

TRABALHO DOCENTE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)¹

Maíra Fernandes Costa²
Marília Abrahão Amaral³
Mário Lopes Amorim⁴

Resumo

O presente estudo evidencia as desigualdades de acesso digital no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e analisa práticas docentes para mitigá-las. Entrevistamos oito docentes em dois colégios públicos de Ensino Médio em Curitiba-PR, sendo um colégio em bairro periférico e outro em bairro central. O texto é dividido em três seções, abordando: as desigualdades de acesso, a Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas e considerações a partir da conjuntura de precarização da educação e desigualdades sociais causando outras exclusões na sociedade.

Palavra-chave: Desigualdades; Acesso digital; Ensino remoto; Trabalho Docente.

ENSEÑANZA DEL TRABAJO Y EDUCACIÓN A DISTANCIA DE EMERGENCIA (ERE)

Resumen

El presente estudio destaca las desigualdades en el acceso digital en la Educación Remota de Emergencia (ERE) y analiza las prácticas docentes para mitigarlas. Entrevistamos a ocho profesores de dos escuelas secundarias públicas de Curitiba-PR, uno en un barrio periférico y el otro en un barrio central. El texto se divide en tres secciones, que abarcan: desigualdades en el acceso, análisis de contenido de entrevistas semiestruturadas y consideraciones a partir de la situación de precarización de la educación pública y de las desigualdades sociales que provocan otras exclusiones en la sociedad.

Palabra clave: Desigualdades; acceso digital; Enseñanza remota; Trabajo Docente.

TEACHING WORK AND EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERE)

Abstract

The present study highlights inequalities in digital access in Emergency Remote Education (ERE) and analyzes teaching practices to mitigate them. We interviewed eight teachers at two public high schools in Curitiba-PR, one in a peripheral neighborhood and the other in a central neighborhood. The text is divided into three sections, addressing inequalities in access, Content Analysis of semi-structured interviews and considerations from our situation of precarization of public education and social inequalities that cause other exclusions in society.

Keyword: Inequalities; Digital access; Remote teaching; Teaching Work.

¹Ensaio recebido em 09/03/2024. Primeira Avaliação em 05/04/2024. Segunda Avaliação em 16/04/2024. Aprovado em 17/06/2024. Publicado em 07/08/2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v22i48.62245>.

²Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil. Email: mairacosta@alunos.utfpr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1753080784755480>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2094-7050>.

³Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil. Email: mariliaa@utfpr.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9319101798473279>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9327-223X>.

⁴Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil. Email: marioamorim@utfpr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5344824750599654>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6610-7909>.

Introdução

Durante o período de distanciamento social devido a pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação optou por manter as inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A chamada para o exame através de comerciais com atores em ambientes domésticos cheio de estruturas, com acesso à internet, laptops e smartphones disponíveis, convocava os estudantes de todo o país a prosseguirem com seus estudos, enfatizando que independentemente da situação, o Brasil, a educação e o ENEM não poderiam ser interrompidos. Esse acontecimento nos impulsionou a investigar sobre a inclusão digital e a realidade em dois colégios estaduais do Ensino Médio na cidade de Curitiba - Paraná, com o intuito de destacar o trabalho docente para lidar com as distintas realidades em que os alunos estão inseridos. Embora os órgãos responsáveis pela educação tenham afirmado, através de relatos na mídia, que o ensino durante esse período foi eficaz e alcançou uma taxa satisfatória de participação (Paraná, 2020), observamos nas redes sociais depoimentos de professores exaustos, evidenciando as dificuldades de se conectar com alguns alunos e de responder a todas as dúvidas através das telas. Percebemos um distanciamento entre os relatórios sobre a educação durante o Ensino Remoto Emergencial e o vivenciado dentro das comunidades escolares, e ao considerar essas contradições, fomos a campo entrevistar professoras e professores, por serem os profissionais mediadores no processo educacional. Quando a educação entra no debate público, muitas vezes destacam-se as falas de uma variedade de especialistas, como economistas, cientistas sociais e administradores. Tais contribuições são válidas, no entanto, é fundamental que a vivência da comunidade escolar seja mais valorizada, uma vez que são esses indivíduos que estão diariamente pisando no chão da escola, vivenciando esse cotidiano, oferecendo assim uma visão mais realista dos acontecimentos. Observamos durante a pandemia outras dimensões desse momento crítico em um país de capitalismo periférico como o Brasil, onde o vírus encontrou condições favoráveis, com lideranças negligentes e um sistema de saúde enfraquecido devido às políticas neoliberais (Carlos, 2020, p. 9). Essas políticas contribuíram para a redução dos direitos dos trabalhadores, o sucateamento e superfaturamento do transporte público, a devastação ambiental, o genocídio de povos originários, o

reaparecimento do país no mapa da fome, a precarização da educação pública, entre outros desastres. Esses vários desdobramentos que citamos de forma rápida requerem estudos específicos, mas são mencionados aqui para ressaltar como a chegada do vírus SARS-CoV-2, causando a Covid-19, impactou muito a saúde, mas também as relações familiares, a sociabilidade, todas as esferas da educação, e como estudado nesta pesquisa, as formas de trabalho.

Do ensino básico ao superior, a primeira medida adotada foi a suspensão das aulas, visando evitar que os estudantes levassem o vírus para suas residências. Com o passar das semanas, sem orientações diretas do Governo Federal, coube a cada instituição, pública ou privada, decidir suas abordagens para criar um ensino de forma remota (Alves 2020). Alguns pesquisadores e educadores começaram a nomear essas práticas educacionais como Ensino Remoto Emergencial (ERE), buscando distingui-las de outros formatos de ensino digital, como o Ensino a Distância (EaD). Essa diferenciação é muito importante, porque o EaD prevê um ambiente educacional virtual com conteúdo projetados especialmente para aquele formato de ensino, diferentemente da mera transposição da sala de aula para as telas, que aconteceu durante a pandemia (Hodges et al., 2020). No âmbito do ensino público, os recessos escolares e as férias foram adiantados como medida inicial. Posteriormente, cada secretaria de educação desenvolveu seus planos para o retorno às aulas, adaptando-se às medidas de distanciamento social. No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) implementou uma série de medidas, incluindo: 1. Transmissão de aulas nos canais de televisão aberta e no YouTube; 2. Lançamento de um aplicativo chamado "Aula Paraná"; 3. Utilização da plataforma Google Classroom, com parcerias estabelecidas com operadoras de telefonia para garantir o acesso sem consumo de dados móveis; 4. Disponibilização de atividades impressas a cada duas semanas nas escolas, destinadas aos alunos sem acesso à televisão e à internet (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 31). Não foram todos os estados que providenciaram o pagamento de serviços de internet para os estudantes que não possuíam acesso a essa tecnologia (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 29). Mas para além do acesso à internet, são necessárias mais investigações para compreender como ocorreu a distribuição desse recurso, se os alunos tinham os artefatos necessários para acessar as aulas e, em um nível mais profundo, quais eram as condições de moradia e estudo desses estudantes. Após alguns meses de

pandemia, as medidas começaram a ser aplicadas a partir da dinâmica de cada cidade, com isso, “em uma sociedade desigual como é a sociedade brasileira, tem seus efeitos diferenciados de acordo com o lugar em que as pessoas vivem e a classe social a que pertence a família do educando” (Alves, 2020, p. 51). O acesso à internet e equipamentos tecnológicos já impactava a sociabilidade no ambiente escolar, mas durante o ERE a exclusão digital desenvolveu novas facetas. Reconhecemos as limitações desse artigo em abordar todas essas questões, mas nosso objetivo foi registrar, por meio de bibliografias e pesquisa de campo, informações que vão além dos dados divulgados pelos gestores públicos. Entrevistamos oito professoras e professores em 2022, sendo a metade docentes em um colégio estadual periférico e a outra metade em um colégio estadual central, tendo como principal pergunta: **como foi a experiência de lecionar para diferentes realidades dos jovens cursando o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, estando cada qual em sua respectiva residência?**

Destacamos que essa etapa de ensino já passava por uma série de mudanças e contrarreformas. A história do Ensino Médio brasileiro é marcada pela dualidade entre um currículo propedêutico para os filhos das elites e por outro lado a busca de uma formação técnica para o trabalho simples da classe trabalhadora, mas essa dualidade ignora a diversidade de aspirações e condições sociais dos alunos. Essa estrutura ajuda a refletir as persistentes desigualdades socioeconômicas, com as elites historicamente dominantes não interessadas em promover uma educação que estimule plenamente a cidadania (Araújo, 2019). Essas políticas educacionais não são aprovadas e implementadas sem um histórico debate e disputa de interesses, por parte de docentes, sindicatos dos docentes, pesquisadores e integrantes das comunidades escolares que buscam projetos democráticos e contra hegemônicos. Mas as políticas educacionais vêm desde 1990 sendo fortemente influenciadas por interesses neoliberais, moldando reformas que priorizam as necessidades do capitalismo gerencial, subordinando a educação aos interesses do mercado e perpetuando desigualdades sociais e econômicas (Shiroma, Campos, Garcia, 2005). A Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2016, exemplifica essa tendência ao reduzir a carga horária obrigatória e retirar disciplinas fundamentais. A justificativa para tais mudanças é baseada na suposta inadequação do ensino às demandas do mercado de trabalho, mas na prática, a reforma restringe o acesso à

educação de qualidade e aprofunda a segregação social (Araújo, 2019). Apesar da resistência de diversos setores da sociedade, essas políticas educacionais foram aprovadas, seguindo os interesses dos “reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2012, p. 389).

A rejeição desse projeto de contrarreforma se sustenta, principalmente, por parte de um grupo de docentes, pesquisadores da educação e comunidade escolar, vinculado ao GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), que propugna pela construção de uma escola de Formação Humana Integral, divergindo da histórica dualidade de educação técnica para trabalhadores e intelectual para uma elite pensante da sociedade. Seguindo a proposta da escola unitária desenvolvida por Antonio Gramsci.

A fórmula marxiana de formação onilateral ou de escola unitária, para todos, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. (...) por isso afirma que, assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos. (NOSELA, 2007, p. 148)

A Formação Humana Integral esteve em pauta em diferentes construções de políticas públicas educacionais, desde a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases, iniciada na década de 1980. Porém, assim como outros conceitos, foi inadequadamente apropriada pelos reformadores empresariais da educação, e esvaziadas do seu sentido original. O documento intitulado “Por Uma Formação Humana Integral - Não Ao Retrocesso No Ensino Médio (Maio 2014)”, assinado por diversas entidades educacionais, docentes, pesquisadores da educação e cidadãos em geral, demonstra essa apropriação por parte da Comissão Especial da Câmara Federal sobre a Reformulação do Ensino Médio.

O relatório final da Comissão confunde propositalmente educação integral com educação em tempo integral. Enquanto a primeira significa formação humana, ou seja, dotar os estudantes de uma base sólida de conhecimentos que lhes permita desenvolver-se plenamente, a segunda preocupa-se em estender o tempo que os estudantes passam na escola. (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2014, s/p) movimentos. (NOSELA, 2007, p. 148) 007, p. 148)

Presenciamos nos dois primeiros anos de implementação desta contrarreforma do Ensino Médio uma situação anteriormente anunciada pela

comunidade escolar e especialistas da educação: o esvaziamento do conteúdo, a ênfase em formação de competências para o trabalho simples, a precarização de vida e atuação profissional das pessoas que trabalham na educação, uma limitada promoção da cidadania para as juventudes e uma visão reducionista da presença da tecnologia na educação.

Esse artigo tem como objetivo destacar a existência das desigualdades de acesso digital durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e analisar as práticas docentes que tiveram a intenção de reduzir essas barreiras. Através de entrevistas semiestruturadas com oito professores, quatro pessoas entrevistadas atuando como docentes em um colégio de bairro periférico e outras quatro docentes em um colégio em bairro mais central, ambos colégios de ensino médio, da rede estadual, na cidade de Curitiba - PR. Para a análise dessas vivências dos docentes durante o ERE, utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo, que envolve certos momentos de “categorização” (Minayo, 2007, p. 88), como inferência, descrição e interpretação, apesar da distinção em etapas, as estratégias são ajustadas conforme cada objeto de pesquisa.

Após essa introdução, organizamos o presente texto em mais três seções, sendo a próxima um levantamento de dados sobre as desigualdades no acesso digital em nosso país e as especificidades da presença das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação, destacando algumas políticas públicas de tecnologias na educação no estado do Paraná. Na segunda seção elencamos nossas análises a partir das entrevistas realizadas com professores, registrando suas vivências durante o ERE e analisando as alternativas criadas pelos docentes para buscar conexão com os alunos. Na terceira seção tecemos considerações sobre a combinação de um vírus letal, desigualdades sociais, políticas neoliberais, precarização do trabalho e sucateamento do ensino público, concluindo que todos esses fatores foram favoráveis para o aumento da exclusão social já existente em nosso país.

Desigualdades de acesso digital e TICs na educação

Gestores públicos e projetistas do planejamento urbano começaram nos últimos anos a utilizar alguns termos como “cidades tecnológicas”, “pólos

tecnológicos” ou até “cidades digitais” (expressão em inglês conhecida como *smart cities*) (NIC.BR, 2016). Esses termos funcionam como estratégias de publicidade para destacar o compromisso dessas cidades com o desenvolvimento tecnológico, promovendo um ambiente propício à inovação e incentivando os investimentos empresariais. Algumas das cidades incluídas nesse conceito de "cidades digitais" são: São Paulo, Florianópolis, Curitiba, Brasília, Vitória, entre outras (Gitel, 2021).

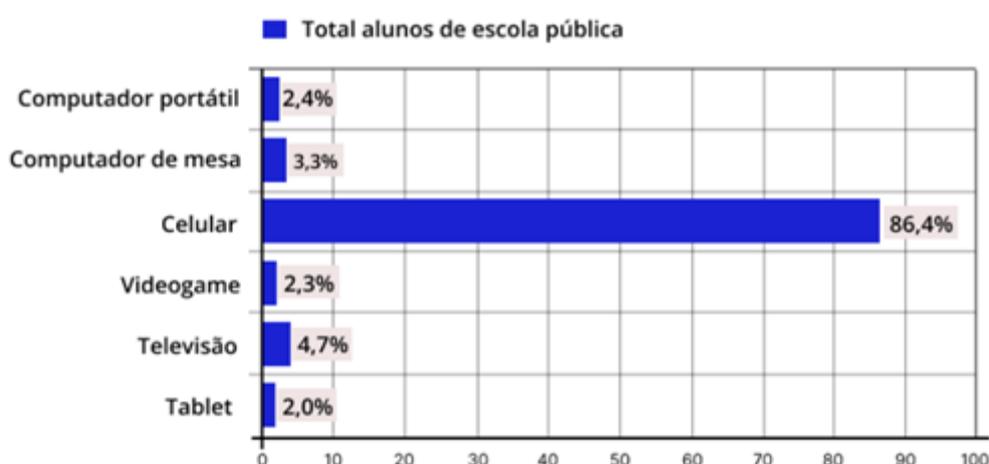
Contudo, em um país marcado por profundas desigualdades sociais e pela ausência de políticas de equidade, é possível que as cidades se tornem como um todo digitais? A série histórica de pesquisas, demonstra que em 2015, a população com acesso à internet em seus domicílios era de 50,9%, já em 2023 chegamos a 84,1% da população com acesso à internet em seus domicílios (NIC.BR, 2023). Os dados sugerem que, de fato, testemunhamos nos últimos dez anos um aumento no número de usuários e principalmente uma informatização de diversos processos que anteriormente não o eram.

Esse processo tem sido acompanhado por muitos grupos em exclusão digital, a partir dos artefatos utilizados para acessar a *internet*: em 2022 “a presença tanto de *Internet* quanto de computador foi observada em 96% dos domicílios da classe A e em 10% dos das classes DE” (NIC.BR, 2023, p. 3). Podemos associar a outros dados como, “seis a cada dez usuários de *Internet* no Brasil acessaram a rede exclusivamente pelo telefone celular (62%)” (NIC.BR, 2023, p. 3).

Os integrantes do Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial (Afro-CEBRAP) produziram materiais informativos com ênfase na análise das "disparidades educacionais durante a pandemia de covid-19" (Venturini et al., 2020), utilizando dados provenientes da PNAD Especial Covid-2019 e da PNAD Contínua 2019. Os pesquisadores analisaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) considerando a renda *per capita* e a região dos alunos. Ao compararem dados de todo o país, concluíram que as regiões mais afetadas foram Norte e Nordeste, e os 20% mais ricos nessas regiões enfrentaram piores condições educacionais do que os 20% mais pobres das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste (Venturini et al., 2020, p. 8).

Uma métrica significativa para compreendermos a dinâmica do Ensino Remoto Emergencial é o tipo de acesso à *internet* utilizado pelos estudantes, conforme revelado por uma pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informações (Cetic.br). Os alunos das escolas públicas urbanas predominantemente utilizavam o celular móvel (86,4%) como o principal dispositivo para acessar a *internet*, enquanto outros meios, como televisão (3,9%), computador de mesa (3,3%) e computador portátil (2,4%), eram muito menos utilizados, como ilustrado no Gráfico 1.

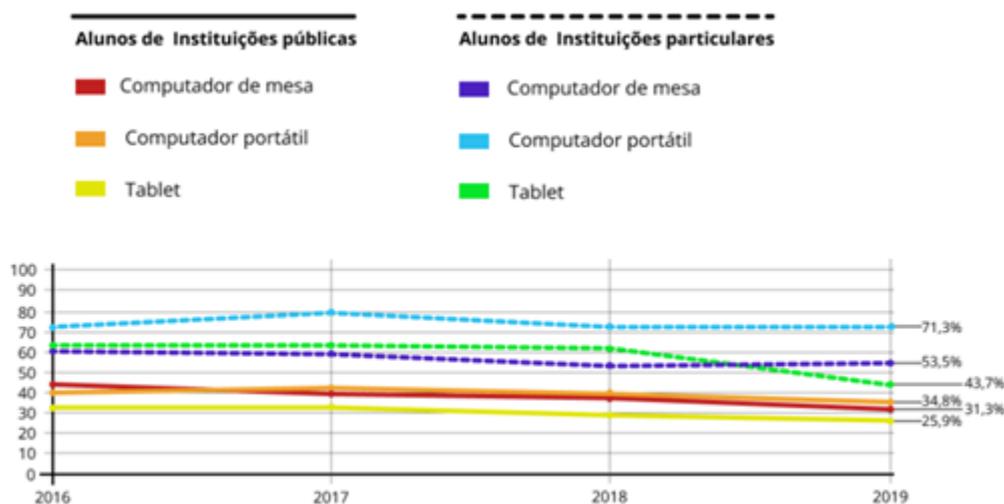
Gráfico 1: Alunos de escolas urbanas, por principal dispositivo utilizado para acessar a internet - Total Escolas Públicas (CGI.br/NIC.br)



Fonte: Costa (2023, p. 70)

Os pesquisadores do Afro-Cebrap destacaram que a disparidade se torna ainda mais evidente ao se considerar o acesso à *internet* por meio de computador, uma condição mais favorável para o aprendizado remoto. A pandemia ressaltou a disparidade entre alunos de escolas públicas e privadas, com os últimos geralmente possuindo melhores recursos estruturais para o estudo, conforme demonstra os dados do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Alunos de escolas urbanas, por tipo de computador existente no domicílio Alunos de rede pública e particular (CGI.br/NIC.br)



Fonte: Costa (2023, p. 73)

No ano de 2019, os estudantes de instituições particulares apresentavam uma presença significativamente maior de dispositivos eletrônicos em seus lares, em comparação com os alunos da rede pública. Enquanto 53,5% dos estudantes de escolas privadas possuíam computador de mesa, 71,3% possuíam computador portátil e 43,7% tinham *tablets*, os alunos da rede pública apresentavam a menor proporção desses dispositivos em casa, com apenas 31,3% possuindo computador de mesa, 34,8% com computador portátil e 25,9% com *tablets*.

Durante este estudo, destacamos que os alunos do ensino médio foram afetados de maneira diferenciada, dependendo de fatores como classe social, etnia e região geográfica. Esses efeitos também podem influenciar suas perspectivas futuras, influenciando seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e por consequência acesso a vagas em instituições de ensino superior, através de programas como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), vestibulares, Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Venturini et al., 2020).

Antes da pandemia, essas disparidades já resultavam em maior acesso das classes sociais mais privilegiadas às universidades. A ampliação da inclusão de grupos historicamente excluídos nas universidades ocorreu somente após a implementação de políticas de ação afirmativa nas instituições públicas de ensino

superior, como cotas para estudantes negros, indígenas e provenientes de escolas públicas (Venturini et al., 2020).

Os setores governamentais e da sociedade civil reconhecem as desigualdades no acesso, e debatem sobre a necessidade de se promover acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Sartório (2008) aponta que muitas dessas ações são guiadas pela intenção de diminuir o abismo, retirando as pessoas do “obscurantismo” que consideram ser a exclusão digital, mas desenvolvendo nas pessoas excluídas apenas as demandas informacionais básicas requeridas pelo mercado de trabalho. Silva (2020), ao analisar as políticas públicas sobre inclusão digital no Brasil, mostra como foram ações mais voltadas a um acesso aos dispositivos.

Como encontramos nas escolas jovens de diversas realidades materiais e subjetivas, é preciso refletir para além do acesso a um material e à infraestrutura necessária, para entender de que forma levamos os conteúdos para esse espaço, podendo servir a vários interesses, como dominação ou autonomia dos educandos.

Nesse sentido, as propostas de inclusão digital precisam lembrar que a Internet não é apenas uma "ferramenta", mas sim **um sistema sociotécnico que carrega em sua infraestrutura, protocolos ou serviços a história, os interesses e os objetivos de quem o desenvolveu**. Assim, se a inclusão digital não vislumbrar a possibilidade de "transformar a Internet", e não apenas "transformar as pessoas/sociedades pela Internet", acabará recorrendo a uma visão de neutralidade que desestimula as potencialidades dessa tecnologia na inclusão social. (SILVA, 2020, p. 65, grifo nosso)

As chamadas "cidades digitais" promovem um imaginário de um mundo mais democrático através da tecnologia, mas falar de uma sociedade digital democrática, sem enfrentar as desigualdades estruturais e reconhecer a fragilizada democracia que vivemos no Brasil, significa aceitar que uma grande parte da população permanece excluída desse espaço de vivências e tomada de decisões.

No âmbito das políticas públicas educacionais, pesquisadores apontam a existência de projetos que debatem a presença das TICs nas escolas do Paraná, mas todos esses projetos foram ignorados ao se implementar o ERE, como se não existissem estudos sobre as TICs na educação e tecnologia nas escolas. Observa-se que esses projetos estudavam o uso das TICs em sala de aula, que as

escolas não estavam totalmente fechadas a essas tecnologias e existiam pesquisas com os envolvidos para a criação de novas políticas.

Reconhecemos que muitos desses sistemas e artefatos ainda não chegam em todas as escolas, e isso acontece principalmente devido à falta de incentivo financeiro e formação de quadro docente. Muitas das políticas de inserção de tecnologias são projetos governamentais e ficam suscetíveis a desmontes e interesses de cada governo, criando descontinuidades. Como aconteceu com a iniciativa TV Paulo Freire⁵, um canal educativo que poderia ser o canal utilizado durante o ERE. Em vez disso, o governo do Paraná firmou um contrato improvisado, escoando em torno de 22 milhões de reais da verba pública para uma rede de canais do setor privado (Guimarães, 2021).

A propaganda de Curitiba e outras cidades como "cidades digitais" sugere um futuro onde a tecnologia promova a inclusão e o desenvolvimento, mas o acesso desigual às tecnologias da informação e comunicação (TICs), evidenciado durante a pandemia, expõe as lacunas da tecnologia na educação e na equidade social. Enquanto gestores públicos e projetistas urbanos buscam criar uma narrativa de progresso tecnológico, os desafios estruturais permanecem, destacando-se a necessidade de políticas públicas inclusivas e de longo prazo. A exclusão digital não é apenas uma questão de acesso material, mas também de garantir que as tecnologias sirvam aos interesses da população, promovendo não apenas a inclusão, mas também a autonomia e a transformação social. A constatação da falha, devido ao modo fragmentado de implementação das políticas sobre a presença da tecnologia na educação, ressalta a importância de um compromisso permanente para enfrentar essas disparidades e promover um acesso equitativo à educação emancipadora, inclusiva e tecnológica.

Buscando conexão – entrevistas com professores em dois colégios

Como citado anteriormente, a cidade de Curitiba é conhecida por seu planejamento urbano, mas também mantém alguns padrões de desenvolvimento

⁵ A TV PF foi um canal aberto de televisão com objetivo educativo, desenvolvido a partir de pesquisas realizadas pela SEED-PR com docentes e implementado em 2006. "A TV Paulo Freire atendia a comunidade escolar da rede estadual de educação" (MATOS, 2021, p.23).

das cidades modernas em um país de capitalismo periférico, tais como a tendência de ignorar a existências dos bairros periféricos e das ocupações consideradas irregulares na cidade, e ocultar a falta de interesse do setor público em investir na infraestrutura urbana para essas populações.

Em nossa pesquisa, buscamos evidenciar essas diferenças no critério de seleção dos dois colégios dentro da Regional Cajuru, que é a segunda mais populosa da cidade (CURITIBA, 2021). Embora bairros vizinhos, o público que esses colégios atendem são distintos, conforme pudemos constatar a partir de pesquisas de censo dos próprios colégios e nas falas de docentes entrevistados. O Colégio 1 (C1) fica em um bairro considerado periférico, a maioria dos alunos residem em áreas de ocupações irregulares, dependendo de programas sociais, trabalhos informais e enfrentando alto índice de evasão escolar. Enquanto a maioria das famílias no Colégio 2 (C2), localizado em bairro de centralidade, são financeiramente mais estáveis, há uma lista de espera de alunos interessados, o que leva os familiares a monitorar a frequência, resultando em baixas taxas de abandono escolar. Esses dados oferecem uma visão geral, mas não abrangem a totalidade das condições socioeconômicas dos alunos.

Organizamos as perguntas das entrevistas em seis seções, abordando diferentes aspectos da experiência das pessoas entrevistadas. Essas seções foram delineadas da seguinte forma: 1. Informações básicas do trabalho da pessoa entrevistada; 2. Contexto do colégio; 3. Jornada de trabalho antes e durante a pandemia; 4. Experiência docente durante o ERE; 5. Interação docente com os alunos durante o ERE; e 6. Considerações sobre a transição para o modelo híbrido e retorno ao ensino presencial.

Embora reconheçamos que alguns temas podem se sobrepor, a divisão em seções foi útil para estabelecer uma linha temporal dos eventos ocorridos durante o ERE entre 2020 e 2022. Essas seções representam categorias iniciais de análise que foram validadas ou não por meio do diálogo com os entrevistados, no decorrer desse item, destacamos em negrito as categorias encontradas durante as falas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa da UTFPR-CT (CAAE 57030522.0.0000.5547) e pelo Comitê de Ética da SEED-PR. Entrevistamos

um total de 8 pessoas, sendo 5 mulheres e 3 homens. Para manter o anonimato das respostas, conforme combinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), codificamos as respostas dos professores, identificando o colégio: sendo C1 professores do colégio periférico e C2 professores do colégio central, em seguida numerando os professores entrevistados: P1, P2, e assim sucessivamente.

As pessoas entrevistadas possuem uma variedade de experiências e tempo de carreira, que vão de 2 a 31 anos como docentes. Elas continuaram trabalhando nos colégios durante a pandemia e até a realização da pesquisa de campo, em outubro e novembro de 2022. A maioria das pessoas entrevistadas tem mais de 6 anos de experiência nos colégios, sendo seis concursadas e duas com contrato temporário anual pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Durante as entrevistas, enfrentamos dificuldades em encontrar docentes dentro dos critérios estabelecidos, especialmente devido a um dos critérios, que excluía professores que não atuaram durante o ensino remoto no colégio entrevistado. Esses professores que não entrevistamos eram em sua maioria contratados pelo processo simplificado (PSS) e mudavam de colégio com frequência, sendo maior o número de professores PSS no colégio mais periférico. Isso sugere um cenário desafiador para os trabalhadores docentes do estado do Paraná, com contratos anuais, falta de plano de carreira e instabilidade no emprego. As duas pessoas entrevistadas com contrato PSS possuíam perfis distintos: uma docente iniciante aguardando concursos para uma carreira estável e uma docente aposentada pelo Quadro Próprio de Magistério (QPM), mas que continuava trabalhando com PSS para complementar sua aposentadoria.

Devido às limitações temporais da pesquisa, não entrevistamos professores de todas as disciplinas, mas nos esforçamos para incluir docentes de áreas variadas do Ensino Médio, conforme divisão estabelecida pelo MEC. Entrevistamos professores das disciplinas de: Biologia, Educação Financeira, Ensino Religioso, Filosofia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Após apresentarmos um resumo sobre os docentes entrevistados e o contexto escolar, partimos para as seções de perguntas mais focadas ao tema da pesquisa.

Na seção 3 de perguntas “Jornada de trabalho antes e durante a pandemia”, abordamos questões mais amplas sobre suas rotinas de trabalho, permitindo que compartilhassem suas experiências de forma mais detalhada. Constatamos que antes da pandemia, a rotina era descrita como mais organizada e estruturada. Já durante a pandemia, houve um **aumento de trabalho e dificuldades de organização**, tanto das instituições superiores em definir protocolos, quanto dos docentes, por estarem aprendendo novas ferramentas e formas de lecionar.

Alguns docentes também lembraram dos **desafios em aprender novas ferramentas e sistemas**, como em uma fala, “as adaptações que nós tivemos que fazer em relação à própria ferramenta utilizada, que foi tudo muito novo, então a novidade pediu assim um conhecimento e testes” (C2P3, 2022). A **necessidade de estar em constante atualização** já era uma preocupação dos docentes antes mesmo da pandemia. De acordo com Duarte (2010), a demanda contínua de adquirir novas habilidades para desempenhar suas funções é uma das facetas e manifestações do aumento da carga de trabalho enfrentada pelos professores.

As ações da SEED tentaram solucionar questões de acesso dos alunos, mas, de acordo com a pesquisa de Guimarães (2021), os professores não receberam uma formação consistente para usar as plataformas, então precisaram contar com a ajuda de colegas para aprender rapidamente.

Outro docente faz uma observação interessante, que a maior mudança sobre demanda de trabalho que percebeu foi a “questão de controle que a gente tem, questão de sistema de Power Bi⁶⁷, metas ali que tem que ser cumpridas, e aí o uso de tecnologias porque tudo é contabilizado” (C2P2, 2022). Cabe ressaltar que as formações para os docentes sobre o uso das plataformas foram divulgadas apenas em junho de 2020, enquanto em maio de 2020 a ferramenta de monitoramento Power Bi já era citada em publicações da SEED, indicando que a mantenedora priorizou a implementação de um sistema de monitoramento do trabalho dos professores nas plataformas, sem fornecer treinamento adequado para os professores, reforçando a **percepção de monitoramento e controle do trabalho**

⁶ Um serviço de análise de negócios e dados desenvolvido pela Microsoft, na educação foi compreendido como um “instrumento complexo que possibilita o preenchimento de presenças, faltas e desenvolvimento de gráficos em Excel” (MATOS, 2021, p.72).

citada pela entrevistada C2P2. Essa adaptação da escola a formas de administração empresarial vem ao encontro dos interesses dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018).

A dificuldade enfrentada devido à **falta de acesso às TICs para os alunos participarem do ERE** também foi uma questão citada, dado que os estudantes enfrentavam diferentes obstáculos para acessar os materiais, nem todos os protocolos da SEED eram adequados para todas as situações. Professores destacaram a **interação das professoras e professores com os alunos e alunas** como parte essencial da rotina docente, e durante o ERE a falta de acesso dificultou ainda mais o alcance de um ensino eficaz, aumentando o trabalho dos professores para tentar se comunicar e até gerando frustrações aos docentes por não conseguir dialogar com os alunos.

Foram falas recorrentes à **falta de rotina e à perda de divisão do horário de trabalho e horário de descanso**. A discussão sobre a interferência do trabalho nas atividades de recreação e repouso das pessoas tem recebido atenção nos últimos tempos, especialmente nos estudos relacionados à saúde e ao bem-estar. Essa subordinação da esfera pessoal ao mundo profissional tem se intensificado com a disseminação dos meios de comunicação na vida diária, “como o indivíduo pode ser alcançado em qualquer lugar do mundo pelos meios de comunicação, a convocação para o trabalho a qualquer momento se tornou uma rotina invasora da privacidade” (Dal Rosso, 2010). E podemos perceber essa invasão do trabalho na vida privada na fala da professora C1P4.

Foi muito estressante, foi muito cansativo, eu nunca trabalhei tanto. Primeiro porque você tinha que se logar, você tinha que ficar logada, às vezes aparecia dois, às vezes aparecia três, até por causa dos alunos aqui da própria escola mesmo, eles não tinham computador, não tinham celular, a maioria dos pais dos nossos alunos são todos coletores de reciclagem, então às vezes tinha um celular família, e às vezes a mesma família todos eles estudam aqui na escola, ao mesmo tempo que eu tava dando aula, outra professora estava dando aula, então acho que nem sei como eles estavam resolvendo essa questão, se era por sorteio, como que eles faziam pra cada dia um, entendeu? [...] Aí o que que acontecia? Um ou outro que conseguia depois o acesso, ele tava perdido porque ele conseguia acessar e você tinha que voltar, aí você perdia alguns que estavam achando chato, que já tinham aprendido. E muito trabalho na questão de fazer muita atividade, as atividades impressas. Para atingir aquele aluno, você tinha que fazer um monte de atividade remota pra mandar, aí vinha pra escola que eles distribuíam, aí voltava aquilo pra você corrigir... (C1P4, 2022)

Em suma, as respostas da seção “jornada de trabalho antes e durante a pandemia” destacam que o ERE foi marcado por **exaustão dos docentes** e desafios significativos, incluindo a adaptação ao ensino remoto, sobrecarga de trabalho, monitoramento do trabalho e falta de conexão com os alunos e alunas.

Na quarta seção, buscamos conhecer a “Experiência docente durante o ERE”. Nos relatos sobre a transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) os docentes destacaram a importância do diálogo com colegas e coordenadores. Enquanto no Colégio 2 as ferramentas mais utilizadas para comunicação com os alunos foram *Whatsapp*, e-mail e *Google Meets*, no Colégio 1 foram citados outros meios de comunicação como telefonemas, curtos diálogos no dia de retirada dos kits de atividades impressas e até mesmo nos próprios materiais impressos entregues quinzenalmente.

As pessoas entrevistadas apontaram alguns desafios enfrentados na adaptação das avaliações ao ambiente remoto, com dificuldades em fornecer retornos individualizados aos alunos. Como aponta o docente, “era mais precário porque é mais difícil de dar o retorno aos estudantes a respeito daquilo que eles conseguiram como sucesso escolar” (C2P1, 2022). Outros três docentes demonstraram suas insatisfações e até frustrações sobre o processo de avaliação, por não conseguirem medir se os alunos estavam aprendendo ou apenas cumprindo as obrigações de preencher a plataforma ou as folhas impressas.

Depois de um período de ERE, a mantenedora SEED-PR solicitou às coordenações das escolas que realizassem uma busca ativa dos alunos e seus pais, enfatizando que a presença dos alunos seria registrada com base nas atividades do *Classroom*. Apesar dessa busca ativa, houve a necessidade de ampliar a logística das atividades impressas em alguns colégios, especialmente aquelas em que os alunos enfrentavam maior exclusão digital, como foi o caso do Colégio 1.

Ah, na metade do ano de 2020, quando a gente viu que não tinha acesso. As atividades impressas... Já tinha essa possibilidade, mas a gente tentou fazer o *Class* porque a mantenedora não queria, queria que a gente usasse o *Class*, mas os nossos alunos não têm acesso a internet, muitas vezes em casa, ou o celular, ou falta de vontade mesmo, muitos deles parecia falta de vontade. E aí quando teve as atividades impressas que mudou, que eles vinham na escola de 15 em 15 dias buscar.

Pesquisadora - E era obrigatório que eles buscassem?

C1P1 - É, eles tinham que buscar, a família tinha que buscar, eles assinavam um documento que estavam retirando, assinava que estava entregando. (C1P1, 2020).

Algumas professoras observaram que muitos alunos enfrentavam dificuldades estruturais que os impediam de acessar as atividades escolares, enquanto outros pareciam desinteressados em estudar. Isso reflete uma realidade comum na educação brasileira, especialmente no Ensino Médio, em que por este motivo, dentre outros, jovens acabam abandonando os estudos.

Os docentes elencaram alguns pontos positivos durante o ERE, como o **interesse por parte de alguns alunos** em compreender os conteúdos, tirar dúvidas e realizar atividades, aproveitando o ambiente *online*, e às vezes a quantidade reduzida de alunos, para interagir mais de perto com os professores. Além disso, docentes do Colégio 1 citaram casos em que alunos sem acesso à tecnologia agendaram dias para usar os recursos da escola, demonstrando uma procura em acessar esses conteúdos.

Outro aspecto positivo citado pelos docentes foi a oportunidade de **aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas**, permitindo diferentes abordagens pedagógicas e dinâmicas de aprendizagem. Algumas professoras também **superaram o receio em relação à tecnologia**, facilitando a partir do ERE, o uso de recursos multimídia nas aulas presenciais também.

A **flexibilidade de horários** foi mencionada como um benefício, especialmente para um docente que citou morar distante do colégio. Nesta questão específica, pontuamos que o entrevistado era do gênero masculino, evidenciando que a sobrecarga e a desigualdade de gênero, nesse cenário de imbricação do trabalho formal com o trabalho doméstico, foram questões mais vivenciadas pelas entrevistadas mulheres.

Como pontos negativos do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos dois colégios os docentes citaram a mudança na interação entre professores e alunos, resultando em uma **falta de participação e/ou interesse dos alunos**, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Pontos negativos do ERE

Aa Código	☰ 4.4.2 Temas.
C1P4	<p>Falta de acesso às TICs para participar do ERE Falta de local de estudo em casa</p> <p>Alunos sofrendo com as desigualdades sociais Falta de participação dos alunos</p> <p>Falta da escola como espaço de socialização</p>
C1P1	<p>Falta de acesso às TICs para participar do ERE Alunos desinteressados em estudar</p> <p>Falta de compromisso da família</p>
C1P2	<p>Falta de acesso às TICs para participar do ERE Desigualdade de conhecimentos Defasagem de conteúdo</p>
C1P3	<p>Falta de acesso às TICs para participar do ERE Falta de local de estudo em casa</p> <p>Alunos desinteressados em estudar Pouca interação professor x aluno</p>
C2P3	<p>Falta de participação dos alunos Alunos desinteressados em estudar</p> <p>Falta de retorno sobre o conteúdo estar sendo assimilado</p>
C2P2	<p>Pouca interação professor x aluno Falta de retorno sobre o conteúdo estar sendo assimilado</p>
C2P4	<p>Alunos desinteressados em estudar Falta de participação dos alunos</p> <p>Falta de retorno sobre o conteúdo estar sendo assimilado Defasagem de conteúdo</p>
C2P1	<p>Falta de retorno sobre o conteúdo estar sendo assimilado</p>

Fonte: Costa (2023, p. 124)

No Colégio 1 todos os professores citaram como principal ponto negativo a **falta de acesso às TICs** que os alunos sofriam. Em seguida citaram a falta de local de estudo em suas casas, alunos sofrendo com as desigualdades sociais, a falta da escola como espaço de socialização, o desinteresse dos alunos, falta de compromisso familiar, desigualdades de conhecimento e defasagem de conteúdo. Enquanto no Colégio 2, os alunos não tiveram tantos problemas de acessar as plataformas *online*, mesmo assim houve uma **redução significativa na participação dos alunos** nas aulas, dificultando para os professores avaliar se os alunos estavam compreendendo o conteúdo ou simplesmente desinteressados.

No Colégio 1, uma professora expressou que a sua preocupação com os alunos vai além do acesso e estudos durante o ERE, "agora fora isso, tem outros fatores, estou falando das dificuldades, a miserabilidade, é a fome, é o desinteresse, é tudo" (C1P4, 2022). Apesar dos auxílios governamentais, ela se inquietou com o **aumento da vulnerabilidade dos estudantes** e a **falta de espaços de socialização**, enfatizando a importância da escola na luta contra a miséria, fome e exploração de menores.

Ao chegarmos na quinta seção das entrevistas algumas questões sobre a "Interação docente com os alunos durante o ERE" já haviam sido citadas, mas puderam ser aprofundadas. Todos os docentes entrevistados apontaram como

desafio essa interação com os alunos, refletindo a preocupação central com a baixa participação dos estudantes nas aulas.

As ferramentas oficiais fornecidas pela SEED-PR, como o *Classroom*, foram amplamente utilizadas, mas alguns docentes relataram a necessidade de recorrer a outras plataformas, como *WhatsApp* e redes sociais, para manter o contato com os alunos. Essa prática de dialogar com os alunos em várias redes sociais, embora não muito recomendada, justamente por exceder alguns limites entre o tempo pessoal, de descanso e a carga horária estipulada para o Trabalho Docente (OLIVEIRA, 2010), foi justificada pelo docente, “é a realidade dos alunos. Diversas razões acabam tirando eles de uma frequência constante, e aí, como eles vão saber por exemplo o que foi passado?” (C1P3, 2022).

No Colégio 1, os docentes, em conjunto com os coordenadores pedagógicos, assumem a responsabilidade de garantir a participação dos estudantes nas aulas, validando a tendência crescente dos professores em desempenhar múltiplos papéis dentro das instituições educacionais (Oliveira, 2010). Uma das professoras mencionou que nas atividades impressas escrevia perguntas para estimular o diálogo com os alunos, proporcionando oportunidades para que expressassem suas dúvidas, ou contassem alguma coisa sobre sua rotina para a professora.

No Colégio 2, a responsabilidade de garantir a presença dos estudantes parece ser compartilhada entre a secretaria, coordenadores e os próprios familiares. Dos quatro professores entrevistados, três relataram que participavam em grupos de turma no *WhatsApp* mas que raramente utilizavam, passando os conteúdos nas plataformas oficiais definidas pela SEED-PR, como o *Classroom* e *Google Meets*.

Para compreender melhor essas interações, indagamos se os estudantes utilizaram as ferramentas e plataformas. Enquanto a questão sobre acesso no Colégio 2 pareceu até óbvia, conforme ilustrado por uma resposta direta — “Sim, eles precisaram acessar porque tudo estava na plataforma, certo?” (C2P2, 2022) —, no Colégio 1 foi uma pergunta importante, pois apenas alguns alunos fizeram uso das ferramentas, exigindo alternativas de contato adicionais, reforçando a suspeita de que o ERE foi vivenciado de formas distintas em cada colégio.

No Colégio 1, o acesso ao *Classroom* foi limitado, as estratégias para lidar com a ausência dos alunos foram diversas, de contatos telefônicos, visitas nas residências até avisos nos mercados do bairro. Houve um esforço conjunto para

engajar os alunos, inclusive com horários marcados para acessar a escola e usar os recursos disponíveis e com a maioria estudando através das atividades impressas entregues quinzenalmente. Um docente do Colégio 1 relata que muitos alunos só retomaram a participar quando as aulas voltaram a ser presenciais.

A falta de acesso à internet foi um obstáculo significativo, especialmente no Colégio 1, onde poucos alunos acessaram as plataformas fornecidas, levando os professores a criarem várias alternativas. A preferência por plataformas de comunicação mais acessíveis, como *WhatsApp*, em detrimento do *Classroom*, sugere limitações no acesso à *internet*, dificuldades no uso e destaca as disparidades na experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) entre os colégios pesquisados.

Finalizamos a pesquisa na sexta seção com as “considerações sobre a transição para o modelo híbrido e retorno ao ensino presencial”, que criaram outros desafios e problemáticas. Durante o ensino híbrido, a movimentação em sala de aula foi limitada devido à necessidade de transmitir as aulas para alunos *online*, enquanto lecionava para os alunos na sala presencial. Esse formato comprometeu a dinâmica das aulas; além disso, o retorno ao ensino presencial revelou questões de disciplina, com os alunos demonstrando menos comprometimento e mais dispersão em sala de aula.

Para lidar com esses desafios, as professoras precisaram desenvolver estratégias para retomar a rotina de aprendizagem e enfrentar as defasagens de conhecimento dos alunos. No entanto, algumas pessoas pesquisadas expressaram frustração. C1P4 evidencia a problemática do foco excessivo em índices educacionais, que prioriza resultados quantitativos em detrimento da qualidade da educação.

Não sei se você sabe, tem o “se liga”, “se orienta”, “se toca”... Aí por exemplo, tem Redação Paraná, inglês, um monte de plataformas, que o aluno é obrigado a fazer, aí se o aluno não faz, você cai índice da escola, cai o índice da direção, cai o índice do professor. Porque na realidade, o povo só quer índice, e isso acaba passando pro aluno. Porque eles já sabem, eles chegam pra você e dizem: “final do ano a gente faz aquela provinha e passa”, a minha questão não é reter o aluno, a minha questão é o conhecimento propriamente dito. [...] Fico nervosa porque não consegui desenvolver nem um terço do meu trabalho. E não vou conseguir daqui pra frente. E isso tudo é resquício da pandemia. Já era desse governo aí, esse neoliberalismo maluco, mas aí com a pandemia piorou. (C1P4, 2022).

A professora menciona o programa da SEED-PR chamado “Se Liga!” (PARANÁ, 2020), uma ação de intensificar aulas em poucas semanas ao fim do ano, para os alunos passarem nas provas e diminuam-se as retenções. Essas políticas educacionais refletem uma visão de sociedade preconizada pela “nova direita” (Freitas, 2018), que privilegia o livre mercado e os interesses empresariais em detrimento do bem-estar dos alunos, dos profissionais da educação e da qualidade do ensino.

Por fim, notamos a exaustão e descontentamento dos docentes pesquisados, tanto durante o ERE, quanto no retorno ao ensino presencial, ao perceberem as defasagens do aprendizado dos alunos. Fica também evidente a frustração dos docentes por não disporem de tempo e recursos suficientes para retomar esse conteúdo com os alunos, já que vivenciamos um projeto que intensifica, precariza, flexibiliza e desprofissionaliza a educação do Brasil.

Considerações

No início deste estudo, propusemos investigar como foi a prática docente durante o ERE e as alternativas que criaram para lidar com as desigualdades digitais que seus alunos vivenciam. A pandemia da Covid-19 acentuou os problemas estruturais existentes no Brasil, revelando as profundas desigualdades sociais. Essa crise expôs ainda mais a existência de grupos marginalizados, cujos direitos são sistematicamente negados pela negligência do Estado, interesses políticos e econômicos.

A partir de nossos estudos, fica evidente que o acesso digital em nosso país não é neutro e sofre influências estruturais. Muitas vezes, ouvimos dos líderes educacionais a promoção do “novo”, incluindo novas abordagens pedagógicas, formatos de ensino, conteúdos e plataformas. No entanto, se implementadas em um contexto de desigualdade estrutural, como o nosso, essas inovações tendem a perpetuar os mesmos problemas.

No âmbito educacional a contrarreforma do Ensino Médio foi promovida pelos reformadores empresariais como uma iniciativa moderna que proporciona uma educação acessível a todos. No entanto, ela tem demonstrado “mais trabalho” para

os profissionais da educação, flexibilizado os rumos da formação dos jovens e introduzido novas formas de segregação no sistema educacional.

Importante destacar que o cenário do trabalho dos professores no Paraná já era de precarização antes da pandemia, com contratos temporários, diminuição de carga horária de aulas, falta de reajustes e sucateamento das estruturas físicas. Durante a pesquisa de campo, observamos o papel da escola como uma comunidade, demandando muitas vezes dos docentes ações além das suas funções estatutárias, em prol do ensino dos alunos dos colégios que trabalhavam.

Nessa conjuntura de precarização do setor público, a Covid-19 alcançou o Brasil tendo um presidente que negligenciou a crise de saúde, minimizando a gravidade do vírus e insistindo na continuidade da atividade econômica. Como resultado, coube a cada estado e município estabelecer seus próprios procedimentos, privilegiando os interesses financeiros ao decidir quais serviços eram indispensáveis. Isso resultou em uma disseminação mais perigosa do vírus entre os mais vulneráveis, que dependiam dos transportes públicos para chegar aos seus empregos precários e, se infectados, recorrer aos hospitais públicos, muitas vezes infelizmente sucateados.

Na educação, cada estado e instituição criou seus próprios protocolos, já que não houve uma diretriz nacional do Ministério da Educação - MEC. No Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná, as férias de meio do ano foram antecipadas, e a Secretaria Estadual de Educação implementou o que foi erroneamente chamado de "EaD", posteriormente corrigido para Ensino Remoto Emergencial. As medidas incluíam aulas por canal de TV aberta, um aplicativo chamado "Aula Paraná" para acesso às aulas transmitidas, publicação das aulas no *YouTube* e o uso do *Classroom* como plataforma de interação entre professores e alunos.

As medidas iniciais para o ERE buscaram abordar diferentes níveis de acesso digital, oferecendo conteúdo em TV aberta e um aplicativo *offline* para quem possuía apenas *smartphones*. No entanto, logo surgiram problemas relacionados às condições de acesso à *internet* e dispositivos, afetando a qualidade do ensino para muitos alunos. Durante as entrevistas com os professores, ficou evidente que todos enfrentaram desafios semelhantes, como a necessidade de se adaptarem a novas ferramentas e tecnologias, independente de suas condições materiais. A falta de

preparo e apoio da SEED-PR deixou os professores desorientados, dependendo da colaboração entre colegas e coordenação escolar para lidar com as mudanças.

Destaca-se também as decisões e modos de comunicação adotados pela mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná-SEED, em que muitos comunicados eram enviados via *WhatsApp* e alguns em longas transmissões ao vivo. No início do ERE, a SEED-PR introduziu a plataforma da Microsoft, a *Power Bi*, destinada à análise de dados para avaliar o impacto do ensino, mas que foi percebida pelos docentes como uma ferramenta de controle e punição. Essa implementação ocorreu antes mesmo de oferecer treinamento aos professores, resultando em monitoramento do trabalho dos professores nas plataformas de educação, antes mesmo de fazerem formações sobre o uso das próprias plataformas.

Com a pandemia, as já difíceis condições dos professores se agravaram, exigindo maior esforço em diversos aspectos: intelectual, para aprender novas tecnologias rapidamente; emocional, para lidar com a nova rotina misturada com o trabalho e cuidados domésticos; e físico, devido à invasão do espaço de trabalho e descanso. Antes de analisar a experiência em dois colégios de Curitiba, notamos que, embora houvesse projetos para reduzir a exclusão digital na educação estadual do Paraná, estas políticas não resolveram completamente as desigualdades. Durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), políticas anteriores de promoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram ignoradas, e outras enfraquecidas anteriormente, como o projeto da TV Paulo Freire, um canal de televisão aberta que poderia ter substituído o contrato milionário de uma empresa de canais de televisão privada.

Entrevistando oito professores de dois colégios com públicos diferentes, observamos algumas experiências semelhantes e outras muito distintas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Enquanto no Colégio 2 a maioria dos alunos participava das atividades *online*, no Colégio 1 a participação era maior nas atividades impressas. As interações entre professores e alunos variaram significativamente, com maior envolvimento *online* no Colégio 2 e limitações de acesso às TICs no Colégio 1. A introdução de aulas síncronas via *Meets* aumentou o contato, especialmente no Colégio 1, onde poucos alunos participavam. Uma das

principais preocupações dos professores foi a falta de diálogo dos alunos sobre o entendimento dos conteúdos. O ERE gerou uma desconexão na interação entre professores e alunos, exigindo esforços adicionais na divulgação do conteúdo através de várias mediações, sem retorno se esses alunos estavam acessando.

Portanto, é crucial ressaltar no debate político e nos ambientes educacionais que o processo didático-pedagógico acontece por meio do diálogo. Parte do trabalho dos professores e professoras é se preocupar com a forma que o conteúdo chega para os alunos, adaptando-o para que faça sentido para a realidade dessas juventudes. Contudo, para que isso não fique apenas em debates no âmbito acadêmico das licenciaturas, é fundamental que a valorização da nossa profissão seja incorporada no plano político nacional.

Nós, profissionais, buscamos alguma utilidade social e individual em nossas atividades, porém o sistema educacional abandonou o objetivo de formação humana para atender aos interesses empresariais, colocando pressão sobre os professores para seguirem esses interesses. Nossas práticas se tornaram cindidas, pois buscamos a formação cidadã dos alunos, no entanto, precisamos atender às demandas do programa neoliberal dos bons índices para o desenvolvimento do país conforme os interesses do capital.

Durante a pandemia, os professores enfrentaram ataques contínuos, como a fragilização dos sindicatos e a normalização da precarização, afetando profundamente essa categoria de trabalhadores. Apesar disso, as mobilizações da comunidade escolar têm demonstrado sua força, com movimentos estudantis, sindicatos e grupos sociais utilizando a tecnologia para reivindicar uma escola pública, gratuita, de qualidade e democrática.

O acesso digital é comprovadamente desigual, pois exclui partes da sociedade, ampliando a lacuna na formação da juventude e na precarização do trabalho dos professores, mostrando que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) criou outras exclusões que não devem ser normalizadas. É essencial implementar políticas públicas para inclusão digital e tecnológica, não apenas fornecendo dispositivos, mas também promovendo uma educação crítica sobre ciência e tecnologia, permitindo que as pessoas participem ativamente no desenvolvimento e

implementação dessas tecnologias. A conjuntura pós-pandemia tem nos demandado novas formas de resistência nas políticas educacionais, incluindo a luta por melhorias nos serviços públicos, mais professores, melhores condições de trabalho e adaptação das ferramentas tecnológicas para os contextos escolares. Esses debates precisam ser priorizados!

Referências

ALVES, G. A. O dia em que a terra parou. In: Ana Fani A. Carlos. (Org.). **COVID-19 e a crise urbana**. 1ed.São Paulo: FFLCH-USP, 2020, v. 1, p. 50-56.

ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

CARLOS, A. F. A. (org.). **COVID-19 e a crise urbana**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/471>. Acesso em: 09 mar. 2024.

COSTA, M. F. **Desigualdades no acesso digital e educação: alternativas geradas nas escolas públicas durante necessidade de ensino remoto**. 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31796>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. 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. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CURITIBA. Diagnóstico regional: Cajuru. **IPPUC**, Curitiba. 2021. v. 5/10. Disponível em: <https://ippuc.org.br/estudos-e-analises?backTo=to%255Bname%255D%3DPagina%26to%255Bparams%255D%255Bslug%255D%3Dpesquisa-e-informacoes%26page%3D%25C3%25A0%2520Pesquisa%2520e%2520Informa%25C3%25A7%25C3%25B5es>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DAL ROSSO, S. **Verbetes**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/jornada-de-trabalho/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DUARTE, A. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/verbetes/intensificacao-do-trabalho-docente/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 09 mar. 2024.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

GITEL, M. As 10 cidades mais inteligentes do Brasil em 2021. **Notícia sustentável**, [s. l.], set. 2021. Disponível em: <https://www.noticiasustentavel.com.br/cidades-inteligentes-brasil-2021/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

GUIMARÃES, L. M. S. **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**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause**, [s. l.], 2020. Disponível: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MATOS, R. R. **O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paranaense durante a pandemia do Covid 19**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional – Profsocio) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NIC.BR, NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC domicílios 2015**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO. Acesso em: 30 set. 2022. Acesso em: 09 mar. 2024.

NIC.BR, NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC domicílios 2022**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143348/resumo_executivo_tic_domicilios_2022.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

NIC.BR, NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: **pesquisa TIC Domicílios**, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2023/domicilios/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.** 2007, vol.12, n.34, pp.137-151.

MOVIMENTO Nacional em Defesa do Ensino Médio. Observatório do Ensino Médio, Brasília, 10 set. 2021. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 06 mai. 2024

OLIVEIRA, D. A. Dicionário “**Trabalho, profissão e condição docente**”. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/> Acesso em: 09 mar. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do. **Secretaria da Educação divulga balanço do Aula Paraná: alunos fecharam o trimestre com 20 milhões de atividades semanais**. Curitiba, PR, 11 set. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-da-Educacao-divulga-balanco-do-Aula-Parana-alunos-fecharam-o-trimestre-com-20>. Acesso em: 09 mar. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do. **Programa ‘Se Liga!’ oferece intensificação da aprendizagem para alunos da rede estadual**. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Se-Liga-oferece-intensificacao-da-aprendizagem-para-alunos-da-rede-estadual>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SARTÓRIO, K. C. **Exclusão social e tecnologia: os desafios da política pública de inclusão digital no Brasil**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, G. A. da. **Uma perspectiva crítica para as políticas públicas de inclusão digital no Brasil: estudo de caso sobre não-usos e não-usuários de internet**. 2020. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SHIROMA, O; CAMPOS, F; GARCIA, M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 09 mar. 2024. 2022. DOI: 10.5007/%x.

VENTURINI, A. C. *et al.* As desigualdades educacionais e a covid-19. **Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19**, São Paulo, AFRO-CEBRAP, n. 3, p. 1-27, 2020.