

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ – UM ESTUDO DE CASO¹

Everton Donizetti Kielt²
Ana Lucia Pereira³
João Carlos Pereira de Moraes⁴

Resumo

A pandemia da Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021 forçou o estabelecimento de novas normas de convivência social, ocasionando mudanças nas formas de ensinar e aprender nas escolas. Nesse tempo, com a suspensão das aulas presenciais, no Estado do Paraná foi implantado o ensino remoto emergencial (ERE) numa tentativa de levar atividades de sala de aula até a casa dos estudantes. O presente artigo objetiva revelar e discutir como o ERE foi implementado no estado do Paraná, a partir de abril de 2020, na educação Profissional e Técnica de Nível médio (EPTNM) a partir do estudo de caso em uma escola pública. Os dados provêm de uma revisão documental das publicações governamentais editadas nesse tempo de ERE e foi realizado um acompanhamento *in loco* do cotidiano escolar, permitindo, assim, emitir julgamentos empíricos a partir dos fatos que eram observados. Percebeu-se que o ERE foi inserido objetivando a continuidade do percurso formativo dos estudantes, disponibilizando aulas tais quais ocorriam na forma presencial. Entretanto as ferramentas e metodologias utilizadas não foram efetivas no tocante a propiciar um ensino com níveis satisfatórios de qualidade.

Palavras-chave: ensino remoto; Covid-19; educação profissional.

THE IMPLEMENTATION OF EMERGENCY REMOTE TEACHING IN A PROFESSIONAL EDUCATION SCHOOL IN PARANÁ – A CASE STUDY

Abstract

The Covid-19 pandemic during the years 2020 and 2021 forced the establishment of new norms of social coexistence, causing changes in the ways of teaching and learning in schools. At that time, with the suspension of face-to-face classes, emergency remote teaching was implemented in the State of Paraná in an attempt to take classroom activities to the student's homes. This article aims to reveal and discuss how emergency remote teaching was implemented in the state of Paraná, as of April 2020, in Vocational and Technical education at the secondary level, based on a case study in a public school. The data comes from a documentary review of government publications edited during this time of remote teaching and on-site monitoring of the school routine was carried out, thus allowing empirical judgments to be issued based on the facts that were observed. It was noticed that emergency remote teaching was inserted aiming at the continuity of the students' training path, providing classes as they occurred in person. However, the tools and methodologies used were not effective in providing teaching with satisfactory levels of quality.

Keywords: remote teaching; Covid-19; professional education.

¹ Artigo recebido em 13/02/2023. Aprovado em 20/05/2023. Publicado em 06/07/2023.

² Doutorando em Educação pela UEPG. E-mail: evertonkielt@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4357-7005>

³ Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: ana.lucia.pereira.173@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0970-260X>

⁴ Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: joaomoraes@utfpr.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9513-018X>

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN PROFESIONAL EN PARANÁ – UN ESTUDIO DE CASO TÍTULO

Resumen

La pandemia del Covid-19 durante los años 2020 y 2021 obligó al establecimiento de nuevas normas de convivencia social, provocando cambios en las formas de enseñar y aprender en las escuelas. En ese momento, con la suspensión de las clases presenciales, se implementó la enseñanza remota de emergencia (ERE) en el Estado de Paraná en un intento de llevar las actividades del aula a los hogares de los alumnos. Este artículo tiene como objetivo revelar y discutir cómo se implementó la ERE en el estado de Paraná, a partir de abril de 2020, en la Educación Profesional y Técnica de Nivel Medio (EPTNM) a partir de un estudio de caso en una escuela pública. Los datos provienen de una revisión documental de publicaciones gubernamentales editadas durante la época de los ERE y se realizó un seguimiento in situ de la rutina escolar, lo que permitió emitir juicios empíricos a partir de los hechos observados. Se notó que el ERE se insertó con el objetivo de la continuidad del curso de formación de los estudiantes, brindando clases tal como ocurrieron en forma presencial. Sin embargo, las herramientas y metodologías utilizadas no fueron efectivas para brindar una enseñanza con niveles de calidad satisfactorios.

Palabras clave: enseñanza a distancia; COVID-19; educación profesional.

Introdução

Os casos de contaminação com Covid-19 tiveram registros de seu início no Brasil em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo, com a confirmação de um homem de 61 anos que testou positivo para a SARS-Cov-2, causador da Covid-19. No entanto, é possível que o vírus já estivesse em circulação no país antes de ser detectado, devido a pacientes assintomáticos e ao fato de o vírus demorar até 14 dias para manifestar os sintomas (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020). Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que estávamos em uma pandemia, de forma a reconhecer que a doença estava se espalhando desenfreadamente e que as medidas tomadas até então não estavam sendo suficientes para conter sua proliferação (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Nesse sentido, a recomendação de isolamento social e/ou distanciamento físico foi adotada pela população como uma forma de proteção, além do uso de máscaras e a frequente higienização das mãos com água e sabão ou álcool 70% em gel. Assim, em 20 de março de 2020 foi deliberado o cancelamento das aulas presenciais em todos os níveis da Educação Brasileira, de forma que algumas instituições optaram por suspensão do calendário escolar, enquanto outras, na sequência, buscaram formas de ensino que pudessem dar continuidade ao ano letivo.

Foi, então, autorizado o cumprimento do calendário escolar por meio de atividades não presenciais e coube às instituições (e/ou suas mantenedoras) que assim decidiram, prover mecanismos para estabelecer um ensino remoto para atender aos estudantes. Nas escolas estaduais no Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) implementou a plataforma digital/online *Google Classroom* como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem remotos. Os recursos disponíveis oportunizaram ao professor postar atividades para as suas

turmas, enviar e receber avaliações, além do *Google Meet*, que permitia interações síncronas com os alunos através de uma conferência por vídeo.

No estado do Paraná, para a Educação Básica foi implementada uma nova modalidade de ensino caracterizada por uma mescla de atividades presenciais transpostas ou modificadas para ambientes *online* em aulas síncronas, assíncronas e material impresso, implementado de forma emergencial, apropriando-se de ferramentas da Educação à Distância. Devido ao seu caráter urgente e provisório, foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (CARVALHO, 2020) e implementado para ser temporário. Entretanto, sua duração chegou a um ano e meio, vindo a iniciar o seu desuso praticamente na metade do ano letivo de 2021.

Para os estudantes que não tinham equipamentos adequados ou conexão com a Internet, a rede pública de ensino do estado do Paraná disponibilizava atividades impressas, sendo estas elaboradas pelos professores das aulas regulares e impressas em cada escola, a qual fazia a entrega aos estudantes e este deveria devolvê-las realizadas na quinzena seguinte, neste dia já fazia a retirada de outra nova tarefa. Também havia a transmissão de videoaulas por um canal de TV aberta, sendo as mesmas aulas que eram transmitidas pelo *Google Classroom* (PARANÁ, 2020).

Acompanhando o cotidiano escolar nesse período e observando adversidades, questionamos: o que foi o ensino remoto emergencial e como foi a sua implementação na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM)? Quais foram as adaptações necessárias no ERE, destinado o ensino regular, que tiveram de ser realizadas para se adequar à EPTNM? Desta forma, este trabalho objetiva apresentar e discutir como ocorreu a implementação do ERE na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) no estado do Paraná através de uma revisão documental de publicações governamentais, como decretos e resoluções, que normatizaram o ERE. E por meio de um acompanhamento do cotidiano escolar enquanto vigorava o ERE, tecemos considerações através da nossa perspectiva sobre o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nesse período. As discussões tomam como base o contexto vivenciado com os estudantes de uma escola pública de EPTNM no interior do Paraná durante os anos de 2020 e 2021, onde acompanhamos a implementação do ERE nos cursos técnico Integrado em Agronegócios e técnico Integrado em Edificações.

Inserção do Ensino Remoto Emergencial na Educação Pública Estadual do Paraná

No estado do Paraná, as aulas presenciais nas escolas estaduais foram suspensas em 20 de março de 2020 e, em abril, foi-se iniciado o ERE visando não comprometer o calendário

letivo daquele ano. Houve a “incorporação de recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) para a manutenção dos vínculos e continuidade do trabalho pedagógico” (RAMALHO, 2021, p.141). Para isso, utilizou-se da plataforma *Google Classroom* como a ferramenta institucional de interação entre estudantes, professores e a escola. O uso deste ambiente digital na educação pública passou a ser uma alternativa principalmente para não deixar os estudantes desassistidos de qualquer interação educacional.

Em 03 de abril de 2020 foi publicada a Resolução SEED nº 1.016/2020 (PARANÁ, 2020), que estabelecia o regime especial das atividades escolares não presenciais:

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. (PARANÁ, 2020, s. p.).

Outros artefatos também foram utilizados como um aplicativo para *Smartfone* chamado de Aula Paraná, a transmissão de aulas por um canal de TV aberta e a interações via redes sociais, com destaque ao *WhatsApp Messenger*. Para os estudantes sem acesso à *Internet*, foram disponibilizadas atividades domiciliares impressas nas quais os estudantes e/ou responsáveis faziam a retirada dos materiais de estudos e avaliação na escola e sua posterior devolução nos prazos previamente estipulados.

Destacou-se o *WhatsApp Messenger*, tornando-se a principal ferramenta de interação entre a escola, estudantes e famílias em grupos oficiais das turmas criados por cada escola. Notadamente, era o meio mais intenso de comunicação, inclusive de envio de materiais de ensino, áudios, vídeos, *hiperlinks*, etc. Também era o canal mais prático de contato aos responsáveis por estudantes.

Além das ferramentas, acreditamos que para se oferecer um ensino remoto efetivo é preciso utilizar novas formas de ensinar e aprender, de forma a abandonar as aulas centradas na explanação do professor - oral e visual em quadro ou projetor multimídia. Atividades que visam centralizar as atenções somente no professor ou no conteúdo tem se mostrado insuficientes. Um ERE precisa rever esta posição e colocar o estudante no centro do processo de ensino, com atividades diferentes das quais se vê atualmente. É importante sensibilizar os professores e estudantes sobre essa mudança, como na EaD em que as atividades são diferenciadas, orientadas para o estudante.

Tradicionalmente, os professores da Educação Básica têm elaborado suas aulas prioritariamente com exposições visuais em quadro (negro ou branco) e orais, tendo na sua fala

a principal fonte de transmissão dos conteúdos. Há que considerar que essa prática não advém somente das preferências dos docentes, mas sobretudo da falta de recursos disponíveis para se elaborar outras metodologias, como laboratórios, atividades digitais, projetos, entre outros.

Entende-se que aulas desenvolvidas desta forma nem sempre trazem os melhores resultados para a aprendizagem e, portanto, poderia ser o momento de se repensar esta prática docente, transformando-a. Também foi perceptível que não se pode mais pensar em uma educação desconectada da tecnologia, devido às “possibilidades futuras de novas pandemias ou retorno desta e devido à necessidade da escola apropriar-se das produções técnicas contemporâneas” (ARRUDA, 2020, p.264).

Nesse tempo, desencadeou-se muitas críticas à eficácia do ERE, além das já elencadas anteriormente - como a não formação adequada dos professores para utilizarem-se dos recursos digitais na sua plenitude, a falta de equipamentos ou conexão com a *Internet*, por exemplo. Somam-se, ainda, a dificuldade que muitas famílias têm para auxiliar os estudantes nas tarefas escolares domiciliares, tanto *online* quanto impressas, pela insuficiência de conhecimento específico nas disciplinas ou pela alegada falta de tempo e apoio dos familiares.

Em um primeiro momento, é possível que familiares não detenham os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares dos adolescentes na Educação Básica e na EPT. Por outro lado, a formação dos estudantes pertence inicialmente à família, sendo a escola incumbida de outra faceta, a formação acadêmica, como a continuação deste processo. Confiar que é da escola a obrigação exclusiva de formação dos estudantes é ingenuidade e coloca a Educação escolar como panaceia. Sabe-se que uma formação mais robusta do estudante ocorre quando a escola e a família atuam em parceria, cada uma assumindo sua insubstituível função e ambas completando-se.

É difícil apontar seguramente quais serão os resultados de toda essa transformação brusca pela qual a rotina escolar dos estudantes foi alterada. Ainda são necessários mais estudos para identificar se o período de atividades educacionais remotas se constituiu dificuldade ou oportunidade para os estudantes, se foram prejudicados pela falta de assistência presencial para aprender ou se abriram, ainda que forçadamente, as portas para que estes aprendam de forma autônoma e se insiram no mundo digital.

Entretanto, quando idealizamos atividades educacionais por meios digitais, é imprescindível que se conheçam as possibilidades de acesso por parte dos estudantes, pois o acesso ao mundo digital ainda não é realidade para parte da população. O Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI, 2020), publicou uma pesquisa sobre o uso das TIC nos domicílios

brasileiros de 2019, ou seja, antes pandemia da Covid-19. A seguir, apontamos algumas destas informações mais pertinentes a esta pesquisa:

- Havia 134 milhões de usuários de *Internet*, o equivalente a 74% da população, ou seja, uma a cada quatro pessoas não tinha acesso.
- Dos 26% sem acesso, aproximadamente 47 milhões de não usuários, 45 milhões possuíam até o Ensino Fundamental e pertenciam às classes C, D e E.
- Nas classes D e E, a proporção de usuários de *Internet* foi de 57%.
- Na população rural, a proporção de usuários de *Internet* foi de 53%.
- Para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente por meio de aparelho celular. Nas classes D e E, este índice é de 85%.
- Para a região Sul, 73% dos domicílios têm acesso à *Internet*, sendo 44% dos usuários a acessam por computador.
- 18,9 milhões de domicílios sem computador e sem *Internet*, proporção de aproximadamente 25%⁵. Enquanto apenas 12% dos domicílios das classes D e E contavam com ambas as tecnologias, essa proporção foi de 95% entre os da classe A.

Com estes dados, constata-se que o acesso à *Internet* é bastante desigual entre as classes sociais. Se 25% dos domicílios não têm computador e nem *Internet*, estatisticamente pode-se ter um quarto dos estudantes fora do ERE na sua forma *online*. Na região Sul, somente 44% dos usuários utilizando computador significa que a maioria acessa por meio de dispositivos móveis os quais se caracterizam pelo tamanho reduzido de sua tela – na média nacional, para as classes D e E, são 15% dos usuários. “A conexão exclusiva pelo telefone celular foi mais comum nas áreas rurais (79%)” (CGI, 2020, p. 69).

Os motivos citados pelos não usuários de *Internet* foram, de acordo com CGI (2020, p.68) “[...] a falta de habilidade com computador (72%), sobretudo nas faixas etárias mais avançadas, e a falta de interesse (67%). O alto preço foi mencionado por mais da metade das pessoas das classes DE (51%) e daqueles com renda familiar de até um salário-mínimo (57%)”.

Citando uma pesquisa para exemplificar a enorme dificuldade de acesso, Ramalho e Ramalho (2022), apresentam um estudo feito no município do Rio de Janeiro onde constatou-se que “menos da metade dos estudantes conseguiam acessar as tarefas *online* sem algum grau

⁵ Proporção calculada com base em dados do IBGE, a qual informa haver no país aproximadamente 72 milhões de domicílios. Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20825-como-sao-os-domicilios-dos-brasileiros.html#:~:text=No%20Brasil%20existem%20aproximadamente%2072,mais%20casas%20do%20que%20apartamentos>. Acessado em 17 de Jan de 2021.

de dificuldade e menos do que 13% tinham possibilidade de participar nas aulas online” (RAMALHO e RAMALHO, 2022, p. 34). Utilizando-se de outra alternativa, as atividades impressas, nessa mesma pesquisa verificou-se que “somente 29% teve a possibilidade de recebimento, demonstrando a ineficácia das estratégias anunciadas para a garantia de condições igualitárias à educação nesse período de crise sanitária” (RAMALHO E RAMALHO, p.34).

A EPT está historicamente associada às classes C, D e E (“os desamparados”), as quais, pelos dados do CGI (2020) estão relacionadas com menor proporção de acesso a *Internet* e da utilização de computadores. “O uso da *Internet* exclusivamente por celular, por exemplo, está associado a um menor aproveitamento de oportunidades *online*, incluindo atividades culturais, pesquisas escolares, cursos a distância, trabalho remoto e utilização de governo eletrônico” (CGI, 2020, p. 23).

O documento ainda ressalta que:

No contexto da pandemia, a diferença de acesso a conexão e a ferramentas Técnicas impacta na capacidade de realizar atividades de teletrabalho e de ensino a distância. Em que pese o fato de que a maioria das ocupações cujas atividades podem ser realizadas remotamente estão relacionadas com trabalhadores de maior escolaridade e renda, quanto maior a duração das medidas de isolamento social, maiores são as consequências para aqueles que não podem realizar o teletrabalho, aumentando vulnerabilidades e desigualdades (Cepal, 2020). Da mesma maneira, o uso de soluções de ensino a distância depende da disponibilidade de conexão e de dispositivos adequados. A baixa qualidade da conexão e a quantidade de dispositivos disponíveis impedem a realização concomitante dessas atividades, o que pode precarizar as experiências de teletrabalho e ensino remoto, impactando parcelas já vulneráveis da população (CGI, 2020, p. 64).

Nesse sentido, considerando os equipamentos e as condições de acesso desfavoráveis,

[...] alunos matriculados em unidades da rede pública de ensino dentro de uma lógica estrutural de má distribuição de renda e discrepâncias sociais históricas no contexto nacional, tiveram menos estrutura, apoio governamental e, conseqüentemente, menos oportunidades para acompanhamento das aulas em modelo não presencial, o que os colocam em situação de desvantagem social e educacional (RAMALHO, 2021, p.157).

A taxa de transmissão de dados, a chamada “velocidade” da *Internet*, também impacta nas possibilidades do acesso. Quando se pensa em estudar por meios digitais, uma conexão rápida e sem limitações na franquia de dados é imprescindível, pois assistir videoaulas ou participar de aulas em vídeo consome uma quantidade elevada de dados.

No contexto da crise sanitária da Covid-19, a velocidade da conexão impacta diretamente a capacidade das famílias de desempenhar concomitantemente atividades profissionais, educacionais e culturais (especialmente o consumo de vídeos *online*). Em agosto de 2020, o IX.br, um dos maiores pontos de troca de tráfego de *Internet* do mundo, mantido pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br),

registrou um pico de mais de 13 terabits por segundo – evidência de que o tráfego da rede atingiu um volume inédito no país (CGI, 2020, p. 65).

Mesmo com esta informação de aumento no tráfego de dados pela *Internet*, sabemos que a maioria dos planos de dados das operadoras de telefonia tem limitação na quantidade de transmissão. Uma vez atingido o limite, o usuário tem seu acesso bloqueado e precisa comprar um pacote adicional de dados ou esperar a liberação da franquia do próximo período.

Também é perceptível desigualdades nas habilidades digitais (destreza em utilizar-se de uma tecnologia para resolver problemas) dos usuários influencia na capacidade de realizar atividades *online* por parte dos estudantes. Por mais que se considerem conectados com a *Internet*, percebe-se que a maior parte deste tempo é utilizado em redes sociais e aplicativos de mensagens, o que não reflete em aumento nas suas habilidades digitais.

Além disso, a baixa qualidade e o estado de conservação do equipamento podem atrapalhar no desempenho do estudante, pois dispositivos com insuficiente processamento de informações, memória RAM ou de armazenamento interferem na execução/rodagem de aplicativos. Há também a interferência do compartilhamento de equipamentos entre os membros de um domicílio, o tráfego de dados insuficiente devido ao acesso simultâneo de vários dispositivos e alto custo para aquisição de equipamentos, entre outros.

Observa-se uma tendência no decréscimo do uso de computador para acesso a *Internet*: em 2014, 16% dos usuários utilizaram telefone celular e, em 2019, foram 99%; já para acessos pelo computador, em 2014 eram 80% dos usuários e, em 2019, foram 42%, de acordo com dados de CGI (2020).

[...] levanta dúvidas sobre o desenvolvimento de algumas habilidades digitais que permitem maior aproveitamento dos benefícios oferecidos pela *Internet*, ou mesmo daquelas requeridas pelo mercado de trabalho, afetando perspectivas de emprego e renda de parcela da população que acessa a rede exclusivamente pelo telefone celular (CGI, 2020, p. 71).

Outro dado importante identificado é de que os usuários de *Internet* por celular e por dados móveis realizaram atividades de educação e trabalho em menor proporção quando comparadas a conectados por *wi-fi* e computadores (CGI, 2020). De posse destes dados, nossa percepção é que o ERE não atinge satisfatoriamente as parcelas mais vulneráveis da população pois proporciona as maiores vantagens para aqueles que já têm mais domínio ferramental e melhores condições de conexão. Com isso, agrava-se o abismo dentre diferentes classes sociais, onde os mais pobres têm ainda menos oportunidades.

Nesta perspectiva, o ERE é excludente e também massificador, que nas condições propostas não propicia uma integração das componentes curriculares da EPTNM. Apresenta

mais dificuldades para aqueles que já eram os mais vulneráveis no ensino presencial e para aqueles que com melhores condições há um ensino massificador, aulas elaboradas em vídeo para serem apresentadas para todas as turmas das séries no Estado sem nenhuma preocupação em conhecer/identificar a realidade dos estudantes.

Durante o início do ensino remoto, nas videoaulas que os estudantes recebiam percebemos, um esvaziamento conceitual das aulas com conteúdos científicos sendo simplificados em demasia. Aliado com situações de valorização de uma aprendizagem mecânica, como a simples memorização dos conteúdos, este conjunto de situações ocasionou, como temos constatado empiricamente no cotidiano escolar, perdas significativas na qualidade da formação para os estudantes.

Nas aulas presenciais é possível ao professor ter um olhar mais acurado sobre aqueles estudantes que tem maiores dificuldades e realizar um acompanhamento mais consonante. Como isso não ocorre nas atividades impressas, tirar as dúvidas, realizar aprofundamentos e obter *feedbacks* ficam indisponíveis.

Considerando os estudantes que participaram do ERE na modalidade *online*, ou seja, realizando atividades pelo *Google Classroom*, estes têm demonstrado um aproveitamento suficiente? As atividades propostas nessa plataforma têm potencial para estimular/engajar a aprendizagem dos conceitos? A respeito dos estudantes que não possuem acesso à *Internet* ou, retirando atividades impressas na escola, não conseguem realizar por falta de orientação ou acompanhamento (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020), permanecerão com esta defasagem? Assim como os autores, em vários pontos também nos questionamos, como:

Considerando as diversas estruturas e níveis de escolaridade das famílias brasileiras, elas terão condições de fazer o planejamento de estudos, cumprir as atividades pedagógicas e mediar o processo educativo dos alunos, conforme dispõe o CNE? iv) Como fica, ainda, a situação daqueles estudantes que mesmo tendo direito aos dados de *Internet*, patrocinados pelo governo, não possuem os equipamentos tecnológicos para ter acesso às aulas? v) O professor tem condições de desenvolver adequadamente o processo didático-pedagógico pelas tecnologias digitais utilizadas? vi) Será que ao mediador, em casa, caberá apenas as funções de acompanhar e orientar o aluno na organização de sua rotina diária de estudos, ou a ele também caberá desenvolver um trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem? vii) Em suma, esse projeto educacional garante a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes? (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32).

Há que se considerar, ainda, os estudantes que moram distantes da escola e dependiam de transporte escolar e, por isso, não conseguiam retirar ou devolver as atividades impressas nos prazos determinados. No caso do nosso público de pesquisa, vários residem em outros municípios, ampliando a distância.

Neste ponto é que se insere a transmissão de videoaulas por um canal de TV aberta, configurando-se com a forma de se levar o ERE à totalidade dos estudantes. Entretanto, esse meio de comunicação é do tipo “um-para-muitos” (CAMPOS, 2017) o que não permite a interação entre estudantes e destes com professor. Há que se considerar, também, que as videoaulas são planejadas com base em um currículo que não foi elaborado para este fim, o que pode acarretar um esvaziamento ou estreitamento curricular (GUIMARÃES, 2021). Não obstante, sabe-se que as interações que favorecem fortemente a aprendizagem (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020) são limitadas nesta forma de ensino.

Estes apontamentos tornam-se relevantes quando, segundo uma concepção freiriana de Educação, não há ensino sem aprendizagem, e vice-versa, e também que a educação se faz por interações. Diante de tantos questionamentos, queremos apontar que não somos e nem pretendemos ser contrários à utilização das tecnologias no ensino. É inegável que a democratização do acesso a informações e ao conhecimento tem acontecido por meio das TIC, mais incisivamente com a popularização do acesso à *Internet* observada nas últimas décadas. A manutenção de um vínculo com a escola e professores foi crucial para a manutenção do percurso acadêmico, visto que, estando a mais de um ano sem aulas presenciais, muitos estudantes já teriam evadido do curso.

Outra situação causadora de dificuldades na EPTNM foi, na maioria das vezes, ter de se adequar às orientações emitidas para o Ensino Médio regular sem tratar das suas especificidades como componentes curriculares específicos, de carga horária diferenciada nas disciplinas curriculares de núcleo comum, de estágios, entre outros.

Aqui foram elencadas situações que ainda precisam ser reformuladas para que se tenha um ERE que atenda a todos os estudantes e que garanta um nível de qualidade para uma formação completa. Sabemos das dificuldades de se estabelecer um ensino remoto de forma massiva como foi feito no estado do Paraná em 2020, entretanto, estamos seguros de que o ERE teria sido mais efetivo se fosse implementado conhecendo-se as particularidades das escolas, dos estudantes e dos professores e, principalmente, ouvindo-se os sujeitos escolares sobre as reais possibilidades desta forma de ensino. Para realizar essa breve sondagem, um questionário eletrônico via *Google Forms* poderia ser elaborado e enviado aos estudantes através de redes sociais, já que o *WhatsApp Messenger* era amplamente utilizado. Aos que não fosse obtido retorno, poderia ser feito via contato telefônico.

Nossa preocupação nos fez refletir a respeito de como a educação ocorreu sobretudo aos mais vulneráveis e desassistidos. Se em tempos anteriores a pandemia da Covid-19 já era

perceptível a exclusão escolar para parte dos estudantes menos favorecidos de um capital cultural, sem o atendimento escolar presencial esta situação se agravou. O abismo educacional que se apresentou entre aqueles que detém equipamentos, conexão com a *Internet* de qualidade suficiente para participar do ERE de forma *online* e também para realizar pesquisa e ir além dos conteúdos das aulas remotas parece ter sido acentuado.

Desta forma, mesmo no ensino regular, percebeu-se que a o ERE não era suficiente para atender aos estudantes e, para Guimarães (2021):

A proposta de ensino remoto emergencial do governo do Paraná dividiu opiniões entre os membros da comunidade escolar. Se por um lado, tem viabilizado a oferta contínua das aulas e disponibilizado conteúdos e atividades para uma parcela considerável de estudantes que tem acesso aos recursos tecnológicos, por outro, não contempla aqueles que vivem em condição de vulnerabilidade social em decorrência de fatores socioeconômicos e, conseqüentemente, não possuem recursos tecnológicos, tais como aparelho de TV, smartphone e computador (GUIMARÃES, 2021, p.47).

Se já havia questionamentos sobre o ERE na educação regular, na Educação Profissional estes foram ainda mais impactantes como na conclusão de disciplinas teórico práticas e na realização de estágios.

O Ensino Remoto Emergencial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Paraná na Pandemia da Covid-19

No decorrer dos anos letivos de 2020 e 2021 houve a publicação de vários documentos oficiais regulamentando o ERE na EPT no estado do Paraná. Como alguns tiveram pouca duração, logo sendo revogados, descreveremos a seguir as orientações oficiais que foram as mais impactantes.

A Resolução SEED nº 1.016/2020 (PARANÁ, 2020b), que estabelecia o regime especial das atividades escolares não presenciais, no tocante a EPTNM limitou-se, em seu Art. 23, item III “b) em relação às disciplinas específicas/técnicas, serão repassadas orientações pela mantenedora”. Desta forma, as disciplinas específicas dos cursos seguiram as orientações do ensino médio regular e os professores utilizavam o *Google Classroom* para interações assíncronas, sendo facultada a transmissão de aula por *Meet* durante o ano de 2020. Enquanto as disciplinas da base comum, que são comuns ao ensino médio regular, tinham disponíveis videoaulas fornecidas pela mantenedora no *Google Classroom*, Aula Paraná e pela TV aberta, as específicas tiveram seus conteúdos integralmente elaborados pelos professores de cada turma. “Nas turmas de ensino médio técnico integrado e educação profissional a mantenedora não disponibilizou aulas nem conteúdo digital específico para as disciplinas técnicas. Cada

professor teve que elaborar sua aula, material didático *on-line* e atividades assíncronas” (GUIMARAES, 2021, p. 52). Porém, no caso de videoaulas, estas deveriam ser enviadas por algum outro recurso pois não havia suporte do *Classroom*. Era mais uma função atribuída aos professores, mesmo diante da sobrecarga de trabalho que já havia

Assim, os professores de EPTNM permaneceram elaborando seus materiais de aula pela experiência e por tentativas e erros. Para Reis, Novaes e Sá (2022, p.10)

Sem nenhuma referência do que poderia ser feito nos primeiros meses de pandemia, o ensino profissionalizante se deparou com entraves que repercutiram na ação dos professores, os quais tiveram que criar meios para garantir a aprendizagem de seus alunos e, mais ainda, contribuir para sua formação profissional.

Nas disciplinas curriculares teórico-práticas, foi dada continuidade somente a parte teórica através do ERE, sendo que as práticas de laboratório permaneceram suspensas. Ao final do ano letivo de 2020, os estudantes receberam o conceito de progressão parcial nestas disciplinas de forma que foi possível matricular-se na série seguinte mesmo sem tê-las concluídas. A conclusão destas foi postergada para o ano letivo 2021 assim que houvesse condições sanitárias favoráveis.

Em 06 de julho de 2021, a Orientação nº 07/2021 – SEED/DEDUC/DEP estabelecia que “1. As disciplinas teórico-práticas das turmas de continuidade que não foram concluídas na íntegra no primeiro semestre de 2021-1 deverão ser lançadas como progressão parcial, para que possam ser realizadas no segundo semestre de 2021-2” (s.p.). Desta forma, foi possível aos estudantes continuar o ano letivo e a conclusão destas disciplinas foi programada para o 2º semestre de 2021.

Em 13 de julho de 2021, a Resolução N.º 3.047/2021 GS/SEED determinava em seu Art. 1º que os servidores “que estejam imunizados com o esquema vacinal completo há pelo menos 30 (trinta) dias, deverão retornar às atividades presenciais no prazo de 72 (setenta e duas) horas, a contar da data da publicação da presente Resolução” (s.p.). Assim, a partir desta data, já poderiam ocorrer aulas na sala de aula e com a presença dos estudantes. Neste tempo, notou-se baixa adesão dos estudantes a estas aulas presenciais e como havia ainda a obrigatoriedade de se transmitir a aula via *Meet*, não era possível realizar atividades para além da sala de aula, como em laboratórios didáticos.

O efetivo retorno dos estudantes às aulas presenciais ocorreu com a publicação da Resolução N.º 4.461/2021 – GS/SEED, em 24 de setembro de 2021, que instituiu em seu art. 7º: “A oferta e ensino na forma presencial ocorrerá para todos os estudantes, respeitando as

medidas de biossegurança contidas na Resolução SESA n.º 860/2021.” (s.p.). Estavam, assim, convocados todos os estudantes para o retorno às aulas presenciais, exceto aqueles que tivessem laudo médico justificando a ausência. Nesses casos, mantinham-se as aulas por *Meet*, atividades no *Google Classroom* e as atividades impressas. As aulas via *Meet* eram captadas por um *netbook* diretamente da sala de aula e consistiam em transmitir ao vivo a aula presencial. Esta mesma normativa estabelecia que deveria ser respeitado o distanciamento de 1 metro entre os estudantes e caso não fosse possível acomodar todos os estudantes no espaço da sala respeitando-se este distanciamento, deveriam ser formados grupos de revezamento semanal ou diário de aulas presenciais e remotas.

Quanto ao estágio obrigatório dos cursos da EPTNM, sua continuidade foi autorizada em 18 de novembro de 2020 pela Resolução SEED n.º 4.280/2020, sendo esta revogada pela Resolução SEED n.º 1.486, de 12 abril de 2021⁶. Esta última, estabeleceu os procedimentos e regras a serem adotados para o retorno de estágio obrigatório e aulas práticas das disciplinas teórico-práticas para os estudantes dos cursos técnicos de nível médio sempre respeitando-se as medidas sanitárias vigentes de proteção à Covid-19. Assim sendo, os estágios puderam ser realizados.

Em suma, após um ano e meio de ERE, os estudantes foram convocados para o retorno às aulas presenciais. Seguindo as normativas das autoridades sanitárias e da mantenedora, os estudantes concluíram o ano letivo de 2021 sem pendências ou atrasos das disciplinas curriculares, mesmo as teórico-práticas e também em seus estágios. Com isso, consideramos que o ERE conseguiu oportunizar atividades para que o calendário escolar fosse cumprido, não trazendo atraso para a conclusão dos anos letivos 2021 e 2022. Entretanto, a efetividade das atividades de ensino desta modalidade de ensino é questionável, principalmente no tocante a disposição de recursos tecnológicos para acesso por parte dos estudantes.

Considerações finais

O período de distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais foram impactantes para o processo formativo na EPTNM pois criou-se uma lacuna entre professores e estudantes. A utilização do ERE foi propícia para o cumprimento do calendário escolar, porém pode não ter sido suficiente para manter o engajamento dos estudantes. Verificou-se que o

⁶ Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=246508&indice=1&totalRegistros=1&dt=31.7.2021.14.46.53.991>. Acesso em: 31 ago. 2021.

momento pandêmico impediu a realização das disciplinas teórico-práticas no tempo previsto, porém foram desenvolvidas durante o ano de 2021.

A implantação de uma plataforma sem algum diagnóstico sobre as reais condições de acesso dos estudantes ocasionou a exclusão daqueles que já eram menos favorecidos de conexão. As atividades impressas não tinham interatividade e, assim, dificultavam que o estudante apresentasse suas dúvidas ao professor. E o fato de cada professor das áreas técnicas ter de elaborar o material para sua disciplina foi mais um desafio, considerando a sobrecarga de trabalho já existente.

Em suma, o que observamos foi a implantação de uma plataforma para tentar não deixar os estudantes desassistidos de algum contato com os materiais de ensino escolar, o que poderia comprometer ainda mais a formação desses. No entanto, pelas atribuições observadas nesse tempo pandêmico, podem ter ficado lacunas na aprendizagem dos estudantes, onde apontamos ser importante um diagnóstico e preparar ações para o enfrentamento às defasagens conceituais oriundas desse contexto.

Referências

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Revista Em Rede, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

CAMPOS, F. A. C. **Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017

CARVALHO, F. V. L. **A educação em quarentena: oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

CGI, Comitê Gestor da *Internet* no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019 [livro eletrônico]**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, 2020.

CUNHA, L. F. F; SILVA, A. S; SILVA, A. P. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

GUIMARÃES, L. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19**. Dissertação de Mestrado. UFPR. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Resolução SEED nº 1.016- 03/04/2020 - Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. 2020.

RAMALHO B. Gestão pública no contexto pandêmico e a intensificação de desigualdades socioeducacionais. Revista Enfil: n. 14, 2021.

RAMALHO, B. RAMALHO, V. Covid-19 e gestão educacional: uma análise das medidas educacionais adotadas pela rede de ensino no município do Rio de Janeiro. Revista Enfil: n. 15, 2022.

SANTOS JUNIOR, V. B; MONTEIRO, J. C. S. Covid-19 e escolas no ar: transmissão de aulas por rádio e TV aberta em período de distanciamento social. Revista BOCA. Ano II, Volume 3, nº 8. Boa Vista, 2020.