 2020 e 2021, período em que o ERE foi mais intenso, considerando todas as redes de ensino de Sergipe, de 2.080, em 2020 e 2.065 escolas, em 2021, apenas 702 e 830, respectivamente, utilizavam a internet para acesso dos alunos. A figura 10 apresenta o percentual de escolas de Sergipe com equipamentos usados pelos alunos para acessar a internet.

¹⁵ Foram consideradas escolas que declararam a existência dos seguintes itens: “Equipamentos que os alunos usam para acessarem a internet da escola – computadores de mesa, portáteis, e tablets da escola (no laboratório de informática, biblioteca, sala de aula, etc.)” ou “Equipamentos que os alunos usam para acessarem a internet da escola – dispositivos pessoais (computadores portáteis, celulares, tablets, etc.)”, e acesso à internet para uso dos alunos.

Figura 10 - Escolas de Sergipe com equipamentos usados pelos alunos para acessar a internet - Percentual – 2020 - 2021



Fonte: Inep/Censo escolar da educação básica 2020 e 2021.

Verifico, na figura 10 que, em 2020, ano mais crítico da pandemia de COVID-19, apenas 33,75% das escolas de Sergipe disponibilizavam internet para os alunos acessarem na escola. Quando analisada a rede estadual de ensino separadamente, esse percentual sobe para 71,55%. Esse percentual apresentou um pequeno crescimento no ano de 2021.

Em Sergipe, pode-se dizer que o marco inicial da legislação que determinou a impossibilidade de continuidade do ensino presencial foi o Decreto nº 40.560/2020, de 16 de março de 2020, que suspendeu as atividades educacionais por 15 dias, a partir da data do decreto (SERGIPE, 2020). A partir de então foram sendo publicados outros decretos e portarias com diretrizes e orientações.

Estudei as portarias publicadas pela SEDUC e as resoluções do CEE (2020), órgão normativo do sistema estadual de ensino. Na figura 11, pode-se verificar que algumas portarias tratam do mesmo tema, apenas atualizam as anteriores, incluindo novos artigos ou modificando outros. Assim, estudei as diretrizes e faço uma correlação com a atuação dos professores, visando atingir ao terceiro objetivo deste estudo, que foi analisar as simetrias e dessemelhanças entre as diretrizes publicadas pela SEDUC e o trabalho desenvolvido pelos professores.

Importante lembrar aqui que, quase todos os documentos legais publicados pela SEDUC se restringiram a apresentar diretrizes e orientações. Assim, houve a criação de apenas uma política pública no período do ensino remoto emergencial, a lei nº 8.847 de 1º de junho de 2021, a qual instituiu a ajuda de custo e o auxílio internet para os professores da rede estadual de ensino enquanto durasse a pandemia da COVID-19 (SERGIPE, 2021).

Em junho de 2021, a Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe (ALESE) aprovou a Lei 8.847/2021, que

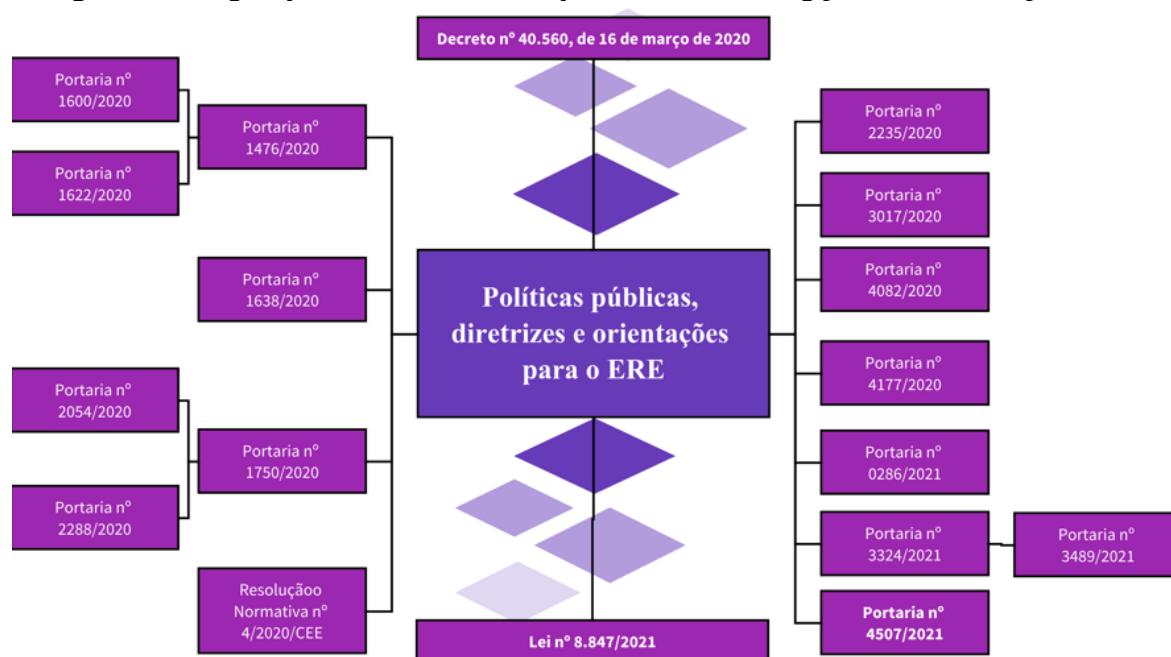
Dispõe sobre a ação governamental Educação Mais Conectada, com a finalidade de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC; institui a Ajuda de Custo e o Auxílio - Internet para os professores da rede estadual de ensino enquanto durar a pandemia da COVID-19 e dá providências correlatas (SERGIPE, 2021, p. 1).

Apesar de a ementa enfatizar que a lei institui a ajuda de custo e o auxílio internet enquanto durassem os efeitos da pandemia de COVID-19, o corpo do texto legal faz referência a leis mais antigas, como a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, a lei estadual nº 8.025/2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025 e o Decreto Federal nº 9.204/2017 que institui o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)¹⁶. A lei 8.847/2021 foi aprovada em 1º de junho de 2021, com mais de um ano e meio após o início da situação de emergência em saúde, devido à pandemia de COVID-19, ou seja, os professores, nesse período, entre o início da situação de pandemia e o recebimento dos recursos garantidos pela lei 8.847/2021, tiveram que investir os próprios recursos na aquisição de equipamentos como computadores, celulares, lousas interativas e outros, para que pudessem desenvolver as aulas remotas.

A figura 11 traz a legislação estadual de Sergipe acerca do ERE, que optei por analisar, no sentido de poder compreender os direcionamentos para o ERE nos documentos legais.

¹⁶ Instituído pelo Decreto 9.204, de 23 de novembro de 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada é executado pela Diretoria de Articulação e Apoio às Redes de Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Tecnologia e Inovação da Educação Básica (CGTI). O PIEC ganhou força de lei, com a publicação da Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, a qual instituiu a Política de Inovação Educação Conectada, trazendo segurança jurídica, diretrizes, arcabouço teórico e orientações práticas aos entes federados. A ação teve por objetivo geral apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. O PIEC visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/piec>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Figura 11 – Legislação, diretrizes e orientações Governo de Sergipe/SEDUC/CEE para o ERE



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme mostra a figura 11, o governo de Sergipe e a SEDUC publicaram uma série de documentos legais – decreto e portarias – que orientaram o desenvolvimento de atividades pedagógicas durante o ERE. O marco inicial foi o Decreto 40.560 de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, em razão da disseminação do vírus da COVID-19 e regulamenta as medidas para enfrentamento da crise de saúde pública de importância internacional, nos termos da Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. O decreto suspendeu, entre outros, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada por quinze dias.

Após a publicação do decreto supra, a SEDUC publicou a portaria 1.476, de 16 de março de 2020, que estabeleceu medidas de prevenção à COVID-19 nas unidades de ensino e prédios administrativos vinculados à Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. Com base no Decreto 40.560/2020, suspendeu as aulas presenciais por 15 dias e deu orientações para as atividades administrativas nas escolas e órgãos da SEDUC. Após a portaria 1.476, foram publicadas as portarias 1.600/2020 e 1.622/2020 que apenas atualizaram as medidas de prevenção, alterando o período de suspensão das aulas presenciais e dando diretrizes para o funcionamento das atividades administrativas.

Nesse ínterim, ficou provado pela ciência, tendo em vista os vários pronunciamentos feitos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e aqui em Sergipe, pelo Comitê Científico que acompanhava a evolução dos casos de COVID-19, que a pandemia não era passageira,

limitando-se a dias ou semanas, a SEDUC se preocupou, seguindo orientações do CNE e do CEE em orientar a oferta de atividades pedagógicas aos alunos da rede estadual de ensino.

Assim, publicou a portaria 1.638, de 26 de março de 2020, que orientou a oferta de atividades pedagógicas complementares (APC), em regime especial temporário não presencial, nas instituições de ensino vinculadas à rede pública estadual de ensino, visando ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos e habilidades para a formação de atitudes e valores, enquanto permanecessem as medidas de isolamento e distanciamento social para conter a disseminação da COVID-19. Segundo a portaria 1.638/2020, no seu Art. 2º,

[...] entende-se por estudos não presenciais, toda e qualquer atividade pedagógica sistematizada para propiciar a transmissão e apropriação de objetos de conhecimento/conteúdos curriculares, mediados pelos professores, por meio de: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, podcasts, *webquest*, classrom, meios radiofônicos, links, correio eletrônico, aplicativos, aulas televisivas e atividades previstas no livro didático ou paradidáticos adotados pela Instituição de Ensino (SERGIPE, 2020, p. 2).

Observo que a portaria conceitua o que são consideradas APC e indica a utilização de tecnologias, principalmente as digitais para a sua realização. Não houve preparação para a utilização dos dispositivos tecnológicos que, por mais simples que parecessem, os professores não sabiam utilizar, pois não tiveram formação para tal e alguns as utilizavam durante as aulas presenciais, mas de uma forma ainda muito tímida. A portaria ainda deixa claro que as APC não seriam contabilizadas para a carga horária, pois um dos objetivos era manter o vínculo entre o aluno e a escola, uma vez que a suspensão das aulas podia causar um abandono em massa dos alunos, principalmente aqueles que residiam na zona rural e os de maior vulnerabilidade social.

As portarias 1.750, de 03 de abril de 2020, 2.054, de 24 de abril de 2020 e 2.288, de 12 de maio de 2020, fazem a antecipação de períodos de férias coletivas dos professores como forma de garantir que, amenizada a situação de crise, os professores tivessem tempo disponível para ministrar aulas como forma de cumprir a carga horária legal prevista. Em 03 de abril de 2020, o CEE aprovou a Resolução Normativa nº 4/2020/CEE, que

Estabelece diretrizes operacionais para as instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, em face da edição de Decretos Governamentais do Estado de Sergipe relacionados às medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19 e dá providências (SERGIPE, 2020, p. 1).

A resolução supracitada, baseada em documentos legais anteriores, em especial os que

tratam da situação de calamidade pela qual o mundo estava passando, estabeleceu as diretrizes para alteração do calendário letivo, autorizou a contabilização da carga horária letiva, além de estabelecer diretrizes pedagógicas a serem seguidas pelas instituições da rede pública estadual de ensino.

Em 27 de maio de 2020, considerando as diretrizes emanadas da Resolução 04/2020/CEE, a SEDUC publicou a portaria nº 2.235/2020/GS/SEDUC¹⁷, que regulamentou, em caráter excepcional, a oferta de atividades escolares não presenciais a serem desenvolvidas nas unidades de ensino da rede pública estadual de ensino, para cômputo da carga horária mínima anual obrigatória, durante o período de distanciamento social, como forma de conter a disseminação da COVID-19. O documento definiu o que seria considerado como atividades escolares não presenciais para fins de contabilização da carga horária. Assim, em 2020, apenas a partir de 27 de maio, as escolas e professores puderam computar as horas-aula de trabalho, apesar de já estarem desenvolvendo as chamadas “atividades complementares”, orientados pela portaria 1.638/2020.

A portaria nº 3.017/2020/GS/SEDUC, de 03 de agosto de 2020 alterou o “caput” dos Arts. 2º e 4º, e acrescentou dispositivos ao referido Art. 4º da portaria nº 2235/2020/GS/SEDUC, de 27 de maio de 2020. Entre outras diretrizes, a referida portaria, no seu Art. 4º determinou que:

Art. 4º - As Atividades Escolares Não Presenciais poderão ser ofertadas, no máximo, ao equivalente a 50% (cinquenta por cento) da carga horária total, estabelecida na Matriz Curricular da Instituição Educacional, aprovada para o ano letivo de 2020.

I - As Coordenações Pedagógicas das unidades de ensino deverão fazer acompanhamento da carga horária das Atividades Escolares Não Presenciais ofertadas, para que não seja ultrapassado o limite dos 50% (cinquenta por cento) do total da carga horária, estabelecida pelo Conselho Estadual da Educação;

II – Na realização das Atividades Escolares Não Presenciais, as Instituições

¹⁷ A Portaria 2.235, de 27 de maio de 2020 determinou, no Art. 6º: Após a publicação desta Portaria, as Escolas Públicas Estaduais, na conformidade do Art. 5º, poderão iniciar as Atividades Escolares Não Presenciais, devendo, no prazo de até 15 (quinze) dias, reelaborar o seu Plano de Trabalho para tais Atividades, conforme proposta no Anexo II - A, e encaminhá-lo às Equipes Pedagógicas das Diretorias de Educação para apreciação, atestando sua viabilidade, por meio de relatório técnico junto ao Departamento de Inspeção Escolar – DIES, conforme instrumentos e orientações da SEDUC. § 1º. O Coordenador Pedagógico da Unidade de Ensino orientará e validará o Planejamento Semanal dos Professores e a realização das Atividades Escolares Não presenciais, observando as exigências mínimas do Anexo II - B, devendo arquivá-lo para fins de comprovação da carga horária obrigatória. Assim, os professores, semanalmente tinham a obrigação de postar o planejamento de cada aula em cada turma, de forma detalhada para que se tornasse público no portal www.seduc.se.gov.br e pudesse proporcionar o acompanhamento por parte dos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

de Ensino deverão ministrar e registrar as horas aula dos componentes curriculares até o limite semanal da carga horária de cada componente, conforme estabelecido na Matriz Curricular aprovada pelo Conselho Estadual da Educação (SERGIPE, 2020, p. 2).

Assim, a referida portaria limitou as atividades escolares não presenciais ao máximo de 50%, ou seja, os 50% restantes da carga horária deveriam ser dados de forma presencial, mesmo sem nenhuma indicação de melhoria dos índices de infecção pela COVID-19. Importante recordarmos aqui que os professores só puderam contabilizar a carga horária a partir de 27 de maio de 2020, quando autorizados por outra portaria da SEDUC.

Em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei Federal nº 14.040/2020, pelo então Presidente da República. Essa lei “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (BRASIL, 2020, p. 1). Os efeitos práticos da referida lei para a educação básica estão explícitos no Art. 2º e seus Incisos I e II e § 10:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do Art. 31¹⁸ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do Art. 24¹⁹ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos

¹⁸ Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

¹⁹ Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º²⁰ deste artigo.

§ 10 - Fica facultado aos sistemas de ensino, em caráter excepcional e mediante disponibilidade de vagas na rede pública, possibilitar ao aluno concluinte do Ensino Médio matricular-se para períodos de estudos de até 1 (um) ano escolar suplementar, relativos aos conteúdos curriculares do último ano escolar do Ensino Médio, no ano letivo subsequente ao afetado pelo estado de calamidade pública referido no Art. 1º desta Lei (BRASIL, 2020, p. 1).

Fazendo uma análise panorâmica das consequências da aplicação da lei citada, pode-se dizer que ocorreu o seguinte em Sergipe: os professores somente puderam contabilizar a carga horária trabalhada a partir de 27 de maio de 2020, como citado anteriormente; os professores da educação infantil, segundo a lei, ficaram dispensados do cumprimento, tanto do mínimo de dias letivos, quanto da carga horária previstos; já no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foram dispensados do mínimo de dias letivos, mas não da carga horária mínima de 800 horas. Por parte da SEDUC havia a orientação para que o ano letivo de 2020 somente deveria se estender até o dia 20 de fevereiro de 2021, conforme portaria nº 4.480/2020²¹, de 03 de dezembro de 2020.

Por meio da portaria nº 4.082/2020/GS/SEDUC, de 26 de outubro de 2020, a SEDUC estabeleceu diretrizes gerais para a retomada das atividades educacionais presenciais nas unidades de ensino da rede pública estadual. A portaria estabeleceu que, a partir do dia 17 de novembro de 2020:

Art. 1º [...]

§ 1º. O retorno das atividades educacionais presenciais no âmbito das escolas da rede estadual deverá ser gradual, progressivo e híbrido, com a limitação máxima de 50% (cinquenta por cento) de capacidade da sala de aula.

§ 2º. O retorno das atividades educacionais presenciais no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual deve ser iniciado, exclusivamente, por alunos:

- I. Das 3ª Séries do Ensino Médio;
- II. Concluintes da Educação Profissional Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio;
- III. Da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio (última etapa);
- IV. Do curso Pré-Universitário (PREUNI);
- V. Aulas e atividades práticas da Educação Profissional Tecnológica (EPT) (SERGIPE, 2020, p. 1-2).

²⁰ § 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no Art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

²¹ Art. 3º O ano letivo de 2020, para fins do cômputo da carga horária do ensino regular, dar-se-á até a data limite de 20 de fevereiro de 2021 com recuperação final e as reuniões do Conselho de Classe (Modelo – Anexo 1).

Em relação aos servidores públicos, incluindo aí os professores, a portaria estabeleceu que todos deveriam retornar ao trabalho de forma presencial, com a seguinte exceção:

Art. 5º. Deverão continuar a executar suas atividades em regime de home office ou teletrabalho, os servidores públicos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos e os que possuam comorbidade e/ou fatores de risco da COVID-19, observado o que segue:

- I. Possuam idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos;
- II. Sejam diabéticos, hipertensos, insuficientes renais crônicos, que possuam doenças respiratórias crônicas, cardiovasculares, câncer, doenças autoimunes ou outras afecções que deprimam o sistema imunológico;
- III. Gestantes e lactantes (SERGIPE, 2020, p. 3).

Assim, todos os professores que não se enquadrassem nos casos previstos nos incisos acima tiveram de retornar às aulas presenciais, em sistema de rodízio previsto pela portaria, o que foi ratificado posteriormente pela portaria nº 0286/2021/GS/SEDUC, de 26 de janeiro de 2021, que dispôs sobre o retorno integral da Atividade Presencial da Administração Pública, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. Pelo texto da referida portaria, a SEDUC determinou o retorno integral ao trabalho presencial, excetuando-se apenas, quando possível,

Art. 1º [...].

§2º. [...], os servidores que sejam enquadrados no grupo de risco da COVID-19, assim considerados aqueles maiores de 60 (sessenta) anos de idade e os seguintes portadores de comorbidades:

- I- Doença pulmonar crônica ou asma moderada a grave;
- II- Imunossuprimidos (câncer, HIV+, transplantados, doenças imunológicas, em uso prolongado de corticoides e outros medicamentos imunossupressores);
- III- Doenças cardíacas;
- IV- Insuficiência renal;
- V- Doenças hepáticas;
- VI- Diabetes mellitus e hipertensão arterial não controladas;
- VII- obesidade grave (IMC > 40KG/m²);
- VIII- Tabagistas crônicos (SERGIPE, 2020, p. 1-2).

Nesse contexto, com a exceção acima, todos, alunos, professores e demais servidores tiveram que retornar ao trabalho presencial, em sistema de rodízio ou alternância, a partir da data de vigência da portaria.

Por meio da portaria nº 3.324/2021/GS/SEDUC, de 13 de agosto de 2021, a SEDUC estabeleceu as diretrizes gerais para retomada das atividades educacionais presenciais nas unidades de ensino da rede pública estadual, a partir de 17 de agosto de 2021. A portaria, em seu Art. 2º determinou que “[...] o retorno das atividades escolares presenciais deverá ocorrer

de forma simultânea, para todas as turmas da escola, com o uso de metodologia híbrida para a efetivação das aulas” (SERGIPE, 2021, p. 1), ou seja, todos os alunos e professores, excetuando-se os casos previstos em lei e portarias anteriores e, ainda, os alunos que, por decisão dos pais ou responsáveis, optaram por continuar de forma remota, retornaram, simultaneamente, às salas de aula. Para isso, a SEDUC, por meio do PROFIN²², dotou as escolas de recursos financeiros para que elas estivessem preparadas em termos de insumos que garantissem a segurança das pessoas que estariam, diariamente, nas suas dependências. Infelizmente os recursos não foram suficientes para que servidores, alunos e professores pudessem retornar às atividades presenciais com segurança, pois não garantiram a aquisição de equipamentos de proteção individual para todos.

A portaria nº 3489/2021/GS/SEDUC, de 30 de agosto de 2021, alterou o Art. 3º e acrescentou declaração de responsabilização de retorno ao trabalho presencial da portaria nº 3324/2021/GS/SEDUC, de 13 de agosto de 2021 (SERGIPE, 2021, p. 2), que estabeleceu diretrizes gerais para retomada das atividades educacionais presenciais nas unidades de ensino da rede pública estadual e, no seu texto traz a seguinte redação:

Art. 1º. Alterar o Art. 3º e acrescentar Declaração de Responsabilização de Retorno ao Trabalho Presencial da portaria nº 3324/2021/GS/SEDUC, de 13 de agosto de 2021, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º Ficam convocados todos os profissionais da educação efetivos e contratados a retornarem as suas atividades, de forma presencial, nas escolas de sua lotação, a partir do dia 17 de agosto de 2021, observado o expediente regular e independentemente de convocação, ressalvados:

I – os que possuam idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos que não tenham recebido a aplicação da 2ª (segunda) dose ou a dose única do imunizante contra a COVID-19 há pelo menos 21 (vinte e um) dias;

II - os que integrem o grupo de risco da COVID-19 que não tenham recebido a aplicação da 2ª (segunda) dose ou a dose única do imunizante contra a COVID-19 há pelo menos 21 (vinte e um) dias;

III – as gestantes.

§ 1º Consideram-se integrantes do grupo de risco os portadores das comorbidades incluídas como prioritárias para vacinação contra a COVID-19 constantes do Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação Contra a COVID-19.

§ 2º Os agentes públicos a que se referem os incisos I e II deverão retornar ao trabalho presencial no primeiro dia útil após decorridos 21 (vinte e um) dias

²² O Programa de Transferência de Recursos Financeiros Diretamente às Escolas Públicas Estaduais – PROFIN foi instituído pela Lei nº. 8.494-A de 28 de dezembro de 2018. O objetivo do Programa é prestar assistência financeira suplementar às escolas públicas da educação básica da rede estadual em Sergipe, a fim de promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, com vistas a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, por meio do compromisso com o desenvolvimento de uma escola voltada para a formação cidadã, a efetividade, a democratização de políticas públicas inclusivas de educação, esporte, lazer, juventude e cultura, assim como fortalecer a participação da comunidade e a autogestão escolar. Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/profin/#/sobre>. Acesso em 09 mar 2023.

da aplicação da 2ª (segunda) dose ou da dose única da vacinação contra a COVID-19, conforme registrado em carteira de vacinação a ser apresentada no departamento de pessoal do órgão ou entidade de lotação.

§ 3º Os agentes públicos a que se referem os incisos I e II que voluntariamente optaram por não se vacinar deverão retornar ao regime de trabalho presencial na data prevista no “caput”, munidos da Declaração de Responsabilização de Retorno ao Trabalho Presencial anexa a esta portaria, a ser apresentada no Serviço de Gestão de Recursos Humanos da Diretoria de Educação de sua lotação (SEDUC/SERGIPE, 2021, p. 2).

Por fim, a portaria nº 4.507/2021/GS/SEDUC, de 03 de novembro de 2021, estabeleceu normas e diretrizes para a conclusão do ano letivo de 2021 das instituições de ensino integrantes da rede pública estadual. Entre outras normas, o documento regulamenta a aplicação da Lei Federal nº 14.040/2020 para o Ensino Fundamental e, ainda, da Lei Federal nº 13.415/2017²³, no que se refere especificamente ao cumprimento da carga horária mínima das turmas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e Novo Ensino Médio (NEM), condicionada a um mínimo de 1.400 e 1.000 horas, respectivamente. Determinou ainda a portaria nº 4.507/2021:

Art. 3º A volta às aulas deve ser 100% (cem por cento) presencial, com previsão de retorno até 08/11/2021, nos diferentes níveis, etapas, anos/séries e modalidades, observando o protocolo sanitário estabelecido pelas autoridades locais e por esta Secretaria de Educação e suas instituições escolares.

Parágrafo único. As escolas deverão garantir a oferta de atividades presenciais e, excepcionalmente, com autorização prévia do Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, complementar a carga horária com atividades não presenciais, conforme a necessidade e as condições escolares (SERGIPE, 2021, p. 3).

Conforme demonstra a figura 11, em Sergipe houve a criação de apenas uma política pública para atender à situação de emergência, por meio da lei 8.847/2021, que dispôs sobre a ação governamental “Educação Mais Conectada”, com a finalidade de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC e institui a Ajuda de Custo e o Auxílio - Internet para os professores da rede estadual de ensino enquanto durar a pandemia da COVID-19, enquanto que os demais documentos legais se restringem a diretrizes e orientações da SEDUC e do CEE para o ensino remoto emergencial.

²³ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Importante se faz mencionar que o próprio texto da referida lei, no caput do Art. 1º determinou:

Art. 1º Fica criada a ação governamental Educação Mais Conectada, em consonância com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação - LEI (Federal) nº 13.005²⁴, de 25 de junho de 2014, e do Plano Estadual de Educação - LEI nº 8.025²⁵, de 04 de setembro de 2015, a fim de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada, previsto no DECRETO (Federal) nº 9.204²⁶, de 23 de novembro de 2017, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC (SERGIPE, 2021, p. 1).

Quando analisei o texto legal, pude inferir que, apesar de a lei ter sido aprovada em 2021, ela faz referência ao PNE, de 2014, ao PEE/SE, de 2015 e, ainda, ao PIEC, criado em 2017. Isso significa que já havia previsão legal para a criação de uma política pública relacionada à inserção das tecnologias digitais na educação, à universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga desde 2014, uma vez que todos os documentos legais citados acima já estabelecem como estratégias, tal política. Verifico que a Lei nº 13.005/2014, no seu Anexo Único – Metas e Estratégias, na sua meta 7, estratégias 7.15 e 7.20, determinou:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BRASIL, 2014, p. 1).

De forma alinhada com o PNE, o PEE/SE (Lei nº 8.025/2015), no seu Anexo Único – Metas e Estratégias, na sua meta 7, estratégias 7.13 e 7.18, determinou:

²⁴ Aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE e deu outras providências.

²⁵ Dispôs sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, e deu providências correlatas.

²⁶ Instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada e deu outras providências.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

7.13 - universalizar, até o quinto ano de vigência deste PEE, mediante regime de colaboração com a União, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/estudante (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.18 - adquirir equipamentos e recursos tecnológicos digitais, com o apoio da União, para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, assegurada a sua manutenção, incluindo a implantação e implementação das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (SERGIPE, 2015, p. 1).

Posteriormente à aprovação das duas leis supracitadas, a nível nacional ocorreu a publicação do Decreto Federal nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, estabeleceu:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Art. 2º O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.

Parágrafo único. A execução do Programa de Inovação Educação Conectada se dará em articulação com outros programas apoiados técnica ou financeiramente pelo Governo federal, voltados à inovação e à tecnologia na educação (BRASIL, 2017, p. 1).

Quando analisados os textos das três legislações acima, pode-se compreender que a política pública criada através da lei 8.847/2021 não foi criada devido à necessidade do ERE, mas já estava prevista como estratégia para alcance dos resultados da meta 7, tanto do PNE quanto do PEE/SE, em relação à melhoria da qualidade da educação, a ser medida através do

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁷, e tem um prazo estabelecido até o ano de 2021, tendo sido criada para atender a uma legislação anterior.

2.4 Os professores no contexto do ensino remoto emergencial

Desde que a pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil, muitas discussões ocuparam o espaço educacional, principalmente na busca de alternativas para a continuação do ano letivo e garantia de manter o vínculo entre a escola e os alunos e de um ensino de qualidade. Pimentel e Araújo (2020, p. 1) dão uma dimensão da apreensão dos professores nesse contexto:

Enquanto professores, temos sentimentos ambíguos em relação a essa situação. Por um lado, não nos parece razoável cruzar os braços e suspender por completo as aulas por vários meses. Por outro, nos causa apreensão migrar abruptamente a educação presencial de nosso país para modalidades não presenciais, pois há saberes pedagógicos típicos dessas outras abordagens que não são de domínio de todos os professores. Manter as aulas em que condições? Como os professores, que não têm formação ou experiência em modalidades não presenciais, irão atuar? Com que conteúdo? Como será a mediação docente? Por meio de que sistemas computacionais? Teremos suporte? Dará tempo para fazer um novo desenho didático para a disciplina? E as questões trabalhistas? Os alunos, que são de cursos presenciais, conseguirão se adaptar à interação não presencial? Como os alunos que não possuem adequada infraestrutura em suas casas participarão dessas aulas mediadas pelas tecnologias? Esses são alguns questionamentos e desafios que vários de nós precisamos enfrentar neste momento (PIMENTEL; ARAÚJO, 2020, p. 1).

Para os autores, se, por um lado, os professores tiveram empatia para com a situação dos alunos, que poderiam ficar sem aulas por muito tempo e, assim, serem prejudicados na aprendizagem, por outro, ficaram aprensivos quanto a desenvolver aulas remotas sem o mínimo de formação para tal.

Segundo dados do INEP (2021), em 2020, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. Desse total, 63% atuavam no Ensino Fundamental. Assim, na linha de frente, diante dos desafios postos pela pandemia e de tantas urgências, indefinições e inseguranças estavam os professores. De acordo com Paula (2022, p. 48),

Essenciais no processo educacional, os professores tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, quase que da noite para o dia, para se adequar a uma realidade excepcional de educação remota, modalidade inédita para a

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

maioria deles. Com pouco ou nenhum preparo, condições inadequadas em vários aspectos da vida pessoal e profissional, muitos professores buscaram oferecer atividades aos estudantes numa tentativa de garantir a continuidade da aprendizagem e o direito à educação (PAULA, 2022, p. 48).

Pode-se afirmar, assim, que anteriormente à pandemia, os professores, ou pelo menos a maioria deles, não haviam participado de formação para atuação em ensino remoto, uma vez que esse formato não era aplicado no Brasil. Havia professores que tiveram formação inicial por meio de cursos de educação à distância²⁸, modalidade de educação já consolidada no Brasil, mas que difere do ERE na sua concepção e metodologia, e que, de certa forma, tentaram aplicar metodologias da EaD no ERE.

Paulo, Araújo e Oliveira (2020), ao se referirem ao ERE, afirmam que o próprio fato de ser emergencial fez com que houvesse rapidamente, independentemente de alguns questionamentos, a substituição do planejamento pedagógico do ano de 2020 para as aulas presenciais, pelas atividades escolares não presenciais, mediadas pela internet, programas de televisão e outros meios disponíveis para tentar minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem. Até então, uma grande parte dos professores da rede pública de educação básica sequer conhecia as interfaces dos recursos de ensino remoto. Uma parte sequer tinha habilidades com o uso do computador ou projetor, que são recursos básicos para o ensino.

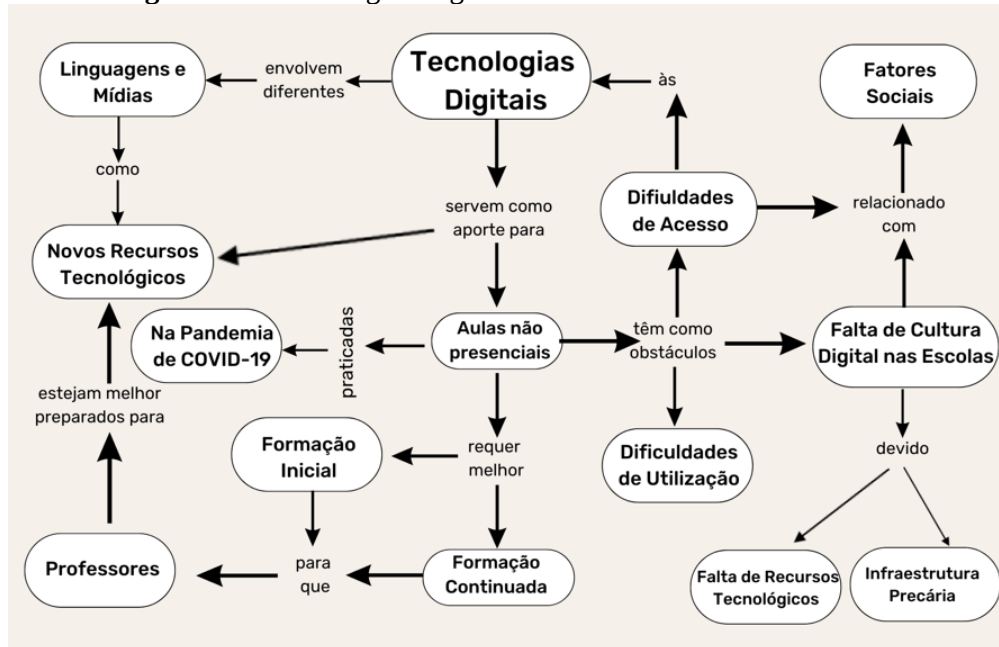
Uma pesquisa realizada em agosto de 2020 pelo Instituto Península (2020) mostrou que, para 49% e 46%, respectivamente, dos professores pesquisados, a falta de formação e a falta de conhecimento em dispositivos digitais foram grandes entraves para o desenvolvimento do ensino remoto. Surgiu então, a necessidade de, mesmo com a pandemia de COVID-19 se espalhando pelo mundo, a escola oferecer aulas, sob o risco de causar uma possível estagnação no aprendizado dos alunos. Mas como fazê-lo sem que os professores tivessem o conhecimento na utilização de formas de ensinar remotamente?

Nesse contexto, “muitos professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia passaram a planejar suas aulas intermediadas por aplicativos ou salas virtuais por intermédio das telas de computadores ou celulares, tudo isso ao mesmo tempo em que descobrem seu funcionamento” (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 343). A figura

²⁸ Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a,tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 mar. 2023.

12 apresenta um mapa conceitual correlacionando as TD às aulas remotas e às dificuldades no processo.

Figura 12 – Tecnologias Digitais x Aulas Remotas x Dificuldades



Fonte: elaborado pelo autor.

A figura 12 traz um entrelaçamento que perpassa pelas dificuldades enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento das aulas remotas. Dessa forma, as TD serviram como aportes para o desenvolvimento das aulas remotas que foram desenvolvidas durante o período de pandemia de COVID-19. Entretanto, inúmeras dificuldades se colocaram frente às aulas remotas, entre elas as dificuldades de acesso aos dispositivos de TD, as dificuldades de utilização, que perpassam pela falta de uma cultura digital nas escolas, devido à falta de estrutura e mesmo à ausência de recursos tecnológicos nas escolas. O desenvolvimento das aulas no formato remoto ainda demandaria que os professores tivessem uma formação, inicial e continuada, no sentido de que estivessem melhor preparados para a utilização das TD durante o ERE.

Para Saviani e Galvão (2021), a tecnologia pode ser entendida como algo que existe para facilitar o trabalho, devendo funcionar como uma extensão dos braços humanos. Para eles, com o advento da automação, a humanidade poderia viver com um mínimo de horas de trabalho diário, deixando tempo disponível para cultivar o espírito, para a apreciação das coisas e pessoas pelo que elas são em si mesmas, com o objetivo único de relacionar-se com elas. Entretanto, não foi o que aconteceu quando da implementação do ERE nas escolas.

Ferreira e Barbosa (2020) deram voz aos professores em um artigo que procurou discutir

os limites e possibilidades da atuação docente durante a pandemia, por meio de suas próprias narrativas, mostrando que o ERE pode ter contribuído para reduzir os impactos do fechamento repentino das escolas na aprendizagem dos alunos, mas também trouxe muitos desafios:

O celular vibra anunciando nova mensagem. Já não quero atender mais. Ao longo do dia, ele não parou. Alunos com dúvidas sobre as aulas remotas, famílias querendo ajuda para preencher os questionários que precisam ser respondidos, a “escola” anunciando outros afazeres, colegas querendo conversar para aliviar o cansaço e trocar experiências. O estresse me domina. Acumular as funções docentes em home office com as demandas da casa em office home parece ressaltar minha incompetência como profissional, mãe e mulher (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 5).

Ainda a esse respeito, Ribeiro (2020) enfatiza um ponto importante que diz respeito à falta de empatia com os professores: muitas escolas passaram a exigir que esses profissionais mantivessem o mesmo comportamento adotado em sala de aula física, ou seja, exigiram que os professores passassem cerca de quatro ou cinco horas em frente a uma tela com câmera falando para alunos que supostamente estariam atentos, do outro lado. Assim, os professores, de certa forma, foram obrigados a terem tais dispositivos em casa. Para além disso, há a questão da carga horária de trabalho dos professores. Sobre esse aspecto, Diniz (2020) afirma:

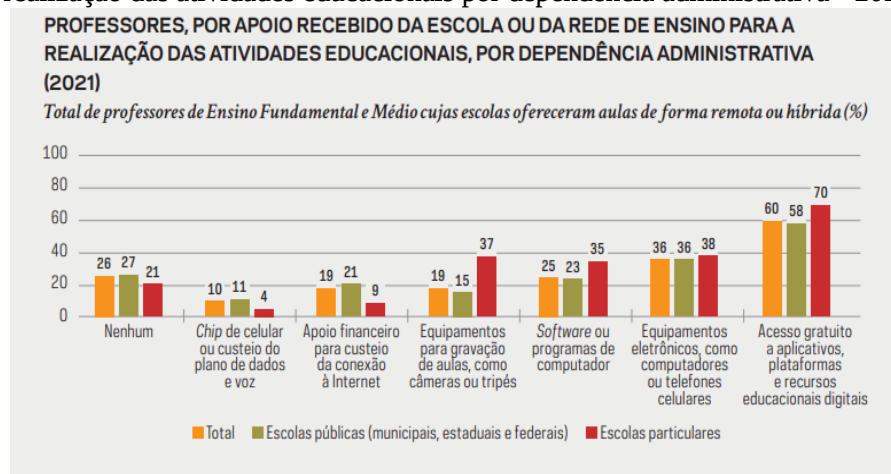
Muitos docentes já atuam não só em salas de aula convencionais, mas também em salas de aula online e/ou produzindo videoaulas. Há plantões de dúvidas que recorrem a programas de videoconferência como o *Skype* ou o *Google Hangouts*. A onipresença de redes sociais como o WhatsApp elevou ao paroxismo um atributo secular do trabalho docente: o prolongamento das tarefas fora do espaço escolar e além da jornada formal. Tarefas são executadas até o último minuto antes de dormir. E, tenha-se em mente, quando o espaço e o tempo do trabalho não estão bem delimitados, corre-se o risco de aumentar demais o desgaste da força de trabalho, uma vez que o tempo de reposição de suas energias é consumido em atividades produtivas (DINIZ, 2020, p. 141).

Assim sendo, os professores tiveram que, muitas vezes, abdicar de horas de convivência com os familiares para poderem atender aos plantões de dúvidas dos alunos ou mesmo receber e dar devolutivas sobre algumas atividades que os alunos postavam na rede social disponibilizada. Sobre o trabalho docente, Diniz (2020) enfatiza que houve um aumento substancial das horas extracurriculares, utilizadas de diversas formas, com gravação de aulas, preparação de atividades sem remuneração, e isso provocou um acúmulo grande de funções, o que acarretou, em muitos casos, desgaste, estresse e adoecimento de professores.

Segundo o Resumo Executivo da Pesquisa TIC Educação 2021 (2021), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br

são apresentadas desigualdades quanto ao uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a figura 13 descreve os tipos de apoio recebidos da escola ou da rede de ensino, pelos professores, para a realização das atividades educacionais, por dependência administrativa.

Figura 13 – Percentual de professores por apoio recebido da escola ou rede de ensino para a realização das atividades educacionais por dependência administrativa - 2021



Fonte: Cetic.br (2021).

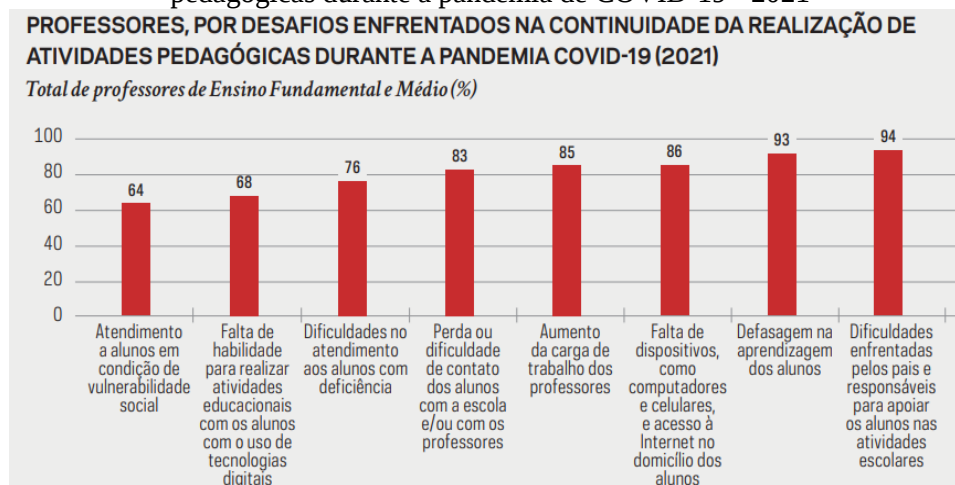
Pude depreender, das informações da figura 13, que um percentual muito baixo de professores de todas as redes de ensino recebeu apoio da escola ou rede para o desenvolvimento das aulas remotas, implicando, assim, que os professores ficassem, por si só, com a responsabilidade de buscar formas de atender às necessidade dos alunos, seja no sentido de formação, seja no sentido de investir recursos financeiros para poder realizar o trabalho docente.

Diniz (2020) enfatiza ainda que os alunos ficaram em condições semelhantes e, por fim, abordou o despreparo de professores e alunos no uso das tecnologias, em especial as TD, afirmando que a educação remota devia ter sido ofertada a todos de forma igualitária e democrática, além de promover a inclusão digital e social, o que não ocorreu. Segundo o Resumo Executivo da Pesquisa TIC Educação (2021),

As dificuldades de conectividade e de apropriação das atividades educacionais entre os alunos podem ter influenciado a seleção dos recursos didáticos utilizados pelos professores. Entre os docentes que lecionavam em escolas de áreas rurais, 55% haviam utilizado ambientes ou plataformas virtuais em atividades remotas com os alunos, percentual que foi de 71% entre os docentes que lecionavam em escolas localizadas em áreas urbanas. As desigualdades de oportunidades de acesso à educação entre os estudantes foram um dos principais desafios para os educadores e as redes de ensino. Para 76% dos professores, o atendimento aos alunos com deficiência estava entre as principais dificuldades enfrentadas na realização de atividades remotas durante o período de pandemia (RESUMO EXECUTIVO DA PESQUISA TIC EDUCAÇÃO, 2021, p. 4).

Segundo o estudo, os professores enfrentaram inúmeras barreiras para lecionarem no ensino remoto e, entre elas, o atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade social, dificuldade de atendimento aos alunos com deficiência, perda de contato com os alunos, falta de dispositivos como computadores e celulares entre outros, conforme mostra a figura 14.

Figura 14 – Professores, por desafios enfrentados na continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia de COVID-19 - 2021



Fonte: Cetic.br (2021).

Além dos problemas apresentados, há ainda aqueles relacionados à saúde, tanto dos professores quanto dos alunos. Assim, conhecidamente um número alto de pessoas em Sergipe foram acometidas pela COVID-19 nos anos em 2020 e 2021. Segundo dados do Ministério da Saúde, em Sergipe, até o ano de 2021 foram registrados 278.530²⁹ casos de infecção e um total de 6.057 mortes por COVID-19 ou em decorrência dela.

Saúde física e saúde mental são indissociáveis. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os alunos, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa para ministrar as aulas remotas – tornou o professor menos ativo fisicamente do que se estivesse trabalhando na escola e desencadeou muitos problemas de saúde mental como transtorno de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, entre outros, que implicaram, em muitos casos, na necessidade de afastamento dos professores do trabalho. Sobre saúde dos professores, o que pode ser observado em pesquisa realizada com professores é o adoecimento mental de uma parcela dos professores,

Na pesquisa realizada por Caldas, Silva e Santos (2022), os autores observaram que a situação desencadeada pela COVID-19 pode estar associada ao comprometimento da saúde

²⁹ Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 23 mar. 2023.

mental dos professores, uma vez que eles apresentaram sintomas como medo e pânico, ansiedade, estresse, angústia, depressão e problemas relacionado ao sono (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022).

Os pesquisadores apontaram ainda que a urgência da adaptação e a necessidade de conciliar o trabalho com suas rotinas de casa e, ainda, a inclusão de tecnologias, considerando que a formação (inicial e continuada) não contemplou o uso de tecnologias digitais, como também o aumento da carga horária de trabalho, afetou a saúde mental dos professores, concluindo, assim, que a mudança abrupta do ensino presencial ao ensino remoto foram aspectos significantes para o adoecimento psíquico dos professores (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022).

O ERE fez com que uma parcela do trabalho dos professores, referente ao ensino presencial, fosse transferida para as famílias dos alunos. Segundo Cifuentes-Faura (2020, p. 2),

A educação domiciliar certamente produzirá alguns momentos de inspiração, momentos de raiva, diversão e frustração, mas é altamente improvável, em média, substituir totalmente ou substituir o aprendizado na escola. Além disso, haverá diferenças substanciais entre as famílias, algumas das quais poderão ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Entre as principais diferenças encontram-se a quantidade de tempo disponível para dedicar ao ensino, as competências não cognitivas dos pais, os recursos de que dispõem (possibilidade de acesso a material on-line) ou a quantidade de conhecimento inato dos pais. É difícil ajudar seu filho se ele tiver que aprender algo que está fora de seu conhecimento. Esta situação vai gerar um aumento da desigualdade na educação e no progresso das crianças.

Nesse contexto, se levarmos em consideração que os familiares no período de pandemia também ficaram desenvolvendo as atividades laborais em casa, pode-se verificar que houve, para eles, uma sobrecarga. Principalmente no caso dos alunos da alfabetização e dos alunos com deficiência que necessitaram de um acompanhamento mais efetivo dos familiares esse aspecto teve um déficit.

Os efeitos da Lei Federal nº 14.040/2020, dispensando o mínimo de dias letivos mas exigindo a carga horária mínima, somados às determinações da SEDUC quanto ao término do ano letivo 2020, acarretou uma sobrecarga de trabalho diária aos professores que chegou a ser humanamente impossível – cumprir uma carga horária de, no mínimo, 800 horas, que, anteriormente eram distribuídas em 200 dias letivos em um número muito menor de dias, o que acarretou em um número diário de até 15 aulas por turma, distribuídas nos três turnos do dia (manhã, tarde e noite), ou seja, os professores que trabalhavam quatro horas por dia, passaram, em muitos dias a trabalhar de 12 a 16 horas, o que pode ter acarretado inúmeros problemas, inclusive de saúde.

Outro efeito prático da referida lei para o trabalho dos professores é a aplicação do § 10 do Art. 2º. A lei faculta aos sistemas de ensino (não às escolas), mediante a disponibilidade de vagas, possibilitar ao aluno concluinte do ensino médio, matricular-se para períodos de estudos de até 1 (um) ano escolar suplementar. O que aconteceu na rede de estadual de ensino de Sergipe, principalmente no ano letivo 2020, foi um quadro elevado de infrequência escolar. Digo “infrequência” porque era assim considerado o aluno que, por exemplo, participou das aulas até o dia 16 de março de 2020 e, durante as atividades on-line participou de forma esporádica, ou que tenha feito a entrega de um quantitativo ínfimo de atividades, por exemplo.

Nenhum aluno da rede estadual de ensino foi considerado reprovado, por força da portaria 4.177/2020³⁰, que instituiu o sistema de conceitos, substituindo a nota sem possibilidade de reprovação dos alunos, enquanto durassem as atividades apenas de forma remota. A exceção foram os alunos da 3ª série do Ensino Médio, que, a partir do dia 17 de novembro de 2020, retornaram presencialmente às salas de aula e, assim, a escola voltou a contabilizar as faltas. Os alunos que não retornaram para o presencial foram considerados como tendo abandonado a escola. Os resultados da aplicação da lei 14.040/2020, somado aos efeitos da portaria 4.177/2020 foram salas das 3ª séries de 2021 superlotadas pois tiveram que acondicionar todos os estudantes egressos da 2ª série (nenhum foi considerado reprovado ou abandono), mais os que da 3ª série do ano letivo 2020 que foram considerados como abandono.

Quando, por meio de portaria, a SEDUC autorizou o retorno gradual dos alunos para o formato presencial, verificou-se uma questão muito séria que implicou ainda mais em uma sobrecarga descomunal de trabalho aos professores. Além de ministrar as aulas de forma presencial, com a carga horária completa, os professores ainda tinham que ministrá-las de forma remota para os alunos que optaram por não retornar, implicando em uma carga horária dobrada, pois mesmo os que continuaram a estudar remotamente tinham que ter a carga horária cumprida. Algumas escolas – aquelas que receberam um volume maior de recursos e que planejaram bem a sua execução – instalaram internet cabeada nas salas de aula e realizaram as aulas, presenciais e remotas, de forma simultânea, transmitindo através de aplicativos de *meetings*, ou seja, os estudantes podiam acompanhar de casa a aula acontecendo, mas esse não foi o caso da escola campo de pesquisa deste estudo.

Acontece que ainda tinha uma terceira parcela de alunos que a escola, e,

³⁰ Portaria nº 4.177/2020/GS/SEDUC, de 06 de novembro de 2020 - Estabelece as Diretrizes Pedagógicas necessárias para a conclusão do Ano Letivo 2020, garantindo a efetivação das Atividades Escolares Presenciais e/ou Não Presenciais para integralidade da carga horária obrigatória, avaliação da aprendizagem e promoção dos estudantes no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, e dá providências correlatas.

consequentemente, os professores, precisavam atender: aqueles alunos que não tinham acesso à internet e que optaram por não retornar de forma presencial. Significa que os professores, além de ministrarem as aulas presenciais, remotas de forma síncrona pelas plataformas, ainda tinham que preparar o material para os estudantes que os recolham na secretaria da escola para fazerem em casa. Tudo isso demandava uma carga de trabalho muito elevada. Todas as questões colocadas aqui, inevitavelmente, contribuíram para prejudicar a qualidade da educação, pois não se consegue alavancar a qualidade educacional exigindo dos professores que desenvolvam um trabalho com dispositivos que lhes são desconhecidos, com uma carga horária de trabalho tão elevada e com condições precárias de trabalho.

SEÇÃO 3

APORTES METODOLÓGICOS



3 APORTES METODOLÓGICOS

Esta seção destina-se à descrição dos procedimentos metodológicos definidos para esta pesquisa. Para tal, busquei trilhar os seguintes caminhos metodológicos: Inicialmente, descrevo a minha escolha metodológica, com uma breve discussão sobre o panorama geral da pesquisa quanto à natureza, a abordagem, ao método e aos objetivos. Apresento ainda os procedimentos realizados para a coleta de dados, o contexto acadêmico e social em que a pesquisa foi desenvolvida, e, por último, descrevo como foi feita a análise dos dados e os princípios éticos da pesquisa.

3.1 A pesquisa quanto à natureza

Quanto à natureza este estudo se classifica como uma pesquisa aplicada, cujo conceito tem embasamento em Laville e Dionne (1999) e Thiollent (2009). Sobre a pesquisa aplicada, Laville e Dionne (1999) a definem como “[...] uma pesquisa que tendo como característica principal a aplicação de conhecimentos já disponíveis para a solução de problemas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 86). Assim, a pesquisa aplicada “[...] tem por motivação principal contribuir para resolver um problema, um problema presente em nosso meio, em nossa sociedade. [...] pode, no entanto, tanto contribuir para ampliar a compreensão do problema como sugerir novas questões a serem investigadas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 86).

Ainda sobre a pesquisa aplicada, Fleury e Werlang (2017, p. 11) afirmam que ela “[...] concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais”. Assim, a pesquisa responde a uma demanda formulada por “[...] atores sociais ou instituições” (THIOLLENT, 2009, p.36). A figura 15 traz mais detalhes sobre a pesquisa aplicada no sentido de dar uma melhor compreensão da pesquisa quanto à natureza.

Figura 15 – Natureza da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

Esta pesquisa se debruçou sobre as possíveis implicações na atuação dos professores do Colégio Galileu Galilei, quando da inserção das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto emergencial. Diante disso, os resultados deste estudo podem servir para a compreensão aprofundada do problema em questão, ampliando a compreensão, para, a partir daí, poder se pensar, por exemplo, em formas de mitigação, como a criação de políticas públicas relacionadas ao trabalho dos professores com as tecnologias digitais, por parte do poder público.

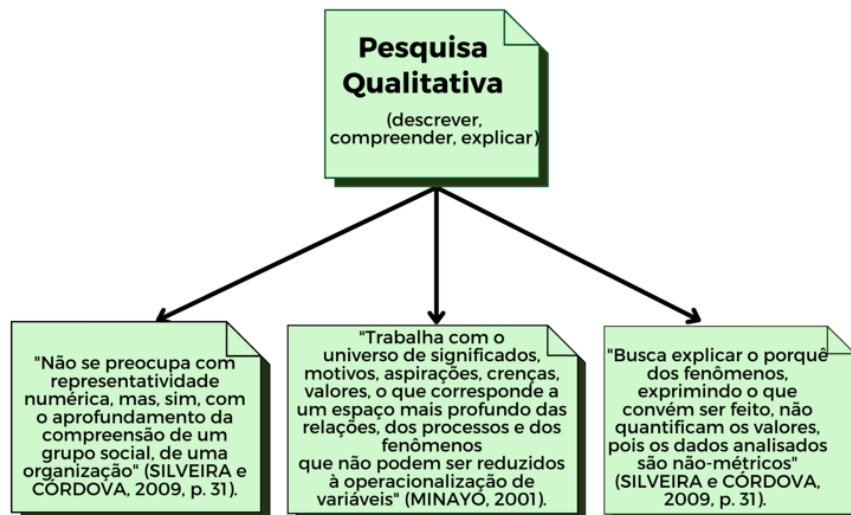
3.2 A pesquisa quanto à abordagem

Quanto à abordagem, o estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, pois, não só considera, na sua realização, aspectos subjetivos que vão muito além de resultados numéricos, mas também a subjetividade dos participantes, no sentido de se levar em conta a percepção de cada um, seus sentimentos e visões. Isso é visível, a partir do momento que os participantes podem expressar livremente suas opiniões sobre determinados fenômenos que estão sendo investigados.

Sobre a pesquisa qualitativa, afirma Santos (2020, p. 31), "[...] que supõe contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada". No caso desta pesquisa que teve como objeto o estudo das implicações da inserção das tecnologias digitais na atuação

dos professores de uma escola da região do alto sertão sergipano durante o ensino remoto emergencial, foi necessário que eu fosse diversas vezes ao local de pesquisa, estar em contato com os participantes no sentido de poder compreender aspectos subjetivos derivados da percepção de cada participante envolvido. A figura 16 detalha as características da pesquisa qualitativa.

Figura 16 – Abordagem da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Complementando as características da pesquisa qualitativa, Silveira e Córdova (2009) definem como outras características da pesquisa qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA E CORDOVA, 2009, p. 32).

Assim, como definido pelos autores supracitados, neste estudo, enquanto pesquisador, preoquei-me em ter claras as etapas. Dessa forma, defini com objetividade o fenômeno a ser investigado, estabeleci uma hierarquia entre as etapas: inicialmente foi a realizada a etapa do descrever, ou seja, apenas ouvi os relatos, a descrição das informações, dos sentimentos dos participantes da pesquisa; em seguida, passei a me debruçar sobre os dados para compreender, e aí falo também de compreensão das subjetividades de sentimentos e, em seguida, a etapa de explicar. Explicar o fenômeno, os motivos, quais foram as implicações que tiveram a inserção das tecnologias digitais na atuação dos professores e o porquê. A pesquisa foi desenvolvida

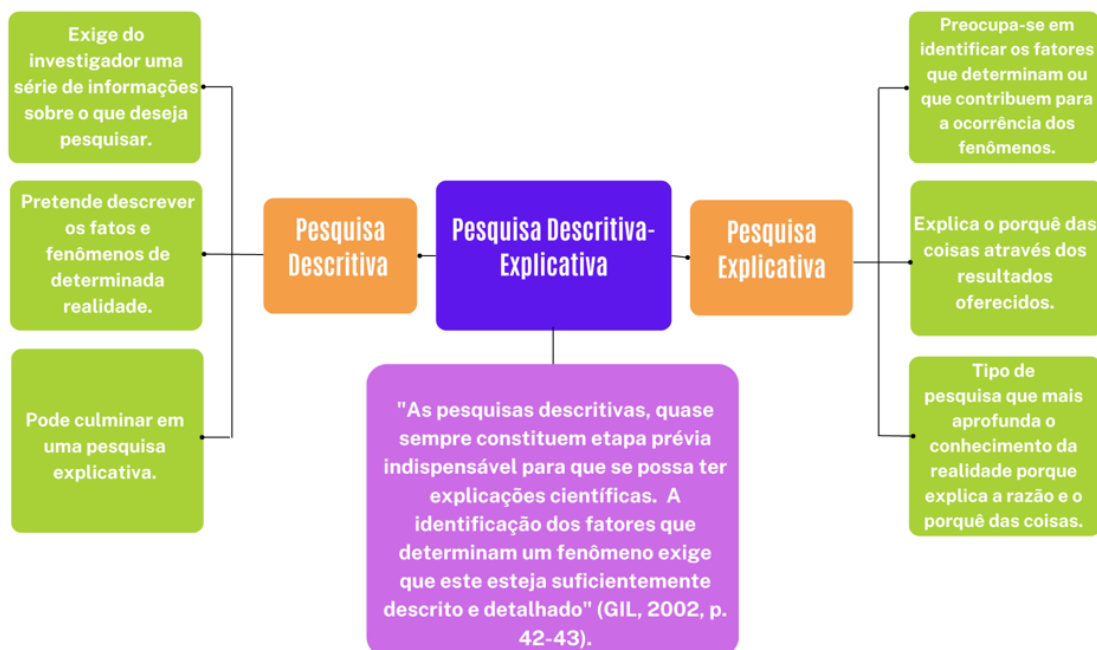
com a participação de oito professores que lecionam na educação básica, no Colégio Galileu Galilei, que está situado no alto sertão sergipano.

3.3 A pesquisa quanto aos objetivos

Quanto aos objetivos, este estudo pode ser considerado de caráter descritivo-explicativo. De acordo com Gil (2002, p. 42), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Para o mesmo autor, a pesquisa explicativa “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 43).

Assim, a pesquisa de caráter descritivo-explicativo reúne as características tanto da pesquisa descritiva, quanto da explicativa, tendo em vista o que afirma Gil (2002, p. 43): “A pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.” A figura 17 apresenta detalhes acerca da pesquisa descritiva-explicativa.

Figura 17 – Pesquisa descritiva-explicativa



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Gil (2002) e Silveira e Córdova (2017).

Partindo desse contexto, a partir da análise dos dados, descritos através das respostas dos participantes às entrevistas realizadas, nesta dissertação procurei detalhar e explicar como

ocorreu o fenômeno objeto de estudo desta pesquisa – a inserção das tecnologias digitais nas aulas durante o período mais crítico da pandemia de COVID-19, e quais as implicações na atuação dos professores do Colégio Galileu Galilei.

3.4 A pesquisa de campo como procedimento

Quanto aos procedimentos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, que, na compreensão de Silveira e Córdova (2009, p. 37), “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”, e é corroborado por Prodanov e Freitas (2013, p. 59), que a definem como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

Diante disso, esta pesquisa, no seu trabalho de campo se debruçou na busca do maior número e qualidade de informações possíveis, relacionadas ao objeto de estudo através da coleta de dados, *in loco*, e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. Anteriormente à aplicação da pesquisa de campo, como preveem os procedimentos técnicos, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema deste estudo, sobre o qual escrevi na seção de fundamentação teórica desta dissertação.

Conforme Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

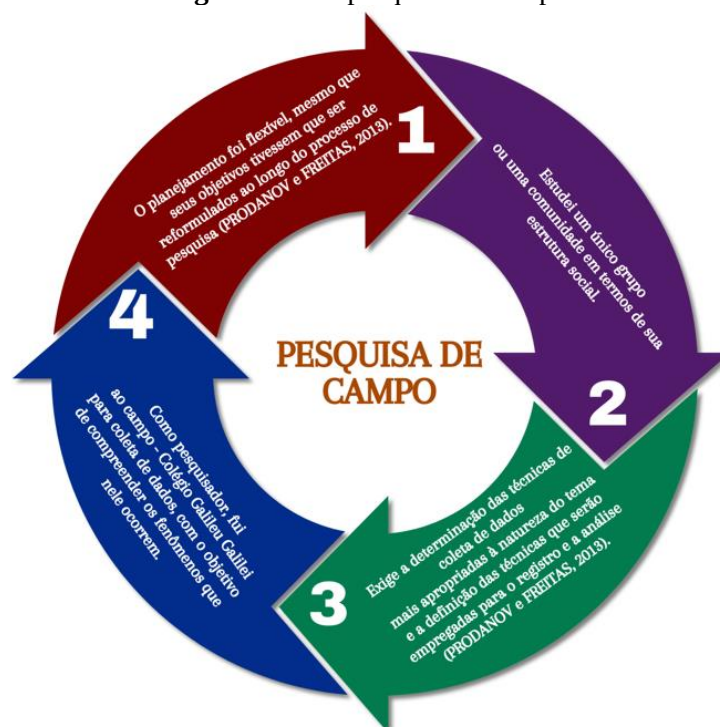
Ela serviu para que eu, enquanto pesquisador, pudesse saber em que estado se encontrava o tema através de que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões dos diversos autores sobre o assunto. Além disso, permitiu que eu estabelecesse um marco teórico de referência e contribuiu quando da elaboração do plano de pesquisa, da determinação de variáveis.

Assim, este trabalho se fundamentou em referenciais teóricos presentes em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado que abordam a temática das implicações do uso das tecnologias e as implicações na atuação dos professores no ensino remoto emergencial,

durante o período de pandemia de COVID-19, além de toda a legislação que versa sobre a possibilidade do ensino remoto como uma excepcionalidade, durante o período de isolamento ou distanciamento social.

Para tal, foi imperativo que eu me debruçasse sobre estudos anteriores que tratavam sobre o objetivo de pesquisa, no sentido de buscar embasamento teórico que sustentasse este estudo. Realizei buscas em diversas plataformas como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/OASIS), além de periódicos que publicaram estudos acerca do ERE e da legislação a nível nacional e, especificamente, de Sergipe que versou sobre o formato remoto de ensino no período da pandemia. A maior parte dos estudos publicados constaram de artigos científicos e algumas dissertações, que versaram sobre o ensino remoto emergencial, porém com outros enfoques. A Figura 18 descreve características da pesquisa de campo, indicando minhas ações enquanto pesquisador.

Figura 18 – A pesquisa de campo



Fonte: elaborado pelo autor.

Neste sentido, para a realização deste estudo, foi necessária a investigação no Colégio Galileu Galilei, através da coleta de dados junto aos participantes, por meio da entrevista semiestruturada, descrita mais adiante, que possibilitou reunir informações que serão analisadas

segundo o olhar teórico no qual se embasa esta pesquisa. Assim, até a escrita desta dissertação com os resultados da pesquisa, trilhei as várias etapas da pesquisa de campo, resumidas e descritas na figura 19.

Figura 19 – Etapas da pesquisa de campo



Fonte: elaborado pelo autor com base em Tozoni-Reis (2009).

Assim, trilhei todos esses caminhos até que pudesse ter esta dissertação escrita. O primeiro passo foi elaborar o projeto de pesquisa. A partir daí passei a buscar compreender de forma mais aprofundada o tema que desejava pesquisar e os seus desdobramentos através da literatura já publicada sobre ele. Feito o estudo aprofundado sobre a pandemia de COVID-19, o ensino remoto emergencial, as tecnologias digitais e os vieses destes temas, fui a campo buscar os dados junto a quem vivenciou de perto, de fato, o trabalho docente durante a pandemia: os professores.

A partir daí, organizei os dados, fiz as transcrições das respostas dadas pelos participantes e, a partir de então, o estudo aprofundado foi sobre os dados coletados. Foram eles, juntamente com a bibliografia estudada que forneceram os resultados tal qual como estão na seção própria para análise e discussão dos dados. O produto final é esta dissertação, escrita com base em todos os elementos que me trouxeram informações sobre o objeto de estudo.

3.5 O estudo de caso como método

Esta pesquisa trilha caminhos que perpassam pela minha trajetória profissional, ajuda-

me a compreender o meu papel enquanto professor da rede pública de ensino e também é um suporte para que eu possa compreender o meu lugar de pesquisador, no sentido de trazer contribuições para a instituição pesquisada, bem como para a comunidade na qual está inserida. Assim, o método escolhido para esta pesquisa foi estudo de caso que, segundo Gil (2002, p.54), “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

O método permitiu que o fenômeno da inserção das tecnologias digitais e as implicações no trabalho docente da escola investigada pudesse ser analisado em uma profundidade que garantisse a sua compreensão. Confirmando o pensamento de Gil (2002), Yin (2015, p. 17) enfatiza que “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”, deixando claro a importância do mesmo para o conhecimento profundo do fenômeno em questão.

Ainda sobre o estudo de caso, Goldenberg (2004, p. 33) afirma que:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos³¹.

Assim, o estudo em tela tratou de buscar compreender o fenômeno do objeto de pesquisa – as implicações da inserção das tecnologias digitais na atuação dos professores, na sua totalidade, no sentido de que se aprofundou nos pequenos detalhes, mas não os tratou de forma individualizada. Para Goldenberg (2004, p. 34), “[...] a observação direta apresenta a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações.” Destarte, o pesquisador precisa estar preparado para lidar com uma variedade de descobertas inesperadas. No estudo de caso é frequente surgirem problemas que não foram previstos no início e que podem reorientar a pesquisa.

Ainda fazendo referência ao método de pesquisa, este estudo foi embasado no que afirma Meksenas (2002, p. 118-119) sobre o estudo de caso:

[...] é um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos

³¹ Uma das dificuldades do estudo de caso decorre do fato de a totalidade pesquisada ser uma abstração científica construída em função de um problema a ser investigado. Torna-se difícil traçar os limites do que deve ou não ser pesquisado já que não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto.

fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador (MEKSENAS, 2002, p. 118-119).

Esta pesquisa teve como um dos centros de atenção os significados atribuídos pelos pesquisados às suas vivências no período compreendido pelo ERE como uma unidade significativa para a compreensão das implicações sobre as quais se debruçou este estudo. A figura 20 detalha o estudo de caso para melhor compreensão.

Figura 20 – O estudo de caso



Fonte: elaborado pelo autor.

Este estudo ainda está embasado, quanto ao método de pesquisa na concepção de Lüdke e André (1986, p. 17), que afirmam que "[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno." A figura 21 explicita algumas características que por sua importância, fiz questão de seguir rigorosamente.

Figura 21 – Características do estudo de caso

Fonte: elaborado pelo autor com base em Lüdke e André (1986, p. 17).

O método da pesquisa ainda se caracteriza como estudo de caso, por se tratar de uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo: as implicações da inserção das tecnologias na atuação dos professores de uma escola do Alto Sertão Sergipano.

3.6 Contexto da Pesquisa

O *lócus* do trabalho de campo que resultou nas análises aqui apresentadas é uma unidade de ensino da rede estadual de ensino, situada na região do alto sertão de Sergipe, mais especificamente, jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação 07 (DRE 07). A unidade de ensino, com 74 anos de existência, oferta todas as etapas e modalidades da educação básica, com exceção da educação infantil. Assim, atende desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, programas de correção de fluxo, atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), fazendo com que haja uma diversidade de perfis de estudantes e professores na instituição.

Nesta pesquisa, optei por investigar a inserção das tecnologias digitais na atuação dos professores durante o ERE e as implicações na atuação docente, tomando por amostragem oito professores das diversas etapas de ensino da escola. Como primeiro critério para a escolha da escola campo de pesquisa, é que fosse situada no sertão sergipano, como já explicado acima. O

segundo critério é que ofertasse o maior número de etapas e modalidade de ensino possível e que funcionasse nos turnos matutino, vespertino e noturno. Esses fatores podem ser favoráveis à pesquisa, pois tenho a possibilidade de explorar um ambiente rico e capaz de fornecer muitos dados para a pesquisa.

A unidade de ensino é composta por nove salas de aula, quatro banheiros, um pátio coberto, uma diretoria, uma sala de professores, uma SRM. Atendeu em 2020 e 2021 a 555 e 598 estudantes, respectivamente. Conta com um quadro de 60 servidores³², entre efetivos e contratados temporariamente, sendo 27 professores e 33 profissionais da educação não-docentes. A instituição passou muitos anos sem reforma na sua estrutura, apresentando condições precárias de trabalho aos servidores públicos que lá desempenham suas atividades profissionais, bem como aos estudantes que são atendidos. Somente no final de 2021, passou por uma pequena reforma em sua estrutura física. O quadro 1 apresenta, de forma sucinta, a estrutura física da unidade de ensino.

Quadro 1 - Estrutura do Colégio Galileu Galilei

ESTRUTURA	DISPONÍVEL	DETALHES
Internet	x	2.048kbps
Laboratório de informática		
Quadra poliesportiva		
Biblioteca		
Sala de reforço		
Sala de recursos	x	
Oficina		
Laboratório científico		
Área do terreno	x	60.100 m ²
Área construída	x	43.600 m ²

Fonte: SEDUC (2023)³³

Analisando o quadro 1 - estrutura do Colégio Galileu Galilei, verifico que é uma estrutura simples, na qual há a ausência de estruturas essenciais para um bom desenvolvimento do ensino, como um laboratório de informática, de ciências, de quadra poliesportiva, biblioteca,

³² Disponível em <https://seduc.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=307>.

³³ Disponível em <https://seduc.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=307>.

entre outros. Historicamente, o prédio escolar foi construído para funcionar uma delegacia de polícia e posteriormente foi transformada em escola, por isso ainda mantém a arquitetura original. O que se pode ver é um colégio com condições muito precárias para oferecer uma formação adequada aos alunos que aí estudam.

Como nos anos de 2020 e 2021 desenvolvi as atividades profissionais na DRE'07, pude ter conhecimento, por meio dos arquivos da diretoria regional de ensino, da estrutura de equipamentos tecnológicos disponíveis, a qual apresento no quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura de recursos tecnológicos do Colégio Galileu Galilei

ESTRUTURA	DISPONÍVEL	SALA DE PROFESSORES	SALA DE AULA
Wi-fi	x		x
Projetor multimídia	x	x	
Televisão	x	x	
Computador	x	x	
Livro didático	x		x
Livro paradidático	x	x	
Dicionário	x	x	
Impressora	x	x	
Caixa de som	x	x	
Quadro de giz	x		x
Quadro branco	x		x
Marcador para quadro branco	x		x
Tablet	x		x

Fonte: elaborado pelo autor com base nos arquivos da DRE 07.

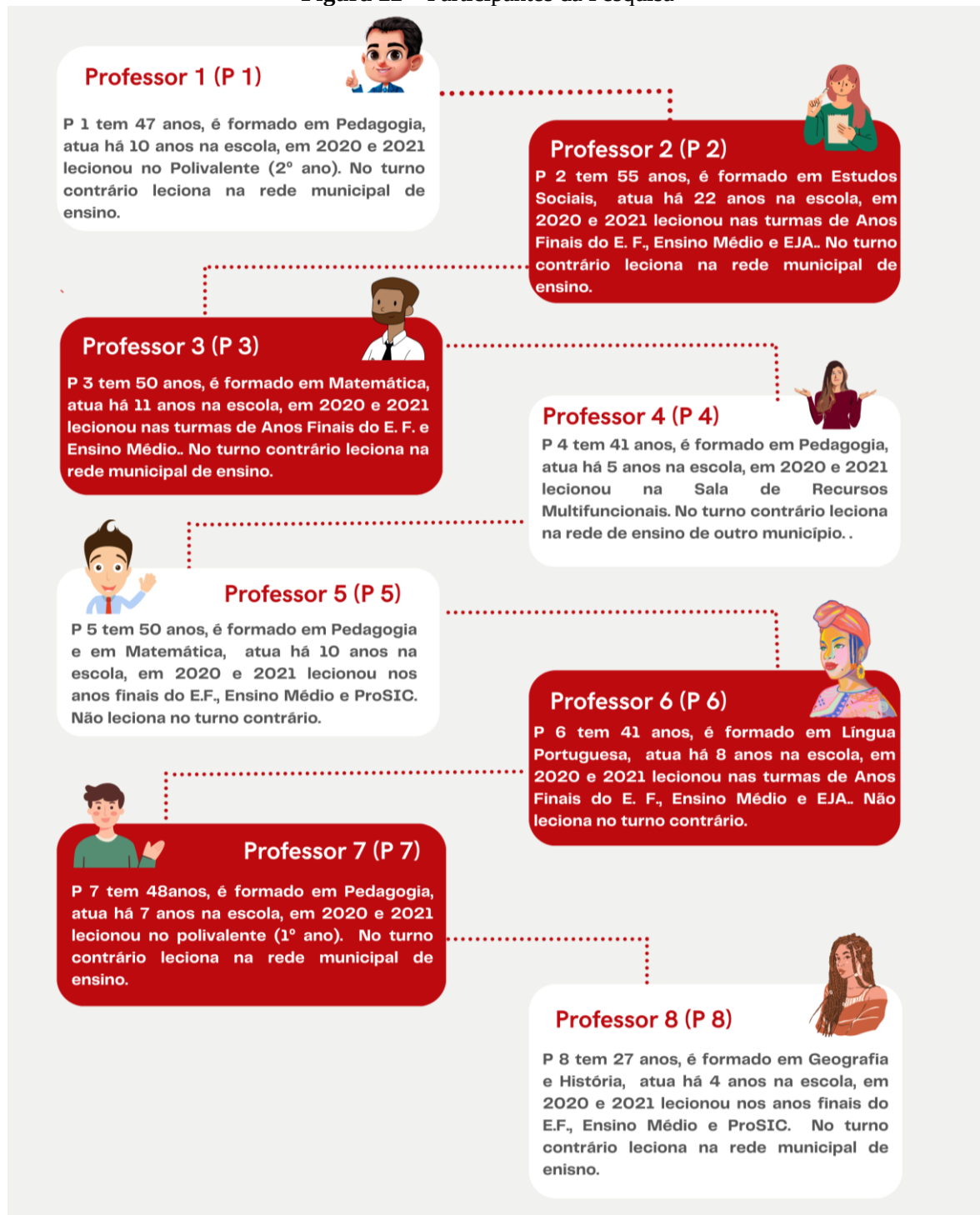
O quadro 2 descreve a estrutura de recursos tecnológicos do Colégio Galileu Galilei. Pode-se verificar uma gama de recursos disponíveis na unidade de ensino, sendo que nem todos estão disponíveis nas salas de aula, mas na sala de professores ou em outro ambiente do colégio. Pude comprovar a existência de tablets na sala de aula, que são recursos de um projeto fruto da parceria entre a SEDUC e a Fundação Telefônica Vivo – Projeto Aula Digital, para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com os recursos tecnológicos, talvez por falta de conhecimento, de formação continuada para a utilização pedagógica de tais recursos, por

receio de danificá-los por não saberem manusear, os professores não os utilizavam anteriormente à pandemia.

3.7 Participantes da pesquisa

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, foram selecionados professores, distribuídos entre os que lecionam nas várias etapas e modalidades da educação básica ofertadas pelo Colégio Galileu Galilei. Assim, independentemente da área de formação, foram escolhidos oito professores da escola, segundo os seguintes critérios: dois professores dos anos iniciais, um da SRM, no turno contrário; dois dos anos finais do Ensino Fundamental, que também lecionassem para alunos do Programa de Correção de Fluxo Sergipe na Idade Certa (ProSIC); dois do Ensino Médio, etapa de ensino recém ofertada pelo colégio e ainda um que atuasse na Educação de Jovens e Adultos, etapas de Ensino Fundamental (EJAEF) e Médio (EJAEM). Um outro critério é que o professor tivesse lecionado no período de ERE. A figura 22 traz uma breve caracterização de cada professor participante da pesquisa.

Figura 22 – Participantes da Pesquisa³⁴



Fonte: elaborado pelo autor.

3.8 Técnica de pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Defini como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, por meio da qual

³⁴ As figuras relacionadas aos professores participantes não têm relação direta com o gênero do participante.

os participantes tiveram a liberdade de expressar suas percepções sobre as implicações do uso das tecnologias digitais na atuação e quais as consequências desse uso. Para Kauark (2010, p. 64),

[...] a entrevista é uma das técnicas utilizadas na coleta de dados primários. Para que a entrevista se efetive com sucesso é necessário ter um plano para a entrevista, de forma que as informações necessárias não deixem de ser colhidas. As entrevistas podem ter caráter exploratório ou serem de coleta de informações. Se forem de caráter exploratório, serão permitidas eventuais indagações ou levantamento de dados e informações que não estejam contempladas no formulário; as de coleta de informações são altamente estruturadas, devendo seguir um roteiro previamente estabelecido e darem conta de respostas-núcleo do objeto de investigação, preferencialmente elaboradas com itens e questões fechadas, com múltiplas escolhas.

O roteiro de entrevista foi elaborado de forma a deixar o participante à vontade para que pudesse falar de todos os aspectos possíveis, mesmo podendo achar que as vagueações nada teriam a ver com a pesquisa. Das entrevistas emergiram dados importantes dentro do contexto para a compreensão dos dados na hora da análise. As entrevistas foram gravadas com o auxílio do aparelho de celular e transcritos com o auxílio do software *Transkriptor*, sendo feitas as devidas adequações às normas gramaticais da língua portuguesa.

Por meio das entrevistas com os professores foi possível aprofundar-me sobre as questões e esclarecer os problemas observados. As entrevistas enfatizaram o momento pelo qual passou a educação e as implicações do uso das tecnologias digitais na atuação dos docentes, bem como o suporte, em termos de políticas públicas, diretrizes e orientações, que foi ofertado pela SEDUC para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de cada participante da pesquisa.

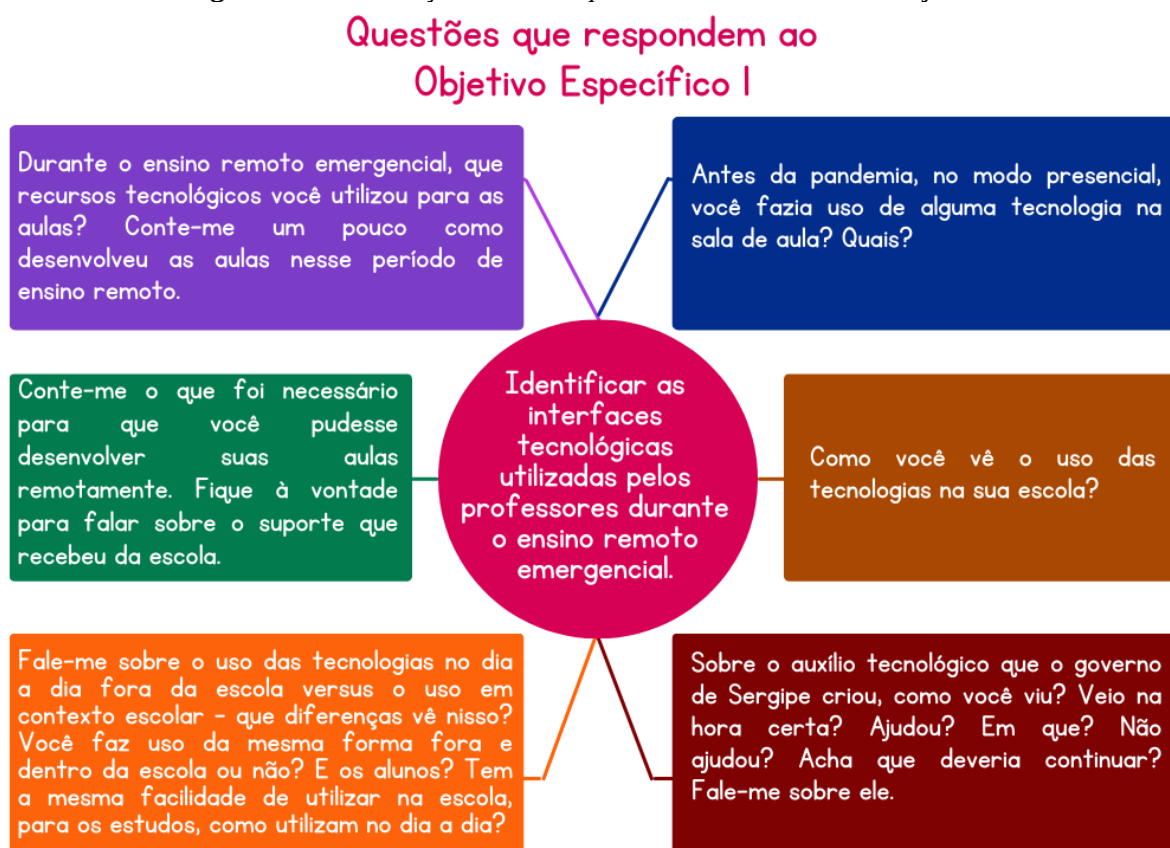
Nesta pesquisa, preocupei-me, na condição de pesquisador, em estudar o problema e como ele se manifestou, tendo em vista a análise da percepção dos participantes da pesquisa. Neste sentido, busquei, em primeiro lugar, compreender o processo de atuação dos professores, de forma a visualizar as implicações do ensino remoto no trabalho de cada participante.

Para a coleta de dados, elaborei um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), com questões abertas, o que me deu a possibilidade de, no momento da entrevista poder fazer outros questionamentos que não estavam previstos no roteiro original, mas foram derivados das respostas dadas pelos participantes. Após a elaboração do roteiro das entrevistas, organizei o período de coleta, de forma que me desse a possibilidade de estar em contato com o campo de pesquisa e os participantes para poder registrar todas as informações que me pudessem levar ao alcance dos resultados da pesquisa. Nos dias e horários agendados para as

entrevistas, fui à escola e, após conversa com a gestão da escola e os professores, me dirigi, juntamente com cada professor, individualmente, para uma sala de aula reservada, onde pude concluir o processo de realização das entrevistas.

Para melhor compreensão de como pude chegar aos dados com a qualidade necessária a uma pesquisa, passo a fazer uma correlação entre o objetivo geral e os específicos desta pesquisa, bem como entre os objetivos específicos e as questões do roteiro da entrevista, através da figura 23.

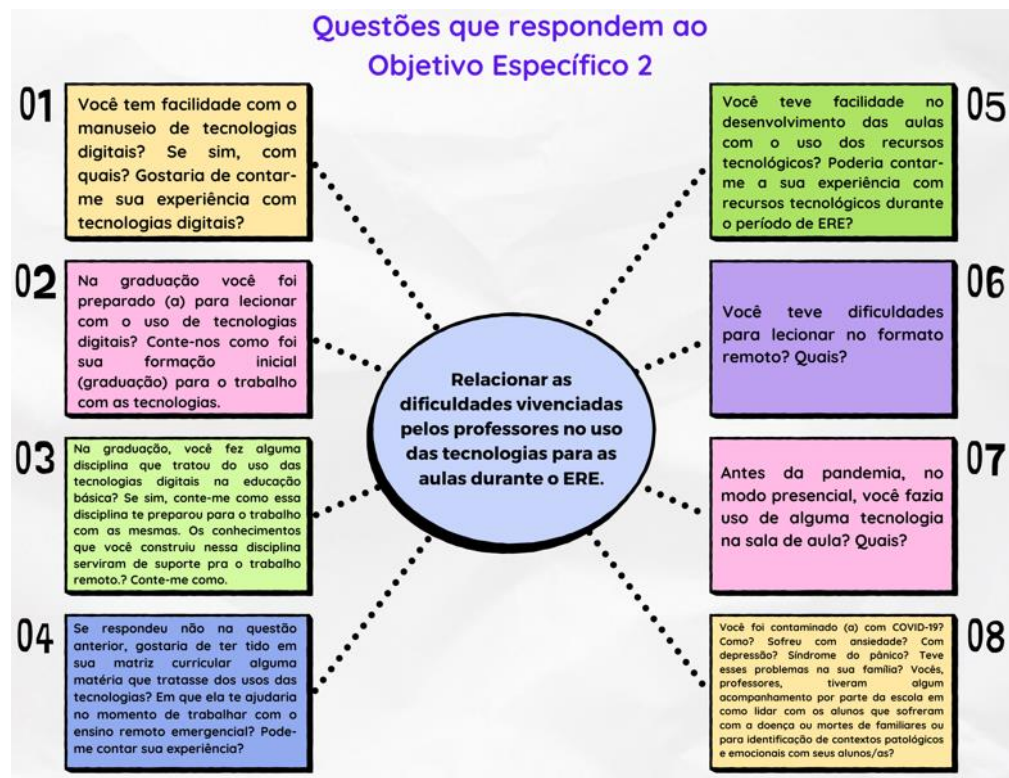
Figura 23 – Correlação entre as questões da entrevista e o Objetivo 1



Fonte: elaborado pelo autor.

As questões apresentadas na figura 23, constantes do roteiro de entrevista (APÊNDICE A), contribuíram para o alcance do primeiro objetivo específico, no sentido que proporcionaram identificar os dispositivos tecnológicos utilizadas pelos professores durante o ERE e ainda me forneceram as informações sobre o que os professores tiveram que fazer para poder utilizar as tecnologias digitais nas aulas remotas, principalmente em termos de investimento próprio para aquisição de aparelhos que pudessem facilitar o trabalho docente. A figura 24 traz a correlação entre as questões do roteiro de entrevista e o segundo objetivo da pesquisa.

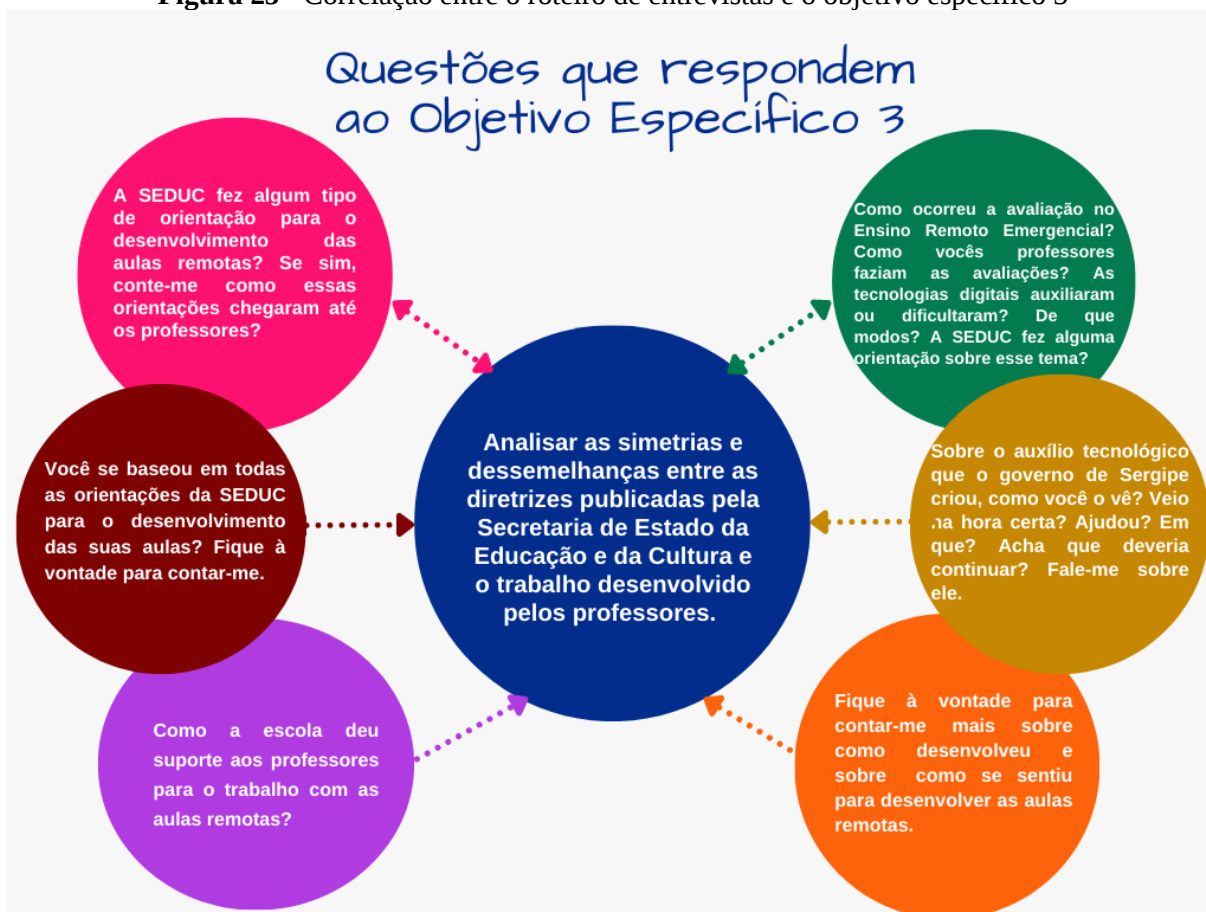
Figura 24 – Correlação entre o roteiro de entrevistas e o objetivo específico 2



Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, as questões mostradas na Figura 24 contribuíram para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores do Colégio Galileu Galilei no momento de ensinar de forma remota, dificuldades que serão discutidas na seção de análise dos dados, e ainda perpassando pela sua formação inicial. A figura 25 traz as questões do roteiro de entrevistas que se correlacionam com o alcance do terceiro objetivo específico deste estudo.

Figura 25 - Correlação entre o roteiro de entrevistas e o objetivo específico 3

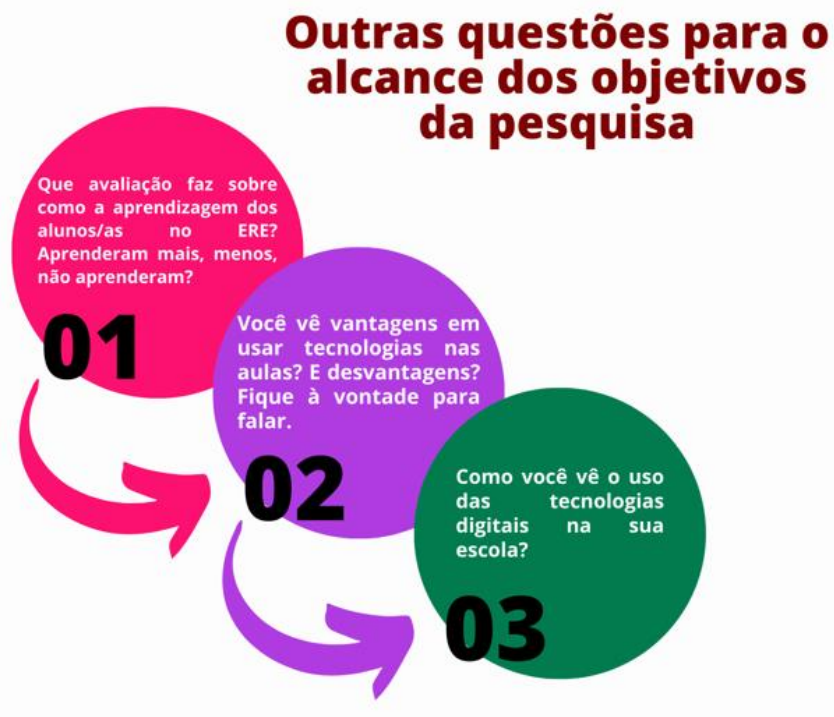


Fonte: elaborado pelo autor.

As questões trazidas na figura 25 permitiram entender qual foi o suporte prático, em termos de diretrizes, orientações e políticas que os professores receberam da SEDUC e como isso chegou até os professores, analisando o suporte da escola ao trabalho dos professores para que desenvolvessem da melhor forma as aulas remotas. Permitiu ainda analisar o ERE em termos de aprendizagem e o papel das tecnologias digitais no contexto avaliativo.

No roteiro de entrevistas ainda coloquei questões, trazidas na figura 26, que me permitiram visualizar qual é a concepção dos professores sobre como foi a aprendizagem dos alunos no contexto do ERE, a utilização das tecnologias digitais na escola campo de pesquisa, com objetivos pedagógicos e, ainda, sobre a concepção deles em relação às vantagens e desvantagens do uso das tecnologias digitais na educação.

Figura 26 – Questões complementares do roteiro de entrevistas



Fonte: elaborado pelo autor.

Essas questões funcionaram como um caminho para entender se o ERE, no Colégio Galileu Galilei, foi ou não funcional, se houve aprendizagem e em que medida e se a escola, antes, durante e após o período de ERE, tem estimulado os professores para o uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento das aulas.

3.9 Procedimentos de análise de dados

Após a finalização da etapa de coleta de dados, procedi à transcrição dos áudios das gravações das entrevistas para poder organizá-los e analisá-los. No processo de transcrição das entrevistas, busquei ser o mais fidedigno possível às falas dos participantes. Para isso, utilizei o *Transkriptor*, programa de reconhecimento de voz. Como se trata da transcrição de áudio em texto escrito, para manter a correção do ponto de vista gramatical, foi necessário fazer algumas adaptações lexicais, devido a falhas de transcrição detectadas, para que não houvesse equívocos passíveis de causar ambiguidade dos dados.

A análise dos dados desta pesquisa baseia-se na pesquisa docente de Freeman (1998), e o processo de codificação/mecanismos de análise de Auerbach e Silverstein (2003). Inicialmente, penso ser importante apresentar o detalhamento da proposta de análise. Segundo Santos (2021),

Freeman (1998) está situado na Pesquisa-Docente, que pode ser entendida de duas formas principais: pesquisas em que o pesquisador é alguém externo à realidade investigada; e aquelas em que o pesquisador faz parte do ambiente examinado, muitas vezes sendo o próprio professor, o que caracteriza uma autoetnografia. O autor defende que a pesquisa docente, principalmente a autoetnografia, torna-se complexa por se tratar de um trabalho investigativo em que a subjetividade é bem-vinda, mas precisa ser consciente e balanceada. Nesse caso, o professor-pesquisador precisa atentar para o acolhimento da sua subjetividade, mas, ao mesmo tempo, necessita lançar um olhar científico sobre o que investiga. Trata-se de levar as próprias experiências em consideração, mas, também, perceber que a pesquisa segue um rigor (SANTOS, 2021, p. 101).

Neste caso, este estudo se enquadra na pesquisa em que o pesquisador é alguém externo à realidade pesquisada, uma vez que não sou professor vinculado àquela instituição de ensino. Assim, foi de suma importância que eu, enquanto pesquisador, mantivesse uma postura atenta no sentido de cuidar para que a coleta de dados não fosse influenciada pela tendência de achar que já sei o que estava observando. Foi necessário que eu, enquanto pesquisador, tivesse o olhar atento para não tender a apressar a teorização antecipada. Segundo Freeman (1998), os dados são a matéria-prima de onde, provavelmente, surgirão as respostas. Assim, a coleta precisou estar organizada em um plano de pesquisa a ser seguido com o máximo de disciplina e atenção.

O processo de análise de dados se deu em etapas, que vão do nomear, agrupar, estabelecer relações e a exibição dos dados. A etapa “nomear” consiste na codificação dos dados. Assim, após a transcrição das respostas das entrevistas, passei a selecionar as falas que mais apareciam nas entrevistas com os oito professores. A próxima etapa “agrupar” é onde ocorre a organização dos dados em categorias. Neste sentido, iniciei o processo de agrupamento em categorias estabelecidos à priori, com base nos objetivos traçados para a pesquisa. Na terceira etapa, passei a estabelecer as relações entre os dados coletados e na quarta etapa, “exibir dados” foi o momento da interpretação concreta e visível dos dados coletados.

A seguir detalho, na figura 27, cada etapa da análise da pesquisa docente de Freeman (1998), a qual destaca que as quatro etapas possuem importância equivalente para a pesquisa, não havendo assim hierarquização entre elas.

Figura 27 – Etapas da metodologia de análise de Freeman (1998)



Fonte: elaborado pelo autor com base em Santos (2021, p. 102-103).

A figura 27 traz o detalhamento das quatro etapas da metodologia de análise de Freeman (1998). Assim, todo o processo de análise perpassa pelas etapas da nomeação, agrupamento, estabelecimento de relações e exibição de dados. Entre as quatro etapas, não é uma que seja considerada mais ou menos importante, pois há sempre uma relação entre elas para que o produto final exista. Importante lembrar que o pesquisador “passeia” por todas e por cada uma

em vários momentos da análise dos dados, sem a obrigatoriedade de seguir um caminho predeterminado.

Santos (2020) afirma que

Freeman (1998) [...] compara a ação de agrupar os nomes com a função de um andaime durante a edificação, uma vez que é quando se inicia o processo de criação de uma estrutura dos dados para a interpretação. As peças conhecidas como diagonais, braços que concedem firmeza ao andaime, representam a etapa de estabelecimento de relações, padrões e/ou temas (SANTOS, 2020, p. 48).

Na segunda etapa da análise dos dados – “agrupar”, a pesquisa começou a ganhar uma estrutura de acordo com a codificação dos dados feita na etapa anterior e que é comparado por Santos (2020), a um andaime em construção, conforme representação que apresento a seguir, na Figura 28.

Figura 28 - Representação da perspectiva de análise de dados de Freeman (1998)



Fonte: Santos (2020, p. 48).

Nesse sentido, afirma Freeman (1998), que durante o desenvolvimento das atividades apresentadas na figura 28, é necessário que o pesquisador tenha um olhar de criticidade perante

os dados que não se adequem às categorias *à priori* ou emergentes. Tais dados podem, posteriormente, tornarem-se *insights* importantes para a pesquisa.

Após as entrevistas realizadas e transcritas, passei a fazer a análise das transcrições, com base no processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003), que tem como objetivo:

[...] identificar padrões nos textos das **entrevistas**. Esse processo começa por meio do contato inicial com os dados, a seleção dos **trechos relevantes** para atingir os objetivos específicos e a compreender as participantes, a identificação das **ideias repetidas** pelas participantes, o agrupamento das ideias em comum em **temas**, o agrupamento desses temas em **construtos teóricos**, até a organização desses construtos em **narrativas teóricas**, passo que estabelece a ponte para a compreensão das representações acerca dos usos de tecnologias e a sua relação com a prática de ensino das participantes (SANTOS, 2020, p. 48-49).

Auerbach e Silverstein (2003) comparam as etapas de codificação a uma escadaria onde cada degrau serve de suporte seguinte e, ao mesmo tempo, permite ao pesquisador se movimentar entre os níveis, desde os mais elementares aos mais abstratos de compreensão (subir e descer a escada). Para além disso, a etapa de identificação das ideias repetidas pode ser comparada com uma construção, assim como também Freeman (1998) a considera.

A figura 29 descreve bem o processo de análise de transcrição das entrevistas de Auerbach e Silverstein (2003).

Figura 29 – Representação do processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santos (2020).

Dessa forma, no processo de análise das transcrições das entrevistas executei as etapas 1 e 2, nomear e agrupar da análise de Freeman (1998), correlacionando aos degraus que compõem a escada do processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003). Iniciei o processo selecionando os trechos relevantes das entrevistas, a partir dos objetivos de pesquisa definidos *à priori*. Na etapa seguinte, identificação das ideias repetidas, pude fazer uma análise das ideias que mais surgiram nas entrevistas, os sentimentos que eram comuns, os porquês e os pontos de vista de cada um dos participantes da pesquisa. A partir das ideias repetidas surgiram temas relevantes para a pesquisa, pois eles revelaram a compreensão dos professores acerca da vivência no contexto do ERE na escola.

A partir dos temas relevantes, com base na análise de Freeman (1998), passei a estabelecer relações entre os diversos temas que surgiram das entrevistas, quando pude analisar relações de proximidade ou antagonismo entre as categorias. A partir daí, o entrelaçamento de temas relevantes e os autores que discutem tais temas, de acordo com a bibliografia estudada, para só então apresentar os resultados finais da análise dos dados da pesquisa.

3.10 As questões de ética e a validade da pesquisa

Durante todo o processo de elaboração e investigação dos dados deste estudo, foi relevante que, enquanto pesquisador, eu mantivesse uma postura de compreensão, respeito, confiabilidade e confiança perante todos os envolvidos na pesquisa, desde a Universidade Federal de Sergipe, o orientador da pesquisa, a diretoria da escola-campo e os oito professores participantes da pesquisa.

No desenvolvimento deste estudo, foram levadas em conta, com toda a seriedade necessária, as questões éticas da pesquisa. Assim como as pessoas não são “objetos” que podem ser manipulados pelo pesquisador, foram apresentadas garantias aos participantes, por meio do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que detalha todas as garantias como direito ao anonimato do participante, à faculdade de decidir sobre a possibilidade de ter a identidade divulgada, e ainda os riscos e os esclarecimentos sobre o direito de solicitar indenização, caso algum aspecto ético seja infringido. A pesquisa foi submetida em 3 de março de 2022 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS) em 9 de junho de 2022, por meio do Parecer CAAE 56797522.0.0000.5546, no qual detalha e aprova todos os aspectos éticos da pesquisa.

Assim, segui todas as etapas anteriores ao processo da pesquisa de campo, sendo que a primeira delas foi a submissão do Projeto de Pesquisa (PP) ao CEP/UFS, dispensando total

respeito aos pareceres consubstanciados do comitê e observando a exigência de que a pesquisa propriamente dita só poderia ser iniciada após a aprovação do projeto pelo CEP/UFS. A figura 30, descreve a trajetória de submissão do Projeto de Pesquisa ao CEP/UFS.

Figura 30 – Trajetória de submissão ao CEP/UFS



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da Plataforma Brasil.

Vários documentos foram anexados ao processo de submissão do projeto de pesquisa ao CEP/UFS, todos com uma relevância própria, dentre eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual fiz o convite aos professores participantes e detalhei de forma clara quais são os objetivos da pesquisa, esclareci que a participação seria de forma voluntária e que o participante poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, de poder decidir sobre a divulgação ou não da sua identidade e ainda os riscos e benefícios da participação na pesquisa.

SEÇÃO 4

ANÁLISE DOS DADOS



4 ANÁLISE DOS DADOS

Dedico esta seção à análise dos dados da pesquisa, na qual apresento os seus resultados e a discussão, estabelecendo relações com os aportes teóricos nos quais fundamento este estudo, no sentido de alcançar o objetivo geral traçado para esta pesquisa: analisar as implicações da inserção das tecnologias na atuação dos professores de uma escola do Alto Sertão de Sergipe durante o ensino remoto emergencial. As representações emergidas durante a análise se originaram de categorias estabelecidas *a priori* (com base nos objetivos de pesquisa) e ainda em códigos enraizados identificados a partir das falas e ideias repetidas pelos participantes nas entrevistas realizadas.

Nesse contexto, no processo de análise, pude identificar os seguintes temas, a partir das ideias repetidas: *WhatsApp e Google Meet como principais dispositivos para as aulas remotas*, a partir do qual eu faço uma discussão no sentido de alcançar o primeiro objetivo específico: identificar as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial. Outro tema encontrado foi: *Falta de formação em tecnologias digitais: desafios para o desenvolvimento das aulas remotas*, no qual eu descrevo e analiso as percepções contidas nas falas dos participantes da pesquisa para atingir o segundo objetivo específico deste estudo: relacionar as dificuldades vivenciadas pelos professores no uso das tecnologias para as aulas durante o ERE. Um outro tema emergido das respostas dos professores foi: *Limites e perspectivas da atuação dos professores no ensino remoto*, por meio do qual alcanço o terceiro e último objetivo específico proposto por esta pesquisa: analisar as simetrias e dessemelhanças entre as diretrizes publicadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e o trabalho desenvolvido pelos professores.

Durante o processo de análise dos dados, encontrei ainda outros temas, que estão intimamente ligados ao objeto de estudo, apesar de não estar no escopo dos objetivos do mesmo e que serão apresentados e discutidos no decorrer desta seção. Destarte, é imperativo dizer que nas falas dos professores, os temas que surgiram são de grande relevância para se compreender as implicações da inserção das tecnologias na atuação dos professores durante o ERE.

Nesse contexto, surgiram temas que, apesar de não estarem ligados de forma mais direta aos objetivos desta pesquisa, serão discutidos em subseções, uma vez que tratam de assuntos que, inevitavelmente, têm relação com o tema em tela. Assim, *Desafios e dificuldades dos professores durante o ERE; A utilização de tecnologias digitais na escola antes da pandemia; A avaliação da aprendizagem no contexto do ERE; Déficits de aprendizagem durante o ERE: um problema a ser encarado; A saúde dos professores no período de pandemia e a relação*

com o ERE; Lei nº 8.847/2021: finalidade e relação com o ERE são temas que emergiram das entrevistas realizadas e, apesar de não responderem de forma direta aos objetivos estão intrinsecamente ligados a eles.

4.1 WhatsApp e Google Meet como principais dispositivos de tecnologia digital utilizados para as aulas remotas

O termo tecnologia, de origem grega, é formado por *tekne* (“arte, técnica ou ofício”) e por *logos* (“conjunto de saberes”). É utilizado para definir os conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, com vista a satisfazer as necessidades humanas. Pode-se pensá-la como uma extensão do conhecimento humano, em que a aplicação prática desse conhecimento resulta em produtos, serviços e inovações que têm o potencial de transformar a sociedade e o ambiente. Do ponto de vista teórico, são conhecimentos científicos que se aplicam ao planejamento, construção e utilização de algum equipamento (KENSKY, 2007). Essas tecnologias evoluem em ritmo acelerado e, hoje, temos acesso também às tecnologias digitais. Elas se referem a um conjunto de ferramentas, sistemas e dispositivos baseados em computação e comunicação digital e envolvem o uso de eletrônica, computadores e redes para processar, armazenar, transmitir e manipular informações de forma digital.

As tecnologias digitais abrangem uma ampla gama de aplicações e dispositivos, incluindo computadores pessoais, smartphones, tablets, servidores, redes de comunicação, sistemas de armazenamento em nuvem, *softwares*, aplicativos, mídias digitais, Internet das Coisas (IoT), inteligência artificial, realidade virtual, entre outros. Essas tecnologias têm desempenhado um papel fundamental na transformação e na evolução da sociedade moderna. Elas têm impacto em diferentes áreas, como comunicação, negócios, educação, entretenimento, saúde, transporte, governança, ciência e muito mais. As tecnologias digitais permitem o processamento rápido de grandes volumes de dados, a automação de tarefas, o acesso instantâneo a informações, a conexão global e a colaboração em tempo real.

Ao me referir aos dispositivos de tecnologia digital mais utilizados pelos professores da escola campo de pesquisa, posso dizer que foram os smartphones e os computadores, apesar de a pandemia e, a consequente implementação das aulas remotas, ter exposto a crítica situação de desigualdades sociais, demonstradas especialmente em relação às dificuldades de acesso de milhões de alunos à internet, a computadores, smartphones e a outros recursos (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020). A utilização de tais recursos é demonstrada nas falas dos professores participantes da pesquisa, sendo meus os grifos apresentados.

Eu **utilizei o celular**, depois, no segundo ano de pandemia, eu **comprei um notebook**. **Só foi isso que eu utilizei, o celular e o notebook**.

No primeiro ano eu comprei um quadro, eu estava com o segundo aninho. Aí eu explicava o assunto, eu olhava qual era a atividade que ia ser passada nesse dia, explicava o assunto, de um videozinho curto que a gente foi orientado a gravar, um videozinho curtinho. Gravava um videozinho curto explicando a atividade **com o celular** [...] Depois quando eu **consegui comprar o computador**, já foi em dois mil e vinte e um. A gente já fazia pelo **Google Meet**.

Agora aqueles que não participavam, de todo jeito eu enviava também pelo **WhatsApp**.

Eles tinham, [...] por exemplo, **um celular só em casa** pra dois, três irmãos. Que, às vezes, eu acho que era por isso que não dava tempo, que era, às vezes, o mesmo horário, não dava tempo de assistir, dava preferência a outro irmão pra assistir, eu que acho que seria assim. Mas eu sei que tinham casos que **era um celular só, pra três ou quatro crianças**.

Às vezes, o pai precisava sair e **precisava levar o celular**, eles ficavam sem receber, aí quando o pai chegava era que recebiam as atividades (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Pronto, primeiro momento, no início a gente começou a usar só material impresso, não enviava pra eles e depois a gente começou a pegar prática aí foi quando **a gente começou a usar o celular**, aí eu comecei a usar **alguns aplicativos**, comecei realmente a aprender como manusear aquele **aplicativo** o que fazer pra se preparar aula pra enviar pra eles, ou você mesmo, ao vivo assim, você com ele lá em casa e **você com o notebook** também trabalhar. Fiz muito isso, aprendi muita coisa em cima disso, entendeu? Faltam mais, eu tenho certeza que falta muita coisa, aprender, que ainda a prática que faz.

[...] **nem todos tinham internet**. Tinha aquela questão do Governo mas nem todos chegaram a ter. **Tem uns que não tinha celular**, tudo isso acontecia. **A mãe tinha o celular pra cinco filhos** como muitas me relatavam, professor ela não fez a atividade de hoje, eh... no horário não entrou porque ela tem mais irmãos, tem que ir na aula, na outra aula de outro professor e não teve como, mais tarde eu pego, faço com ela (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

Ah eu aprendi, não é? A gente, além de **fazer chamada de vídeo**, aí **fazia eh esse Meet**, né? É a videoconferência, a gente tentava isso. **Chamada de vídeo, pelo WhatsApp**. Era mais só essas coisas mesmo. **Enviava áudio via WhatsApp**. Ah, a impressa não. **Era só pelo WhatsApp mesmo e Meet**, né? Eu também tinha o notebook já (Fragmento da entrevista com o P3, grifos meus).

Veja só: no ensino remoto as minhas **ferramentas foram o computador, notebook**, certo? **E o celular**, entendeu? E internet, claro (Fragmento da entrevista com o P4, grifos meus).

Eu desenvolvi, Erinaldo, **através do meu aparelho celular**, um aparelho **notebook** que eu tinha, usando a internet, fazendo as aulas remotas tentando, tentando não, gravando e jogando pra eles no ar pra gente ter um *feedback* em cima dessa comunicação entre eu e eles. Gravava o vídeo. **Gravava na plataforma Meet e enviava via WhatsApp** (Fragmento da entrevista com o P5, grifos meus).

[...] Eu fazia, como era remoto, eu **tenho um computador**, depois em seguida,

recebemos o notebook. A questão da tecnologia, **comprei o notebook**, mas eu **já tinha computador**, eu comprei uma **mesa digital** entendeu?

Aí eu comprei essa mesa digital, também uma câmera porque eu **usava pelo computador e não tinha câmera, tive que comprar aquelas webcam**, né?

O nome do conteúdo, postava pra os alunos, pedia, **postava até em um grupo do WhatsApp mesmo**, né? E eles assistiam, pedia pra eles assistirem. Eles assistiam. **Quando foi mais para a frente a questão da aula pelo Meet**, ao vivo, né? [...] e eu sempre estava naquele momento também utilizando os mesmos recursos, né? **Computador, webcam, a mesa [...]**

Era o WhatsApp, no início. Depois passou para o Meet.

Sobre os tópicos de matemática e durante a semana eu **postava tanto lá no Classroom** pra eles acessarem, como muitos tinham dificuldades, né? Não tinham acesso à internet, eu dizia: Gente, façam o seguinte, vê se vocês têm acesso **pelo menos ao WhatsApp**, aí eu **postava aquelas aulas no WhatsApp**, no caso, né? Eu tinha um grupo, né? Grupo do oitavo ano, grupo do sétimo, **aí eu postava no grupo do WhatsApp**, aí eles assistiam. [...] **mandavam as atividades pra mim através do WhatsApp** (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

Computadores através da plataforma Meet e também via WhatsApp. Tive algumas oficinas também remotas de como utilizá-la, porque adaptar as aulas a esse ambiente virtual de forma a prender a atenção do aluno, foi muito complexo sem a experiência. (Fragmento da entrevista com o P7, grifos meus).

Nas falas dos participantes, verifico que todos fazem referência aos dispositivos de TD que mais utilizaram durante o ERE: o computador (desktop ou notebook) e o celular. Alguns participantes, como é o caso do P1 e P6, deixam claro que precisaram fazer a aquisição de dispositivos, ou porque não os tinham ou porque precisaram ampliar a capacidade de armazenamento, dado o quantitativo de materiais que enviavam e recebiam como devolutivas dos alunos. Reforço, aqui, que os principais meios utilizados para as aulas remotas no Colégio Galileu Galilei foram o WhatsApp e o *Google Meet*. Mesmo para uso do *Meet*, quando as aulas passaram a acontecer por meio dessa plataforma, o celular ainda foi o dispositivo mais utilizado pelos alunos. Sobre isso, chamamos à atenção para a fala do P1:

[...] Eles tinham, [...] por exemplo, **um celular só em casa** pra dois, três irmãos. Que, às vezes, eu acho que era por isso que não dava tempo, que era, às vezes, o mesmo horário, não dava tempo de assistir, dava preferência a outro irmão pra assistir, eu que acho que seria assim. Mas eu sei que tinham casos que **era um celular só, pra três ou quatro crianças**.

Às vezes, o pai precisava sair e **precisava levar o celular**, eles ficavam sem receber, aí quando o pai chegava era que recebiam as atividades. (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Na fala do professor participante, em especial nos trechos grifados, ele afirma que, em muitas casas, um aparelho de celular era utilizado por mais de um aluno para as aulas remotas.

Os dados acima são coadunados por Branco, Adriano e Zanatta (2020) quando afirmam que as desigualdades sociais foram expostas pela crise pandêmica de COVID-19 e a consequente implantação do ERE, uma vez que explicitou as dificuldades de acesso a recursos como computadores, smartphones por muitos alunos, além dos vários obstáculos enfrentados pelos professores quanto ao acesso e domínio dos dispositivos de TD.

Ainda sobre a utilização de dispositivos de tecnologia digital nas aulas remotas, o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2020, p. 15) reforça a atuação do Banco Mundial, no sentido de difundir e impulsionar o uso de plataformas de videoconferências. Isso beneficiaria inúmeras corporações do “mercado de soluções de gerenciamento de aprendizagem”. Assim, a plataforma *Google Meet* foi a mais utilizada pelos professores do Colégio Galileu Galilei durante o ensino remoto.

Sobre esse assunto, Rodrigues (2020), afirma que, durante o ERE, fundações, a exemplo da Roberto Marinho, atuaram, no Brasil, de forma intensa no sentido de expansão através da difusão de plataformas de ensino para atender às necessidades dos alunos. Dessa forma, inúmeras plataformas surgiram como “saídas” para as aulas remotas. No Colégio Galileu Galilei, a plataforma mais utilizada foi a *Google Meet*, no entanto, inúmeras plataformas como *Kham Academy*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, foram sugeridas, algumas pela própria SEDUC, como o *AprendiZap*³⁵, Aprova Brasil, aulas via rádio³⁶, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, *Explicaê*³⁷, Plataforma de Apoio à Aprendizagem, entre outras.

Há uma intencionalidade por trás dessas plataformas, algumas delas mantidas ou apoiadas pela iniciativa privada, como é o caso da *Aprendizap*, que tem apoio de grupos como *iFood*, Fundação Lemann, Instituto Votorantim e Pacto Global – Rede Brasil, de acordo com Silva *et al.* (2021), de transformar o professor em um assistente de tais plataformas digitais, que poderá levar à desqualificação e desprofissionalização do próprio magistério. Enfatizam os autores, que é necessário aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para permitir um maior conhecimento da realidade e das contradições que se colocam (SILVA *et al.*, 2021).

Para atender às necessidades do ensino remoto emergencial, como já dito, os professores utilizaram, principalmente o aparelho de smartphone e o computador. Durante a execução da pesquisa, pude identificar que poucos participantes já utilizavam as tecnologias digitais para o desenvolvimento das aulas nos períodos anteriores à pandemia. Dessa forma, inserir as tecnologias digitais no ensino trouxe implicações para a atuação dos professores.

³⁵ Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/estudeemcasa/#/> .

³⁶ Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/estudeemcasa/#/2601> .

³⁷ Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/estudeemcasa/#/386> .

A inserção das tecnologias digitais no ERE trouxe desafios significativos. Nem todos os professores e alunos tinham acesso igualitário a dispositivos digitais e uma conexão estável com a internet, o que pode ter ampliado as desigualdades educacionais. Uma necessidade natural da utilização efetiva das tecnologias digitais é que os professores tivessem habilidades e competências digitais. Eles necessitavam estar familiarizados com os dispositivos e recursos disponíveis, no sentido de ter as competências necessárias para integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com os participantes da pesquisa, lecionar no formato remoto implicou uma série de investimentos que tiveram de fazer para criar as mínimas condições de fazer chegar até os alunos os conteúdos e as atividades escolares. As falas dos participantes resumem o que foi necessário para que pudessem ministrar aulas remotamente.

Eu precisei comprar [...] um notebook e fiquei utilizando **o meu celular mesmo**. Curso eu não fiz, eu acho que ninguém fez curso, mas a escola, até coisas simples, assim, que a **gente não sabia, que era como colocar no drive**, uma coisa assim, um vídeo pra poder não ficar sobrecarregado o celular. Aí a direção passou pra gente (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Precisei de auxílio do pessoal da direção, às vezes eu tinha dúvida. [...] **tive que comprar um celular novo**. Antes eu tinha um celular, aí foi quando veio do Governo, aí teve que fazer a troca. **Eu comprei um pra trabalhar**, entendeu? **Eu já tinha um notebook velho** que eu ajudava bastante. **Eu usava ele e tinha o da minha filha que eu usava também**. Mas aí, veio esse outro, né? Já foi agora. Já no fim, finalizando né? **O meu era bem antigo, dava trabalho, mas usava** (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

Eu tive que investir muito. **Tive que aumentar os dados da internet** aqui, no caso o pacote. **Tive que comprar um notebook novo**, além de mim **para os meus filhos também**, que eu tenho dois filhos, aí fiquei num quarto dando aula e os meninos nos outros dois quartos estudando, então eu **tive que comprar um celular novo e um notebook**, tive que investir muito. **Comecei a ver YouTube** e tal, e voltava, abria aquela sala de aula no Meet (Fragmento da entrevista com o P4, grifos meus).

A internet eu já tinha em casa. E o computador. **Precisei melhorar minha máquina, tive de melhorar meu celular que a quantidade de giga não era o suficiente** e **procurei a minha operadora pra aumentar a internet** pra me facilitar os trabalhos (Fragmento da entrevista com o P5, grifos meus).

Então, eu **precisei investir do meu bolso na compra de uma mesinha interativa, aumentar a velocidade da internet** que a minha ainda era fraca, **precisei comprar uma webcam....** Internet, na época, a gente não tinha, né? **A gente tinha que, realmente, tirar do bolso**, né? (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

De acordo com as respostas dos participantes, cinco tiveram a necessidade de investir

recursos para poderem iniciar as atividades de forma remota. Assim, pelo menos inicialmente, não houve investimento do governo de Sergipe no sentido de munir, em tempo hábil, as escolas e os professores de dispositivos digitais que permitissem aos mesmos lecionarem remotamente sem maiores transtornos, implicando em ter que haver investimentos na aquisição de dispositivos pelos próprios professores.

Quando do início da situação de crise da pandemia de COVID-19 e a consequente necessidade de distanciamento físico, culminando no fechamento das escolas e a implantação do ERE, assim como a sociedade, os professores não estavam preparados para substituir de imediato as aulas presenciais pelo ensino remoto. Reforça essa situação a criação da política pública aprovada por meio da Lei nº 8.847/2021, apenas em 1º de junho de 2021.

A suspensão das aulas presenciais aconteceu em 17 de março de 2020 e, nove dias depois a SEDUC orientou a oferta de atividades complementares não presenciais por meio da portaria nº 1638/2020/GS/SEDUC, de 26 de março de 2020 (SERGIPE, 2020). Assim, durante uma média de um ano e meio, os professores desenvolveram as aulas remotas com os recursos de dispunham ou fizeram aquisição. Para o Resumo Executivo da Pesquisa TIC Educação 2021 (2021, p. 4), em média 27% dos professores das redes públicas não recebeu nenhum apoio e apenas 20% receberam apoio financeiro para custeio de conexão à internet, legitimando com as falas dos participantes de que “Eu tive que investir muito. Tive que aumentar os dados da internet aqui” (P4).

4.2 Desafios e dificuldades dos professores durante o ERE

Um dos objetivos da pesquisa foi relacionar as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ERE para inserir as tecnologias digitais nas aulas remotas. Dessa forma, foram inúmeras as dificuldades relatadas pelos professores, em especial, em relação à falta de habilidade e, porque não dizer, ao desconhecimento do manuseio dos dispositivos de TD. Até utilizavam o aparelho de celular para enviar mensagens, realizar ligações, acessar redes sociais, mas nunca para uso no contexto escolar, aliás, o celular é uma tecnologia que até pouco tempo era proibido na sala de aula. Isso talvez tenha contribuído de alguma forma para que as dificuldades de uso no espaço escolar se manifestassem.

Sobre esse aspecto, Pimentel e Araújo (2020) fazem referência ao sentimento de apreensão dos professores no sentido de que acabaram por incorporar a responsabilidade por continuar a ofertar as aulas no formato remoto, pois “cruzar os braços” fazia surgir a sensação de irresponsabilidade. No entanto, a própria situação em que se encontravam era ambígua:

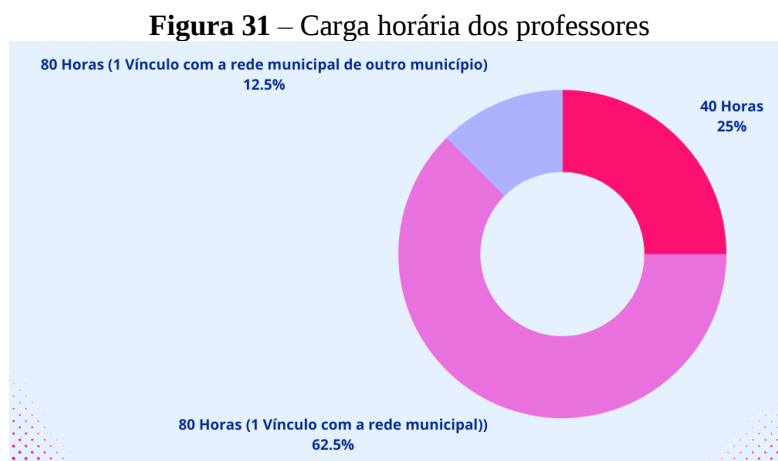
tinham a clareza de que era necessário continuar com as aulas, mas se perguntavam como oferecer aulas remotas, de forma on-line sem que tivessem os dispositivos necessários para isso? A saída foi investir recursos próprios e adquirir computadores, mesas digitais, aparelhos de smartphones para, por meio das redes sociais e plataformas, poderem manter pelo menos o contato com os alunos. Essa necessidade fica muito bem demonstrada na fala do P4:

Em termos do que eu precisei, no caso, foi: tive que investir em celular, investir em notebook, no meu quarto a escrivaninha, tive que aumentar os dados da internet, tive que cabear meu apartamento todinho porque o wi-fi caía muito, eu botei cabo no meu apartamento. Aqui são quatro quartos, todos os quatro cabeados. Em termo de investimento aqui em casa. Pegou todo mundo de surpresa, tá? Não teve nada pra iniciar (Fragmento da entrevista com o P4).

Os professores iniciaram as aulas remotas arcando com os próprios custos dessa tarefa, o que, para uma grande parte, acarretou implicações como retirar recurso do orçamento familiar, planejado para outros fins, pois não estavam preparados para esse tipo de investimento. Esse aspecto fica ainda mais claro na fala do P6:

Então, eu precisei investir do meu bolso na compra de uma mesinha interativa, aumentar a velocidade da internet que a minha ainda era fraca, precisei comprar uma webcam.... Não fiz cursos não. Apenas um que a SEDUC em parceria com a UNIT ofertou (Fragmento da entrevista com o P6).

Um outro tema que merece destaque é a questão da carga horária dos professores durante o ERE no Colégio Galileu Galilei. Dos professores participantes da pesquisa, 75% trabalham em dois vínculos, perfazendo uma carga horária de 80 horas semanais, isso anteriormente à pandemia. A figura 31 traz esse detalhamento da carga horária.



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme mostra a Figura 31, a maioria absoluta dos participantes da pesquisa detém uma carga horária extensa – 80 horas, tendo os mesmos que lecionarem 50 horas/aulas semanalmente, o que dá dois turnos de trabalho com os alunos. As 30 horas restantes são cumpridas com outras atividades, conforme texto da Lei Complementar nº 61, de 16 de julho de 2001.

Art. 23. As atividades do Profissional do Magistério Público Estadual são desenvolvidas em carga horária de 125 (cento e vinte e cinco) a 200 (duzentas) horas mensais.

§ 1º - A carga horária do professor de educação básica deve ser assim distribuída:

I – 62,5% em regência de classe;

II – 12,5% em atividades pedagógicas e de estudos na escola;

III – 25% em atividades de coordenação.

§ 2º - Entende-se por horário de estudo e atividades pedagógicas aquelas desenvolvidas na escola, conforme o seu projeto pedagógico e as diretrizes da política educacional da Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e Lazer.

§ 3º - Entende-se por atividades de coordenação a programação das atividades pedagógicas e a correção dos materiais produzidos pelos alunos, não sendo obrigatório o seu cumprimento na Unidade Escolar (SERGIPE, 2001, p. 9).

Assim, na mesma direção do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público de Sergipe - Lei Complementar 61/2001, também determinaram o mesmo os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério das redes municipais nas quais os participantes lecionam. Disso depreende-se que em tempos ditos “normais” os professores já têm uma carga horária extensa. Lançando o olhar para o período de ERE, uma das grandes dificuldades dos professores foi justamente a extrapolação da carga horária. Agora, os professores já não tinham uma carga horária máxima de trabalho.

Durante a pesquisa, pude verificar, de acordo com as respostas das entrevistas, que os professores passaram a atender os alunos a todo o momento, da hora que acordavam até a hora de dormir. Recebiam arquivos com atividades respondidas, dúvidas das atividades do dia anterior. Isso implicou que o professor precisasse dobrar ou triplicar a carga de trabalho sem que, para isso, recebesse algum valor a mais.

Sobre esse aspecto, Ribeiro (2020) afirma que muitos gestores escolares passaram a exigir que os professores dispensassem um comportamento igual ao adotado na sala de aula presencial cobrando que professores ficassem um número exorbitante de horas em frente a uma tela falando para os alunos e, posteriormente, atendessem às dúvidas enviadas pelos alunos mesmo fora do horário de trabalho. Isso fez com que os professores ficassem sobrecarregados de trabalho, podendo ter causado, inclusive, casos de cansaço mental, estafa, ansiedade e até

depressão nos professores.

Ainda sobre a questão da carga horária de efetivo trabalho dos professores durante o ensino remoto, Diniz (2020) argumenta que na escola havia os plantões de dúvidas, por meio de videoconferência, além disso, os professores ficaram quase que onipresentes por meio das redes sociais para atender aos mais diversos tipos de necessidades dos alunos e dos seus pais, no sentido de fazer orientações para que eles pudessem ajudar os filhos a realizarem as atividades. Eram várias as dificuldades enfrentadas pelos alunos que repercutiram no trabalho dos professores: famílias dispunham de apenas um celular para vários filhos estudarem, ausência dos pais no horário das aulas para que os filhos pudessem usar o celular, surgindo a necessidade de atendimento no turno contrário, gerou uma sobrecarga de trabalho para os professores que, mesmo nos horários que deveriam estar disponíveis para a família, estavam nas redes sociais respondendo aos alunos, até a hora de dormir.

Os professores tiveram que, muitas vezes, deixar a convivência com a família para atender a plantões ou fazer e receber devolutivas dos alunos. Nesse sentido, houve um aumento exacerbado das horas extracurriculares sem remuneração. Sobre esse tema, as falas dos participantes são contundentes e evidenciam esse impacto negativo.

Tiveram alunos que chegavam a ficar sozinho em casa comigo. **Eu, praticamente, terminava a aula com os alunos e depois eu pegava esse aluno sozinho pra trabalhar porque ele estava sozinho em casa.** Tudo isso aconteceu, **às vezes dava aula até à noite**, tinha mãe que não podia, ainda estava trabalhando com o filho. **À noite, ficava todos, entravam todos à noite**, o pessoal da direção da escola pedia muito - não faça isso - mas você acaba fazendo isso aí. **A mãe me pergunta, eu vejo e não responder... 'professor, como é que eu faço isso? Me tire uma dúvida' e você não falar, ficava chato para mim** (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

Tinha pais que juntavam duas, três atividades, **de dois, três dias pra depois enviar**. Não tinha nenhum que não tinha celular. Eles tinham, **tinha um que era um celular, por exemplo, um celular só em casa pra dois, três irmãos**. Que, às vezes, eu acho que era até por isso que não dava tempo, que era, às vezes, mesmo horário, **não dava tempo de assistir, dava preferência a outro irmão pra assistir, eu que acho que era assim**. Mas eu sei que tinha caso sim, que tinha casa que era um celular só, pra três crianças, três ou quatro. [...] Ele era do pai ou da mãe. **Às vezes o pai precisava sair, ele precisava levar o celular, eles ficavam sem receber aí quando o pai chegava era que recebiam as atividades** (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Rapaz, eu **não tinha hora pra responder aluno**. Toda hora um me enviava uma mensagem. A gente até pedia que eles só enviassem nos horários de aula, mas era perdido pedir. **Muitos enviavam meia noite e eu tinha que responder porque senão eles não faziam a atividade e aí eu não tinha como avaliar**. Então ficamos assim, nesse sofrimento esse tempo (Fragmento da entrevista com o P4, grifos meus).

Muitas vezes até meus filhos reclamavam de mim. Diziam: painho, **você agora tá o tempo todo em casa, mas parece que está mais tempo fora. Porque fica sempre com o celular na mão, falando com os alunos** e não com a gente. Até tentava evitar, mas a própria escola nos enviava orientações e aí tínhamos que entender e tirar as dúvidas para não fazer errado (Fragmento da entrevista com o P5, grifos meus).

Rapaz, **ninguém tinha tempo de fazer mais nada**. Porque **ou era dando aula, pelo WhatsApp ou pelo Meet**, ou estava **participando de reuniões com a escola**, porque a gestão fazia em horários opostos ao da aula, ou era **respondendo às dúvidas dos alunos, recebendo material e enviando para o drive para ver se o celular aguentava mais tempo**. Foi uma correria. E ainda **precisamos aumentar o número de aulas porque teve uma lei que dispensou o mínimo de dias letivos, mas deixou a carga horária mínima**. Aí como tudo já estava atrasado e a SEDUC queria iniciar o ano seguinte sem maiores atrasos, **orientou que podíamos dar um número maior de aulas por dia para compensar o atraso**. Isso deixou todo mundo exausto (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

Depreende-se das respostas o quanto foi exaustivo para os professores lecionar durante dois anos no formato remoto, a ponto de muitos professores desenvolverem doenças que podem estar relacionadas ao acúmulo de tarefas. Durante o período do ERE, os professores se sentiram sobrecarregados, tiveram que adaptar a rotina de trabalho e pessoal às mais diversas necessidades dos alunos. Isso fica evidente no trecho a seguir: “Muitos enviavam meia-noite e eu tinha que responder porque senão eles não faziam a atividade e aí eu não tinha como avaliar. Então ficamos assim, nesse sofrimento esse tempo” (Fragmento da entrevista com o P4).

Os professores, de certa forma, tomaram unicamente para si a responsabilidade por orientar o desenvolvimento das atividades, independentemente do horário de trabalho. O P2, ao afirmar que ficaria chato para receber as mensagens das mães, à noite, visualizar e não respondê-las, demonstra esse sentimento de responsabilidade. Esse aspecto é corroborado por Pimentel e Araújo (2020) ao afirmarem que os professores desenvolveram sentimentos em relação à não razoabilidade de cruzar os braços nesse contexto de ensino remoto.

Coadunando com as falas dos participantes, Diniz (2020) afirma que a onipresença dos professores nas redes sociais elevou ao extremo o prolongamento das tarefas de trabalho fora do espaço e horário escolares. Segundo ele, no período pandêmico, as atividades eram realizadas até o último minuto antes de dormir.

Outra fala que reforça a compreensão do quanto foi estressante, é a do P5. Ele afirma que os filhos reclamavam de, no período de pandemia, em que todos deveriam estar em casa, ele parecia estar fora de casa, ou seja, fisicamente estava dentro de casa, mas, não estava disponível para, sequer, conversar com os filhos, ao contrário, o tempo todo com o celular na mão, respondendo aos alunos. A própria escola contribuiu com isso ao enviar tarefas fora do

horário de trabalho. O P6 detalha bem essa situação na sua fala:

Rapaz, ninguém tinha tempo de fazer mais nada. Porque, ou era dando aula, pelo WhatsApp ou pelo *Meet*, ou estava participando de reuniões com a escola, porque a gestão fazia em horários opostos ao da aula, ou era respondendo às dúvidas dos alunos, recebendo material e enviando para o *drive* para ver se o celular aguentava mais tempo (Fragmento da entrevista com o P6).

Neste trecho, o participante relata que não sobrava tempo para a vida pessoal, pois, durante todo o tempo, ou dava aula ou participava das reuniões que a escola promovia fora dos horários de aula, seja com os professores, seja com os pais de alunos, nas quais se exigia a participação dos docentes, ou ainda tirando dúvidas, recebendo e enviando material de estudo. Faz-se necessário lembrar, aqui, que falo da carga horária de trabalho dos professores no Colégio Galileu Galilei que, praticamente, tomava todo o tempo. Frise-se aqui, que 75% dos professores participantes lecionavam em duas instituições de ensino, no mesmo ou em outro município.

Em relação ao excesso de carga horária a própria SEDUC, de forma oficial, contribuiu para essa sobrecarga, uma vez que por meio da portaria nº 4.177, de 06 de novembro de 2020 determinou em seu Art. 2º: “Os estudantes ou seus responsáveis legais poderão optar pela continuidade exclusiva dos estudos por meio das Atividades Escolares Não Presenciais.” O mesmo documento oficial, no seu Art. 4º, determinou:

II. na retomada presencial os professores deverão garantir a oferta de atividades presenciais e atividades não presenciais enquanto perdurar o regime especial de educação decorrente da pandemia;

V. A Unidade de Ensino deverá organizar grupos de estudantes para o rodízio semanal, observando o distanciamento entre os discentes na sala de aula, conforme os Protocolos de Biossegurança (SERGIPE, 2020, p. 3).

Dessa forma, o documento legal deposita sobre os professores a responsabilidade pelo atendimento aos alunos nos diversos formatos possíveis no momento. No primeiro momento de retomada as atividades presenciais os professores tiveram ainda mais aumentada a carga de trabalho, uma vez que tinham agora já não eram mais todos os alunos que estavam estudando de forma remota. Os docentes passaram a ter diferentes grupos de alunos para atender: alunos que decidiram pelo retorno presencial (limitado a 50% de cada turma) e, em outros horários, os alunos que decidiram pelo não retorno presencial. A portaria ainda determinou que:

Art. 11. Aos estudantes que não puderam participar das Atividades Escolares Não Presenciais, por razões socioeconômicas, dificuldades geográficas e

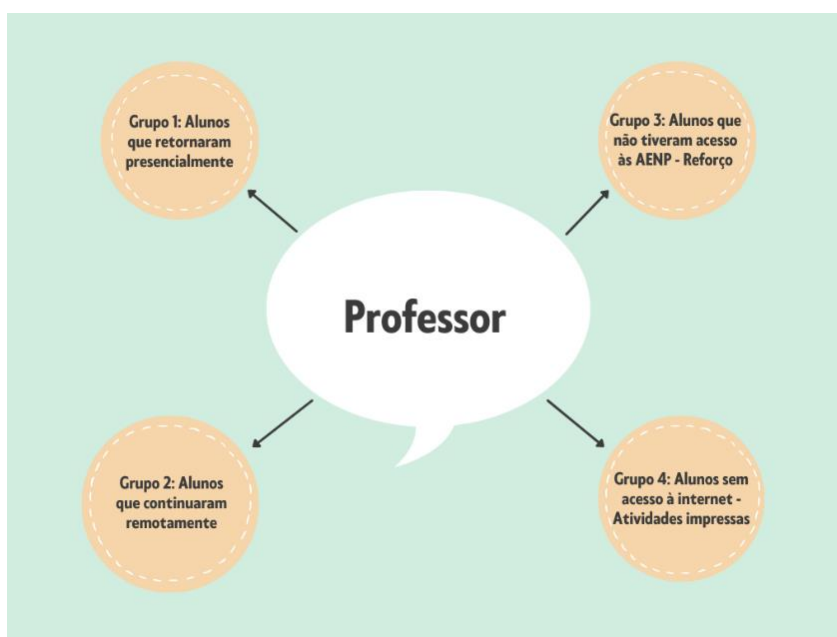
outros impedimentos, a Unidade de Ensino deverá envidar o máximo de esforço para proporcionar as oportunidades equivalentes de aprendizagem àquelas oferecidas aos demais estudantes.

I. A Unidade Escolar dedicará os primeiros 30 (trinta) dias presenciais para oferecer oportunidades de aprendizagem/reforço, prioritariamente aos estudantes que não tiveram acesso às AENP;

II. As Unidades de Ensino garantirão a continuidade das Atividades Escolares Não Presenciais para todos os estudantes (SERGIPE, 2020, p. 5).

Do texto legal pode-se depreender o quão aumentada foi a carga horária dos professores. A figura 32 descreve, de forma sucinta os grupos que os professores precisavam atender.

Figura 32 – Divisão de grupos de alunos no retorno gradativo às aulas presenciais



Fonte: elaborado pelo autor.

As informações trazidas pela figura 32 indicam que a carga horária precisou ser, muitas vezes, quadruplicada: quatro horas diárias de aulas presenciais para os alunos que retornaram presencialmente; quatro horas diárias de aulas remotas para os que continuaram remotamente; quatro horas diárias de aulas de reforço para os alunos que estavam no presencial mas que não tiveram acesso às Atividades Escolares Não Presenciais (AENP); atendimento, por meio da elaboração de materiais, aos alunos sem acesso à internet por meio de atividades impressas e ainda o planejamento de todas essas atividades. Somando-se tudo isso, pode-se entender que a carga horária chegou a um limite de 16 horas diárias, o que somam 80 horas semanais apenas para atendimento aos alunos do Colégio Galileu Galilei.

As questões ligadas à exaustiva carga horária são trazidas por Tardif e Lessard (2014), quando afirmam que, em uma situação dita “normal”, já há diversos aspectos ligados à carga horária do professor, como o tempo de aula, o trabalho diário, semanal, anual etc. Para Paes e

Freitas (2020), com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19 o que já era exaustivo tornou-se um desafio muito maior. Anteriormente à pandemia, o professor já tinha uma carga horária de trabalho exaustiva e, no período de ERE, o desafio de utilizar as tecnologias digitais para ministrar as aulas, acrescentou mais tarefas a serem desenvolvidas pelo professor. Na subseção seguinte, tratarei da utilização das TD antes da pandemia, no sentido de analisar qual o uso que os professores e a escola faziam das TD e em que isso contribuiu ou não para o desenvolvimento das aulas remotas.

4.3 A utilização de tecnologias digitais na escola antes da pandemia

Uma das implicações da inserção das tecnologias digitais para a atuação dos professores durante o ERE foi a necessidade de se apropriar, paralelamente ao desenvolvimento das aulas remotas, da utilização das próprias tecnologias digitais. Anteriormente à pandemia, os professores raramente utilizavam dispositivos de tecnologia digital. Alguns poucos faziam uso apenas do projetor para apresentação de *slides*. Digo isso com base nas falas dos participantes:

Não. **No início, no início mesmo não**, mas de dois mil e dezoito ou dezenove, já tinha chegado aqui na escola a Maleta Digital. A gente já usava com os alunos, os tablets, inserir as atividades nos tablets e trabalhava com eles também. E eu também tinha, já tinha mais uma “facilidadezinha” com a tecnologia, já usava computador, fazia a atividade, era diferente, era impressa, digitada, já tinha como fazer pesquisa. A gente também usa muito na sala quando a gente quer assistir algum filme, a gente usa o retroprojetor pra fazer alguma atividade com eles assim. A escola tem notebook, o projetor.... sem ser para filmes... Eu acho que alguns professores utilizam. **Eu não utilizo. Não, não usava** (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Dentro da sala de aula **eu não utilizo muito não. Pra mim ficou quase a mesma coisa**. Eu utilizava com eles porque a gente tinha que gravar os vídeos no começo do primeiro ano de pandemia a gente teve que gravar. Gravava um videozinho e mandava. Depois a gente começou a usar o *Meet*. Era pelo *Google Meet* que a gente fazia aula. On-line. Síncrona no caso. **Mas hoje eu, na sala, dentro da sala mesmo, eu não utilizo muita tecnologia não** (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Cheguei a fazer com aquele do pessoal da... da Vivo.... esqueci o nome: Projeto Aula digital. E eu cheguei a fazer. **Só o tablet** (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

Uma raridade. **Não fazia muito não**. É pouquíssima, viu? Eu usava aquele sistema que tinha **Vídeo K7, as fitas** que passavam, que a escola tinha disponibilidade, então de vez em quando eu usava, **pegava a televisão e usava. Era quase só isso mesmo** (Fragmento da entrevista com o P5, grifos meus).

Só uso de datashow, internet, para videoaulas e pesquisas (Fragmento da

entrevista com o P7, grifos meus).

Analisando as falas dos participantes, pude verificar o quanto era tímido o uso das tecnologias digitais na sala de aula antes da pandemia, limitando-se ao uso do projetor. E o mais preocupante: depois da pandemia muitos professores deixaram de utilizá-las novamente. Isso se deve, talvez, ainda à falta de formação para o uso dessas tecnologias, ou seja, durante o período do ERE, os professores foram impelidos pelas circunstâncias a utilizá-las de forma mais superficial como um meio para envio e compartilhamento de materiais e aulas para os alunos pela impossibilidade do contato pessoal entre ambos. No entanto, não houve uma formação mais sólida no sentido de trabalhar a compreensão da importância do uso pedagógico das TD e os resultados positivos que essa inserção pode gerar.

As TD praticamente não eram utilizadas pelos professores para ministrar aulas, ou quando o faziam, apenas com o uso do computador e o projetor, na tentativa de tornar as aulas mais atrativas para os alunos, no entanto, como afirma Costa *et al* (2012), a tecnologia utilizada no sentido de ser um apoio na transmissão do conhecimento. Não eram utilizadas para que os próprios alunos pudessem desenvolver a aprendizagem.

Os participantes da pesquisa que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental eram os que ainda utilizavam os dispositivos de TD para que os alunos pudessem manusear e desenvolver a aprendizagem através do manuseio para acessar conteúdos e poderem realizar as atividades. Entretanto, essa utilização era esporádica, uma vez a cada semana ou quinzena, como informa o P1 na fala a seguir:

Se fosse o tablet, todo mundo com tablet no mesmo, aí seria interessante, mesmo assim aqueles que não sabem ficam assim, o uso do tablet, por exemplo, **quando eu utilizava, uma vez ou outra**, a gente tem que pegar no horário inteiro assim, por exemplo. Depois do intervalo já não dava mais tempo, vai terminar, tem que ser amanhã até o intervalo, de oito horas, a gente entra sete e meia, daqui que organize tudo, até dez horas para que a gente pudesse utilizar com ele de maneira que eu tivesse algum resultado e que a gente conseguisse com todo mundo, porque vem, aí coloca senha, às vezes um tablet não ligava, aí tinha tanta coisa que era mais de meia hora, quarenta minutos pra gente organizar tudo, ligar aqueles aparelhos todos que a internet não é da escola, né? A Intranet que já é própria daquele programa, Aula Digital. Dava trabalho. Usava pelo menos uma vez na semana que você não vai tá usando direto, né? Era diferente, era bom, era o assunto que a gente estava dando, que a gente colocava lá dentro, né? Que já vinha também muita coisa pronta, mas foi bom. O problema era porque nunca vem com tudo certinho. Sempre tem aquelas dificuldades (Fragmento da entrevista com o P1, grifo meu).

Depreende-se do trecho da fala do P1 que não havia uma utilização frequente, e mesmo

nos dias que eram utilizados um grande número de problemas, muitas vezes advindos da falta de habilidade na utilização os desestimulavam e faziam ir desanimando, deixando de utilizar. Quando analisamos a utilização das TD pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e EJA ou SRM, pude ver que eram pouquíssimos os momentos em que faziam o uso. Mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes os próprios professores resistiam à utilização de TD, ora por não saberem utilizar, ora por não verem como importante a inserção delas nas aulas. Verifico essa posição na fala do P1:

[...] para os meus que são pequenos eu não vejo tanta vantagem não. A vantagem que eu acho, assim para os pequeninos, é uma coisa às vezes é alguma coisinha atrativa que eles possam, ver, vídeos, jogos. É, pra manusear muito assim, eles deixam até de praticar um pouco a escrita (Fragmento da entrevista com o P1).

Essa postura assumida pelo professor contribuiu para a ampliação das dificuldades enfrentadas por eles quando foi necessária a utilização das TD para desenvolvimento das aulas remotas. Isso pode ter causado, além do cansaço natural, decorrente da sobrecarga, estresse por ter que lecionar por meio de dispositivos com os quais não tinha habilidades. Na subseção seguinte, discutirei sobre a falta de formação dos professores para a utilização da TD na escola para o desenvolvimento das aulas.

4.3.1 A falta de formação para o uso das tecnologias digitais como complicador para o ERE

Um obstáculo que se colocou entre os professores e o desenvolvimento de aulas de forma remota foi a falta de formação para o uso das TD na escola, mesmo para o uso mesmo elementar, pois uma boa parte dos professores sequer sabiam realizar atividades como ligar e desligar um computador e executar tarefas simples com o suporte das TD. Neste sentido, Paula (2022) afirma que os professores, pegos de surpresa, assim como praticamente todos do espaço escolar, tiveram que se reinventar, criar novas práticas pedagógicas para se adequar a uma modalidade que, para a grande maioria, era inédita. Assim, nenhum dos participantes da pesquisa recebeu formação inicial e/ou continuada para inserir as tecnologias digitais no trabalho escolar com os alunos. Os professores sequer tiveram uma disciplina, na formação inicial, que tratasse da inserção das tecnologias nas aulas, o que provavelmente dificultou muito a atuação com o uso delas.

Para corroborar com a constatação acima, Paulo, Araújo e Oliveira (2020) afirmam que,

até então, em pleno século XXI, uma grande parte dos professores da rede pública de educação básica não tinha conhecimento dos dispositivos que utilizaram durante o ERE, sendo que uma parte sequer tinha habilidades com o manuseio do computador, do projetor, que hoje, são recursos básicos para o ensino.

Essa situação fica demonstrada na fala dos professores participantes sobre terem sido preparados na formação inicial para a atuação com o suporte das tecnologias digitais:

Não... **eu não posso dizer que fui preparado.** A minha segunda graduação, de matemática, semipresencial, ou seja, on-line, praticamente, a gente ia assistir às aulas disponibilizadas de Salvador, que a Faculdade era de lá e eu tinha que fazer o quê? Só fazer as avaliações, as habilidades de postar na plataforma da faculdade. Mas assim, **a preparação mesmo era praticar, né? A questão do uso pedagógico da tecnologia, não** (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

Não. Pois é, eu fiz a faculdade de pedagogia, de dois mil e dois até dois mil e quatro. Aí, nessa época **a gente não teve essa oportunidade.** Não aprendemos **nada sobre como trabalhar com as novas tecnologias digitais** que tem (Fragmento da entrevista com o P3, grifos meus).

Eu não fui preparada durante a academia para utilizar em minha metodologia este tipo de tecnologia, porque também na época **não havia disponibilidade de ferramentas digitais** para tais feitos. Usava, basicamente, alguns *offices* apenas para os trabalhos solicitados, mas para a prática em sala de aula, não! (Fragmento da entrevista com o P7, grifos meus).

As respostas dos professores participantes reafirmam a falta de uma formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, a despeito de estarmos vivendo uma realidade em que as tecnologias digitais fazem parte do nosso dia a dia, em que as utilizamos, até com uma certa habilidade, fora do contexto escolar, para acesso, principalmente, às redes sociais disponíveis, mas os professores e alunos têm dificuldade de utilizá-las para a aprendizagem. A maioria dos participantes tiveram a formação inicial entre 2000 e 2004 e, naquele momentos as licenciaturas não ofertavam disciplinas que tivessem como foco as tecnologias.

Quando perguntados sobre a necessidade de se ter formação, tanto inicial quanto continuada, em tecnologias e, em especial, neste momento, em tecnologias digitais, as respostas foram unânimes em dizer que se tivessem tido essa formação ajudaria muito para que as aulas remotas fossem mais bem trabalhadas, com maior dinamismo e tivessem maior aproveitamento por parte dos alunos.

Essa posição é confirmada pelo Instituto Península (2020), que mostrou em pesquisa que, para a metade dos professores pesquisados, o desconhecimento dos recursos e dispositivos de tecnologias digitais e a ausência de uma formação sólida se colocaram como barreiras para

a atuação dos professores no ERE e, corroborada por Branco, Adriano e Zanatta (2020) ao afirmarem que os professores precisaram planejar e ministrar suas aulas de forma remota, por meio de aplicativos ou plataformas de videoconferência ao mesmo tempo que aprendiam a manuseá-los, pois anteriormente não tinham contato com os mesmos. As falas dos participantes sobre a necessidade de terem passado por uma formação e o quanto isso os ajudaria no momento inesperado do ERE reafirmam a lacuna que ficou aberta, talvez por falta de políticas de formação voltadas para essa área:

Eu gostaria muito que tivesse tido, até porque hoje em dia eu vejo tanta gente utilizando e eu, às vezes, não uso. Apesar de não saber também, mas eu tenho medo de utilizar, mas eu gostaria muito que tivesse tido uma preparação e pudesse utilizar em sala de aula com meus alunos, que eu sei que é uma coisa bem mais atrativa, chama muito à atenção em vez de ficar só com um quadro e giz. [...] A escola até disponibiliza, até tem. Eu é que não sei utilizar. Mas eu gostaria sim (Fragmento da entrevista com o P1).

Essa fala do P1 enfatiza o quanto ainda há a necessidade de formação de professores para o uso das tecnologias digitais. Ele afirma que ainda está na fase do medo de manusear até mesmos dispositivos mais simples. Um dos principais motivos para o medo de usar as tecnologias digitais é a falta de familiaridade e experiência. Para o professor que não cresceu em um ambiente digital, lidar com computadores, smartphones, aplicativos e redes sociais, a TD é intimidante. A sensação de não entender ou dominar completamente esses dispositivos pode acabar por impedir a exploração e o aproveitamento de seu potencial. Muitos professores se sentem inseguros ou desconfortáveis com a tecnologia, talvez por não terem tido a oportunidade de tê-la no seu cotidiano ou ainda por não terem se familiarizado com elas na formação acadêmica.

Apesar da falta de formação e das dificuldades de utilização das TD, quase todos os participantes da pesquisa acham importante o uso na escola. As falas deles demonstram essa importância:

Para os meus, que são pequenos eu não vejo tanta vantagem não. A vantagem que eu acho, assim, para os pequeninos, é uma coisa, às vezes, é alguma “coisinha atrativa” que eles possam ver, vídeos, jogos. É, pra manusear muito assim, eles deixam até de praticar um pouco a escrita e também, preciso voltar atrás, **também serve um pouquinho**, porque **o uso daqueles tablets às vezes ajuda também eles aprenderem a digitar, reconhecer a lettrinha.** Então assim, ajuda. Não é tanto como no fundamental maior (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

No primeiro ano vejo. Eu só uso a tecnologia em alguns momentos, nem tudo vai ser a tecnologia na sala de aula, né? Que você tem momentos que você precisa e a tecnologia não vai ajudar, em alguns casos especiais que você

pensa, tá com o aluno, tem uma escuta de perto pra ver e, às vezes a tecnologia não ajuda, mas eu digo a você, **eu acho que ela contribui bastante. A tecnologia com alguns aplicativos de ...** não aquele que não é educativo (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

É muito importante. O que a gente se dedicar mesmo e aprender vai ajudar e muito a vida de muitos alunos que têm que tem necessidade de se comunicar, né? Que não consegue falar... se o professor for capacitado mesmo ele vai facilitar a vida de muitos na comunicação (Fragmento da entrevista com o P3, grifo meu).

Vejo. É porque o **mundo hoje está evoluindo e você não pode ficar de fora.** Eu achei assim: a tecnologia está avançando e eu acho **necessário e benéfico pra gente**, pra o aluno aprender mais diante das ocorrências que vem acontecendo. [...] **Nas aulas, para aprender, eu não vejo desvantagens no uso das tecnologias. Só vantagem** (Fragmento da entrevista com o P5, grifos meus).

Rapaz, **eu vejo sim** e acho que **a tecnologia é sempre viável porque o aluno hoje está mais inteirado da tecnológica**, inclusive, na sala de aula a gente vê muito na questão do uso do celular, que **eu também acho que a gente é precisa**, né? (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

As informações trazidas nas falas dos participantes evidenciam que a maioria deles acha importante o uso das tecnologias digitais na sala de aula, que ela traz benefícios à aprendizagem dos alunos, e que os professores precisam estar atentos para essa necessidade de dinamização da aprendizagem. Contudo, acham que a utilização das tecnologias apresenta algumas desvantagens. Se forem usadas como vício, apenas para redes sociais, sem objetivos mais específicos. No entanto, quando professores e alunos utilizam as tecnologias com foco na aprendizagem ela é vista como positiva.

Apenas o P1 acha que a TD não tem muitas vantagens para o ensino dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exceto no sentido de poder apresentar algo de atrativo, diferente para sair da rotina. Entretanto, quando fala na utilização do tablet, com cada aluno utilizando, passa a dizer que tem, sim, importância a utilização das TD. Os demais participantes acham que a utilização de dispositivos de TD para as aulas são importantes para que os alunos desenvolvam melhor a aprendizagem, sobretudo porque tanto alunos quanto professores já as utilizam fora do ambiente escolar e, principalmente, os alunos já demonstram muita facilidade nessa utilização.

Já o P5, vê vantagens na utilização das TD para a aprendizagem, pois “o mundo hoje está evoluindo e você não pode ficar de fora. Eu achei assim: a tecnologia está avançando e eu acho necessário e benéfico pra gente, pra o aluno aprender mais” (P5). No entanto, para o professor, o que tem acontecido é que os dispositivos de TD, muitas vezes estão sendo utilizados de forma que contribui mais para a alienação das pessoas do que para a evolução.

Para ele,

[...] quando você usa isso para a aprendizagem, eu vejo benefício. Ela vale a pena. Agora **quando você usa isso como se fosse uma doença.... tem gente que fica totalmente dependente desse mundo da tecnologia.** Aí eu vejo desvantagem. Não vejo benefício nenhum para as pessoas desenvolverem isso (Fragmento da entrevista com o P5, grifo meu).

Verifiquei que a fala do P5 é no sentido de afirmar que, quando os alunos utilizam as TD de forma a criar uma dependência ou alienação, uma vez que, há alunos que, ao utilizarem tais dispositivos criam uma “bolha” em volta, de forma que se desconecta do mundo real, a utilização das TD traz desvantagens.

4.4 Limites e perspectivas da atuação dos professores no ensino remoto

No contexto da pandemia de COVID-19, a SEDUC-SE, embasada em orientações emanadas dos órgãos de abrangência nacional, como o MEC, o CNE, e também do órgão normativo do sistema de ensino do estado de Sergipe, o CEE, tendo como suporte as resoluções do Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais (CTCAE), publicou diversas orientações, tanto em termos de portarias³⁸ quanto de diretrizes e orientações de caráter pedagógico³⁹ no sentido de oferecer suporte para a implementação do ERE na rede estadual de ensino de Sergipe. Assim, foram publicados inúmeros documentos, a partir do Decreto nº 40.560, de 16 de março de 2020, que determinou a proibição da realização de eventos e reuniões de qualquer natureza, incluindo a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, a SEDUC expediu a portaria nº 1638/2020/GS/SEDUC, de 26 de março de 2020, em consonância com a Lei Federal 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, no sentido de orientar a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares (APC), em regime especial temporário não presencial, nas instituições de ensino vinculadas à rede pública estadual de ensino. A referida portaria define como “estudos não presenciais”,

[...] toda e qualquer atividade pedagógica sistematizada para propiciar a transmissão e apropriação de objetos de conhecimento/conteúdos curriculares, mediados pelos professores, por meio de: **vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, podcasts, webquest, classroom, meios radiofônicos, links, correio eletrônico, aplicativos, aulas televisivas e atividades previstas no livro didático ou paradidáticos adotados pela Instituição de Ensino (SERGIPE, 2020, p. 2, grifo meu).**

³⁸ Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/page/#!/item/1/363>

³⁹ Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/estudeemcasa/#!/>

Sem maiores orientações por parte da SEDUC, a portaria já definiu os meios pelos quais se dariam as atividades pedagógicas complementares, quase todos que envolvem as TD, conforme o próprio texto legal. Isso trouxe algumas implicações para os professores, algumas delas já citadas no início desta seção: tiveram que fazer a aquisição de dispositivos como celulares, computadores, notebooks, webcam, entre outros; correr para sites como o *YouTube* para aprender, em tempo recorde, o mais básico do manuseio de alguns dispositivos, como aplicativos, plataformas entre outros para poderem iniciar o trabalho remoto. A fala do P6 confirma, de forma resumida que a SEDUC fez orientações para o ERE:

Rapaz o pessoal da SEDUC mandava muitas orientações, né? No caso, a documentação oficial, né? Que, no caso, ficou disponível essa documentação, que foram as portarias, né? Mas assim, isso é o que eu sabia, né? Eu como professor, sabia de alguma informação, era a que a escola realmente passava pra gente, né? No caso, a SEDUC passava para a escola e a escola apenas nos informava sobre o que a SEDUC queria, né? “Olha, isso aqui é o que eles querem e tal, que vocês façam, tal tipo de avaliação, aquela avaliação, né? Que era, se eu não me engano, não era por nota, né? Que é a questão do AI, AD e AC, mandavam essas informações, né? Hoje a gente utiliza em algumas atividades integradoras (Fragmento da entrevista com o P6).

O que pude compreender na fala do P6 é que houve orientações por parte do órgão responsável pela rede pública estadual de ensino, orientações essas, de cunho pedagógico, por exemplo, o que considerar na aprendizagem, ou como avaliar no contexto do ERE, mas faltava o básico: como fazer chegar um ensino de qualidade sem ter o básico que é saber preparar e ministrar aulas através de *podcast*, sem saber como fazer um *podcast*, por exemplo. A fala do P2 também corrobora que a SEDUC fez orientações através da DRE 07: “Fez. Teve muitas orientações, né? Eu não lembro o programa, mas teve muitas que eu até, às vezes, entrava mesmo. Não vou mentir, pra ver algumas aulas. Chegavam até os professores pelo pessoal da direção, que era pra gente acessar” (P2).

Confirmando a concepção dos participantes, Bezerra (2021) afirma que as secretarias de educação e os diretores de escolas compreendem que os professores têm a necessidade de se aperfeiçoarem frente às mudanças pelas quais passa a sociedade. Essas necessidades, demonstradas com mais ênfase no período do ERE, implicariam em a SEDUC elaborar orientações que realmente proporcionassem aos professores uma clareza de como atuar nas aulas remotas de forma que tivessem segurança na ministração das aulas e estas garantissem a aprendizagem com qualidade dos alunos.

Pude verificar que a SEDUC produziu orientações e os professores, na maior parte do tempo, tentaram balizar a atuação nessas diretrizes. No entanto, em muitos momentos não o

fizeram, pela própria falta de tempo para compreender as orientações e poderem customizar para aplicar de acordo com a realidade ou pela própria situação local que não proporcionava condições de aplicar as orientações recebidas. As respostas dos professores às entrevistas deixam isso evidente: procuraram dar conta das aulas remotas com os recursos pedagógicos que dispunham e de mais fácil utilização.

Não, não foi tudo baseado nessas orientações não. As vezes era o **tempo de eu acessar, não conseguia**, eu buscava outras ferramentas pra tentar encaixar na aula, entendeu? Eles também tinham amigos que tinham o aplicativo em casa, faziam essas partes, entrar pra dar uma olhada, pra ver (Fragmento da entrevista com o P2, grifo meu).

No ensino **eu sempre entrava no site, seguindo as orientações** (Fragmento da entrevista com o P3, grifos meus).

Em todas não. Não, **porque as orientações me deixavam...** em vários encontros eu ficava **com várias dúvidas** em função de eu não ter o conhecimento eu não desenvolvia, ou seja, eu não captava a mensagem da SEDUC ((Fragmento da entrevista com o P5, grifo meu).

Sim. Eu me baseei porque tinha um documento, né? E eu li o documento que foi enviado, né? Que era uma portaria e, assim, eu sabia o que eles que queriam, né? Que a gente fornecesse, né? Assim, **eu fazia sempre meu planejamento de acordo com o que eles pediam**. Inclusive, eu acho que já veio da SEDUC a questão do tempo de aula, né? Na época, porque eu comecei a gravar aulas de vinte minutos, praticamente, na época. Eram vinte minutos, aí depois disseram: Rapaz, sua aula está muito extensa, os alunos não vão assistir a essa aula porque está muito extensa, né? Matemática eu tenho que explicar um pouco mais detalhado, daí eu comecei a cortar essas aulas pra cinco, oito minutos, entendeu? Porque mandava de forma mais prolongadas essas aulas. Mas eu acho que **essa orientação já vinha da secretaria**, entendeu? ... eu não lembro agora, realmente, se essas orientações pedagógicas existiram no caso... no momento, eu não estou lembrado (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

As falas dos participantes nas entrevistas dão um panorama do que aconteceu em termos de diretrizes e da atuação nas aulas remotas. A SEDUC disponibilizou no site⁴⁰ materiais para que os professores pudessem utilizar. E eles os utilizaram na medida do possível. No entanto, inúmeras dificuldades faziam com os professores deixassem de utilizar o material orientado pela SEDUC. Nas falas dos participantes, verifiquei que a falta de tempo, pela sobrecarga de trabalho, as dificuldades de acesso à internet, além do próprio desconhecimento das interfaces tecnológicas fizeram com que os professores optassem por não seguirem sempre as diretrizes recebidas.

Muitas das diretrizes da SEDUC para as aulas remotas foram publicadas sob o formato

⁴⁰ <https://www.seduc.se.gov.br/estudeemcasa/#/932>

de portarias. Assim, mesmo quando os professores discordavam das orientações, de certa forma se obrigavam a segui-las porque, como afirma o P6, “tinha um documento” com força legal. Assim, muitas vezes sem compreensão ou concordância, aplicaram as diretrizes.

Quando voltei o olhar para o parecer do CNE, nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, pude verificar que, ao contextualizar a situação de crise, esclarece que seria inevitável a reorganização das atividades escolares, inclusive o calendário letivo. O parecer coloca ainda que as atividades não presenciais poderiam ser ou não realizadas por meio das tecnologias digitais, uma vez que as questões financeiras tanto das instituições de ensino como dos estudantes, são muito desiguais e, portanto, muitas pessoas não possuem acesso aos recursos digitais. Percebe-se que, de certa forma, o texto do Parecer 5/2020/CNE, não imputa ao poder público, através dos sistemas de ensino a responsabilidade por prover meios para que as aulas remotas possam ser desenvolvidas pelos professores, sem maiores prejuízos de aprendizagem, quando afirma:

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação. Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020, p. 3).

A análise do parecer em tela teve o cuidado de estar atento a todos os aspectos e desafios relacionados à suspensão das aulas presenciais, como o atraso no ritmo de aprendizagem e a perda de habilidades preconizadas pela BNCC. Entretanto, quanto às questões que se referem aos professores, se atém à sobrecarga de trabalho e períodos de gozo de férias, por exemplo. Não encontrei, no texto legal, questões sobre a preparação dos professores para a utilização de dispositivos de tecnologia digital, questões sobre a formação dos professores para o uso de TD na escola.

O mesmo parecer afirma que foi realizada uma consulta pública acerca do texto do próprio parecer (BRASIL, 2020, p. 2-3). No entanto, a citada consulta pública foi realizada por meio de um edital de chamamento, publicado no site do MEC, no qual consta que as contribuições devem ser bem fundamentadas e circunstanciadas e enviadas por e-mail para o CNE, num prazo de seis dias, conforme afirma:

Assim, em 17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do presente parecer que trata da Reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Foram recebidas em torno de 400 contribuições provenientes de organizações representativas de órgão públicos e privados da educação básica e superior, bem como de instituições de ensino e profissionais da área da educação, além de contribuições de pais de alunos da educação básica. Ao mesmo tempo, foram realizados webinários com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) (BRASIL, 2020, p. 2-3).

Um edital publicado em um site por um período de uma semana não garante a participação de um grande número de pessoas. Dessa forma, os ouvidos foram os gestores dos sistemas de ensino e, os professores, profissionais da linha da “linha de frente” do ERE, não tiveram um amplo espaço de fala nessa consulta pública. Assim, para a definição da forma de continuidade das aulas no contexto da pandemia não se deu voz, a contento, a quem iria colocar em prática as atividades com os alunos. Seria indispensável ouvir a concepção dos professores, sobre as reais possibilidades para o ensino remoto que atendessem às necessidades dos alunos, mas que também considerassem todos os atores envolvidos.

4.4.1 A avaliação da aprendizagem no contexto do ERE

Historicamente, a avaliação da aprendizagem sempre foi um tema que gerou muitas discussões por parte de teóricos que a discutem, a exemplo de Luckesi (1992), assim como, por professores, no sentido tanto do ponto de vista da função da avaliação e da metodologia e dispositivos adequados para que se tenha clareza do nível de aprendizagem dos alunos. Luckesi (1992, p. 1), enfatiza que:

[...] a temática da avaliação da aprendizagem, nos últimos cem anos, vem sofrendo um crescente processo de estudo e discussão. A prova disso é que a bibliografia sobre o assunto vem se avolumando, dia após dia. Pesquisadores educacionais, sociólogos, pedagogos, educadores em geral e pais de

estudantes estão se tornando cada vez mais atentos a este elemento da prática escolar.

Em relação à avaliação da aprendizagem, durante o ERE não foi diferente. As aulas tiveram continuidade, no formato remoto e os alunos precisavam ser avaliados. A preocupação também ocorreu por parte da SEDUC e de instâncias superiores que normatizam a educação.

Brasil (2020, p. 20), no parecer nº 05/2020/CNE, quando trata da avaliação e dos exames no contexto da situação de pandemia, sugere:

[...] que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional. Neste sentido, as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, **com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental e médio** (BRASIL, 2020, p. 20, grifo meu).

Percebe-se, no texto do parecer, que há uma preocupação do CNE de que as avaliações realizadas durante do ERE não considerem as peculiaridades do contexto pandêmico e, assim, contribuam para o aumento da reprovação e do abandono, o que já era um receio geral. Assim, o próprio CNE já recomenda que a avaliação tenha o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental e médio.

Na mesma direção, a SEDUC baixou portarias nas quais também orienta que, a avaliação não deve ser realizada com fins de aprovação ou reprovação. Assim, a portaria nº 2.235/2020, de 27 de maio de 2020 estabeleceu:

Art. 7º O acompanhamento do desempenho dos estudantes, durante esse período, **será resultante do acompanhamento processual do professor**, da discussão coletiva dos docentes em momentos estruturados pela Equipe Gestora, ou de conselhos de classe, devendo ser considerados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e as condições de apoio que o estudante teve para execução das atividades.

§ 1º. O acompanhamento do desempenho de que trata o caput deste artigo **terá caráter formativo e não deverá definir aprovação ou reprovação do estudante**, devendo a escola fazer devolutivas aos discentes sobre as atividades desenvolvidas durante o período de estudos não presenciais.

§ 2º. No retorno às atividades presenciais, todas as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual deverão realizar avaliação diagnóstica para verificação da aprendizagem de todos os estudantes.

§ 3º. Aos estudantes que comprovadamente não participaram das Atividades Escolares Não Presenciais, por razões socioeconômicas, dificuldades geográficas e outros impedimentos devidamente justificados, a Unidade de

Ensino deverá, no retorno às aulas presenciais, proporcionar as oportunidades equivalentes de aprendizagem àquelas oferecidas aos demais estudantes (SERGIPE, 2020, p. 5, grifos meus).

Pode-se verificar que, em uma linguagem mais imperativa, próprio do tipo de documento legal, a portaria determinou que o acompanhamento do desempenho dos alunos deve ser processual, realizado pelos professores e por discussão coletiva dos conselhos de classe, terá caráter formativo e não definirá aprovação ou reprovação.

De forma ainda mais detalhada, por meio da portaria nº 4.177 de 06 de novembro de 2020, a SEDUC determinou:

Art. 5º. Os professores realizarão a avaliação da aprendizagem levando em conta os conteúdos curriculares e temáticas efetivamente oferecidos, por meio digital ou físico, e as condições de acesso de cada estudante, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 6º. Os professores, com apoio da Equipe Pedagógica da Escola, escolherão os procedimentos, dispositivos e instrumentos de avaliação que sirvam como estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, deixando claro para o estudante os objetivos, aspectos a serem avaliados e o valor conceitual de cada atividade utilizada para esse fim.

Art. 7º As estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem poderão ser on-line ou off-line, por meio de: pesquisa, relatório, exercícios, apresentação oral ou escrita, estudo de caso, seminários, mapa conceitual, portfólio, projeto de área, diário de campo, atividade interdisciplinar teórica e prática, atividade por área de conhecimento, além de simulado e provas orais e escritas, desde que articulados com o planejamento semanal do professor.

Art. 8º. A Avaliação da Aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de verificação de rendimento e promoção escolar, será feita de forma qualitativa, a ser registrada no Diário Eletrônico, em caráter excepcional, com o uso dos conceitos AI (Aprendizagem Iniciada), AD (Aprendizagem em Desenvolvimento) e AC (Aprendizagem Consolidada), conforme Anexo desta Portaria;

§ 1º O registro da avaliação individual dos estudantes no Diário Eletrônico, feito pelo professor, será lançado por componente curricular;

§2º Para fins de registro da vida escolar do estudante, excepcionalmente, o SIGA fará a conversão automática dos conceitos em registro quantitativo.

§ 3º Em conformidade com a Lei nº 9394/96, artigo 24, inciso V, as Unidades de Ensino devem assegurar condições e práticas que favoreçam a implementação de atividades de recuperação da aprendizagem, por meio de instrumentos diversificados que atendam à pluralidade das demandas existentes na escola, nos termos desta Portaria, durante os bimestres, antes do registro dos conceitos/notas.

Art. 9º. A avaliação da aprendizagem dos estudantes será resultante da análise processual do professor, da discussão coletiva dos docentes em momentos estruturados pela Equipe Gestora, e de Conselhos de Classe, devendo ser considerados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e as condições de apoio que o estudante teve para execução das atividades.

Art. 10. O Conselho de Classe deve atuar em tempo hábil no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando ao estudante alternativas diferenciadas para apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos (SERGIPE, 2020, p. 4-5).

Do texto legal pude compreender que nenhum aluno que tivesse participado do mínimo que fosse das atividades não presenciais, mesmo de forma esporádica, deveria ser considerado reprovado. Assim a própria portaria alterou a forma como seriam registrados os resultados avaliativos, passando de notas de zero a dez para os conceitos AI, AD e AC, que deveriam ser registrados pelos professores, por componente curricular no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA/SIAE). Após o registro dos conceitos pelos professores, o próprio sistema fazia a conversão dos conceitos registros quantitativos que variavam entre 5,0 (AI), 7,0 (AD) e 9,0 (AC).

Essas diretrizes são relatadas na fala do P6, na resposta à entrevista, quando se refere às orientações da SEDUC para as aulas remotas:

No caso, a SEDUC passava para a escola e a escola apenas nos informava sobre o que a SEDUC queria, né? Olha, isso aqui é o que eles querem e tal, que vocês façam, tal tipo de avaliação, aquela avaliação, né? Que era, se eu não me engano, não era por nota, né? Que é a questão do AI, AD e AC, mandavam essas informações, né? Hoje a gente utiliza em algumas atividades integradoras (P6).

Nessa fala, o P6 retrata que a SEDUC encaminhou orientações para a realização do ERE, no sentido de informar o que a escola deveria fazer, mas não orientando sobre possibilidades de metodologias. Assim, as escolas e os professores precisaram desenvolver instrumentos avaliativos para tentar conseguir ter uma dimensão do nível de aprendizagem dos alunos, o que para os participantes apresentou muitas dificuldades, conforme mostram as falas dos participantes.

Professor, **foi tão difícil**. Até porque eu não tinha o acesso assim com todos os alunos pra entender. **Eu recebia de alguns, como eu já falei, a atividade, a foto da atividade, muitas vezes eu percebi que não era o aluno que estava fazendo**, outra coisa: como eu trabalho com a alfabetização, a gente precisa ouvir a leiturinha do aluno. Quando já foi pelo *Meet*, isso eu ouvia, eu estava percebendo, eu via, eu conversava com o aluno, aquele que participava, aquele era mais fácil de eu poder fazer uma avaliação, mas, e os outros? **Os outros eu ia fazendo o que eu podia**, assim, eu ia pelas atividades mesmo, eu ia vendo quem era, outra coisa quando a gente mandava a provinha que era pelo *Forms* que a gente mandava a avaliação, outra coisa que eu sei, **meu Deus do céu quem é que vai fazer essa provinha?** Claro que **vinha tudo certinho, não vinha nada errado** quando eu recebia a devolução, né? A devolutiva, tudo certinho. **Meu Deus, será que foi ele que respondeu?** Eu não tinha nem como saber se tinha sido ele... em que estágio de desenvolvimento ele estava porque eu não... **Eu tinha que acreditar no que eu via**. Alguns poucos, que eram vinte e sete, mas tinha dias que eu tinha dez, doze comigo pelo *Meet*. No segundo ano de pandemia, dois mil e vinte e um. **Em dois mil e vinte, como foi só assim eu recebendo as atividades mesmo**. Às vezes eu pedia: grave um vídeo assim, lendo tal leiturinha, a metade só,

dois parágrafos pra tia ver como é que você está lendo. Alguns mandavam outros não, e **a gente ia avaliando como realmente eu estava vendo**, e como você sabe também, a gente, além de ser segundo ano, que não retém, né, na turma, a gente também não podia avaliar, assim tudo ao pé da letra. Era do jeito que eu estava fazendo, do jeito que eu estava vendo. **Foi muito difícil. Foi uma das coisas que eu achei mais difíceis.** Às vezes eu conversava com uma colega minha, dizia: Mulher como é que a gente vai avaliar esses alunos? A gente não tem assim, aquele contato, assim com eles no dia a dia com todos. Foi muito difícil. **Foi uma das coisas mais difíceis mesmo que eu achei, a avaliação. Eu tinha medo de ser injusta eu sei que não reprovava nem nada, mas a gente queria tanto, assim que eles aprendessem,** meu Deus, mesmo assim a distância, será que eles não vão conseguir que, pelo menos assim, metade da turma, né, ser alfabetizado, consiga ler alguma coisa, mas foi uma luta, foi muito mais, até dois mil e vinte e um, se você viu o resultado da provinha de fluência não foi tão ruim não. Quando a gente veio pra sala, no final dos quase três meses de aula presencial, eu vi o resultado que deu, aqueles que assistiam aula comigo pelo *Meet*, a diferença daqueles que não tiveram de jeito nenhum. Ficaram perdidos é. Só fazia quando a mãe queria, que eu passava na verdade, eu colocava no celular né? Mandava a agendinha certinha, a mãe quando queria fazer como ele fazia (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Não, não foi fácil, não se compara. A avaliação praticamente eu fazia pelo... esqueci agora, que a gente fazia pelo.... pelo *Forms*, entendeu? Só que lá a gente não acompanhava, aí eu enviava, **eu ficava na dúvida, será que foi o aluno quem fez ou foi...?** Era dessa forma, só que ficava uma dúvida: **foi o aluno mesmo quem fez ou foi a mãe?** Né? Praticamente elas devem fazer a leitura pra eles. E saí marcando. Eu trabalho mais com questão de parte mais oral, porque era a distância. Ou a mãe lê pra ele ou eu para o aluno na aula, fazer isso pra ele. Pelo *Meet*. Quando não tinha eu ficava na dúvida se realmente... **não era nem pelo Meet que eu fazia a avaliação mandava e recebia o retorno** (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

A avaliação é sempre de forma contínua mesmo no dia a dia. **Aí de forma remota foi difícil porque eles estavam de um lado e eu de outro**, né? Através de uma vídeochamada, através de *Meet* falando com a família. Mas a gente tentava ir fazendo assim. Através do computador mesmo, do celular, sabe? As tecnologias auxiliaram com certeza. Elas ajudavam a gente a pelo menos falar com o aluno (Fragmento da entrevista com o P3, grifos meus).

A avaliação era da seguinte maneira: **Eles não tinham um sistema de avaliação pra avaliar os meninos.** Basta dizer que eles estavam em casa e foi baixada uma portaria dizendo que eles teriam que ser promovidos de um ano pra outro. Mesmo não assistindo às aulas. Mesmo não acompanhando. Mesmo não entendendo o conteúdo que o professor passava. Ele seria promovido. A avaliação era feito o seguinte: **você elaborara uma prova em casa e, como se fosse o estilo da aula, você tirava foto, jogava no sistema, eles respondiam e retornava pra gente respondida** (Fragmento da entrevista com o P5, grifos meus).

As avaliações que a gente trabalhava, eu mesmo, durante as aulas, recebi as atividades, **mas a gente tinha aquela parte de conceitos**, né? No caso, **não era nota.** A gente conceituava, só que conceituava o aluno também pela responsabilidade dele, né? Pelas atividades que eles faziam, eu colocava simulado, colocava trabalho. Agora, **só que no final, é o seguinte: aqueles**

conceitos e não significava aprovação ou reprovação. Eram somente aprovação. Era apenas conceitual, mas para mim, **foi uma das coisas que eu achei um pouco diferenciada na parte de avaliação**, porque a gente pegava um aluno que, realmente, nem estava ali pra entregar uma atividade, nem assistir a uma vídeoaula, não sabia e, praticamente, ele foi promovido da mesma maneira que os outros, está entendendo? (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

Das informações trazidas nas falas dos participantes, pude fazer a seguinte análise: os professores tiveram formação para avaliação de forma presencial. Ainda assim, a avaliação é um tema que levanta muita discussão sobre a própria função e finalidades. Em relação ao tema avaliação da aprendizagem dos alunos no contexto do ERE, para os participantes, foi uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles. As falas são muito assertivas em relação a essa afirmação.

No contexto do ERE, a avaliação da aprendizagem no Colégio Galileu Galilei era, basicamente, realizada da seguinte forma: os professores enviavam o questionário de avaliação por meio da rede social (WhatsApp) e posteriormente, recebiam foto do questionário respondido, ou, em outros momentos, elaboravam a prova no *Google Forms* e enviavam o *link* para os alunos acessarem e responderem. As maiores dificuldades residiam em saber se estavam avaliando o aluno ou outro respondente. Analisando as falas dos professores, verifiquei que as respostas aos questionários das avaliações retornavam com praticamente todas as respostas corretas. A dúvida era sobre quem respondeu às avaliações.

O que aconteceu nesse contexto foi a aprovação sem critérios relacionados à aprendizagem. O P5 deixa isso evidente quando afirma que “basta dizer que eles estavam em casa e foi baixada uma portaria dizendo que eles teriam que ser promovidos de um ano para outro. Mesmo não assistindo às aulas. Mesmo não acompanhando. Mesmo não entendendo o conteúdo que o professor passava. Ele seria promovido” (P5). Sobre esse aspecto, o CNE, no Parecer 05/2020 orienta:

Sugere-se que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional.

Neste sentido, as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental e médio (BRASIL, 2020, p. 20).

Do documento legal acima, pude aferir que ele orienta que a avaliação deve ser

equilibrada e com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental e médio. Dessa forma, os estados e municípios que dispõem de autonomia para legislar no âmbito dos seus sistemas de ensino, entenderam que a forma mais eficaz de a avaliação não produzir mais reprovação e/ou abandono seria vetar a reprovação, ou seja, determinar que todos os alunos, inclusive aqueles que não puderam participar de forma remota sob justificativa, ou que a participação fosse esporádica, tivesse resultado final a aprovação de um ano letivo para o outro. Pode-se verificar essa determinação no texto da portaria nº 2.235/2020, de 27 de maio de 2020, no parágrafo 1º do Art. 7º:

§ 1º - O acompanhamento do desempenho de que trata o caput deste artigo terá caráter formativo e não deverá definir aprovação ou reprovação do estudante, devendo a escola fazer devolutivas aos discentes sobre as atividades desenvolvidas durante o período de estudos não presenciais (SERGIPE, 2020, p. 5).

Sendo assim, por meio da portaria nº 4.177 de 6 de novembro de 2020, a SEDUC regulamentou a avaliação da aprendizagem, através de conceitos que foram convertidos em termos numéricos pelo próprio Sistema Integrado Administrativo Educacional (SIAE), sendo a nota mínima possível correspondente a 5,0 (cinco). Causou insegurança nos professores a mudança do sistema de verificação da aprendizagem que, anteriormente, ocorria por meio de notas que variavam de zero a dez e passou a ser por meio de conceitos, que foram implantados por portaria e sem maiores explicações. Causou um certo desconforto nos professores o fato de lhes ter sido retirada a autonomia em relação à avaliação da aprendizagem, pois qualquer que fosse o conceito dado ao aluno, se restringia a três notas: cinco, sete ou nove.

Ao longo do processo de desenvolvimento das aulas remotas, a SEDUC fez diversas orientações, das quais algumas foram utilizadas pelos professores na atuação junto aos alunos e outras não, devido, principalmente, à falta de habilidades com os dispositivos sugeridos ou mesmo à discordância do formato. A figura 33 relaciona, de forma resumida, algumas simetrias e dessemelhanças entre as orientações da SEDUC e a atuação dos professores.

Figura 33 – Simetrias e diferenças entre as orientações da SEDUC e a atuação dos professores

Orientações SEDUC x Atuação dos Professores	
Simetrias	Diferenças
• Orientações para usar as atividades previstas no livro didático; • Utilização de vídeo aulas gravadas pelos próprios professores; • Utilização de redes sociais; • Utilização de plataformas de videoconferência.	• Utilização de aulas televisivas - o município não tinha a transmissão; • Utilização de aulas por meio radiofônico: o canal contratado pela SEDUC não transmite no município; • Utilização do Aplicativo Estude em Casa: falta de acesso à internet pelos alunos; • Utilização de plataformas de podcast e outras: falta de habilidades; • Avaliação da aprendizagem: discordância do formato de avaliação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo em vista que o contexto do ERE era novo para todos, especialmente no início, os professores necessitaram de suporte da SEDUC. Dessa forma, das orientações para o ensino remoto, aplicaram as que se sentiram mais confortáveis ou que conseguiram. Utilizaram as redes sociais que dispunham para enviar atividades do livro didático, os que conseguiram tentaram aprender a fazer gravações de vídeo aulas, inclusive recorrendo aos colegas que apresentavam melhores habilidades, como mostra o trecho da fala do P5:

Eu desenvolvi, Erinaldo, por meio da internet, né? E com o Google, que eu pesquisava bastante **com a ajuda de um colega que me orientava e várias vezes eu preparei a aula junto com ele**, com ele me orientando e foi aí que eu desenvolvi um pouco, permaneci com essa dificuldade por muito tempo. Logo no início foi mais crítico, mas depois já estava me acostumando, já estava pegando o jeito e já deu pra seguir, que já estava havendo um desenvolvimento melhor dessas aulas. Eu mandava o vídeo pra os meninos pelo WhatsApp e recebia fotos das atividades feitas (Fragmento da entrevista com o P5, grifo meu).

A falta de habilidades dos professores para manusear os dispositivos de TD implicou que, em muitos momentos, eles não tivessem condições de desenvolver suas aulas balizados pelas orientações recebidas da SEDUC. Assim, em muitos momentos eles precisaram criar formas próprias para poderem desenvolver as aulas remotas com os alunos. Muitas vezes, utilizaram as atividades do livro didático, fazendo fotografias para enviar para os alunos poderem realizar, por exemplo. Na subseção seguinte, tratarei sobre a aprendizagem dos alunos no contexto do ERE, na perspectiva de analisar, sob o olhar dos professores, o déficit de aprendizagem e as necessidades de recomposição após o retorno às aulas presenciais.

4.4.2 Déficits de aprendizagem durante o ERE: um problema a ser encarado

Na subseção anterior, discuti a avaliação da aprendizagem dos alunos no contexto da pandemia e do ERE e, analisei que, sob a perspectiva dos participantes, foi um dos fatores mais difíceis do trabalho remoto. Nesta, abordarei o déficit de aprendizagem relatado pelos participantes e segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴¹.

Segundo os dados da pesquisa, se os professores considerassem apenas os resultados das avaliações remotas, poderiam afirmar que o nível de aprendizagem dos alunos subiu. O principal motivo é que nas devolutivas das avaliações as respostas vinham quase sempre todas corretas. No entanto, os professores não sabiam se essa resposta tinha sido produzida pelos próprios alunos ou por outrem, que poderiam ser os pais, irmãos, parentes ou mesmo os professores de reforço que, mesmo no período de pandemia, alguns estudantes participavam de aula de reforço de forma presencial, mesmo colocando em risco a própria saúde e a de seus familiares. Pude confirmar essa informação na fala do P1:

Uns faziam banca, ainda estudavam banca, aí quando mandava, terminava a banca, às vezes não era de manhã, que estudava na banca, às vezes era à tarde, porque não tinha esse... como eles não estavam em sala de aula de manhã, eles iam pra banca em qualquer horário. A banca era presencial, mesmo na pandemia (Fragmento da entrevista com o P1).

Nesse trecho, o P1 demonstra que os alunos participavam das aulas da escola de forma remota, mas, participava presencialmente das aulas de reforço, que o professor chama de “banca”. Talvez essa participação presencial nas aulas de reforço se deva ao baixo número de alunos que participavam dessas aulas, fazendo com que causassem menos medo de contaminação pela COVID-19.

No que se refere à aprendizagem, as instâncias normatizadoras do ensino já previam que houvesse uma queda no nível de aprendizagem, uma vez que diversos fatores poderiam

⁴¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 03 jul. 2023.

contribuir para o não funcionamento a contento do ERE. Sobre isso, o Parecer 05/2020 recomenda:

b) realizar uma **avaliação diagnóstica** de cada criança por meio da observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais e **construir um programa de recuperação**, caso necessário, para que todas as crianças possam desenvolver, de forma plena, o que é esperado de cada uma ao fim de seu respectivo ano letivo. Os critérios e mecanismos de avaliação diagnóstica deverão ser definidos pelos sistemas de ensino, redes de escolas públicas e particulares, considerando as especificidades do currículo proposto pelas respectivas redes ou escolas (BRASIL, 2020, p. 22).

O próprio CNE, prevendo que haveria queda na aprendizagem, no texto do documento legal, já recomendou que os sistemas de ensino, as escolas, quando do retorno das aulas presenciais realizassem uma avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos para, a partir dela, construir um programa de recuperação.

Pude constatar essa concepção nos trechos de falas dos participantes da pesquisa quando perguntados sobre o nível de aprendizagem dos alunos no período de ensino remoto:

Caiu muito, muito. Quando a gente começou no primeiro ano de pandemia, **foi tudo muito fraquinho, bem lento**. No segundo algumas mães já, eu acho que caiu a ficha, né? Que caiu na real assim, tem que ser assim, ainda tem que fazer alguma coisa, porque ninguém esperou que fosse esse tempo todo. Eu acho que elas pensaram assim, não, nós vamos deixar pra lá, que já, já, volta, aí relaxaram, mas no primeiro ano foi uma negação. Eu acredito que **para a gente que alfabetiza foi horrível, foi quase zero alfabetização desses meninos**. No segundo ano, as mães já foram tendo uma consciência assim, não, se a gente não ajudar... que a gente tinha muita reunião, que a gente faz, aí a coordenação conversou muito, se eles não chegassem junto não ia ter resultado nenhum. **No segundo ano já deu uma melhorada, mesmo assim não foi o resultado esperado não, de minha parte, não foi de forma nenhuma**. Não tem comparação não, o presencial com o ensino remoto não, é muito diferente. **Foi muito abaixo do esperado** (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Nessa fala, o P1 deixa muito claro que o nível de aprendizagem nas aulas remotas foi muito abaixo do esperado, como ela mesma afirma, “muito fraquinho” (P1). Em parte, percebe-se que ela atribui uma parcela dessa baixa aprendizagem ao fato de que os pais de alunos, assim como muita gente, achavam que o período de crise não iria demorar muito e, em pouco tempo, todos retornariam à escola, para “voltar a aprender” e, assim, se descuidaram do acompanhamento. Isso fica demonstrado quando o P1 afirma que no segundo ano, quando as mães dos alunos, que acompanhavam mais os filhos, se deram conta que as aulas remotas iriam perdurar por muito tempo e passaram a acompanhar as atividades dos filhos, a aprendizagem

melhorou um pouco, entretanto, ainda muito abaixo do esperado para o ano escolar em que se encontravam.

Sobre a queda na aprendizagem, para a UNESCO (2020), ela poderá ainda perdurar por mais de dez anos, se os governos não criarem políticas públicas que abarquem fatores que têm influência sobre a aprendizagem dos alunos, tais como, infraestrutura das escolas, formação dos professores, reforço na alimentação escolar, tutoria para os alunos, melhores salários para os professores. Assim sendo, torna-se imprescindível que o poder público pense em medidas de melhorias em todo o campo educacional, sob pena de ter essa baixa aprendizagem perdurando ainda por muitos anos.

Para o P1, quando do retorno às aulas presenciais, mesmo em sistema de rodízio, ainda no final do ano letivo de 2020, ao realizar avaliações diagnósticas para aferir o nível de aprendizagem, encontrou alunos sem habilidades mínimas esperadas para os alunos após o período de aulas remotas. Alunos que, sequer, tinham desenvolvido a coordenação motora, conforme retrata a fala.

Assim, depois da primeira semana, que a gente já consegue dar uma olhada, né, avaliar um pouquinho, **foi um susto tão grande, porque tem alunos que a gente teve que ensinar até a pegar no lápis direito que eles não sabiam.** Para mim foi um susto muito grande. Aí as vezes eu perguntava: onde foi que você estudou a pré-escola? E eles respondiam não, eu não estudei não. Primeiro ano que eu estudei foi o ano passado aí como só foram dois meses, **muitos não aprenderam nada, nada.** Até as letras, hoje, tem uns que ainda têm dificuldade. Porque não sabem escrever pelo quadro, tem dois ainda hoje, que não escrevem direito pelo quadro, porque vieram aprender a pegar no lápis direitinho, já esse ano, no segundo ano. **Se vieram aprender a pegar no lápis agora, a alfabetização também é muito pouca** (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Segundo o participante, no retorno das aulas presenciais, havia alunos, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que sequer sabiam pegar o lápis na posição correta de escrever, ou seja, durante o período da educação infantil, ou não estudaram, como descrito no próprio trecho transcrito, ou aprenderam o mínimo possível. Assim, em especial para os alunos que estavam na fase de alfabetização, os problemas de aprendizagem foram ainda maiores. Como afirma o participante, se o aluno nem sabe pegar o lápis, essencial no processo de escolarização, pode-se dizer que em termos de aquisição da leitura, escrita e cálculo ainda está no estágio inicial.

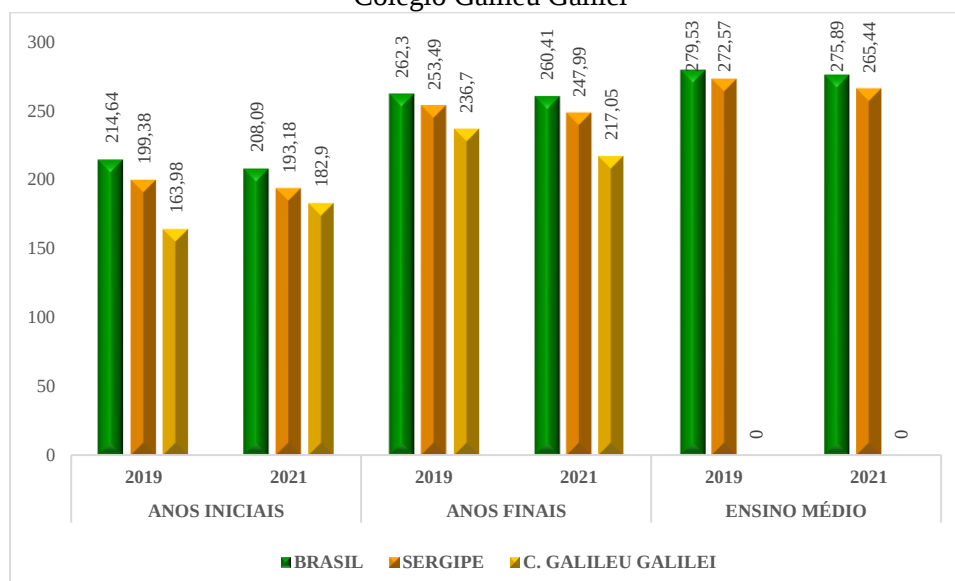
O P5, que leciona nos anos finais do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, quando questionado sobre a aprendizagem dos alunos, afirma que “ Eles aprenderam menos. Eles, com certeza, eu digo sem medo de errar que, com a pandemia, essas aulas, diante dessas dificuldades

de aplicação, foi diferente do presencial, ela não teve um rendimento como tem no presencial” (P5). Assim, a baixa aprendizagem ocorrida no período de ERE não se restringiu aos alunos do ciclo de alfabetização, mas se estendeu a todos os alunos, independente da etapa de ensino em que estavam. O P6 também compartilha da mesma experiência do P5, quando afirma: “[...]eu achei a aprendizagem muito ineficiente, viu? É tanto que agora eu estou vendo na prática. Nós estamos agora na forma presencial e estamos sentindo esses resultados. Eu mesmo sinto esses resultados de agora mais elevados” (P6).

Reafirmando as falas dos participantes, Cetic.br (2021), afirma que em pesquisa realizada sobre as dificuldades dos professores, 93% dos entrevistados afirma que tiveram dificuldades com a defasagem de aprendizagem dos alunos.

Para coadunar com os dados apresentados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que busca avaliar a qualidade da educação básica no Brasil, levando em consideração os resultados de estimativas em larga escala aplicados a estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aplicado bianualmente, tendo as duas últimas edições sido realizadas em 2019 e 2021. Nesse contexto, a pandemia trouxe uma série de obstáculos que afetaram o aprendizado dos alunos, comprometendo os resultados alcançados. A figura 34 apresenta os resultados de proficiência em língua portuguesa, com enfoque nos anos de 2019 e 2021, com resultados por Brasil, Sergipe e do Colégio Galileu Galilei.

Figura 34 – Nível de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB 2019/2021, por Brasil, Sergipe e Colégio Galileu Galilei



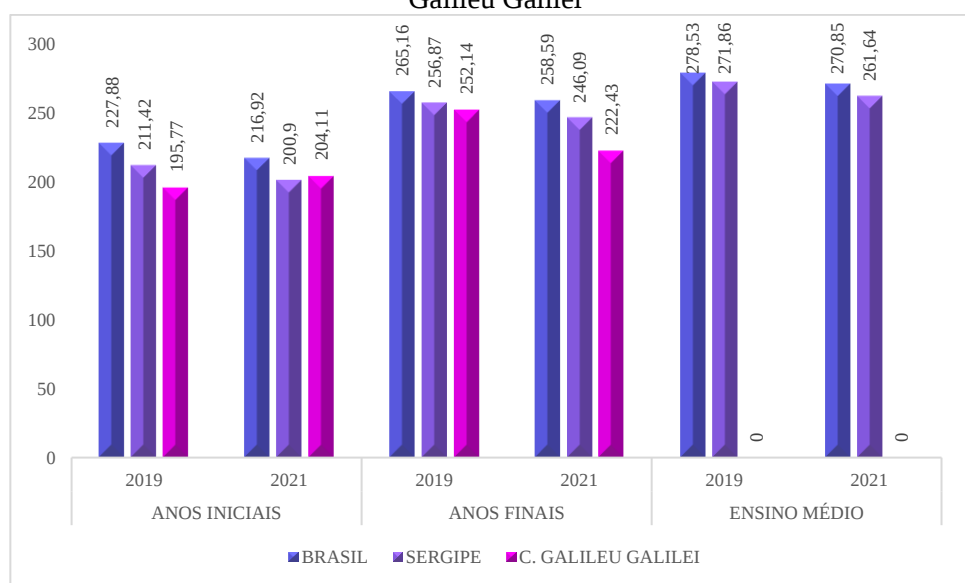
Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do IDEB/INEP.⁴²

⁴² Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Os dados apresentados na figura 34 mostram que, tanto no Brasil, quanto no estado de Sergipe, os níveis de proficiência em língua portuguesa, no ano 2021, tiveram uma redução em relação a 2019. Em termos práticos, isso significa que houve queda na aprendizagem, de acordo com os indicadores analisados pelo SAEB, o que corrobora com a fala dos participantes da pesquisa. Uma situação diferente foi observada nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Galileu Galilei: o nível de proficiência em língua portuguesa em 2021 obteve uma elevação, comparado com o ano 2019. Quando a análise é feita levando em consideração os anos finais do Ensino Fundamental, os números seguem a tendência estadual e nacional.

Em relação ao aprendizado em matemática, no período do ERE também seguiu a mesma tendência que o de língua portuguesa. A Figura 35 traz os números da proficiência dos alunos no SAEB de 2019 e 2021.

Figura 35 - Nível de proficiência em Matemática - SAEB 2019/2021, por Brasil, Sergipe e Colégio Galileu Galilei



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do IDEB/INEP

A figura 35 mostra os números que representam os níveis de proficiência em nível de Brasil, Sergipe e Colégio Galileu Galilei, respectivamente, relativos aos anos de 2019 e 2021. Assim como em língua portuguesa, o Brasil e o estado de Sergipe tiveram quedas tanto nos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Colégio campo da pesquisa, também nesse indicador, apresentou um pequeno crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos anos finais seguiu a mesma tendência nacional.

O colégio passou a ofertar o Ensino Médio no ano 2020. Assim, em 2021 ainda não tinha turmas de 3ª série, que são as turmas avaliadas pelo SAEB para aferição da proficiência. Nesse sentido, não houve como analisar os números relativos a essa etapa de ensino para o

Colégio Galileu Galilei, tanto para língua portuguesa quanto para matemática.

Quanto a tais resultados, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), afirma:

No entanto, ao avaliar a variação observada entre os anos de 2019 e 2021 na aprovação e no desempenho, não foi identificada associação entre as variáveis, e quando a associação estava presente, foi negativa. Essa mudança na associação entre a evolução das duas componentes do Ideb pode estar relacionada com a ampliação acentuada das taxas de aprovação com redução concomitante no desempenho médio dos alunos. A relação negativa observada pode ter sido especialmente influenciada pelas estratégias adotadas pelas escolas frente ao cenário de pandemia que exigiram uma alteração nos critérios de promoção (BRASIL, 2021, p. 3-4).

A trecho da nota técnica acima faz a análise da situação que ocorreu em nível de Brasil, em que houve uma queda nas notas do IDEB de 2019 para 2021. O INEP, responsável pela avaliação, faz a análise que corrobora com os dados coletados pela pesquisa em tela, de que houve a aprovação automática em massa ao mesmo tempo em que os níveis de aprendizagem caíram drasticamente.

Ainda retornando aos textos legais sobre as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem, a SEDUC, assim como o CNE, também previa a probabilidade de queda nos níveis de aprendizagem dos alunos. Assim publicou a portaria 4.177/2020 que, em seu artigo 15, orientou a rede estadual sobre estratégias pedagógicas para o retorno das aulas presenciais. Assim, o referido artigo determinou:

Art. 15. A Rede Estadual de Ensino aplicará Avaliação Diagnóstica de Rede, de forma gradativa, conforme o retorno às Atividades Presenciais, com o objetivo de conhecer as demandas de cada estudante, isto é, os níveis de aprendizagem nesse contexto de retomada, visando identificar suas reais necessidades para a proposição de processos de intensificação da aprendizagem na rede (SERGIPE, 2020, p. 6).

Conforme o artigo da referida portaria, todos os alunos que retornassem às atividades presenciais deveriam ser avaliados com o intuito de identificar as possíveis lacunas de aprendizagem decorrentes do contexto de aulas remotas para então as escolas poderem ofertar atividades de intensificação da aprendizagem na rede de ensino, que são:

[...] um conjunto de atividades diversificadas colocadas à disposição dos estudantes com o objetivo de ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem, a fim de subsidiar as ações de intervenção pedagógica, em consonância com o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino, respeitadas as normas da legislação educacional vigente e as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação (SERGIPE, 2018, p. 2).

A despeito do conceito estabelecido na portaria nº 7046, de 16 de agosto de 2018, os estudos de intensificação da aprendizagem funcionam como uma recuperação paralela da aprendizagem dos alunos que, em cada bimestre, apresentem situação de menor rendimento. Nesse contexto, oferecer estudos de intensificação da aprendizagem no contexto de retomada das aulas presenciais significou que, após avaliação diagnóstica⁴³ realizada pela rede, os alunos apresentaram níveis de aprendizagem abaixo do esperado.

A subseção seguinte tratará de questões envolvendo a saúde dos professores no contexto da pandemia e a relação com o desenvolvimento do ERE na escola. Nela, discuto como vivenciaram esse contexto os participantes da pesquisa.

4.5 A saúde dos professores no período de pandemia e a relação com o ERE

As questões relacionadas à saúde dos professores durante o período de pandemia têm uma relação intrínseca com o desenvolvimento das aulas no período do ERE nas escolas. Assim, não poderiam ficar de fora da discussão deste estudo. Conforme nos mostram os dados do WORLDOMETER (2023), no Brasil, o número de casos de COVID-19 chegou a mais de 37,5 milhões. Nesse contexto, os participantes desta pesquisa e/ou seus familiares também foram afetados pela doença ou por outras decorrentes da situação de distanciamento físico imposto pela situação.

Dos oito professores participantes da pesquisa, seis foram contaminados pela COVID-19 ou tiveram casos na família, o que os afetou de forma direta, se não pela doença em si, por outras dela decorrente. O trecho da transcrição da fala do P1 dá um panorama da situação vivenciada no período.

Fui contaminada e precisei me afastar. Na verdade, na minha casa, eu lembro, **meu esposo pegou, trouxe para dentro de casa e eu me contaminei também e, minha sogra**, que tem noventa e dois anos. Ela **precisou ser hospitalizada**, ficou dezesseis dias internada em Aracaju. Ficou dezesseis dias lá, aí meu esposo foi, mas eu já fiquei em casa, eu já estava contaminada também, já estava com uns três dias tendo alguns sintomas, mas era coisa leve, teve **até uma reunião aqui na escola, eu não comentei nada aqui, fiquei bem afastadinha assim, de máscara**, meu Deus do céu. E tinha uma professora grávida, aí eu, “minha Nossa Senhora”, fiquei lá atrás, mas já com um pouco de febre. Mas eu tomei um remedinho e vim e não comentei nada com ninguém, voltei pra casa, mas graças a Deus ninguém ficou doente. Voltei. Aí com uns três dias minha sogra começou e a gente não sabia, pensou que não era, meu esposo também, a gente pensava que não era. Agora eu ainda tinha aquela dúvida, meu Deus, só pode ser. Eu que **tive um pouco de febre**,

⁴³ Disponível em <https://www.seduc.se.gov.br/page/#!/item/10/1653> . Acesso em 21 jun. 2023.

dor no corpo, depois de uns quatro dias, aí ela teve que ser hospitalizada, aí a médica lá disse a meu esposo: assim que você voltar para sua casa você precisa fazer exame e sua esposa também. **E quando ela saiu de casa eu já fiquei tão abalada que começou foi diarreia, a pressão baixou muito. Aí eu praticamente me arriei também. Do susto, também, de ver ela saindo.** Eu com medo, já estava dando aula pelo *Meet*. Já foi no segundo ano de pandemia, dando aula pelo *Meet*, teve um dia de manhã falando, falando, conversando com os alunos, eu **comecei a cansar.** Aí foi quando eu percebi que não iria conseguir de jeito nenhum, fiquei muito cansada. Aí eu precisei de atendimento, **tive que me afastar, eu acho que foram quatorze dias, depois fiz o raio X do pulmão, ele ficou um pouco comprometido, fiz fisioterapia respiratória,** fui pra Glória, fiz os exames. **O meu foi pesado.** Eu acredito que eu **tive de tudo, ansiedade, depressão.** Porque é tanta coisa que passava na cabeça da gente. Assim, no meu pé apareceu, como se fosse um nódulo e, depois eu fiz uma ultrassom, o médico disse que era um cisto, só que depois da pandemia ele sumiu sem fazer nada. Eu acho que foi resultado de algo desse período, o **cabelo caía muito, era uma ansiedade, não só pelo fato do formato das aulas, de toda aquela preocupação.** E assim, eu acho que é um **medo da morte,** eu que tenho um filho pequeno também, tudo dentro de casa, a gente tinha medo. **Influenciou muito no meu trabalho na escola.** Eu tenho certeza porque tinham dias que a gente não tinha nem coragem. Pergunta a mim mesmo, o que que eu vou fazer hoje? Assim, com tanta coisa na cabeça, e eu que tenho trabalhado dois turnos, ficava de manhã pelo *Meet* com a turminha daqui do estado e a tarde com a turminha do município também. Era muita coisa na minha cabeça. **Passava tanta coisa, era medo de ficar doente, medo dos filhos ficarem doente e eu não consegui trabalhar, era muita coisa** (Fragmento da entrevista com o P1, grifos meus).

Analisando as falas do P1, acima, pude entender o quanto a situação da crise sanitária afetou o trabalho dos professores. No caso do P1, tanto ela quanto os familiares (esposo e sogra) foram contaminados pela COVID-19. Além dos sintomas físicos, que fizeram com que tivesse que ficar afastada do trabalho o período de quarentena (14 dias), também os sintomas psicológicos, como a ansiedade, o medo da própria morte ou da morte dos familiares, como é o caso do filho pequeno e a depressão. A participante fez o relato de como se sentiu e como isso afetou a atuação enquanto docente.

Na fala do P1 fica evidente o sentimento de responsabilidade para com o desenvolvimento das aulas remotas, quando afirma que, mesmo com os sintomas da doença, ainda participou de uma reunião, de forma presencial, para discutir sobre as formas de continuar as aulas no formato remoto. Mesmo se sentindo mal e com o receio de contaminar algum colega, como é o caso da professora grávida, participou mesmo assim.

Coadunando com a fala do P1, Ferreira e Barbosa (2020) trazem resultados de pesquisa com professores. Os autores deixam evidente o sentimento de incompetência e até o adoecimento dos professores resultado das atividades remotas:

Alunos com dúvidas sobre as aulas remotas, famílias querendo ajuda para

preencher os questionários que precisam ser respondidos, a “escola” anunciando outros afazeres, colegas querendo conversar para aliviar o cansaço e trocar experiências. O estresse me domina. Acumular as funções docentes em home office com as demandas da casa em office home parece ressaltar minha incompetência como profissional, mãe e mulher (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 5).

No fragmento acima, os autores apresentam o relato de uma professora e mãe no contexto do ERE, vivências que se alinham com a experiência do P1, participante deste estudo. Um dos sintomas apresentados, é o estresse, a ansiedade e até a depressão relacionados às demandas de trabalho e à tensão resultante de todas as demandas do período. Sobre as questões da saúde, as falas dos professores evidenciam a situação do período.

Fui diagnosticado com COVID. Uma coisa que tive foi ansiedade, muita. Você fica naquela pressão. Quando eu fiz o exame e deu positivo, o do cotonete, eu fiquei assim: cara e agora? Você fica... bota tudo, **muitas coisas na cabeça, você acha que vai morrer**, mas foram só os sintomas, passou... mas foi **muita ansiedade**. Eu, às vezes, não sei, **o psicológico da gente faz muito isso**, às vezes, eu estava saindo e, eu tentava respirar, fazer aquele o exercício de respiração, eu **achava que meu pulmão estava sem ar, mas eu acho que era o medo que provocava**. Talvez não foi nem tudo isso, **mas o medo** (Fragmento da entrevista com o P2, grifos meus).

Sim, tive meu esposo. Que eu saiba, eu não tive. Se tive não foi diagnosticado. Sobre ansiedade, depressão, graças a Deus, na família da gente não, ninguém teve (Fragmento da entrevista com o P3, grifos meus).

Sim, teve. A minha história da COVID foi o seguinte: quem pegou mesmo foi **minha esposa** certo? É... **chegou a um estado crítico** e eu exigi da escola, como foi constatado que ela estava com COVID e tinha perdido paladar todo e não estar desenvolvendo bem, eu exigi da própria secretaria e ela demonstrou interesse também, veio fazer um exame para ver e **foi constatado também que eu estava contaminado**. Só que a minha não me fez causar problema nenhum, não senti nada. Simplesmente através de exames que comprovaram que eu estava com COVID. Mas eu não senti nada. **Minha esposa ficou com fortes sequelas**, por exemplo, ela tem um certo esquecimento e ela tinha um problema auditivo, eu notei que a audição diminuiu. Tem uma hora que ela perde da audição total. E com relação à ansiedade, diante dos noticiários eu **fiquei bastante apavorado, com medo de causar uma doença mais forte**, entendeu? (Fragmento da entrevista com o P4, grifos meus).

Não, eu mesmo não tive. E também **não fiquei ansioso**, não. Porque assim, eu não sei, é de mim mesmo, eu não fico ansioso por isso não. Mas a **minha esposa teve**. Em casa, passou um período de observação, eu ainda fui com ela ao hospital... Ela mal... mas mesmo assim, só ela, meu filho também teve. Mas eu mesmo fiquei tranquilo. Como a gente era trancado, a gente ficava um período mais recluso mas eu não sentia muita pressão em cima disso não. Levei minha vida tranquila (Fragmento da entrevista com o P6, grifos meus).

Conforme nos indicam os trechos das falas dos participantes, pude identificar que todos

foram contaminados pela COVID-19 ou tiveram familiares contaminados. Chama a atenção o fato de que, com exceção do P6, todos desenvolveram doenças relacionadas ao contexto vivenciado. Ou eram decorrentes da própria contaminação pela doença ou da vivência de situações de familiares doentes: medo de morrer ou de perder o familiar, ansiedade, sensação de estar sem ar eram sintomas de todos. Apenas o P6, relata que, mesmo a esposa e o filho tendo sido contaminados, não desenvolveu sintomas de ansiedade ou medo.

Sobre as questões de saúde dos professores, coadunando com as falas dos participantes da pesquisa, Caldas, Silva e Santos (2022) afirmam que a duração prolongada da necessidade de distanciamento físico (o que talvez fosse inimaginável pelos participantes), o medo de ser infectado, as dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas de forma remota, entre outros fatores, podem ter desencadeado muitos problemas de saúde mental como transtorno de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, entre outros. Todos esses fatores implicaram, para os professores, em muitos casos, na necessidade de afastamento do trabalho.

O que se pode depreender de toda essa situação é que todas as situações de adoecimento, seja pela COVID-19 ou por doenças mentais dela decorrentes, vivenciadas pelos professores repercutiram também no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que houve afastamentos pelo período de quarentena indicados pelos médicos (geralmente de 14 dias), o que deixou os alunos sem aulas durante o período, contribuindo para resultados negativos do ponto de vista da aprendizagem.

Posso aqui, ainda, sinalizar um outro fator que pode ter contribuído tanto para as dificuldades em relação às aulas remotas quanto para aumentar a somatização das questões ligadas à saúde dos professores, assim como, pode também ter favorecido ao desenvolvimento desses sentimentos nos alunos: a falta de acompanhamento e suporte da escola aos professores para lidar com a identificação de contextos patológicos em relação aos alunos. Para os professores, a escola deu suporte pedagógico de acordo com o que a gestão e coordenação pedagógica sabiam e podiam, no entanto, em relação a dar suporte aos professores para saberem lidar com as situações, por exemplo, de cunho emocional, que possivelmente seriam apresentadas pelos alunos.

Uma das questões das entrevistas foi se os participantes tiveram algum acompanhamento por parte da escola em como lidar com os alunos/as em relação à identificação de contextos patológicos e emocionais. Sobre isso, foi quase unanimidade: a escola não deu esse suporte para os professores. Pude confirmar isso na fala do participante abaixo:

Não, que eu lembre, não. Agora assim, eu percebia que quem tinha não queria

dizer tinha, não. Eu não sei por quê. Talvez por medo do preconceito. Lá em casa, quando minha sogra teve ninguém entrava. Era por isso que ninguém dizia, eu não soube de nenhum pai que teve, eles não comentavam. Só que estava gripada, alguma coisa assim, mas de algum aluno, algum pai ou mãe chegar para mim e dizer que estava doente de COVID-19 eu não soube (Fragmento da entrevista com o P1).

O trecho da fala do P1 nos mostra que a escola não deu o suporte para que o professor pudesse saber lidar com situações emocionais ligados à COVID-19. No caso do participante, o que ele deixa claro é que nunca chegou para ele situações do tipo e aí, levanta uma questão importante: o preconceito sofrido pelas vítimas da COVID-19. O participante relata que não soube de nenhum aluno ou pai/mãe ou responsável que tenha sido contaminado pela doença. Apenas traziam notícias de gripe ou sintomas semelhantes, mas o que parecia acontecer era a omissão da informação, evitavam verbalizar que estavam com COVID-19, talvez, segundo P1, por medo do preconceito das pessoas. P1 ainda justifica a tese, pela situação vivenciada pela sogra que, quando da infecção, as pessoas tiveram tal comportamento preconceituoso.

Coadunando com o pensamento do P1, vem a fala do P2, que vivenciou situação semelhante em relação aos alunos e que também foi infectado pela doença, tendo enfrentado o preconceito das pessoas:

Não, não chegamos a ter esse suporte. Lembro que uma menina, de vez em quando dizia que a mãe estava com sintoma, uma menina. Era a única criança que, quando conversava comigo, dizia que a mãe estava contaminada, que tinha sintomas e tinha muito medo. Só essa mãe, mas os outros alunos em relação a dizer que teve COVID-19 e que o resultado deu positivo, nunca, ninguém nunca chegou a relatar, não. As pessoas tinham preconceito. Aconteceu isso comigo. É, deixa eu falar: da primeira vez que eu tive contato com uma pessoa que teve COVID, com o cunhado que o médico o mandou ficar afastado, como eu tive contato com ele, antes dele ter o resultado positivo, me mandaram ficar isolado. Você percebia, passando na rua, as pessoas correrem e se você viesse à porta, alguém passar e botar a máscara. Aconteceu muito isso (Fragmento da entrevista com o P2).

Segundo o relato do P2, as pessoas tinham preconceito em relação a quem contraía a COVID-19. No entanto, posso analisar, ainda, se seria adequado afirmar que as pessoas tinham preconceito ou seria um comportamento resultante do medo que as pessoas tinham de ser infectadas por uma doença ainda desconhecida pelas pessoas e em fase de estudos pela ciência, ou seja, tudo era novo. O fato é que os alunos omitiam as informações sobre possíveis casos de infecção nos seus familiares.

A subseção seguinte será dedicada à discussão sobre a política pública criada pela SEDUC para atendimento aos professores no contexto de pandemia e do ERE com recursos tecnológicos, enfocando no objetivo e na importância da criação da política pública para o

desenvolvimento das aulas remotas pelos professores.

4.6 Lei nº 8.847/2021: finalidade e relação com o ERE

O tema em tela surge da necessidade de compreender e discutir o que o órgão mantenedor das escolas públicas estaduais, a SEDUC, criou de política pública no âmbito da pandemia, no sentido de que pudesse atender às escolas e aos professores, enquanto durasse a pandemia de COVID-19. O que coloco em discussão é a efetiva funcionalidade da referida lei para o aperfeiçoamento das aulas remotas e se a criação dela se deu pela necessidade da utilização dos dispositivos de TD durante o ERE.

Como já mencionado na seção de fundamentação teórica desta dissertação, em 2 de junho de 2021, foi publicada a Lei 8.847/2021, aprovada pela ALESE em 1º de junho de 2021, que

Dispõe sobre a ação governamental Educação Mais Conectada, com a finalidade de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC; institui a Ajuda de Custo e o Auxílio - Internet para os professores da rede estadual de ensino enquanto durar a pandemia da COVID-19 e dá providências correlatas (SERGIPE, 2021, p. 1).

A referida lei instituiu a ajuda de custo e o auxílio internet enquanto durassem os efeitos da pandemia de COVID-19. No entanto, na própria ementa definiu a finalidade de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da SEDUC. O PIEC foi instituído pelo Decreto Federal nº 9.204/2017, de 23 de novembro de 2017, em consonância com a estratégia 7.15 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

O próprio texto legal faz referência à lei em que foi que serviu de base para a instituição do PIEC no âmbito nacional, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE para o decênio 2014-2024, e ainda à lei estadual nº 8.025/2015, que aprova o PEE para o decênio 2015-2025. A lei 8.847 foi aprovada em 1º de junho de 2021, com mais de um ano e meio após o início da situação de emergência em saúde, devido à pandemia de COVID-19.

Em relação à finalidade da lei, pode-se, com base no próprio texto legal, afirmar que, apesar de ter sido aprovada no ano 2021, ainda no período de crise sanitária de importância internacional, a lei atendeu a exigências de leis anteriores, como é o caso do PNE e do PEE. Quanto à funcionalidade da política pública para o desenvolvimento das aulas remotas, pode-

se analisar a partir das falas dos participantes da pesquisa. A referida lei definiu em seu Art. 1º:

Parágrafo único. A ação governamental descrita no "caput" deste artigo tem por objetivo a aquisição de equipamentos novos de informática e/ou dispositivos móveis e o apoio à contratação de plano de Internet pelos professores do quadro efetivo da rede de ensino estadual da educação básica, entendidos como tais os servidores integrantes da Carreira Única do Magistério Público Estadual, nos termos do Art. 3º da Lei Complementar nº 61, de 16 de julho de 2001, bem como pelos servidores no exercício da função de secretário escolar, mediante o pagamento de Ajuda de Custo e de Auxílio-Internet regulados nesta Lei (SERGIPE, 2021, p. 1).

Nesse parágrafo, a lei descreveu o objetivo da política pública que é a aquisição de equipamentos novos de informática e/ou dispositivos móveis e apoio à contratação de planos de internet pelos professores efetivos da rede estadual de ensino, compreendidos aí os professores em regência de classe e os lotados em setores administrativos da SEDUC e das diretorias regionais de educação e, pelos servidores no exercício da função de secretários escolares. Para que fizessem jus à ajuda de custo, os beneficiários precisavam estar em efetivo exercício pelo período mínimo de 36 meses.

Dos participantes da pesquisa, apenas dois não foram beneficiados com a política pública: O P3, devido ao fato de estar em gozo de licença acima de três meses e o P8, por ser contratado temporariamente, não tendo vínculo efetivo. Para P2, a política pública instituída pela lei 8.847/2021,

Não chegou no tempo certo. Chegou atrasado. Eu não sei, não cheguei nem a trabalhar mais de forma remota quando eu recebi, quando eu comprei, eu acho que eu já estava retornando para sala de aula presencial. Os anos iniciais retornaram antes um pouquinho. Eu usei mais na sala de aula, venho usando mais na sala de aula presencial (Fragmento da entrevista com o P2).

Essa fala do P2 corrobora a afirmativa que a lei foi aprovada com a finalidade de cumprir estratégia dos planos nacional e estadual de educação que, quando da aprovação não se vislumbrava a possibilidade de se ter uma pandemia de grandes proporções quanto a da COVID-19 que impossibilitasse a realização de aulas presenciais. Pela fala do participante, talvez tenha se cumprido a finalidade de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da SEDUC, mas sem relação direta com o ERE.

Para o P4, “quando chegou o auxílio do governo eu já tinha investido tudo. Já chegou no final da pandemia. Mas eu investi aqui muito e tive que aumentar os dados da internet aqui, no caso o pacote” (Fragmento da pesquisa com o P4). Nesse caso, P4 aderiu ao programa instituído pela lei, recebeu os recursos e fez a aquisição de novos dispositivos de TD, mas afirma

que, devido à demora em chegar, não os utilizou mais para as aulas remotas, e no período pós-pandemia a utilização da sala de aula é esporádica.

Apesar de os recursos terem chegado tardiamente, P1, P5, P6 e P7, afirmam ter sido importante a criação da política de auxílio tecnológico criada pela SEDUC. Pode-se verificar tal posição nos trechos das suas falas, a seguir:

Foi muito bom, sim. Apesar de ter chegado muito tarde, mas foi um incentivo para nós professores podermos até aprender a trabalhar, mesmo de forma presencial, com essas tecnologias, na sala de aula. Quando eu comprei o notebook novo e o celular quase que já não utilizei mais para as aulas remotas, mas serve para irmos devagarinho, introduzindo nas nossas aulas (Fragmento da entrevista com P1, grifos meus).

Contribuiu e muito, não só com relação ao sinal de internet, mas em adquirir equipamentos, aparelhos, melhorou muito, por exemplo, a minha máquina não era tão sofisticada e esse programa do governo me deu uma máquina capaz de eu desenvolver os meus trabalhos sem dificuldade. Ele devia ter chegado mais cedo. No meu entendimento, ele devia ter chegado mais cedo. Houve uma demora para ser liberada aos professores. Ele veio um ano e meio depois que a pandemia começou. Eu utilizo o equipamento hoje, para as aulas presenciais (Fragmento da entrevista com P4, grifos meus).

Assim, **chegou tarde, nós sabemos como é a burocracia, mas serviu sim**. Eu acho até que deveria continuar porque já nos auxilia no uso. Nas aulas presenciais. **Na época, setembro de 2021 foi uma boa ajuda a questão do auxílio de internet**. O auxílio também para comprar recursos tecnológicos serviu muito. Deveria ser dado continuidade. Porque, na minha opinião, o governo deveria sempre investir nessa parte. Já que, na minha opinião particular, tenho a previsão que no futuro a gente vai... não através de outra pandemia, mas a gente vai ter um desenvolvimento em cima da parte tecnológica dentro da escola. E se o uso da tecnologia foi continuando já vai facilitando pra nós professores. Vamos supor, tendo uma internet mais veloz para pesquisar algum recurso diferente, entendeu? Às vezes, a gente quer baixar até um filme interessante para passar de acordo com um determinado conteúdo, a internet já não ajuda, tá entendendo? Então esses recursos... um notebook melhor, a gente comprou quando o governo disponibilizou o recurso pra isso, eu comprei o notebook, outros compraram um celular, entendeu? E já facilita para o professor desenvolver alguma atividade. Seria bem-vindo! Eu comprei a mesa, uma mesinha pequena, aí eu não sei, eu já tinha comprado antes de receber o recurso. Como eu já tinha a mesa, aí eu não quis comprar outra mesa. Mas assim, já comprei um notebook mais potente, aí uma mesa já facilitava. Às vezes, a pessoa quer dar uma aula diferente, entendeu? Não vai dar aula online, né? (Fragmento da entrevista com P6, grifos meus).

Achei motivador. Deu incentivo à melhoria na busca por metodologias ativas - ainda que remotas - disponibilizadas para as aulas. O auxílio me ajudou bastante porque tudo que aprendi durante a pandemia, ainda hoje sei e utilizo (Fragmento da entrevista com P7, grifos meus).

Analisando a falas dos participantes, compreendo que, a despeito de ter chegado tardiamente para atender às necessidade do ensino remoto, uma vez que, quase todos, passaram

a utilizar os dispositivos adquiridos com os recursos da lei 8.847/2021 quando já estavam retornando para as aulas presenciais, a política pública contribuiu para que, aos poucos, os professores e as escolas pudessem introduzir, no espaço escolar, a discussão da necessidade de se inserir os dispositivos de TD nas atividades pedagógicas como um facilitador na construção dos conhecimentos.

O P6 fez uma observação importante no que diz respeito à necessidade de continuidade do PIEC no âmbito da SEDUC. Para ele, os primeiros recursos do programa já foram importantes para dar o primeiro passo para a inserção das TD na escola. Assim, há a necessidade de continuidade da disponibilização de recursos para que os professores possam adquirir outros dispositivos e, assim, planejar e desenvolver cada vez mais as aulas com a utilização das TD. Caso não haja a continuidade do programa, os professores podem se sentir desestimulados a abandonar a utilização em sala de aula de tais dispositivos e voltar à tradicional aula com quadro, pincel ou apenas o computador e projetor para transferir os conteúdos que seriam apresentados no quadro para uma tela, deixando de lado toda a experiência que ganharam com as aulas remotas.

No final de cada entrevista com os professores participantes deste estudo, deixei um espaço aberto para que eles pudessem fazer colocações que eles achassem importantes e que, porventura, não tivessem sido tocados no decorrer da entrevista. Diante disso, os participantes fizeram observações acerca das preocupações, das necessidades de maiores investimentos dos governos em situações de crises como a da pandemia, da necessidade de um planejamento mais elaborado e que preveja, inclusive, orçamentos maiores para calamidades que ainda possam ocorrer.

Vale mencionar a fala do P1, quando faz referência à utilização das TD no contexto das aulas remotas como algo positivo: “De bom eu só achei o fato de eu ter me aproximado mais das tecnologias. Pra mim foi a única coisa boa que veio com a pandemia” (P1). Analisando a fala do participante, posso reafirmar a importância da utilização das TD durante as aulas, sejam elas remotas ou presenciais. Não no sentido de ser um suporte para que o professor possa, por exemplo, fazer uma apresentação melhor dos conteúdos, mas no sentido de que pode colaborar para a construção e ampliação do conhecimento pelos próprios alunos.

O P1 cita outro aspecto que vê como algo positivo: o estreitamento das relações com os pais de alunos, algo que, segundo ele, vinha se perdendo com o tempo quando das aulas presenciais. Analisando a fala do P1, posso mencionar, aqui, que não visualizo pontos positivos em uma pandemia. O fato de o participante ter visto como algo positivo a aproximação com as tecnologias pode significar mais uma consequência, não diretamente da pandemia, mas do

proveito que o capital tirou da situação e, na tentativa de aumentar lucros, utilizou a mídia no sentido de propagandear supostos pontos positivos da pandemia e, a intensificação do uso das tecnologias, foi uma delas.

Coaduna a afirmação do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (2020), quando diz que, durante a pandemia grandes corporações atuaram junto ao Banco Mundial para impulsionar o ‘mercado de soluções de gerenciamento da aprendizagem’, lançando mão da propaganda de diversos grupos empresariais, por meio de plataformas como solução para a continuidade do ERE. Uma evidência disso é que, após o retorno às aulas presenciais, o professor passou a não mais utilizar com frequência as TD, conforme afirma: “Mas, hoje eu, na sala, dentro da sala mesmo, eu não utilizo muita tecnologia não” (Fragmento da entrevista com o P1). Na fala, o P1 destaca o aspecto em relação ao relacionamento com os pais:

Outra coisa: eu me senti mais próxima de alguns pais, principalmente aqueles que estavam comigo todo dia. Hoje, no presencial, a gente não tem tanta aproximação com eles, mas quando era de forma remota, era todo dia, todo dia, todo dia a gente estava ali, conversando com eles por uma mensagem, aqueles que não participaram com a gente, mas era uma mensagem, mandava atividade, quando não estava correto ainda, mandava de volta, - está errado ou... está certo. Como eles são pequenos, a minha conversa era mais com os pais. E os pais passavam para eles. O que trouxe de bom foi isso, a proximidade com os pais e eu ter me aproximado mais das tecnologias (Fragmento da entrevista com o P1).

Fica evidenciado que, a despeito da necessidade de afastamento físico, os pais de alunos passaram a manter, com maior frequência, com os professores dos filhos. Na sua fala, P1 expõe que, hoje, com as aulas já estão sendo ministradas de forma presencial, não há o mesmo acompanhamento por parte dos pais, do desenvolvimento dos alunos. A fala do P1, em relação pontos positivos da pandemia, pode ser encarado, ainda, uma consequência da enxurrada de informações veiculadas pelas grandes empresas de comunicação, que tinham interesse no aumento de lucros e investiu na criação de teses de que, mesmo numa pandemia, deve-se tirar algo de bom.

Já o P5, em sua fala, afirma sobre a preocupação que teve em relação a como ministraria os conteúdos escolares para os alunos e, para além disso, como os avaliaria, como os questionaria para compreender se eles estavam ou não aprendendo.

É o seguinte: foi uma medida tomada de emergência. Acontece que essas aulas nos deixaram muita preocupação e diante do que você pensa em desenvolver, fiquei várias e várias vezes preocupado com o desenvolvimento do meu aluno. As aulas foram suspensas e o ano letivo continuava, não podia parar, mas a minha preocupação era: como é que eu vou passar isso pra esses meninos,

como é que eu vou passar um conteúdo, a pandemia me deixou essa preocupação, porque a gente tem uma responsabilidade como professor de passar o conteúdo. Não é simplesmente passar. Além de passar você tem que questionar também, saber se tem aprendizagem. Então me deixou bastante angustiado com relação a eu ter o conhecimento que esses alunos não estavam perdendo, entendeu?

O que se pode compreender da fala do P5 é que havia um sentimento internalizado por ele de que os alunos estavam “perdendo” algo de conhecimento no contexto das aulas remotas. Então, a preocupação dele residia, justamente, em saber se estava ministrando a contento o conteúdo para os alunos e qual seria o resultado daquelas aulas, como ele faria para ter certeza de que o que estava ensinando, o aluno estava aprendendo, bem como a preocupação em como avaliar.

Nesse momento, o P6 focalizou sua preocupação na questão de como recuperar o que os alunos perderam em termos de aprendizagem e conhecimento durante os dois anos em que as aulas foram ministradas remotamente, além de alertar para a necessidade de que os governos estejam preparados, inclusive financeiramente, para a possibilidade de haver outras catástrofes de proporções semelhantes.

Então, eu penso que faltou um apoio maior na questão de metodologias, entendeu? Eu achei também que o próprio governo, como foi uma coisa de repente, uma coisa que não foi programada, um vírus que não foi programado, deveria haver um recurso maior, não só para a educação, mas em algumas áreas. E eu acho que a perda maior foi na questão da aprendizagem do aluno. Foram praticamente dois anos que nós passamos, aí os resultados estão vindo agora, da deficiência de aprendizagem dos alunos. Não que eles não quisessem estudar, mas por uma por causa da doença. Mas, se houvesse um plano, um plano bem estruturado pra fazer com que as perdas desses dois anos pudessem ser sanadas diante do replanejamento... Foi uma perda, principalmente, relacionada à aprendizagem do aluno. Nós planejávamos nossas atividades, mas quem está recebendo aquilo e de que forma está recebendo, nós não sabíamos. Eles estavam recebendo conteúdos, somente conteúdos. E assim, aí já entra uma porção de fatores: a questão avaliativa, como nós falamos agora, entendeu? Eu acho que deveria haver um plano maior para sanar esses dois anos. Agora, eu não sei como, eu sei que tem que ter uma estrutura maior, entendeu? Não apenas como eu ouvi aí, um ano aí anterior que mandaram que foi a questão de trabalhar o Currículo de Sergipe priorizado, era como se fosse uma intensificação, uma revisão daqueles conteúdos para a gente aplicar em sala de aula. Eu acho que aquilo ali não resolve (P6).

A preocupação do professor reside no fato de que a crise pandêmica pegou todos despreparados e, no período de crise e após ela, não se direcionou para áreas como a educação, recursos num volume que fosse suficiente para amenizar os prejuízos. Para o professor, precisa fazer parte do planejamento dos governos investir recursos em áreas específicas para poder minimizar os efeitos de crises como a vivenciada pelo mundo como a COVID-19. Além disso,

quando o professor se refere especificamente às perdas na aprendizagem vivenciadas pelos alunos, foi enfático em dizer que trabalhar o currículo priorizado não vai resolver o problema do déficit de aprendizagem dos estudantes. Precisa haver um plano mais elaborado, que foque, realmente, em sanar as dificuldades criadas no período de pandemia.

SEÇÃO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedico esta última seção às minhas considerações finais sobre a pesquisa em tela. Chegar até aqui faz despertar em mim alguns sentimentos que não poderia deixar de externar. Em primeiro, a sensação de ter alcançado o objetivo a que me propus: concluir o Mestrado em Educação. Assim, esta seção, de certa forma, representa o fechamento de uma etapa. Em segundo lugar, o sentimento de que ainda existem inúmeros aspectos a se pesquisar sobre os efeitos, consequências e perspectivas da inserção das tecnologias digitais nas escolas e salas de aula, indicando, assim, que ainda há um leque de possibilidades a se explorar em trabalhos e pesquisas futuras.

É importante mencionar, aqui, que em 22 de abril de 2022, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 913/2022, que declarou o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pela COVID-19 (BRASIL, 2022). Já em 5 de maio de 2023, pouco tempo antes da defesa desta dissertação, a OMS declarou o fim da ESPII, que ceifou a vida de quase sete milhões de vidas em todo o mundo (FERREIRA, 2023). Mesmo tendo chegado ao fim, a pandemia de COVID-19 deixou consequências severas na saúde, na economia e, também, na educação que ainda levarão tempo para serem recuperados, conforme a UNESCO (2020).

Para a definição do tema desta pesquisa foi decisiva a minha inquietude, quando do desenvolvimento do trabalho como diretor do SEPLEN na DRE 07, momento profissional em que pude conhecer as entranhas das escolas da rede estadual a partir de uma visão mais ampla, e com o foco no desenvolvimento do trabalho dos professores. Assim, conforme dito, em outras palavras, na introdução desta dissertação, a escolha do tema surgiu dos momentos de visitas de acompanhamento pedagógico às escolas, momento nos quais pude ouvir os professores em relação à realização das atividades pedagógicas, em que discutia com eles os pontos positivos e os pontos de atenção e necessidades para o aperfeiçoamento da prática docente.

Quando, em 2020, o governo estadual, com base na situação de crise sanitária que se instalava, decidiu pela suspensão das aulas e, posteriormente, pela implantação do ERE, eu, enquanto responsável pelo ensino na diretoria, não pude deixar de me preocupar com as seguintes questões: como os professores desenvolveriam as aulas remotas? Já tinham ouvido ou lido algo sobre ensino remoto? Como fariam para alcançar os alunos? Teriam dispositivos de TD para isso? Os alunos teriam como participar das aulas? A SEDUC e a DRE 07 teriam como oferecer suporte pedagógico às escolas e aos professores para que pudessem desenvolver suas aulas? Todas essas questões me fizeram decidir por pesquisar o tema: TECNOLOGIAS

DIGITAIS E PANDEMIA: o ensino remoto emergencial em uma escola do alto sertão sergipano.

Nos próximos parágrafos, apresento uma síntese dos resultados da pesquisa, questões que explorei ao longo da construção desta dissertação.

Com a finalidade de apresentar, resumidamente, a trajetória desta pesquisa, para que facilite a visualização completa a figura 36 traz um mapa conceitual que envolve os objetivos e os temas, definidos a partir dos objetivos e os emergentes dos dados.

Figura 36 – Visão geral da trajetória da dissertação



Fonte: elaborado pelo autor.

A figura 36 ilustra, de forma geral os temas definidos *à priori*, com base nos objetivos da pesquisa, além dos temas enraizados, que emergiram dos dados das entrevistas realizadas com os participantes.

No decorrer da análise dos dados e a discussão dos temas já citados acima, pude trazer algumas afirmações em relação aos resultados encontrados. Quando tomo como objetivo identificar as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores durante o ERE, a pesquisa mostrou os seguintes resultados: os principais dispositivos usados foram o computador (desktop ou notebook) e o smartphone para a veiculação das aulas remotas por meio das redes sociais, principalmente WhatsApp e por meio de plataformas de *meetings*, mais especificamente o

Google Meet. Para ministrarem as aulas remotas, muitos professores tiveram que fazer a aquisição de dispositivos de TD. Fazer a aquisição de dispositivos implicou que os professores necessitassem fazer investimentos de recursos próprios para isso, uma vez que a SEDUC, somente um ano e meio após o início da crise de pandemia e a consequente suspensão das aulas presenciais, criou a política pública que garantiu aos professores recursos financeiros para aquisição de equipamentos de TD para uso nas atividades escolares.

Quando o foco são as dificuldades enfrentadas pelos professores no uso das TD durante o ERE, os resultados mostram que elas são, principalmente relacionadas ao manuseio dos dispositivos. Importante mencionar que, a despeito das dificuldades de uso dos dispositivos de TD para fins pedagógicos, tanto alunos quanto professores, aqueles mais que estes, os utilizam com mais facilidade fora do contexto escolar. Nesse contexto, dificuldades de utilização da plataforma *Google Meet* aparecem muito fortemente nas falas dos participantes durante as entrevistas. Foram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos professores, desde acessar a sala de aula virtual, enviar convite ou *link* para os alunos poderem participar, fazer o compartilhamento de tela para poder apresentar o conteúdo.

Fazer as gravações de vídeos explicando o conteúdo ou as atividades a serem realizadas pelos alunos também despontou como uma barreira que precisou ser transposta pelos professores que, no momento se viram tendo que ser atores, apresentadores... Assim, a primeira barreira a ser vencida foi tentar ficar à vontade na frente do celular para dar a aula e fazer a gravação para enviar para os alunos. Os participantes afirmaram ter dificuldades em se posicionarem em frente à câmera. Após a gravação não sabiam manusear aplicativos que tinham recursos de edição de imagens. Assim, em muitos momentos, necessitaram de ajuda de familiares que tinham habilidades com o manuseio dos dispositivos para que pudessem desenvolver as suas aulas a contento.

A maioria das dificuldades enfrentadas pelos professores para a utilização dos dispositivos de TD recaem sobre um tema muito importante que foi discutido nesta dissertação: a falta de formação para o uso das tecnologias digitais na escola. Como disse anteriormente, a inserção de disciplinas relacionadas às tecnologias é relativamente nova nos cursos de graduação, sendo que a maioria dos participantes fizeram a graduação no início da década de 2000 e, mesmo os que cursaram a licenciatura mais recentemente, não tiveram disciplinas que tratassem da utilização de tecnologias com fins pedagógicos. Mesmo que os professores, na graduação, tivessem estudado alguma disciplina com foco nas TD, ainda assim, essa formação não teria sido suficiente para atender às necessidades demandadas pela pandemia, pois, como já dito, poucas pessoas tinham a dimensão das proporções a que chegaria a pandemia. Evidência

disso, é que os órgãos mantenedores dos sistemas de ensino, inicialmente, foram expedindo portarias que suspendiam as aulas presenciais por um tempo mínimo, na esperança de que logo retornariam às salas de aula, o que não aconteceu.

Além das barreiras relacionadas acima, os resultados mostram que os professores enfrentaram obstáculos, também, em relação a conseguir que os alunos se mantivessem conectados à aula (os que tinham acesso à internet) e ao *feedback* dos alunos sobre as atividades que eram enviadas para resolução. Muitos recebiam as atividades, mas não davam retorno aos professores sobre terem feito a atividade, se tiveram sucesso ou não na realização, se as orientações dos professores tinham sido suficientes para resolvê-las.

Destaco aqui, ainda, uma dificuldade para a inserção das TD no ambiente de sala de aula: a crença de muitos professores em relação a não ser tão importante desenvolver as aulas com o auxílio de dispositivos de TD. Assim, trabalhar no ensino remoto implicou que os professores precisaram, em alguns casos, se despir de preconceitos enraizados, relativos aos benefícios da utilização das TD em sala de aula.

Um ponto importante que destaco, aqui, é que, com a experiência da pandemia, os governos e sistemas de ensino possam investir, cada vez mais, na formação continuada de professores, em especial para a utilização das TD em sala de aula, não só, por uma possível necessidade posterior de se ensinar, novamente, de forma remota, mas pela demanda da atual sociedade que é tecnológica, pelas possibilidades de ampliação do conhecimento que as TD possibilitam aos alunos e professores, pelo que elas trazem de vantagens para a aprendizagem.

Em relação às orientações recebidas da SEDUC, os resultados mostram que, na maioria das vezes, os professores tentaram balizar o planejamento e a realização das atividades seguindo tais orientações, mesmo pelo fato de que estavam “perdidos” em como desenvolver as aulas de forma remota. Em diversos momentos, orientações chegavam intempestivamente, e, nesses casos os professores nem tinham mais como sequer tentarem seguir, ou então, chegavam orientações das quais os professores discordavam e trilhavam outros caminhos metodológicos para poderem desenvolver as aulas. Dessa forma, os participantes da pesquisa em muitos momentos não aplicaram as orientações da SEDUC por elas serem mais genéricas e alheias à realidade da escola ou porque discordavam das orientações pedagógicas recebidas.

Das diretrizes recebidas da SEDUC, os professores aplicaram mais as que tinham força de portaria pelo fato de serem, na maioria dos casos, determinações, mesmo assim com adaptações para tentar adequar à realidade da escola, dos professores e dos alunos.

Quando falo em simetrias ou dessemelhanças na atuação dos professores em relação às orientações da SEDUC, não posso esquecer que muitas não foram seguidas, justamente, pelo

fato de não se “encaixar” na realidade da escola, dos professores e alunos. Nesse contexto, um exemplo de orientação em que houve a dessemelhança com a atuação do professor foi em relação à utilização do “Estude em Casa”, disponibilizado pela SEDUC. Os conteúdos veiculados diferiam em muito do planejamento feito pelo professor, uma vez que a maioria das aulas veiculadas eram de outros estados, muitos alunos não dispunham de internet por meio de wi-fi ou dados móveis, e nem dispositivos com memória capaz de suportar o aplicativo Estude em Casa. Além disso, o município no qual fica localizado o Colégio Galileu Galilei não recebia a transmissão da rede de TV contratada para veiculação das aulas.

Diante dessa e de outras situações, não houve como os professores trabalharem no sentido de os alunos poderem assistir às aulas reproduzidas. Essas dessemelhanças entre as orientações da SEDUC e a possibilidade de execução pelos professores implicaram na necessidade de os professores, por si só, ou com a ajuda de colegas e da equipe gestora da escola, terem que buscar conteúdos e metodologias que funcionassem para o momento vivenciado e conseguissem atrair a atenção dos alunos.

Uma questão que não poderia deixar de ser frisada neste momento de considerações finais é a relacionada com as questões de saúde dos professores. Todos os participantes, ou foram infectados pela COVID-19 ou tiveram pessoas na família infectadas, o que implicou na necessidade de afastamento do trabalho pelo período determinado pelos médicos e, cumprir quarentena de 14 dias de isolamento. Além do acometimento físico dos professores pela COVID-19, ainda houve o desenvolvimento de doenças mentais dela decorrentes como transtorno de ansiedade, depressão, medo, o que pode ter tido relação direta com a queda nos níveis de aprendizagem dos alunos durante o período.

Por último e, não menos importante, destaco a ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades, tanto dos professores quanto dos alunos no sentido de reduzir desigualdades de acesso ao ensino e à consequente inclusão de todos no processo de desenvolvimento do ERE, desde à garantia do acesso à rede de internet quanto aos dispositivos de TD, como a distribuição de tablets, por exemplo, aos alunos para que pudesse minimizar os prejuízos à aprendizagem dos alunos. Necessário ainda que os governos planejem ações para garantir recursos para o enfrentamento de situações de crise como a da pandemia. Dito isto, lembro aqui que, da parte do governo de Sergipe, foi criada apenas uma política pública no sentido de ampliar as possibilidades de atuação dos professores por meio da disponibilização de recursos para aquisição de dispositivos de TD.

Os resultados mostram que a política pública chegou tardiamente para atender às necessidades dos professores para as aulas remotas, mas foi importante para proporcionar aos

professores a inserção das TD nas aulas, de forma presencial, após o retorno das aulas presenciais.

Cabe aqui levantar uma importante questão, com base nos resultados da pesquisa: a necessidade premente de que as instituições de ensino insiram nos currículos da formação inicial - das licenciaturas - o uso das TD como recursos pedagógicos que podem facilitar e ampliar a construção do conhecimento tanto de professores quanto de alunos. Além da necessidade de se inserir as TD na formação inicial, também há que se ter continuidade do trabalho com as TD na formação continuada, na formação em serviço, para que os professores possam, não somente utilizá-las como “algo a mais” no ensino, mas como parte do próprio processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Por fim, este estudo não encerra as discussões em torno do objeto de pesquisa, mas abre caminho para que possam surgir outros estudos, novas pesquisas e a ampliação do debate em torno da importância cada vez maior de desenvolver o ensino mediado pelas tecnologias digitais com uma forma de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento. Importante ainda mencionar que este estudo poderá servir de referência para a discussão da necessidade de construção de políticas públicas que tenham como objetivo a melhoria da qualidade da educação e a garantia da permanência do aluno na escola aprendendo, de forma equitativa.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur Lima de, SILVA, Rodrigo de Cássio da. Avaliação da adaptação docente ao ensino remoto emergencial. **TICs & EaD em Foco**, São Luis, v. 7, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.umanet.uma.br/revista/index.php/ticseadfoco/index>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M. **Reflexões sobre tecnologias, educação e currículo: conceitos e trajetórias**. In Valente, J. A., Freire, F. M. P., & Arantes, F. L. (Orgs.), *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Campinas: NIED/UNICAMP. 2018 - p. 122-148.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> Acesso em: 04 jul 2022

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Roteiro**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3851> . Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3851/version/4074> . Acesso em 05 maio 2023.

ALVES, L. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 1 maio 2023.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 07 maio 2023.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARRUDA, Rogério Dias de. **As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação docente no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Furg, no Brasil, e no Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental, na Espanha**. 2010, 218 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande - Rio Grande, 2010.

AUERBACH, C.F.; SILVERSTEIN, L.B. **Qualitative Data: an introduction to coding and analysis**. New York: New York University, 2003.

BEZERRA, Guilherme Bardemaker; JUNIOR, Carlos Alberto Perdomo Fazenda. Crítica ao “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1029-1040, jul./set. de 2018.

BEZERRA, Danilly de Sousa. **Letramento digital em tempos de pandemia: o olhar de professores e alunos sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais**. 2021. 143p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; ZANATTA, Shalimar Calegari. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 328-350, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10712>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf . Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 07 fevereiro 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 agosto 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 junho 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 02 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 novembro 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da

possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1º junho 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 março 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 22 abril 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria-913-22-MS.htm . Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei N.º 867 de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. D. A. Impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27751> . Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27751/17610> . Acesso em 21 jun. 2023.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos,; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, Belém-Pará, v.14, n.30, set. /dez, p. 1-19, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 11. ed. 2012.

CETIC.BR. **Resumo Executivo TIC Educação 2021** Edição COVID-19 – Metodologia adaptada. 2021. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124500/resumo_executivo_tic_educacao_2021.pdf . Acesso em: 04 maio 2023.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 mar. 2023.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid– 19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089> .Acesso em: 23 mar. 2023.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX).

Universidades Públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

COLL, C.; MONERO, C. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, F. A. **Reflexões sobre integração de tecnologias digitais na escola.** In Siopa, C., Marques, J. A., Monteiro, A. C., & Serra, P. (Orgs.), *Língua e literacia(s) no séculos XXI* (pp. 15-39). Porto: Porto Editora, 2019.

COSTA, F. A.; RODRIGUEZ, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. **Repensar as TIC na Educação:** O Professor como Agente Transformador. Carnaxide: Santillana, 2012.

DINIZ, Nelson. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 138-144, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50253/33477> . Acesso em: 21 jun. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo, Brasil: Contexto, 2012.

FERNANDES, Laryssa Danielly Silva; GOIN, Marileia; ROCHA, Islânia Lima da. Capital pandêmico e ensino remoto: o posicionamento político do serviço social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 87-101, jan./jun. 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em Tempos de Pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-19. Belém – PA.

FERREIRA, Leite Marta. OMS decretou o fim da pandemia de covid-19 como emergência sanitária global. **Público**. 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2023/05/05/ciencia/noticia/oms-decretou-fim-pandemia-covid19-2048599> . Acesso em: 10 jul. 2023.

FERREIRA, Luciana H; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, v. 15, e2015483, 2020.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio R. C. **Pesquisa aplicada:** conceitos e abordagens. **Fundação Getúlio Vargas**, anuário de pesquisa 2016-2017. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Downloads/admin,+72796-150873-1-CE.pdf> . Acesso em: 07 maio 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> . Acesso em: 07 maio 2023.

FREEMAN, D. **Doing teacher-research:** from inquiry to understanding. Canadá: Heinle & Heinle Publishers, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2004.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica** Campinas/SP: Alínea, 2001.

INEP/MEC. **Nota informativa do IDEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf . Acesso em: 27 jun. 2023.

JOAQUIM, S.; OLIVEIRA, W. As percepções dos professores da educação básica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 81–90, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121190. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121190>. Acesso em: 20 ago. 2022.

JOSÉ, FILHO, Pe. M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP - FHDSS, p.63-75, 2006.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LACERDA, Eurico de. JÚNIOR, Rajul Greco. (Org.) **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação [livro eletrônico] 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-Book.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMQ, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas**. 1992, 245 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1992.

MACÊDO, Junior Adriano Menino; SILVA, Clécio Danilo Dias; OLIVEIRA, Swianny Rodrigues do, SILVA, J. D.; SILVA, Jhuliete Duarte da; DIAS, Rodrigo de Loyola. Pandemia e ensino remoto emergencial: os desafios vivenciados pelos professores em uma Escola Pública de Macaíba/RN. **Educationis**, v.9, n.2, p.24-33, 2021. Disponível em: <https://sustenere.co/index.php/educationis>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros.

Disponível em:

https://www.academia.edu/36816748/ENTREVISTA_SEMI_ESTRUTURADA_AN%C3%81LISE_DE_OBJETIVOS_E_DE_ROTTEIROS. Acesso em: 01 jun. 2022.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas, organização e métodos**: uma abordagem gerencial. - 16. ed. - São Paulo: Atlas, 2006.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. Interações**, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 57-72 Universidade São Marcos. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, 238p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. JÚNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia. In: **Retratos da Escola**, Brasília: v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

OLIVEIRA, José Silvio de. OLIVEIRA, Thiago Borges de. (org.) **Vozes nas instituições de ensino públicas e privadas no contexto da COVID-19**. [Recurso eletrônico]. - Jataí: Ed. da Universidade Federal de Jataí, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA Ygor; MORES, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: Formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/index>. Acesso em: 21 fev.2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE: **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 03 maio 2022.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira. FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PAULA, Adriana Braga Silva de. **O uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (COVID-19)**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 193-204, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18318>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PENNA, Fernando. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Escola sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: **TIC Domicílios 2019** [livro eletrônico] Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households: ICT Households 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf (cetic.br) . Acesso em: 29 maio 2022.

PIMENTEL, Mariano; ARAUJO, Renata. **#Fiqueemcasa, mas se mantenha ensinando-aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/03/30/fiqueemcasa/>. Acesso em: 01 maio 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SETTI, Rennan. Jorge Paulo Lemann: ‘O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades’. **O Globo**. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>. Acesso em: 25 jan. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 02 maio 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia Digital. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET/MG / Departamento de Linguagem e Tecnologia**. Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital#:~:text=Tecnologia%20digital%20%C3%A9%20um%20conjunto,uns%20\(0%20e%201\) .](https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital#:~:text=Tecnologia%20digital%20%C3%A9%20um%20conjunto,uns%20(0%20e%201) .) Acesso em: 04 maio 2023.

RODRIGUES, Amanda. A Fundação Roberto Marinho e a crise sanitária pavimentando o caminho para a expansão do ensino remoto nas escolas públicas. In: LAMOSA, Rodrigo (Org). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020, p. 55-62.

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos. **Representações de professores de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente**. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade. **Práticas de letramentos digitais em aulas de**

língua inglesa. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, Junior Samuel dos. **O estudo de caso como técnica de recolha de dados em pesquisas em educação.** In Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, XIV, 2020, São Cristóvão. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 17, p. 1-9, set. 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, Maiara Araújo Ribeiro dos; GODOY, Rosa Maria Mendes de. O ensino remoto emergencial em tempos de covid-19. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 11, 29 de março de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/11/o-ensino-remoto-emergencial-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval e GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia:** a falácia do ensino remoto. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view> . Acesso em: 29 maio 2022.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico.** 2018 ix, 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, 2018.

SENTIMENTO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS NOS DIFERENTES ESTÁGIOS DE CORONAVÍRUS. **Instituto Península**, 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SERGIPE. Decreto nº 40.560 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, em razão da disseminação do vírus COVID-19 (novo coronavírus) e regulamenta as medidas para enfrentamento da crise de saúde pública de importância internacional, nos termos da Lei (Federal) nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Estado**, Aracaju, SE, 17 março 2020. Disponível em: <https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3350/#e:3350>. Acesso em: 24 maio 2021.

SERGIPE. Lei nº 8.847 de 1º de junho de 2021. Dispõe sobre a ação governamental Educação Mais Conectada, com a finalidade de garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC; institui a Ajuda de Custo e o Auxílio - Internet para os professores da rede estadual de ensino enquanto durar a pandemia da Covid-19; e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Aracaju, SE, 01 setembro 1993. Disponível em: <https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3350/#e:3350>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SERGIPE. Lei nº 3.373, de 31 de agosto de 1993. Dispõe sobre a organização básica da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto - SEED, e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Aracaju, SE, 02 junho 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/np1xil5rp7ls8pjj92l4hd7r9zhmx09ru0bvj30domwndz6qlnqrqrcjsjyter4q9488oy0g3ip5rtni> Acesso em: 02 mar. 2023.

SERGIPE. Lei Complementar nº 61, de julho de 2001. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe. **Diário Oficial do Estado**,

Aracaju, SE, 16 jul. 2001.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. Portaria nº 7046, de 16 de agosto de 2018. Estabelece as diretrizes para a implementação dos estudos de intensificação da aprendizagem e do conselho de classe nas instituições de ensino da rede pública estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Aracaju, SE, 20 agosto 2018.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 1476, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas de prevenção ao coronavírus (covid-19) nas Unidades de Ensino e Prédios Administrativos vinculados a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. Aracaju, SE, 16 março 2020. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/ARQUIVOS/PUBLICACOES/P1476.2020.PDF>. Acesso em: 02 set. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 1600, de 24 de março de 2020**. Atualiza medidas de enfrentamento e prevenção a epidemia causada pelo coronavírus (covid-19) nas Unidades de Ensino e Prédios Administrativos vinculados a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. Aracaju, SE, 24 março 2020. Disponível em: [https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/PORTARIA-ATUALIZA.MEDIDAS.DE.ENFRENTAMENTO.E.PREVEN%C3%87%C3%83O.AO.CORONAV%C3%8DRUS.\(COVID-19\).PDF](https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/PORTARIA-ATUALIZA.MEDIDAS.DE.ENFRENTAMENTO.E.PREVEN%C3%87%C3%83O.AO.CORONAV%C3%8DRUS.(COVID-19).PDF). Acesso em: 02 dez. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 1622, de 27 de março de 2020**. Atualiza medidas de enfrentamento e prevenção a epidemia causada pelo coronavírus (covid-19) nas Unidades de Ensino, Diretorias de Educação e Prédios Administrativos vinculados a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. Aracaju, SE, 27 março 2020. Disponível em: https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/PORTARIA%20N%C2%BA%201622-2020%20-%20ATUALIZA%20MEDIDAS%20DE%20ENFRENTAMENTO%20E%20PREVEN%C3%87%C3%83O%20AO%20CORONAV%C3%8DRUS%20NO%20%C3%82MBITO%20DA%20SEDOC,%20DRE_'S%20E%20DEA,%20E%20UNIDADES%20DE%20ENSINO.PDF. Acesso em: 28 jan. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 1638, de 26 de março de 2020**. Orienta a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares (APC), em regime especial temporário não presencial, nas Instituições de Ensino vinculadas à Rede Pública Estadual de Ensino, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 26 março 2020. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/PUBLICACOES/P1638.2020.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 1750, de 03 de abril de 2020**. Estabelece alteração no Calendário Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública Estadual do Estado de Sergipe. Aracaju, SE, 26 março 2020. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/P1750.2020.PDF>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 2054, de 03 de abril de 2020**. Estabelece a alteração no Calendário Escolar 2020 das Instituições Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino e a Antecipação de Prazo de 15 (quinze)

dias do gozo de Férias dos Servidores Civis e dos Professores de Educação Básica, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 03 abril 2020. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/66f8e9ff-56ac-467b-8bee-0f6b311be193>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 2288, de 12 de maio de 2020**. Estabelece a alteração no Calendário Escolar 2020 das Instituições Educacionais da Rede Pública Estadual e amplia a Antecipação de Prazo de mais 15 (quinze) dias do gozo de Férias dos Servidores Civis e dos Professores de Educação Básica, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 12 maio 2020. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/PORTARIA.N%C2%BA.2288.2020.GS.SEDUC.PDF>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 2235, de 27 de maio de 2020**. Regulamenta, em caráter excepcional, a oferta de Atividades Escolares Não Presenciais a serem desenvolvidas nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Ensino, para cômputo da carga horária mínima anual obrigatória, durante o período de distanciamento social, como forma de conter a disseminação do Novo Coronavírus (COVID-19), e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 27 maio 2020. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/aa9e8ddd-035d-4d65-95d9-a59c42a05cc0>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 3017, de 03 de agosto de 2020**. Altera o “caput” dos Arts. 2º e 4º, e acrescenta dispositivos ao referido Art. 4º da Portaria Nº 2235/2020/GS/SEDUC, de 27 de maio de 2020, que regulamenta, em caráter excepcional, a oferta de Atividades Escolares Não Presenciais a serem desenvolvidas nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, para cômputo da carga horária mínima anual obrigatória, durante o período de distanciamento social, como forma de conter a disseminação do Novo Coronavírus (COVID-19). Aracaju, SE, 03 agosto 2020. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/06cbf8e2-91b3-4ad4-b623-1f9f4ff8695d>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 2288, de 12 de maio de 2020**. Estabelece a alteração no Calendário Escolar 2020 das Instituições Educacionais da Rede Pública Estadual e amplia a Antecipação de Prazo de mais 15 (quinze) dias do gozo de Férias dos Servidores Civis e dos Professores de Educação Básica, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 12 maio 2020. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/PORTARIA.N%C2%BA.2288.2020.GS.SEDUC.PDF>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 4.082, de 26 de outubro de 2020**. Estabelece diretrizes gerais para a retomada das atividades educacionais presenciais nas unidades de ensino da rede pública estadual. Aracaju, SE, 26 outubro 2020. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/bd29c38b-2d8f-47ac-8304-6c69684c5cfd>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 4.177, de 06 de novembro de 2020**. Estabelece as Diretrizes Pedagógicas necessárias para a conclusão do Ano Letivo 2020, garantindo a efetivação das Atividades Escolares Presencias e/ou Não

Presenciais para integralidade da carga horária obrigatória, avaliação da aprendizagem e promoção dos estudantes no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 06 novembro 2020. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/46717777-4c67-4b79-a40a-72c0b927a905>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 0286, de 26 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre o retorno integral da Atividade Presencial da Administração Pública, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, e dá outras providências correlatas. Aracaju, SE, 26 janeiro 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/0cd1a1b2-52cd-47cf-8f2a-b6c9fc003457>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 3324, de 13 de agosto de 2021**. Estabelece Diretrizes Gerais para retomada das atividades educacionais presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 13 agosto 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/569f991c-5b2b-4996-9a54-f9c3e937e25c>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 3489, de 30 de agosto de 2021**. Altera o Art. 3º e acrescenta Declaração de Responsabilização de Retorno ao Trabalho Presencial da Portaria nº 3324/2021/GS/SEDUC, de 13 de agosto de 2021, que estabelece Diretrizes Gerais para retomada das atividades educacionais presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 30 agosto 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/098d9c05-7e8d-481f-b223-a9fd61d4c4bf>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 4507, de 03 de novembro de 2021**. Estabelece normas e diretrizes para a conclusão do ano letivo de 2021 das Instituições de Ensino integrantes da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. Aracaju, SE, 03 novembro 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/af4caa25-3f5e-4743-8e01-233611f50532>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Resolução Normativa nº 4, de 03 de abril de 2020. Estabelece diretrizes operacionais para as instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, em face da edição de Decretos Governamentais do Estado de Sergipe relacionados às medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19, e dá providências. **Diário Oficial do Estado**, Aracaju, SE, 15 abril 2020.

SILVA, et al. Ensino Remoto durante a pandemia de covid-19: Home Office, Plataformas Virtuais e flexibilização da formação e do trabalho docente. In: SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. (orgs.) Cadernos da pandemia: problematizando a educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Laila Gardênia Viana. **Práticas docentes no Sigaa à luz dos letramentos digitais**. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe – São

Cristóvão, 2021.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; ANDRADE; André Vitor Chaves de; BRINATTI, André Maurício. **Ensino Remoto Emergencial**. Paraná: Dos autores, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In GERHARDT, Tatiana Engel Gerhardt; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.), **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 9. ed., 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WORLDOMETER. Coronavírus. 2023. **Casos de coronavírus**. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/country/brazil/> . Acesso em: 28 abr. 2023.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 23 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES



APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. Professor (a), há quanto tempo você trabalha no Colégio?
2. Você tem vínculo efetivo ou é contratado?
3. Além de lecionar neste colégio, você leciona em outra instituição?
4. Você exerce alguma outra profissão além do magistério? () Sim () Não Qual?
5. Você tem facilidade com o manuseio de tecnologias digitais? Se sim, com quais? Gostaria de contar-me sua experiência com tecnologias digitais?
6. Na graduação você foi preparado (a) para lecionar com o uso de tecnologias digitais? Conte-me como foi sua formação inicial (graduação) para o trabalho com as tecnologias.
7. Você fez alguma disciplina na graduação que tratava dos usos das tecnologias na educação básica? Se sim, conte-me como essa (s) disciplinas te preparou para o trabalho com as tecnologias digitais. Os conhecimentos que você construiu nessas disciplina serviram de suporte pra o trabalho remoto? Conte-me como.
8. Se respondeu não na questão anterior, gostaria de ter tido em sua matriz curricular alguma matéria que tratasse dos usos das tecnologias? Em que ela te ajudaria no momento de trabalhar com o ensino remoto emergencial? Pode-me contar sua experiência?
9. Durante o ensino remoto emergencial, que recursos tecnológicos você utilizou para as aulas? Conte-me um pouco como desenvolveu as aulas nesse período de ensino remoto.
10. Você teve facilidade no desenvolvimento das aulas com o uso dos recursos tecnológicos?

Poderia contar a sua experiência com recursos tecnológicos durante o período de ERE?

11. Conte-me o que foi necessário para que você pudesse desenvolver suas aulas remotamente. Fique à vontade para falar sobre o suporte que recebeu da escola.

12. Você teve dificuldades para lecionar no formato remoto? Quais?

13. A SEDUC fez algum tipo de orientação para o desenvolvimento das aulas remotas? Se sim, conte-me como essas orientações chegaram até os professores.

14. Você se baseou em todas as orientações da SEDUC para o desenvolvimento das suas aulas? Fique à vontade para contar-me.

15. Como a escola deu suporte aos professores para o trabalho com as aulas remotas?

16. Você vê vantagens em usar tecnologias nessas aulas? E desvantagens? Fique à vontade para falar.

17. Como você vê o uso das tecnologias na sua escola?

18. Antes da pandemia, no modo presencial, você fazia uso de alguma tecnologia na sala de aula? Quais?

19. Fale-me sobre o uso das tecnologias no dia a dia fora da escola *versus* o uso em contexto escolar – que diferenças você vê nisso? Você faz uso da mesma forma fora e dentro da escola ou não? E os alunos? Têm a mesma facilidade de utilizar na escola, para os estudos, como utilizam no dia a dia?

20. Como ocorreu a “avaliação” no Ensino Remoto Emergencial? Como vocês professores faziam as avaliações? Conte-me. As tecnologias auxiliaram ou dificultaram? De que modos?

21. Que avaliação faz sobre como a aprendizagem dos alunos/as no ERE?

22. Você foi contaminado (a) com COVID-19? Como? Sofreu com ansiedade? Com depressão? Síndrome do pânico? Teve esses problemas na sua família?

23. Vocês, professores, tiveram algum acompanhamento por parte da escola em como lidar com os alunos que sofreram com a doença ou mortes de familiares ou para identificação de contextos patológicos e emocionais com seus alunos/as?

24. Sobre o auxílio tecnológico que o governo de Sergipe criou, como você viu? Veio na hora certa? Ajudou? Em que? Acha que deveria continuar? Fale-me sobre ele.

25. Fique à vontade para contar-me mais sobre como desenvolveu as aulas, sobre como se sentiu para desenvolver as aulas remotas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA: o ensino remoto emergencial em uma escola do alto sertão sergipano”**, de responsabilidade de Erinaldo Alves, discente do Programade Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. O objetivo desta pesquisa é investigar os impactos causados pela Pandemia da COVID-19 na atuação dos professores de uma escola do Alto Sertão de Sergipe durante o ensino remoto emergencial e quais os reflexos na aprendizagem. **Tendo por compromisso do pesquisador divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.** Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade, **podendo decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, garantindo aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, caso se sinta prejudicado, nos termos da Lei, de acordo com a da Resolução CNS nº 510.**

Caso aceite, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e até mesmo as gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá material produzido por eles, como tomada de tempo e constrangimento, por se tratar de participação com resposta à entrevista, com gravação em áudio, situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. E mesmo considerando

que não há confidencialidade total em torno de suas produções, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 - Conselho Nacional de Saúde.

Convém salientar ainda que, caso os participantes da pesquisa venham sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não, **terão direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19)**, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para colaborar com a relevante e contínua reflexão acerca da atuação e de possíveis melhorias no processo de ensino, estendendo-se ao papel do professor, na formação de um estudante do qual se exige uma diversidade de habilidades educacionais.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. As narrativas serão colhidas seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos (as) participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos (as) participantes pelo pesquisador. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, seguem os nossos contatos.

Erinaldo Alves – Tel. (79) 9 9906-9097 e e-mail: erinaldo.alves@academico.ufs.br (Mestrando responsável pela pesquisa).

Paulo Roberto Boa Sorte Silva – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação – Tel.: (79) 9 9191-0788 e e-mail: pauloboasorte@academico.ufs.br (Orientador do curso de Mestrado).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe -CEP/UFS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos participantes da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail cep@academico.ufs.br, **Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju**

CEP: 49.060-110 – SE Contato por e- mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você participante, tendo todas as rubricadas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

Identificação do participante

Nome: _____

São Cristóvão_– SE, ____ de _____de 2022.

Erinaldo Alves
Pesquisador Responsável

Colaborador da Pesquisa

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, _____, Diretor (a) do Colégio _____, autorizo a realização do projeto intitulado “***Tecnologias Digitais e Pandemia: o Ensino Remoto Emergencial em uma escola do alto sertão Sergipano***” pelo pesquisador **Erinaldo Alves**, que envolverá Investigar as implicações da inserção das tecnologias digitais na atuação dos professores de uma escolado Alto Sertão de Sergipe durante o ensino remoto emergencial, identificar as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial, identificar as interfaces tecnológicas utilizadas pelos professores neste período de pandemia e analisar as simetrias e dessemelhanças entre as diretrizes publicadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e o trabalho desenvolvido pelos professores, e serão utilizados os seguintes métodos e procedimentos: pesquisa qualitativa com base em estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas com professores, de forma presencial, e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos professores que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

ANEXOS

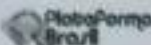
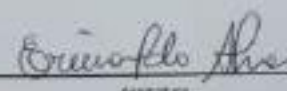


ANEXO A – FOLHA DE ROSTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: TECNOLOGIAS E PANDEMIA: ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO ALTO SERTÃO SERGIPIANO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ERINALDO ALVES			
6. CPF: 954.076.705-00		7. Endereço (Rua, nº): JOÃO GENÍTON DA COSTA JARDIMIANA, 88 Apto. 01, ARACAJU, SERGIPE 49005701	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 7960000907	10. Outro Telefone:	11. E-mail: erivaldo.alves@academico.ufs.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Asseto as responsabilidades pela verificação e eficácia do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>18.04.2022</u>  Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS
15. Telefone: (79) 3154.4759		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Servício de Luiza Ferreira</u> CPF: <u>506764215-04</u> Cargo/Função: <u>Coordenadora adjunta do PPGED/UFS</u> Data: <u>18</u> / <u>04</u> / <u>2022</u>  Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			