



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE - CELS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO –**  
**NÍVEL MESTRADO**

**CRISTIANE ALVES VIANA**

**LINHAS E ENTRELINHAS DO ENSINO EMERGENCIAL: UM OLHAR PARA A  
DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Foz do Iguaçu

2023

CRISTIANE ALVES VIANA

**LINHAS E ENTRELINHAS DO ENSINO EMERGENCIAL: UM OLHAR PARA A  
DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Maridelma Laperuta-Martins

Foz do Iguaçu

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Viana, Cristiane Alves

Linhas e entrelinhas do ensino emergencial: um olhar para a disciplina de Língua Portuguesa / Cristiane Alves Viana; orientadora Maridelma Laperuta-Martins. -- Foz do Iguaçu, 2023.

199 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. Pandemia. 2. Ensino remoto. 3. Língua Portuguesa. 4. Paraná . I. Laperuta-Martins, Maridelma, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

## CRISTIANE ALVES VIANA

### LINHAS E ENTRELINHAS DO ENSINO EMERGENCIAL: UM OLHAR PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Maridelma Laperuta Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Juliana Fátima Serraglio Pasini

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Foz do Iguaçu, 7 de março de 2023

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Cristiane Alves Viana, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**LINHAS E ENTRELINHAS DO ENSINO EMERGENCIAL: UM OLHAR PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 07 de março de 2023.

*A todos os professores que, mesmo com as escolas fechadas, não fugiram à luta por um educação de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu guia e fortaleza, que iluminou meus caminhos desde o processo de seleção do mestrado e que me guiou ao longo desses dois anos de estudo, pesquisa, escrita, reescrita, frustrações, aprendizados e conquistas.

Ao meu marido, Gilmar, grande incentivador do meu ingresso no mestrado, companheiro de todas as horas, que sempre esteve ao meu lado me animando e fortalecendo.

Às minhas amadas filhas, Beatriz e Laura, pelo carinho e compreensão por tantas vezes me fazer ausente, devido a necessidade de conciliar trabalho, estudo e afazeres de casa.

Aos meus pais, Tereza e José, que sempre rezaram por mim e torceram pelo meu sucesso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maridelma Laperuta-Martins, com quem compartilhei as incertezas, as aflições e a ansiedade, que com sua serenidade fazia tudo ficar tão simples, me conduzindo com leveza e sabedoria na caminhada da pesquisa.

À banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Julia Malanchen e Profa. Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini, pelas preciosas considerações e reflexões que permitiram o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino da Unioeste, que ao longo do mestrado contribuíram para a construção de conhecimentos essenciais a todo professor que se propõem a assumir o papel de pesquisador.

Ao Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF), pelos excelentes encontros nos quais produzimos e partilhamos conhecimentos, desabafamos, nos divertimos e nos motivamos a continuar a caminhada como professoras pesquisadoras.

Aos amigos que conquistei ao longo do mestrado, de forma muito especial à minha grande amiga Kelin, com quem sempre pude contar, compartilhando as frustrações, as dúvidas e também as vitórias.

Aos diretores, professores e alunos do Colégio Estadual Cívico Militar Ângelo Antônio Benedet, do Colégio Estadual Arcângelo Nandi, do Colégio Estadual Carlos Zewe Coimbra e do Colégio Estadual Dom Manoel Konner, que me acolheram e aceitaram prontamente participar da pesquisa. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

*É no problema da educação que se assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.*

*Immanuel Kant*



VIANA, Cristiane Alves. **Linhas e entrelinhas do ensino emergencial:** um olhar para a disciplina de Língua Portuguesa. 2023. 199 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Durante o biênio 2020-2021, a pandemia da Covid-19 causou o fechamento mais prolongado das escolas já registrado na história do estado do Paraná, período em que os espaços, os recursos e as atividades de alunos e professores tiveram que ser reformulados para atender à necessidade de isolamento social, resultando na implementação do ensino emergencial. Diante desse cenário sem precedentes, a relevância desta pesquisa reside, principalmente, na necessidade de realizar um registro histórico desse período. Como objetivo geral, procuramos investigar os desdobramentos do ensino emergencial e suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu. Como objetivos específicos elencamos: I) Contextualizar historicamente o ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná; II) Analisar como a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) reorganizou o processo ensino-aprendizagem no biênio 2020-2021, com foco na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio; III) Compreender como os alunos e os professores de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de Santa Terezinha de Itaipu vivenciaram o período de ensino emergencial; IV) Identificar como os alunos e professores de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu avaliam o aprendizado desenvolvido durante o período de ensino emergencial. Os questionamentos que impulsionaram a pesquisa são: a forma como o ensino emergencial foi organizado pela SEED atendeu à realidade e às necessidades dos alunos, dos professores e das escolas? Essa organização permitiu o aprendizado efetivo dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa? Para atender ao objetivo da pesquisa e buscar respostas a estes questionamentos, foi realizada a análise dos documentos que nortearam a organização do ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná e um estudo de levantamento nas quatro escolas pertencentes à referida rede localizadas no município de Santa Terezinha de Itaipu, utilizando como instrumentos de geração de dados a entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa e o questionário online com os alunos. Os dados gerados através desses instrumentos foram analisados e interpretados através do método Análise Textual Discursiva e as discussões foram ancoradas nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. O estudo é de natureza básica, de ordem exploratória-descritiva, com articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Os resultados apontam que toda a reorganização realizada com o ensino emergencial não impediu que a suspensão das aulas presenciais acarretasse impactos negativos no aprendizado dos alunos, contudo a inserção das tecnologias digitais com este formato de ensino trouxe novas possibilidades para a condução do processo ensino-aprendizagem. A expectativa de alunos e professores com o retorno às aulas presenciais é focar na retomada de conteúdos visando superar ou ao menos atenuar a defasagem de aprendizado decorrente da pandemia.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino remoto. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Paraná.

VIANA, Cristiane Alves. **Líneas y entrelíneas de la enseñanza de emergencia**: una mirada a la Lengua Portuguesa. 2023. 199 p. Disertación (Maestría en Enseñanza) Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Foz de Iguazú.

## RESUMEN

Durante el bienio 2020-2021, la pandemia del Covid-19 provocó el cierre de escuelas más largo jamás registrado en la historia del Estado de Paraná, período en el que los espacios, recursos y actividades de alumnos y profesores tuvieron que ser reformulados para atender la necesidad de aislamiento social, lo que resulta en la implementación de la enseñanza de emergencia. Ante este escenario inédito, la relevancia de esta investigación radica principalmente en la necesidad de realizar un registro histórico de este periodo. Como objetivo general, buscamos investigar las consecuencias de la enseñanza de emergencia y sus posibles implicaciones en el aprendizaje de la lengua portuguesa en los estudiantes del 3° año de enseñanza media en escuelas públicas estatales del municipio de Santa Terezinha de Itaipú. Como objetivos específicos enumerados: I) contextualizar históricamente la enseñanza de emergencia en la red estatal de enseñanza pública de Paraná; II) Analizar cómo la Secretaría de Estado de Educación y Deporte (SEED) reorganizó el proceso de enseñanza-aprendizaje en el bienio 2020-2021, con foco en la asignatura de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media; III) Comprender cómo los estudiantes y profesores portugueses del 3° año de la Enseñanza Media en las escuelas públicas estatales de Santa Terezinha de Itaipú vivió el periodo de enseñanza de emergencia; IV) Identificar cómo los estudiantes y profesores de lengua portuguesa del 3° año de la enseñanza media de las escuelas públicas estatales del municipio de Santa Terezinha de Itaipú evalúan los aprendizajes desarrollados durante el período de enseñanza de emergencia. Las preguntas que impulsarán la investigación son: La forma en que la SEED organizó la enseñanza de emergencia, ¿Respondió a la realidad y necesidades de estudiantes, docentes e escuelas ¿Permitió esta organización el aprendizaje efectivo de los estudiantes en la disciplina de lengua portuguesa? Para cumplir con los objetivos de la investigación y buscar respuestas a estas preguntas, se realizó un análisis de los documentos que orientan la organización de la enseñanza de emergencia en la red de educación pública estatal de Paraná y se realizó una encuesta en las cuatro escuelas pertenecientes a la referida red ubicada en el municipio de Santa Terezinha de Itaipú, utilizando como instrumentos de generación de datos la entrevista semiestructurada con los profesores de lengua portuguesa y el cuestionario en línea con los estudiantes. Los datos generados a través de estos instrumentos fueron analizados e interpretados a través del método de Análisis Textual Discursivo y las discusiones fueron ancladas en los presupuestos de la pedagogía histórico-crítica. El estudio es de carácter básico, exploratorio-descriptivo, con articulación entre enfoques cualitativos y cuantitativos. Los resultados indican que todo el reordenamiento realizado con la docencia de emergencia no impidió que la suspensión de las clases presenciales tuviera impactos negativos en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, la inserción de las tecnologías digitales con este formato de enseñanza trajo nuevas posibilidades para la conducción de la enseñanza-proceso de aprendizaje. La expectativa de estudiantes y docentes, con el regreso a las clases presenciales, es enfocarse en retomar contenidos con miras a superar o al menos mitigar la brecha de aprendizaje producto de la pandemia.

**Palabras clave:** Pandemia. Enseñanza a distancia. Lengua portuguesa. Escuela secundaria. Paraná.

VIANA, Cristiane Alves. **Lines and between the lines of emergency teaching: a look at the discipline of Portuguese Language.** 2023. 199 p. Dissertation (Master in Teaching) State University of West Parana, Foz do Iguaçu.

### **ABSTRACT**

During the 2020-2021 biennium, the Covid-19 pandemic caused the longest closure of schools ever recorded in the history of the state of Parana, a period in which the spaces, resources and activities of students and teachers had to be reformulated to meet to the need for social isolation, resulting in the implementation of emergency teaching. Faced with this unprecedented scenario, the relevance of this research lies mainly in the need to carry out a historical record of this period. As a general objective, we sought to investigate the developments of emergency teaching and its possible implications in the learning of the Portuguese language by students in the 3rd year of High School in state public schools in the municipality of Santa Terezinha de Itaipu. As specific objectives we list: I) Historically contextualize emergency teaching in the state public teaching network of Parana; II) Analyze how the Secretary for Education and Sport (SEED) reorganized the teaching – learning process in the 2020-2021 biennium, focusing on the subject of Portuguese Language in High School. III) Understand how students and teachers of the Portuguese Language of the 3rd grade of High School in public schools in the state of Santa Terezinha de Itaipu experienced the period of emergency teaching. IV) To identify how Portuguese Language students and teachers in the 3rd year of High School at public schools in the state public school network in the municipality of Santa Terezinha de Itaipu evaluate the learning developed during the period of emergency teaching. The questions that drove the research are: did the way in which emergency teaching was organized by SEED meet the reality and needs of students, teachers and schools? Did this organization allow for effective learning by students in the Portuguese Language discipline? In order to meet the research objectives and seek answers to these questions, an analysis of the documents that guided the organization of emergency teaching in the state public education network of Parana, was carried out and a survey was carried out in the four schools belonging to the referred network located in the municipality of Santa Terezinha de Itaipu, using the semi-structured interview with the Portuguese Language teachers and the online questionnaire with the students as data generation instruments. The data generated through these instruments were analyzed and interpreted through the Discursive Textual Analysis method and the discussions were anchored in the assumptions of historical-critical pedagogy. The study is of a basic nature, exploratory – descriptive, with articulation between qualitative and quantitative approaches. The results indicate that all the reorganization carried out with emergency teaching did not prevent the suspension of face-to-face classes from having negative impacts on student learning, however the insertion of digital technologies with this teaching format brought new possibilities to conducting the teaching-learning process. The expectation of students and teachers, with the return to face-to-face classes, is to focus on resuming content in order to overcome or at least mitigate the learning gap resulting from the pandemic.

**Keywords:** Pandemic. Remote teaching. Portuguese Language. High School. Parana.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1</b> - Estratégias adotadas pelas escolas/secretaria de educação junto aos professores no ano letivo de 2020 .....	113
<b>GRÁFICO 2</b> - Estratégias adotadas pelas escolas e professores junto aos alunos no ano letivo de 2020 .....	114
<b>GRÁFICO 3</b> - Avaliação do aprendizado das práticas discursivas.....	148

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Considerações das professoras sobre as videoaulas .....	99
<b>TABELA 2</b> - Considerações das professoras sobre os slides das aulas.....	100
<b>TABELA 3</b> - Considerações das professoras sobre as atividades do Google Classroom .....	100
<b>TABELA 4</b> - Considerações das professoras sobre os Meets.....	106
<b>TABELA 5</b> - Considerações das professoras sobre as Trilhas de Aprendizagem.....	109
<b>TABELA 6</b> - Considerações das professoras sobre a nova rotina de trabalho .....	118
<b>TABELA 7</b> - Considerações dos alunos sobre a nova rotina de estudos.....	120
<b>TABELA 8</b> - Os pontos negativos do ensino emergencial na percepção dos alunos e das professoras .....	122
<b>TABELA 9</b> - Os pontos positivos do ensino emergencial na percepção das professoras .....	126
<b>TABELA 10</b> - Os pontos positivos do ensino emergencial na percepção dos alunos.....	129
<b>TABELA 11</b> - Autoavaliação dos alunos quanto a participação nas aulas e realização das atividades.....	143
<b>TABELA 12</b> - Avaliação das professoras quanto a participação dos alunos nas aulas e realização das atividades .....	143
<b>TABELA 13</b> - A percepção docente frente ao trabalho com as práticas discursivas durante o ensino emergencial .....	144
<b>TABELA 14</b> - Considerações dos alunos e das professoras sobre o aprendizado .....	149
<b>TABELA 15</b> - Expectativas dos alunos com a volta às aulas presenciais .....	152
<b>TABELA 16</b> - Expectativas das professoras com a volta às aulas presenciais .....	153
<b>TABELA 17</b> - Proposições dos alunos com relação ao aprendizado .....	155
<b>TABELA 18</b> - Proposições das professoras com relação ao aprendizado.....	156

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b> - Comparativo de dados da Covid-19 em fevereiro de 2022 .....	50
<b>IMAGEM 2</b> - Acumulado de casos e óbitos por Covid-19 até 30 de junho de 2022.....	54
<b>IMAGEM 3</b> - Resumo dos modelos de retorno às aulas presenciais .....	74
<b>IMAGEM 4</b> - Excerto da lista de conteúdos da 1ª série do Ensino Médio - 1º trimestre de 2020 .....	83
<b>IMAGEM 5</b> - Currículo Priorizado de Língua Portuguesa .....	86
<b>IMAGEM 6</b> - Plano de aula disponível no LRCO .....	88
<b>IMAGEM 7</b> - Cronograma de transmissão de aulas pela TV aberta - Ensino Médio.....	92
<b>IMAGEM 8</b> - Mensagens no chat do Aplicativo Aula Paraná.....	96
<b>IMAGEM 9</b> - Mensagens mediadas no chat do Aplicativo Aula Paraná.....	97
<b>IMAGEM 10</b> - Página do Google Classroom .....	99
<b>IMAGEM 11</b> - Mensagens enviadas à SEED .....	102
<b>IMAGEM 12</b> - Expectativas/objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.....	138

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - As pandemias da Idade Antiga a Idade Contemporânea .....	45
<b>FIGURA 2</b> - As fases do ensino emergencial.....	66
<b>FIGURA 3</b> - Formas de oferta das aulas híbridas.....	76
<b>FIGURA 4</b> - Organização dos conteúdos escolares até a suspensão das aulas presenciais ....	81

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> - Códigos de identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa .....	31
<b>QUADRO 2</b> - Critérios de inclusão para os alunos sujeitos da pesquisa .....	32
<b>QUADRO 3</b> - Características das professoras participantes da pesquisa .....	34
<b>QUADRO 4</b> - Estágios da Análise Textual Discursiva .....	39



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALEF	Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APP	Associação dos Professores do Paraná
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GESFORT	Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente
GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SUS	Sistema Único de Saúde

TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>1 CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>28</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	28
1.2 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA .....	30
1.3 OS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	30
1.4 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	31
1.4.1 Os alunos .....	31
1.4.2 Os professores .....	33
1.4.3 A professora pesquisadora.....	34
1.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	35
1.5.1 Questionário .....	35
1.5.2 Entrevista.....	36
1.5.3 Análise documental .....	37
1.6 A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	38
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO EMERGENCIAL NO PARANÁ .....</b>	<b>44</b>
2.1 AS PANDEMIAS AO LONGO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE .....	44
2.2 A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PARANÁ .....	46
2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARANAENSE NO CONTEXTO PANDÊMICO: AS DETERMINAÇÕES LEGAIS NO BIÊNIO 2020-2021 .....	54
2.4 O ENSINO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: O FRUTO DA PANDEMIA DA COVID-19 .....	63
2.4.1 A primeira fase do ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná: reflexões sobre o ensino remoto .....	67
2.4.2 A segunda fase do ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná: a reabertura das escolas com o ensino híbrido.....	73

### **3 O ENSINO EMERGENCIAL E OS PERCURSOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....79**

#### **3.1 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS: DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO CURRÍCULO PRIORIZADO ..... 79**

3.1.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Língua Portuguesa: breves reflexões ..... 79

3.1.2 A reorganização dos conteúdos escolares e os encaminhamentos do ano letivo de 2020 ..... 83

3.1.3 A implementação do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino e os encaminhamentos do ano letivo de 2021 ..... 86

#### **3.2 OS RECURSOS DE ENSINO NO CONTEXTO PANDÊMICO: A PADRONIZAÇÃO ..... 90**

3.2.1 A transmissão de aulas pela TV ..... 92

3.2.2 Canal Aula Paraná no Youtube ..... 94

3.2.3 O aplicativo Aula Paraná..... 95

3.2.4 A sala de aula online: Google Classroom..... 98

3.2.5 As aulas síncronas na Plataforma Google Meet ..... 104

3.2.6 As atividades impressas..... 107

#### **3.3 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO EMERGENCIAL: PARA ALÉM DA PADRONIZAÇÃO ..... 111**

### **4 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO EMERGENCIAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM..... 117**

#### **4.1 O LEGADO DE EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO EMERGENCIAL NA PERCEÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES ..... 117**

4.1.1 Da sala de aula à sala de casa: os impasses da nova rotina ..... 117

4.1.2 Pontos negativos do ensino emergencial: os descaminhos impostos ..... 121

4.1.3 Pontos positivos do ensino emergencial: os caminhos possíveis ..... 126

#### **4.2 APRENDER SEM ESTAR NA ESCOLA: FOI POSSÍVEL TRILHAR ESSE CAMINHO?..... 131**

4.2.1 A função da escola em tempos de ensino emergencial ..... 131

4.2.2 As dimensões do ato de ensinar: da intencionalidade aos resultados.....	136
4.2.3 A aprendizagem no ensino emergencial: avaliando os resultados .....	140
4.4 O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: EXPECTATIVAS E PROPOSIÇÕES	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

A educação escolar foi um dos setores mais afetados pela desorganização causada pela pandemia da Covid-19. A necessidade de isolamento social como medida sanitária para conter a contaminação pelo Novo Coronavírus exigiu o fechamento de escolas em diversos países, criando “a interrupção mais severa dos sistemas de educação global da história” (UNESCO, 2020, online).

Logo que os primeiros casos de Covid-19 foram confirmados no estado Paraná, como uma das medidas para conter a contaminação, foi decretado a suspensão das aulas em escolas estaduais públicas e privadas e em universidades públicas a partir do dia 20 de março de 2020 (PARANÁ, 2020b). Dessa forma, aproximadamente um milhão de alunos matriculados na Educação Básica da rede pública estadual de ensino paranaense ficaram sem frequentar a escola.

A princípio, os dias de suspensão das aulas presenciais seriam repostos durante o período de recesso escolar do mês de julho, contudo, os casos de contaminação continuavam aumentando e exigindo a intensificação do isolamento social.

Nessa perspectiva, as incertezas sobre o andamento do ano letivo de 2020 aumentavam. Não havia previsão de retorno às atividades escolares e nem de como elas seriam retomadas, as inquietações e os questionamentos se tornavam cada vez mais intensos entre os profissionais da educação, alunos e pais. Após duas semanas marcadas por incertezas, o governo do Paraná estabeleceu em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais (PARANÁ, 2020i).

No dia 06 de abril de 2020 iniciou-se nas escolas da rede pública estadual o ensino remoto, sendo disponibilizado aos alunos aulas gravadas e transmitidas através do aplicativo Aula Paraná, pelo Canal Aula Paraná no Youtube e pelo canal aberto de televisão. Em seguida, iniciaram também as postagens das aulas gravadas e de atividades no Google Classroom, bem como a disponibilidade de atividades impressas intituladas Trilhas de Aprendizagem, para os alunos que não tinham acesso aos recursos tecnológicos digitais.

O ensino remoto foi a primeira fase do que chamamos neste estudo de ensino emergencial, essa fase perdurou até o mês de maio do ano letivo de 2021, quando entramos na segunda fase, o ensino híbrido, que perdurou até o mês de setembro de 2021.

Assim, o biênio 2020-2021 foi marcado pelo maior tempo de aulas presenciais suspensas já registrado na história do estado, culminando num intenso processo de

reinvenção, no qual professores e alunos tiveram que enfrentar diariamente o desafio de se adaptar a um novo cenário educacional, que impôs mudanças que abarcaram a reconfiguração do espaço educativo que outrora era essencialmente escolar, coletivo e passou a ser domiciliar, individualizado. Mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem que passaram a acontecer mediadas pelas tecnologias digitais, ignorando as desigualdades de acesso e domínio desses recursos por parte considerável dos alunos e também de professores, além de exigir uma autonomia de estudos que ainda está em processo de desenvolvimento para os alunos da Educação Básica. Acarretou também mudanças curriculares com a definição de conteúdos elencados como essenciais para este período e na padronização da SEED no tocante ao planejamento dos conteúdos a serem trabalhados.

Por ser pedagoga em uma das escolas da rede pública estadual de ensino no município de Santa Terezinha de Itaipu, que compõe o *lócus* de investigação desta pesquisa, vivenciei juntamente com alunos e professores todos os desafios impostos ao processo ensino-aprendizagem durante a suspensão das aulas presenciais.

Atendia diariamente, via *WhatsApp* e através dos plantões de atendimento presencial na escola, alunos relatando a dificuldade de estudar em casa, devido a falta de espaços e/ou de recursos adequados; a desmotivação por não terem o contato presencial com os professores e colegas; as dificuldades para acessar as aulas e as atividades online, bem como para compreender os conteúdos sem ter a mediação docente.

Os professores também compartilhavam comigo as aflições por não estarem preparados para o modelo de ensino implementado, seja pela falta de formação ou pela falta de equipamentos adequados para subsidiar o trabalho online; a necessidade de adquirir equipamentos com recursos próprios e transformar os espaços domésticos em espaços de trabalho; a ansiedade por não saberem se os alunos estavam conseguindo aprender; as frustrações por não terem retorno das atividades encaminhadas; as incertezas se a forma como estavam conduzindo o trabalho educativo era adequada; a autorresponsabilização por não obterem os resultados esperados; o cerceamento da autonomia docente e constante monitoramento das suas atividades; a necessidade constante de dominar as tecnologias digitais e desenvolver estratégias para chegar até os alunos, enfim, inúmeros desafios que tornavam o trabalho docente intenso e muitas vezes precarizado.

Assim, experienciamos juntos o trabalho educativo passar de um trabalho não-material, no qual a produção e o consumo do conhecimento acontecem ao mesmo tempo, com a interação entre professores e alunos, para um trabalho material, no qual primeiro o conhecimento era produzido através de videoaulas para posteriormente ser consumido pelos

alunos, com a assimilação desse conhecimento mensurada através da realização de atividades padronizadas, sem que houvesse a interação efetiva entre professores e alunos. Neste viés, Galvão e Saviani (2021, p. 39), trazem que:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material - na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção -, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos.

Embora em todas as disciplinas a falta de interação tenha sido um entrave para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, destacamos como esse entrave foi acentuado para a disciplina<sup>1</sup> de Língua Portuguesa, devido ao foco do seu trabalho ser o desenvolvimento e o domínio da linguagem.

A linguagem é concebida no currículo da rede estadual de ensino do Paraná como um processo de interação humana, assim, na medida em que o isolamento social impôs o distanciamento entre alunos e professores, o trabalho com a linguagem ficou tolhido da sua especificidade. O desenvolvimento das práticas discursivas da leitura, da escrita e da oralidade ficaram limitadas às condições de acesso dos alunos às aulas não presenciais. Deste modo, a preocupação dos professores com os impactos que essa situação poderia trazer para o aprendizado dos alunos era constante.

Foi esse cenário desafiador que me impulsionou a assumir o papel de professora pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008), impelida pela necessidade de realizar um registro histórico desse momento sem precedentes na educação paranaense, trazendo ao conhecimento dos leitores como a educação escolar foi reorganizada na rede pública estadual de ensino do Paraná e quais as repercussões dessa reorganização no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tomando como referência as vivências construídas por alunos e professores, das quais também fiz parte.

Deste modo, além da necessidade de realizar esse registro histórico, esta pesquisa justifica-se no âmbito do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE), na medida em que busca contribuir para firmar uma tradição de estudos e pesquisas na área de ensino nos diferentes níveis da Educação Básica e para a compreensão da relação entre a produção de conhecimentos científicos e as possibilidades de intervenção na realidade, bem como para o

---

<sup>1</sup> Adotamos nesta pesquisa a palavra disciplina devido ao currículo que estava vigente para o Ensino Médio da rede pública estadual de ensino adotar uma organização disciplinar.



desenvolvimento de condutas que visem a formação profissional reflexiva do professor como agente de mudanças.

De acordo com Saviani (2008a, p. 4):

[...] o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.

Nessa perspectiva, as questões que a realidade do ensino emergencial nos interpelou a buscar responder nesta pesquisa foram: A forma como o ensino emergencial foi organizado pela SEED atendeu a realidade e as necessidades dos alunos, dos professores e das escolas? Essa organização permitiu o aprendizado efetivo dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?

Com base nesses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os desdobramentos e as possíveis implicações do ensino emergencial no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu.

Do objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- I) Contextualizar historicamente o ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná;
- II) Analisar como a SEED reorganizou o processo ensino-aprendizagem no biênio 2020-2021, com foco na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio;
- III) Compreender como os alunos e os professores de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de Santa Terezinha de Itaipu vivenciaram o período de ensino emergencial;
- IV) Identificar como os alunos e os professores de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de Santa Terezinha de Itaipu avaliam o aprendizado desenvolvido durante o período de ensino emergencial.

Ao delimitarmos a investigação não estamos ignorando as experiências construídas por professores e alunos em outras disciplinas e em outros anos/séries escolares, pelo contrário, consideramos que:

Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas

determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 44)

Levando em consideração a necessidade de não perder o tecido da totalidade que envolve o ensino emergencial, organizamos esta pesquisa em quatro capítulos, nos quais buscamos retratar de forma ampla e aprofundada como o contexto pandêmico impactou na educação escolar paranaense e a partir da análise macro adentrar no *locus* da investigação.

Assim, no primeiro capítulo apresentamos o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, a qual constitui-se em um estudo de natureza básica, de ordem exploratória-descritiva, com articulação entre as abordagens quali e quantitativa, tendo como *locus* de investigação as quatro escolas da rede pública estadual de Santa Terezinha de Itaipu e como sujeitos alunos e professores das referidas escolas. Como instrumentos de geração de dados utilizamos a análise documental e a pesquisa de levantamento, que contou com entrevistas e questionários que foram analisados e interpretados através do método Análise Textual Discursiva.

No segundo capítulo tecemos a contextualização do ensino emergencial no Paraná, iniciando com uma breve explanação sobre as pandemias enfrentadas pela humanidade ao longo da história e na sequência abordando a pandemia da Covid-19 desde a sua confirmação até a sua chegada no Paraná, seus impactos na organização do estado e as medidas de enfrentamento adotadas para contê-la. Abordamos também como a educação nas escolas da rede pública estadual paranaense foi reorganizada devido ao contexto pandêmico, seguindo uma ordem cronológica para apresentar as determinações legais que embasaram essa reorganização no biênio 2020-2021, que foi o período mais crítico da pandemia.

No terceiro capítulo discorremos sobre as mudanças na condução do processo ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa durante o período de ensino emergencial, com as reformas curriculares, com o emprego de recursos de ensino padronizados e pautados nas tecnologias digitais, e com a necessidade de adotar estratégias pedagógicas diversificadas para tentar incluir todos os alunos no novo formato de ensino.

Por fim, no quarto capítulo trazemos as experiências construídas por alunos e professores e a avaliação que realizaram do aprendizado desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial. Com base nos relatos de ambos, tecemos reflexões sobre as barreiras impostas para a efetivação do aprendizado durante a suspensão das aulas presenciais e apresentamos as suas expectativas e proposições com o retorno à escola.

Como bases teóricas adotadas ao longo dos capítulos buscamos em Duarte (2014), Evangelista (2020), Galvão (2015, 2021), Lavoura (2015), Martins (2011), Saviani (1999, 2008a, 2008b, 2011, 2016, 2018, 2021) e Souza (2020), articular as reflexões e discussões apresentadas na pesquisa aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica trazidos por esses autores. Para tratar das especificidades da disciplina de Língua Portuguesa conduzimos as discussões tendo como principal fundamentação teórica as Diretrizes Curriculares da Educação Básica<sup>2</sup>, que embasaram toda a reorganização dos conteúdos para o Ensino Médio durante o período de ensino emergencial.

Pretendemos, com esta pesquisa, ampliar os conhecimentos acerca dos impactos que a suspensão das aulas presenciais trouxe ao processo ensino-aprendizagem e que o conhecimento produzido possa fomentar ações para o enfrentamento a esses impactos, conscientes de que tudo o que vivenciamos durante o ensino emergencial terá repercussões futuras na educação.

Além disso, espera-se que esta pesquisa possa abrir caminhos para novas investigações acerca do ensino emergencial, que outros professores sintam-se instigados a assumir o papel de pesquisadores para construir o que Bortoni-Ricardo (2008) chama de “teoria prática”, que consiste em produzir conhecimentos a partir de situações enfrentadas na prática profissional docente, que possam contribuir no desenvolvimento de ações efetivas, movendo o processo de ação-reflexão-ação.

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Curriculares da Educação Básica são analisadas nesta pesquisa por se constituir no currículo que estava vigente para o Ensino Médio no ano letivo de 2020 e por terem sido referência para o desenvolvimento do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino destinado ao Ensino Médio nos anos letivos de 2021 e 2022.

## 1 CAMINHO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, buscando responder os questionamentos que fomentaram o estudo, bem como atingir os objetivos que o conduziram. Inicialmente apresentamos a caracterização da pesquisa, seguida das seções que abordam o *lôcus* da pesquisa, os aspectos éticos, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de geração de dados e por fim apresentamos o método utilizado para analisar os dados gerados nas entrevistas e nos questionários.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como foco investigar os desdobramentos e as possíveis implicações do ensino emergencial no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu.

Os questionamentos que impulsionaram o percurso da investigação foram: a forma como o ensino emergencial foi organizado pela SEED atendeu a realidade e as necessidades dos alunos, dos professores e das escolas? Essa organização permitiu o aprendizado efetivo dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?

Na busca por respostas a estes questionamentos que foram suscitados em um cenário atípico para a educação escolar, adotamos uma pesquisa de natureza básica, que segundo Silveira e Córdova (2009, p. 34) “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”, e utilizamos como procedimentos a pesquisa de levantamento aliada à análise documental.

De acordo com Gil (2002, p. 50) as pesquisas de levantamento “caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” e Leão (2016) destaca que este tipo de pesquisa coleta dados investigando o objeto de estudo no seu meio e:

[...] tem como objetivo principal descobrir como as coisas são. É um tipo de delineamento mais adequado para pesquisa descritiva e/ou exploratória já que neste tipo de estudo o pesquisador estuda os fenômenos, mas não os manipula, pode apenas estabelecer relações entre variáveis. (LEÃO, 2016, p. 119)

Considerando que as pesquisas de ordem descritiva e exploratória correspondem ao delineamento da pesquisa de levantamento (LEÃO, 2016), ambas foram adotadas neste estudo, com o intuito de “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), proporcionar uma visão geral diante de uma temática ainda pouco explorada e “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 41-42), uma vez que o ensino emergencial é algo sem precedentes na história da educação paranaense, que exige primeiramente conhecer a sua organização para conseguirmos compreender as suas repercussões no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a descrição de como o ensino emergencial foi organizado nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná foi pautada na análise dos documentos oficiais que o nortearam. E para compreender as implicações que esta organização trouxe ao aprendizado, que constitui a problemática do ensino emergencial investigada neste estudo, fez-se necessário adentrar nos espaços escolares investigando as experiências vividas por alunos e professores, utilizando como instrumentos de geração de dados a entrevista semiestruturada e o questionário online.

Tendo em conta que o antagonismo entre as abordagens quantitativa e qualitativa não procede (FLICK, 2004; GATTI, 2002; GÜNTHER, 2006; MINAYO; SANCHES, 1993), este estudo traz de forma articulada essas abordagens, valendo-se das potencialidades de cada uma na condução da investigação. De acordo com Minayo e Sanches (1993, 247) a relação entre quantitativo e qualitativo:

[...] não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

É este viés de complementaridade que conduz esta pesquisa, entendendo que “de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si” (GATTI, 2002, p. 37).

Destarte, a análise qualitativa dos dados gerados através das entrevistas e dos questionários utilizou como método a Análise Textual Discursiva (ATD), ancorando as discussões nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

## 1.2 O LÓCUS DA PESQUISA

O município de Santa Terezinha de Itaipu é localizado na região oeste do Paraná e conta com um total de quatro escolas que pertencem à rede pública estadual de ensino paranaense: o Colégio Estadual Cívico Militar Ângelo Antônio Benedet, o Colégio Estadual Arcângelo Nandi, o Colégio Estadual Carlos Zewe Coimbra e o Colégio Estadual Dom Manoel Konner. Esses colégios atendem alunos do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Profissionalizante.

A pesquisa de levantamento foi realizada com as turmas de 3ª série do Ensino Médio regular das quatro escolas mencionadas, no início do ano letivo de 2022, envolvendo os alunos e os professores da disciplina de Língua Portuguesa.

## 1.3 OS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em atendimento aos aspectos éticos, antes de realizar o estudo o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Unioeste sob o protocolo CAAE: 52784421.0.0000.0107. O Parecer Consubstanciado do CEP sob o número 5.130.454 deliberou a aprovação do projeto de pesquisa no mês de novembro do ano de 2021 (ANEXO 1).

O projeto de pesquisa também foi encaminhado ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, juntamente com os documentos de solicitação de autorização para a realização da pesquisa de levantamento nas escolas da rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu, seguindo as determinações da Resolução nº 406/2018 – GS/SEED, que institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas. O termo de concordância do NRE para realização da pesquisa foi concedido no mês de outubro do ano de 2021 (ANEXO 2).

Com as autorizações do CEP e do NRE, procedemos com as visitas nas escolas para apresentar os objetivos do estudo e convidar o público alvo a participar da pesquisa. Todos os

alunos e professores que aceitaram participar, voluntariamente, da pesquisa assinaram os devidos termos de consentimento e assentimento:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os professores (APÊNDICE 1);
- TCLE para os alunos maiores de 18 anos (APÊNDICE 2);
- TCLE para os responsáveis dos alunos menores de 18 anos (APÊNDICE 3);
- Termo de Assentimento (TA), para os alunos menores de 18 anos (APÊNDICE 4).

As identidades dos participantes da pesquisa foram preservadas, assim para fins de apresentação dos dados gerados usamos códigos para identificá-los:

#### QUADRO 1 - Códigos de identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa

\*Os professores foram identificados pelos códigos P1, P2, P3 e P4.

\*Os alunos foram identificados pelos códigos A1 até A31, de acordo com o número de alunos que responderam ao questionário.

Fonte: a autora (2022)

Dessa forma, buscamos atender aos aspectos éticos exigidos em estudos científicos que envolvem seres humanos, de acordo com a legislação vigente.

## 1.4 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

### 1.4.1 Os alunos

Foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa os alunos das quatro escolas da rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu, matriculados na 3ª série do Ensino Médio regular no ano letivo de 2022, totalizando 214 alunos<sup>3</sup>, distribuídos em 7 turmas, sendo 5 turmas do período matutino e 2 turmas do período noturno.

---

<sup>3</sup>Este número de alunos corresponde aos registros constantes no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) no período de 04 a 07 de março de 2022.

O convite foi realizado pela pesquisadora em visitas às escolas realizadas no período de 04 a 14 de março de 2022. Nas visitas, foram apresentados, para as turmas, os objetivos do estudo, como seria conduzida a geração de dados e os critérios para compor a população de sujeitos envolvidos na pesquisa, que será apresentado no quadro abaixo.

#### QUADRO 2 - Critérios de inclusão para os alunos sujeitos da pesquisa

- \*Ter cursado a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio, respectivamente nos anos letivos de 2020 e 2021, que correspondem ao período de ensino remoto e ensino híbrido;
- \*Ter cursado a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio exclusivamente em escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu;
- \*Aceitar participar voluntariamente da pesquisa;
- \*Entregar o Termo de Assentimento e/ou o Termo de Consentimento devidamente assinados.

Fonte: a autora (2022)

O primeiro e o segundo critérios de inclusão foram elencados em atendimento ao objetivo central da pesquisa que era de identificar as possíveis implicações do ensino emergencial no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do município de Santa Terezinha de Itaipu; dessa forma, fez-se necessário identificar os alunos que vivenciaram o período de ensino remoto e ensino híbrido - chamado neste estudo de ensino emergencial - nas referidas escolas, para que pudéssemos ter um resultado fidedigno que retratasse a realidade do *lócus* da pesquisa.

O terceiro e quarto critérios de inclusão foram elencados em atendimento aos aspectos éticos da pesquisa.

A princípio, 89 alunos expressaram interesse em participar da pesquisa, desses 5 não atendiam aos critérios de inclusão por serem alunos que cursaram a 1ª e/ou 2ª série do Ensino Médio em escolas de outras localidades ou em escolas da rede privada de ensino.

Sendo assim, 84 alunos receberam o TA e/ou o TCLE para as assinaturas e destes 63 entregaram os termos devidamente assinados. A esses alunos, procedemos com os encaminhamentos para a coleta de dados, via questionário online.



Dessa forma, a amostragem de alunos participantes da pesquisa deu-se espontaneamente, sem a aplicação de cálculos sistemáticos. Considerando que a pesquisa é pautada numa abordagem quali-quantitativa, essa amostra espontânea veio ao encontro do enfoque qualitativo da análise dos dados coletados, pois de acordo com Minayo (2017, p. 10):

“[...] não há medida estabelecida *a priori* para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa. Igualmente, não existe um ponto de saturação *a priori* definido, e nunca a quantidade de abordagens em campo pode ser uma representação burocrática e formal estabelecida em números. O que precisa prevalecer é a certeza do pesquisador de que, mesmo provisoriamente, encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo – que também é sujeito – em todas as suas conexões e interconexões.

Nessa perspectiva, a partir da participação dos alunos que aceitaram envolver-se como sujeitos da pesquisa buscou-se extrair em quantidade e intensidade as múltiplas dimensões do fenômeno estudado (MINAYO, 2017).

#### 1.4.2 Os professores

Foram convidados a participar da pesquisa os professores de Língua Portuguesa das turmas de 3ª série do Ensino Médio das quatro escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha atuantes no ano letivo de 2022.

O único critério para a inclusão dos professores como sujeitos da pesquisa foi ter exercido a docência na rede pública estadual de ensino em escolas do município de Santa Terezinha durante os anos letivos de 2020 e 2021, que correspondem ao período de ensino remoto e ensino híbrido.

Cada escola que compõe o *lócus* da pesquisa tinha 1 professora que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa para os alunos da 3ª série do Ensino Médio, e todas se enquadraram nos critérios de inclusão do estudo.

Sendo assim, marcamos uma conversa com cada professora seguindo o cronograma de Hora Atividade para apresentar os objetivos da pesquisa e convidá-las a participar através de uma entrevista semiestruturada. Tivemos resposta positiva das quatro professoras, que assinaram o TCLE, se dispondo a compartilhar suas experiências e considerações acerca do ensino emergencial.

Através da primeira categoria de análise das entrevistas, especificamente através das questões 1, 2 e 3, foi possível traçar as características das professoras envolvidas como sujeitos da pesquisa, conforme exposto abaixo:

QUADRO 3 - Características das professoras participantes da pesquisa

<b>PROFESSORA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>P1</b>	Tem 42 anos de idade; atua como docente da disciplina de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino do Paraná há 19 anos.
<b>P2</b>	Tem 45 anos de idade; atua como docente da disciplina de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino do Paraná há 3 anos; atua também como docente do ensino superior (graduação).
<b>P3</b>	Tem 50 anos de idade; atua como docente da disciplina de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino do Paraná há 24 anos; desenvolve outras atividades além da docência: é poetisa, escritora, participa de comunidades de escritores e realiza <i>lives</i> .
<b>P4</b>	Tem 56 anos de idade; atua como docente da disciplina de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino do Paraná há 26 anos; no momento da entrevista estava encaminhando o pedido de aposentadoria.

Fonte: a autora (2022)

Nessa perspectiva, observa-se uma população heterogênea de sujeitos participantes da pesquisa que, compartilhando suas experiências e visões acerca do ensino emergencial, colaboraram sobremaneira para a compreensão desse período e seus impactos sobre o aprendizado dos alunos.

#### 1.4.3 A professora pesquisadora

Ser professor pesquisador exige que não sejamos apenas usuários de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, exige nos propormos a produzir conhecimentos sobre nossos problemas profissionais, visando a melhorar a nossa prática (BORTONI-RICARDO, 2008).

É com esse intuito que me coloco como sujeito envolvido na pesquisa, como alguém que não é neutro diante daquilo que escreve, pois essa escrita representa a produção de conhecimentos, representa compartilhar com os leitores os problemas que atingiram os alunos e os professores durante o ensino emergencial. Por isso, enquanto pedagoga de uma das escolas do município de Santa Terezinha de Itaipu, que compõe o *locus* de investigação desta pesquisa, me sinto impelida a registrar as experiências construídas neste contexto.

Nessa perspectiva, busquei, através desta pesquisa sistematizar cientificamente os conhecimentos construídos, trazendo como foco de investigação a disciplina de Língua Portuguesa e tendo como colaboradores professores e alunos, considerando que este trabalho conjunto pode resultar no que Bortoni-Ricardo (2008) chama de “teoria prática”, capaz de mover o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica.

## 1.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

### 1.5.1 Questionário

Um dos instrumentos de geração de dados utilizado na pesquisa de levantamento foi o questionário online (APÊNDICE 5), destinado aos alunos sujeitos da pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 125) o questionário constitui-se num “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Nessa perspectiva, através desse instrumento, buscamos levantar informações acerca de como os alunos vivenciaram o período de ensino emergencial e como avaliam o aprendizado construído neste período.

A opção por realizar um questionário com os alunos pautou-se nas vantagens de que este instrumento permite atingir um grande número de pessoas simultaneamente, sendo um meio mais rápido de obter informações, não exigindo a presença do pesquisador para sua realização, além de que as perguntas podem ser respondidas em um momento mais conveniente (MARCONI; LAKATOS, 2003; LEÃO, 2016).

O questionário foi desenvolvido através da ferramenta Google Formulários e foi previamente testado com um grupo de 10 alunos da 2ª série do Ensino Médio, permitindo avaliar, revisar e ajustar o instrumento antes da sua aplicação aos sujeitos envolvidos na pesquisa (SEVERINO, 2007).

Após o pré-teste, o questionário foi disponibilizado aos 63 alunos, que entregaram os TCLE e os TA devidamente assinados, por meio de um link postado em quatro grupos de *WhatsApp*, que foram criados para os alunos de cada escola. O link ficou disponível durante quinze dias, de 02 a 16 de abril de 2022, e a cada três dias era realizada uma postagem com a contagem regressiva para o seu fechamento.

Os grupos de *WhatsApp* permitiram, além dos encaminhamentos do questionário, estabelecer um canal de comunicação direta entre os alunos e a professora pesquisadora, estreitando a relação entre ambos, o que possibilitou a devolutiva de respostas de 31 alunos dos 63 que aceitaram participar da pesquisa<sup>4</sup>, superando as expectativas, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

### 1.5.2 Entrevista

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE 6) também foi um instrumento de geração de dados destinada à pesquisa de levantamento realizada neste estudo, voltada aos professores que compuseram o grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Severino (2007, p. 124), a entrevista é uma “Técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados”,

---

<sup>4</sup>Obtivemos a participação de dois (2) alunos que responderam ao questionário mesmo sem fazer parte da amostra de sessenta e três (63) alunos aptos a participar da pesquisa, sendo assim as suas respectivas respostas não foram consideradas na contabilização de devolutivas e nem na análise de dados. As circunstâncias de acesso ao questionário por parte desses alunos são desconhecidas.

assim através da interação entre pesquisador e pesquisado objetiva-se “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

A opção por uma entrevista semiestruturada considerou que além das informações que a princípio a pesquisadora buscava, ao longo das interações com os professores novos enfoques poderiam emergir, colaborando com a compreensão do fenômeno estudado.

Assim como o questionário destinado aos alunos, a entrevista foi previamente testada com duas professoras de Língua Portuguesa que atuavam no Ensino Fundamental, para posteriormente ser realizada com as professoras que compõem o público alvo da pesquisa.

As entrevistas foram agendadas com antecedência e aconteceram no período de 11 a 13 de abril do ano de 2022, de forma individualizada com cada professora em seu local de trabalho, durante a Hora Atividade.

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e gravadas em áudio com o consentimento das participantes, utilizando o aplicativo “Gravador de Voz” e posteriormente foram transcritas por meio do recurso “Ditar” do Word Online.

Ao final das entrevistas foi solicitado às professoras que realizassem uma avaliação do aprendizado dos alunos (APÊNDICE 7), tendo como base as expectativas/objetivos de aprendizagem constantes no Caderno de Expectativas de Aprendizagem e no Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, ambos destinados à disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

A finalidade da avaliação foi investigar o nível de aprendizado que os alunos da 3ª série do Ensino Médio chegaram a esta etapa da escolarização, após cursar a 1ª e 2ª série do Ensino Médio de forma predominantemente remota e híbrida.

### 1.5.3 Análise documental

A análise documental realizada nesta pesquisa recorreu às mais diversas fontes buscando informações que permitissem compreender como a educação escolar foi organizada na rede pública estadual de ensino paranaense durante o período de suspensão das aulas presenciais, considerando que neste tipo de estudo:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos,

filmes, gravações, documentos legais. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver a sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122-123)

Nessa perspectiva, os documentos legais analisados correspondem às leis, decretos, resoluções, deliberações, ofícios, orientações, pareceres e portarias que direcionaram a condução do ensino nos anos letivos de 2020 e 2021. Assim todos os documentos relevantes foram apresentados seguindo uma ordem cronológica para que o leitor possa compreender todo o percurso de implementação e vigência do ensino emergencial. Além disso, foram analisados os documentos que nortearam as adaptações curriculares deste período: o Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

A análise também considerou os recursos de ensino destinados às aulas não presenciais: os aplicativos, as plataformas e os canais de transmissão das aulas, bem como as videoaulas e os materiais impressos desenvolvidos pela SEED em atendimento ao ensino emergencial.

## 1.6 A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados constituem o “núcleo central da pesquisa”, que conduz o pesquisador na busca de respostas para as indagações acerca do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167).

De acordo com Gil (2008), a análise e a interpretação dos dados são dois processos distintos, mas que caminham lado a lado nas pesquisas:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156)

Nessa perspectiva, para a análise dos dados gerados através dos questionários e das entrevistas realizadas com os alunos e com as professoras participantes da pesquisa,

utilizamos como método a Análise Textual Discursiva (ATD), que é apresentada pelos seus autores Moraes e Galiazzi (2016, p. 136) como:

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais são produzidos.

Dessa forma, a ATD “fundamenta sua investigação essencialmente na linguagem”, entendendo que através dela se expressam as diferentes percepções que os sujeitos têm do fenômeno que está sendo investigado, que é através da linguagem que se traduz a essência dos fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 24).

Neste viés, ao propormos analisar a partir das percepções de alunos e professores, como o contexto da pandemia da Covid-19 repercutiu no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, buscamos adentrar na essência do fenômeno investigado, valorizando a perspectiva dos sujeitos que vivenciaram esse contexto, trazendo as múltiplas vozes que expressam os sentidos que este fenômeno representa.

Na ATD os processos de análise e de interpretação dos dados se organizam em três estágios que serão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 4 - Estágios da Análise Textual Discursiva

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS ESTÁGIOS</b>
Unitarização	Este estágio é chamado também de “desmontagem dos textos”. Implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes ao fenômeno estudado. Com a unitarização surgem as unidades de análise, que podem ser frases, parágrafos ou partes maiores dos textos.
Categorização	Este estágio é chamado também de “estabelecimento de relações”. Implica construir relações, comparações entre as unidades de análise, combinando-as, classificando-as e agrupando-as de acordo com os elementos semelhantes, constituindo assim as categorias. Na categorização, além de reunir elementos semelhantes, também se nomeia e define as categorias, cada vez com maior precisão.

Metatexto	Este estágio é chamado também de “captando o novo emergente”. Possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo, a partir da intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores. No metatexto se expressa o olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nos textos originais, podendo estabelecer uma articulação com interlocutores teóricos que fundamentam este olhar.
-----------	--

Fonte: a autora com base em Moraes e Galiuzzi (2016)

Seguindo esses três estágios, para a análise e interpretação dos dados gerados através dos questionários e das entrevistas realizadas nesta pesquisa, procedemos da seguinte maneira:

### **1º Estágio – unitarização**

1º passo: transcrição das entrevistas;

2º passo: leitura aprofundada e rigorosa dos textos que correspondem as respostas dos alunos ao questionário e as respostas das professoras à entrevista;

3º passo: os textos dos alunos e das professoras foram analisados e organizados em separado; foram fragmentados através da seleção de partes que expressam unidades de significado sobre o fenômeno estudado e organizados em planilhas correspondentes a cada pergunta que foi realizada. A partir da fragmentação foram obtidas as unidades de análise.

Assim encerramos o primeiro estágio da ATD, que segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 42), “revela-se em um momento de intenso contato e impregnação com o material da análise, envolvimento que é condição para a emergência de novas compreensões”.

### **2º Estágio – Categorização**

1º passo: as unidades de análise obtidas anteriormente foram analisadas em profundidade, comparadas e agrupadas em conjuntos conforme seus elementos semelhantes. Esses conjuntos de agrupamentos deram origem às categorias iniciais;

2º passo: foram identificadas as unidades de análise heterogêneas, que expressam discursos singulares que não poderiam ser agrupados com outras unidades de análise. Essas também originaram categorias iniciais;

3º passo: as categorias iniciais foram sintetizadas e ordenadas, dando origem às categorias finais que são mais amplas e que “No seu conjunto, formam sistemas ou redes de conceitos, capazes de exibir os elementos mais marcantes dos textos analisados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 139).



4º passo: as categorias finais foram numeradas e nomeadas com títulos que expressam os discursos que as fundamentam.

A categorização foi apresentada ao longo da pesquisa por meio de tabelas<sup>5</sup>, as quais estão organizadas da seguinte forma: na primeira coluna estão as categorias finais numeradas com algarismos romanos; na segunda coluna estão os títulos das categorias finais; na terceira coluna é disposto a quantidade de categorias iniciais, em números arábicos, que foram agrupadas para dar origem à categoria final apresentada na coluna anterior; na quarta coluna é exposto a quantidade de enunciados presentes nos discursos dos alunos e das professoras que fundamentaram a categoria final. Na última linha são dispostos o total de categorias iniciais e de enunciados que compuseram a tabela.

### **3º Estágio - Metatexto**

1º passo: as categorias finais foram analisadas, buscando a produção de argumentos do pesquisador na sua abordagem, pois segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 62), a elaboração do metatexto exige “mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou”;

2º passo: para cada categoria final foi elaborado um metatexto, no qual foram trazidos, além de argumentos do pesquisador, aportes teóricos que corroboram com as discussões;

3º passo: foram selecionados excertos dos discursos dos alunos e das professoras participantes da pesquisa que foram apresentados ao longo dos metatextos, de forma articulada aos argumentos do pesquisador e aos aportes teóricos que conduziram as discussões, considerando que “A inserção crítica de excertos bem selecionados dos textos originais constitui uma forma de validação dos resultados das análises (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 61).

Neste sentido, a produção dos metatextos se constituíram no processo de interpretação dos dados, que como colocado anteriormente “tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 156).

Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 58):

---

<sup>5</sup>As tabelas que apresentam a categorização dos dados gerados através do questionário destinado aos alunos e da entrevista destinada às professoras, foram desenvolvidas seguindo um modelo semelhante ao apresentado no artigo intitulado “Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciados de Química sobre aprendizagem”, escrito por três pesquisadores, entre eles a pesquisadora Maria do Carmo Galiuzzi, que é uma das autoras do método ATD.

Essa interpretação nada mais é que um exercício de teorização e pode se dar de diferentes formas. Um dos modos é a confrontação com teorias já existentes. O pesquisador, quando está interpretando os sentidos de um texto com base em um fundamento teórico escolhido “a priori”, ou mesmo selecionado a partir das análises, exercita um conjunto de interlocuções teóricas com os autores mais representativos de seu referencial. Procura com isso ampliar a compreensão dos fenômenos que investiga, estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base. Nesse movimento está também ampliando o campo teórico no qual se baseia.

Ainda, segundo os autores, desde a fase de unitarização a leitura dos dados gerados com a pesquisa não é neutra. De forma explícita ou implícita a análise e conseqüentemente a interpretação dos dados são marcadas por teorias, “por isso é preciso que o pesquisador defina de que perspectiva faz suas interpretações e leituras”, essa definição é determinante para a qualidade e originalidade das suas produções (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 76).

Mesmo que as teorias estejam presentes na condução da análise e da interpretação, é importante o pesquisador ter como referência a fidelidade e o respeito com relação as informações obtidas com os sujeitos da pesquisa, representando as vozes desses sujeitos e os significados que atribuem ao fenômeno investigado, essa postura, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 37-167), constitui um exercício de atitude fenomenológica, que exige do pesquisador “colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro”, exige também uma visão hermenêutica, pautada na “reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas”. Sendo assim:

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. [...] Se as teorias estão presentes em qualquer leitura, também o estarão nas diferentes etapas da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 37)

Tendo em vista que o aporte teórico que conduz essa pesquisa se pauta nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a interpretação dos dados que obtivemos através do questionário e da entrevista não poderia percorrer outro caminho senão o de uma perspectiva crítica e reflexiva, buscando apresentar a forma como a educação escolar foi organizada durante a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19 e como essa organização interferiu na condução do processo ensino-aprendizagem. Neste viés, consideramos que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Deste modo, com a interpretação dos dados buscamos identificar se a forma como o ensino foi reorganizado devido a pandemia permitiu à educação escolar atingir o objetivo de fazer com que os alunos assimilem os elementos culturais necessários para sua formação humana, trazendo no bojo das discussões a preocupação com as condições de funcionamento da educação e os condicionantes sociais que a determinam.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO EMERGENCIAL NO PARANÁ

No presente capítulo, discorremos sobre o contexto vivenciado na rede pública estadual de ensino do Paraná desde que a Covid-19 foi declarada uma pandemia. Para tanto, iniciamos abordando o conceito de pandemia e sua ação como fator de desorganização e reorganização social. Na sequência, apresentamos cronologicamente os desdobramentos da pandemia da Covid-19 no estado e depois adentramos em como a crise sanitária instaurada neste contexto interferiu na condução da educação escolar, em especial nos anos de 2020 e 2021, dando origem ao ensino emergencial nas escolas da rede pública estadual de ensino paranaense.

### 2.1 AS PANDEMIAS AO LONGO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A palavra pandemia é de origem grega, formada pela junção dos elementos “pan” (todo, tudo) e “demos” (povo), se referindo, portanto, a “todo o povo”.

Segundo Rezende (1998, p. 154), “O conceito moderno de pandemia é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente”, de acordo com o autor a palavra pandemia:

[...] foi pela primeira vez empregada por Platão, em seu livro Das Leis. Platão usou-a no sentido genérico, referindo-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população. No mesmo sentido foi também utilizada por Aristóteles. Galeno utilizou o adjetivo pandêmico em relação a doenças epidêmicas de grande difusão. (REZENDE, 1998, p. 154)

Ujvari (2003, p. 279-280) afirma que a epidemia é uma “doença que surge rapidamente num lugar e acomete simultaneamente um grande número de pessoas” e a pandemia é uma “epidemia que se dissemina a partir de uma área restrita e atinge outros territórios, nações e continentes”.

De acordo com relatos históricos, as pandemias acompanham o ser humano há mais de dois mil anos, são fenômenos cíclicos e recorrentes, que em sua evolução estabelecem uma relação significativa com as transformações sociais (FERNANDES, 2021).

Estudos apontam que, ao longo da história, a humanidade passou por várias pandemias, que foram intensificadas a partir do século XVI quando os europeus expandiram as grandes navegações pelo mundo. Algumas doenças foram responsáveis por várias pandemias, como é o caso da peste bubônica que atingiu a humanidade de forma pandêmica nos séculos VI, XIV e XIX, e a cólera que causou 8 pandemias nos anos de 1817, 1829, 1852, 1863, 1866, 1892, 1899 e 1961.

Na figura abaixo, foi organizado uma linha do tempo que apresenta as pandemias que atingiram a humanidade desde Antiguidade até os dias atuais, de acordo com estudos realizados por historiadores e pesquisadores da área da saúde (BELATO, 2021; FERNANDES, 2021; GASQUE et. al, 2020; RICON-FERRAZ, 2020; UJVARI, 2003):

FIGURA 1- As pandemias da Idade Antiga a Idade Contemporânea

<b>IDADE ANTIGA</b> 4.000 a.C. - 476 d.C.	<b>IDADE MÉDIA</b> 476 - 1453	<b>IDADE MODERNA</b> 1453 - 1789	<b>IDADE CONTEMPORÂNEA</b> 1789 - dias atuais
→ PESTE DE ATENAS 430 a.C.	→ PRAGA DE JUSTINIANO 542 1ª pandemia de peste bubônica	→ TIFO 1º registro no século XVI	→ MALÁRIA século XIX
→ PESTE DE OSÓRIO 125	→ LEPROSA OU DOENÇA DE HANSEN século XI ao século XIV	→ VARÍOLA 1º registro no século XVI	→ PESTE BUBÔNICA século XIX 3ª pandemia de peste bubônica
→ PESTE ANTONINA 165	→ PESTE NEGRA 1347 2ª pandemia de peste bubônica	→ FEBRE AMARELA 1º registro no século XVII	→ CÓLERA doença que causou 8 pandemias: 1817, 1829, 1852, 1863, 1866, 1892, 1899, 1961.
→ PESTE DE CIPRIANO 250			→ GRIPE RUSSA 1889
			→ GRIPE ESPANHOLA 1918
			→ GRIPE ASIÁTICA 1957
			→ GRIPE DE HONG KONG 1968
			→ AIDS 1981
			→ GRIPE A (H1N1) 2009
			→ COVID-19 2019

Fonte: a autora (2022)

Considerando que “A doença é quase sempre um elemento de desorganização e de reorganização social” (REVEL; PETER, 1976, p. 144), as pandemias, desde a antiguidade, desorganizam a sociedade gerando impactos desastrosos que afetam direta e/ou indiretamente as áreas da saúde, economia, educação, política e cultura; instauram o pânico entre as pessoas; alteram a rotina e o modo de vida da população em nível global.

Contudo, a desorganização causada pelas pandemias vem acompanhada de medidas e esforços para reorganização da sociedade, com o objetivo central de garantir a sobrevivência da população. De acordo com o historiador Belato (2021, online), as pandemias proporcionam

o “desenvolvimento de conhecimento sistemático da natureza das doenças e da necessidade de desenvolver procedimentos de controle e de cura, ou de evitar os contatos de contaminação das pessoas”.

Nessa perspectiva, a luta contra as pandemias ao longo da história da humanidade deixou um legado de conhecimentos e experiências que deram origem a procedimentos que até hoje fazem parte das medidas de prevenção, controle e cura de doenças, como por exemplo: a observação e estudos sistemáticos sobre as enfermidades; as medidas de isolamento dos doentes; o uso de máscaras; o uso de vestimentas de proteção (atualmente chamadas de jalecos) por parte dos médicos e enfermeiros; o desenvolvimento de vacinas; a vacinação em massa da população; a implantação do saneamento básico; o fornecimento de água potável à população (BELATO, 2021), enfim, a cada pandemia ações de enfrentamento já conhecidas são retomadas e aperfeiçoadas, novas ações são planejadas e colocadas em prática para atender a realidade atual.

Destarte, analisar e compreender o contexto vivenciado pela humanidade com a pandemia da Covid-19, exige esse percorrer pela história e o entendimento que esta não é a primeira e provavelmente não será a última a nos atingir, pois as pandemias são fenômenos cíclicos e recorrentes (FERNANDES, 2021), geradores de movimentos de desorganização e reorganização social (REVEL; PETER, 1973).

Dessa forma, o sucinto resgate histórico realizado sobre as pandemias abre caminhos para que possamos adentrar na próxima seção, que tem como foco uma abordagem sobre a pandemia da Covid-19 no estado do Paraná.

## 2.2 A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PARANÁ

No final do mês de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Poucos dias depois, em 07 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2.

Esse novo coronavírus, responsável por causar a doença Covid-19, se espalhou rapidamente por outros países acometendo as pessoas contaminadas com infecções respiratórias, situação que levou a OMS a declarar no dia 30 de janeiro de 2020 a epidemia do

novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Naquele momento, segundo Malta et al. (2020, p. 2):

Em função da inexistência de medidas preventivas ou terapêuticas específicas para a COVID-19, e sua rápida taxa de transmissão e contaminação, a OMS recomendou aos governos a adoção de intervenções não farmacológicas (INF), as quais incluem medidas de alcance individual (lavagem das mãos, uso de máscaras e restrição social), ambiental (limpeza rotineira de ambientes e superfícies) e comunitário (restrição ou proibição ao funcionamento de escolas e universidades, locais de convívio comunitário, transporte público, além de outros espaços onde pode haver aglomeração de pessoas). Entre todas, destaca-se a restrição social.

Considerando a declaração da OMS, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual declarou a Covid-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional e estabeleceu no artigo 2º o “Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo de gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional”.

No mês de fevereiro, também foi publicado o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus e sancionada a Lei Federal nº 13979, de 6 de fevereiro de 2020, dispondo sobre as medidas de enfrentamento à emergência de saúde pública decorrente da doença, entre elas: isolamento, quarentena, realização de exames, vacinação, tratamentos médicos específicos, uso obrigatório de máscaras de proteção individual, estudo e investigação epidemiológica e restrição de locomoção.

No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a Covid-19 já havia chegado a 114 países, com a confirmação de mais de 118 mil casos e 4,2 mil óbitos ocasionados pela doença, e que essa progressão em escala mundial levou a caracterizar a situação como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

No Brasil, o primeiro caso de Covid-19 foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020 e em menos de um mês foi registrado o primeiro óbito em decorrência da doença (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Os primeiros casos de Covid-19 no Paraná foram confirmados em 12 de março de 2020 e quinze dias depois foram registradas as duas primeiras mortes, na cidade de Maringá. No mês de agosto a pandemia já havia atingido os 399 municípios que compõem o estado (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS, 2020).

Com o avanço desenfreado de contaminações e no número de óbitos, a população mundial deparou-se com o maior desafio sanitário, econômico, social humanitário e político

do XXI (SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS, 2020). Confirmando o alerta da OMS de que a crise causada pela pandemia não seria restrita à saúde pública, dia a dia os meios de comunicação anunciavam o seu crescente impacto em todos os setores da sociedade e conseqüentemente na rotina da população.

Houve uma corrida aos mercados em diversos países, para estocamento de alimentos, pois imperativos como “achatamento da curva epidemiológica”, com vistas à preparação dos sistemas de saúde para o recebimento gradativo de pacientes graves, “isolamento social”, “distanciamento social”, “quarentena” e “lockdown” ganharam as páginas de veículos diversos de informação. Também se tornaram decretos governamentais e esvaziaram as ruas do planeta. Estima-se que em torno de 3 bilhões de pessoas tenham entrado em quarentena no mundo nos primeiros meses da doença. Construção de hospitais de campanha, lavagem das mãos com sabão, uso intensivo de álcool gel para higienização diversa de compras e produtos, recebimento de *fake news* por *WhatsApp*, etiqueta respiratória e rígidos limites para aglomerações tornaram-se parte da vida cotidiana. (MIRANDA DE SÁ, 2020, n.p)

Dessa forma, na batalha contra o vírus cada país se organizou de acordo com a sua realidade. No Brasil, seguindo orientações da OMS e do Ministério da Saúde, medidas como barreiras sanitárias nas fronteiras, portos, aeroportos e rodoviárias; fechamento de escolas e do comércio não essencial; decretos de fechamento total de estabelecimentos (*lockdown*); trabalhadores desenvolvendo suas atividades de casa (*home office*); distanciamento entre as pessoas; uso obrigatório de máscara; limitações de horário para circulação de pessoas no período noturno (toque de recolher); proibição de confraternizações e eventos presenciais com aglomerações; fechamento de parques, museus e cinemas; desinfecção de locais de circulação de pessoas; entre outras, passaram fazer parte da rotina dos estados e municípios.

No Paraná, com o registro dos primeiros casos de contaminação e de óbitos por Covid-19, o governo iniciou a publicação de leis, decretos e resoluções com medidas de enfrentamento à pandemia.

As primeiras medidas a serem adotadas no estado, através do Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020, foram a obrigatoriedade do teletrabalho para os servidores públicos acima de sessenta anos, com doenças crônicas, com problemas respiratórios, gestantes e lactantes e a suspensão das aulas em escolas e universidades públicas estaduais a partir de 20 de março de 2020.

A situação de emergência em todo o território paranaense foi declarada no dia 19 de março de 2020, por meio do Decreto nº 4298, no mesmo dia foi promulgado o Decreto nº 4301, que determinava o fechamento de *shopping centers* e estabelecimentos congêneres, academias e centros de ginástica. Em seguida, também foram suspensos os serviços



comerciais e atividades não essenciais, ficando autorizado somente o funcionamento de serviços como saúde, segurança e limpeza pública, produção, distribuição e comercialização de alimentos, transporte coletivo, serviços funerários e correios, também foram impostas penalidades para os cidadãos que não colaborassem com as autoridades sanitárias (PARANÁ, 2020e; PARANÁ, 2020f).

No âmbito federal, a Medida Provisória nº 926, de 20 de março de 2020, previa entre outras medidas de enfrentamento a disseminação da Covid-19, a restrição excepcional e temporária de entrada e saída do país, bem como da locomoção interestadual e intermunicipal. Também, no dia 20 de março, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 2020, o governo federal decretou a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020.

Seguindo a linha do governo federal, por meio do Decreto nº 4319, de 23 de março de 2020, o governo paranaense declarou estado de calamidade pública com efeitos até 31 de dezembro do referido ano, prazo este que foi prorrogado por duas vezes, por fim a vigência ficou determinada para até o dia 31 de dezembro de 2021 por meio do Decreto nº 7899, de 14 de julho de 2021.

Em abril, a Lei nº 20189 tornou obrigatório o uso de máscaras em todo o estado paranaense enquanto perdurasse a pandemia.

Além da legislação com medidas de enfrentamento à Covid-19, no estado do Paraná também foram realizadas campanhas para intensificar as orientações sobre os meios de prevenção, sobre os sintomas e atendimento médico. As campanhas ganharam espaço nos meios digitais com informações divulgadas através de sites oficiais<sup>6</sup>, das redes sociais como o *Facebook*, o *Twitter* e o *Instagram*, por meio do aplicativo Coronavírus-SUS, e também com a disponibilidade de serviços de atendimento de saúde online pelo aplicativo *WhatsApp*. Além dos meios digitais, as campanhas também contaram com a distribuição de cartazes em órgãos públicos e entidades sociais.

Os investimentos estaduais no setor de saúde pública no primeiro ano de pandemia foram de 6,37 bilhões (PARANÁ, 2021h). Em junho de 2021, o Paraná chegou a ter 4947 leitos de atendimento exclusivo à Covid-19, entre Unidades de Terapia Intensiva (UTI) e enfermarias, distribuídos nas quatro macrorregionais do estado, que no mesmo mês chegaram

---

<sup>6</sup>Entre os sites oficiais do estado do Paraná destacamos o [www.coronavirus.pr.gov.br](http://www.coronavirus.pr.gov.br), destinado a informações que tratam exclusivamente da pandemia da Covid-19 e que ainda encontrava-se em funcionamento quando estávamos revisando a escrita desta dissertação, na data de 20 de dezembro de 2022.

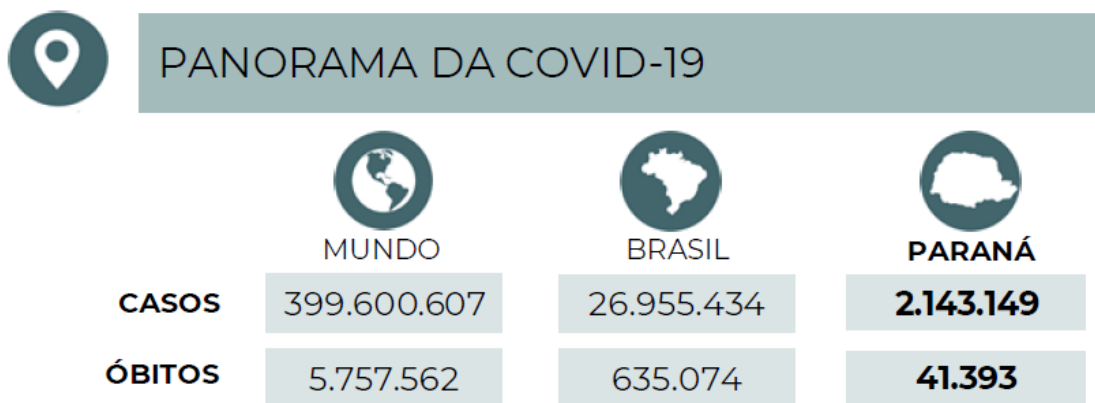
a uma taxa de ocupação de 95% e 74%, respectivamente (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS, 2021a).

Nessa perspectiva, as medidas restritivas impostas pela legislação, as campanhas de orientações e o aparato da saúde pública não se mostravam suficientes para conter a curva de contaminação e de óbitos pela doença. De acordo com o Boletim Epidemiológico Especial do Ministério da Saúde, com base em dados levantados até o dia 29 de janeiro de 2022, o Paraná estava em terceiro lugar entre os estados brasileiros no número de casos de Covid-19 e em quarto lugar em número de mortes desde o início da pandemia (BRASIL, 2022a).

Situação semelhante era registrada a nível federal, com o Brasil ocupando a lamentável posição de terceiro lugar entre os países com maior número de casos acumulados de Covid-19, ficando atrás somente dos Estados Unidos e da Índia e em relação ao número de óbitos acumulados, ocupando o segundo lugar, atrás somente dos Estados Unidos.

No dia 10 de fevereiro de 2022, a Secretaria de Saúde do Paraná divulgou o panorama da Covid-19 através do Boletim - Informe Epidemiológico Coronavírus (Covid-19), estabelecendo uma comparação entre o número de casos e óbitos a nível global, federal e estadual (PARANÁ, 2022a), conforme exposto abaixo:

IMAGEM 1 - Comparativo de dados da Covid-19 em fevereiro de 2022



Fonte: Secretaria de Saúde do Paraná (2022)

Os números retratavam o caos que a população brasileira vinha enfrentando desde o início da pandemia: Sistema Público de Saúde (SUS), entrando em colapso, com hospitais superlotados; falta de medicamentos para intubação de pacientes; falta de aparelhos essenciais como respiradores; falta de profissionais de saúde e de preparo adequado para esses profissionais, resultando em sobrecarga de trabalho, estresse, pressão física e mental; escassez de equipamentos de proteção individual; filas de ambulâncias com pacientes esperando por

vagas em hospitais; pessoas morrendo sem atendimento, uma lista infindável de precariedades que tirou o direito à vida de muitos brasileiros.

E como o diretor-geral da OMS já havia colocado, que a pandemia não seria apenas uma crise de saúde pública, na medida em que a saúde foi sendo afetada arrastou também para a crise todos os setores da sociedade, em especial a economia e a educação.

Conforme os noticiários da televisão mostravam, a superlotação dos hospitais; o desespero dos familiares de pacientes internados e ainda mais daqueles que lutavam para conseguir um leito disponível; o colapso funerário que com a alta taxa de óbitos sobrecarregou os cemitérios formando filas de carros funerários aguardando para os enterros; o sofrimento dos que não puderam se despedir dignamente de seus entes queridos devido à proibição dos velórios; os profissionais da saúde se privando do convívio familiar por serem uma ameaça de contaminação às suas famílias, o medo, o pânico, a sensação de impotência e de fragilidade foi tomando conta da população.

Sentimentos estes, muitas vezes, acompanhados de revolta, por também ser manchete nos noticiários a negação de muitos que subestimaram o vírus, em especial o próprio presidente da república, Jair Messias Bolsonaro<sup>7</sup>, que em suas inúmeras declarações negacionistas buscou minimizar os impactos da pandemia, se referindo à Covid-19 como uma “gripezinha”; defendendo o uso de remédios ineficazes contra a doença; desestimulando a vacinação; ridicularizando os possíveis efeitos colaterais das vacinas, afirmando que se as pessoas virassem jacarés ele não teria nada a ver com isso; sobre o número de mortes no país, por vezes expressou a sua indiferença com afirmações de que esse é o destino de todo mundo, que ele não era coveiro e que apesar de ser Messias não fazia milagres; chamou de idiotas as pessoas que estavam em casa, respeitando as medidas de isolamento social, enfim, fomos vítimas de um festival de insultos e do pouco caso vindos daquele que deveria destinar esforços para proteger a vida da população brasileira (QUEIROZ, 2022).

A postura negacionista do presidente motivou um número expressivo da população a também menosprezar os impactos da pandemia, e assim eram noticiadas com frequência situações envolvendo pessoas que se considerando imunes ao vírus se expunham em aglomerações clandestinas, recusando-se a usar a máscara de proteção facial, colocando em risco a própria vida e a de outras pessoas.

Nessa espiral de crise, vimos também milhares de pessoas perderem seus empregos, empresas serem fechadas, trabalhadores informais perderem suas rendas, o aumento no

---

<sup>7</sup> Jair Messias Bolsonaro foi presidente da república brasileira no período de 01 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

número de moradores e pessoas em situação de rua nas grandes capitais, e uma avalanche de “invisíveis”<sup>8</sup> passar a depender do Auxílio Emergencial do governo federal para precariamente sobreviver.

Nesse cenário, a rotina diária se transformou, palavras como *home office* (trabalho de casa), *delivery* (sistema de entrega em domicílio), *drive thru* (serviço pelo qual o cliente pode adquirir um produto/serviço sem sair do carro), *lockdown* (confinamento ou fechamento total), *fake news* (notícias falsas), passaram a fazer parte das nossas vidas.

Nesse ínterim, cientistas no mundo todo se mobilizavam na busca por desenvolver uma vacina contra o vírus. Em 22 de maio de 2020, a revista inglesa *The Lancet* publicou um estudo com os primeiros resultados de uma vacina promissora contra a Covid-19 testada em humanos. Enquanto os cientistas se debruçavam em estudos e testes, correndo contra o tempo para desenvolver uma vacina capaz de devolver a normalidade à população mundial, a segunda pandemia do século XXI deixava seus rastros.

Segundo o Informe Epidemiológico Coronavírus (Covid-19) divulgado pela Secretaria de Saúde do Paraná no dia 31 de dezembro de 2020, o estado fechou o ano com 7.912 óbitos e 413.412 casos de contaminação desde o início da pandemia, com o maior registro de contaminação no mês de dezembro com 108.345 casos confirmados. Em nível nacional, o ano de 2020 registrou 7.563.551 casos da doença e 192.681 óbitos (PARANÁ, 2020t).

O mês de janeiro de 2021 chegou promissor. No dia 17 a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou o uso emergencial das duas primeiras vacinas contra o vírus e a primeira vacina foi aplicada no estado de São Paulo. Junto com a aprovação das vacinas também veio a preocupação com a disseminação de variantes do coronavírus que começaram a atingir a população.

Aberta a corrida para vacinação, no estado do Paraná, a primeira dose da vacina contra a Covid-19 foi aplicada no dia 18 de fevereiro de 2021, e no final do ano, o estado tinha registrado a vacinação de 9.039.764 pessoas com a primeira dose e 7.929.174 pessoas com a segunda dose ou com a dose única da vacina contra a Covid-19 (PARANÁ, 2021v, p. 6).

Com relação ao número de casos e óbitos, o Paraná encerrou o ano de 2021 com um acumulado anual de aproximadamente 1.178.435 casos de Covid-19 e 32.753 óbitos,

---

<sup>8</sup>Termo utilizado pelo então Ministro da Economia, Paulo Guedes, para se referir aos trabalhadores que não estavam no sistema do governo antes do Auxílio Emergencial, por constituírem um público sem Cadastro de Pessoa Física (CPF) ativo e nem conta em banco.

registrando uma queda considerável a partir do mês de setembro, trazendo à população a certeza de que a vacinação era o único caminho para a retomada da normalidade social.

Assim, na medida em que a vacinação avançava, a flexibilização das restrições impostas pela pandemia foram ganhando espaço e os noticiários passavam a anunciar a reabertura de espaços públicos como teatros, cinemas, parques e praças, o funcionamento de atividades sem restrição de horários, a reabertura de academias, restaurantes e igrejas, a autorização para realização de eventos, confraternizações e encontros familiares, a reabertura de escolas, enfim, a retomada gradativa de atividades que antes da pandemia eram rotineiras, mas que devido à necessidade de isolamento social tinham ficado somente em nossas lembranças.

Seguindo com o avanço da vacinação, nos primeiros dias do ano de 2022, as crianças de 5 a 11 anos começaram a ser imunizadas em todo o estado e em meados de janeiro 68% da população paranaense estava imunizada com duas doses da vacina contra a Covid-19 (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS, 2022), culminando no decrescente registro de óbitos, que nos dois primeiros meses do referido ano totalizaram 1488 (PARANÁ, 2022b, p. 13).

Destarte, o mês de março foi marcado por mais um passo na flexibilização das medidas restritivas no Paraná, com a publicação do Decreto nº 10530, de 16 de março de 2022, que desobrigou o uso de máscaras de proteção facial em ambientes abertos por todas as pessoas que não apresentassem sintomas de Covid-19 e por crianças menores de 12 anos.

Essa medida de flexibilização foi justificada no próprio decreto com base nos seguintes dados: no mês de março 93,07% da população do estado já foi imunizada com a primeira dose ou dose única da vacina contra a Covid-19 e a cobertura vacinal para segunda dose chegou em 87,43%; a taxa de transmissão no estado está em 0,98 apontando para a desaceleração da pandemia; a redução da taxa de ocupação de leitos de UTI adulto para 37% e a redução da taxa de letalidade da doença que registrou 0,1%.

Treze dias após a publicação do Decreto nº 10530, tivemos uma nova publicação, o Decreto nº 10596, que trouxe mais flexibilização com relação ao uso da máscara de proteção facial, que a partir do dia 29 de março de 2022 ficou obrigatória somente para pessoas que apresentassem sintomas da Covid-19 e em ambientes como transporte coletivo e unidades de saúde, seguindo orientações da Secretaria Estadual de Saúde.

Considerando o Informe Epidemiológico publicado no fechamento do mês de junho de 2022, o estado do Paraná registrou no primeiro semestre do ano um acumulado de 1.019.865

casos de Covid-19 e 2.869 óbitos em decorrência da doença (PARANÁ, 2022e, p. 1). Ainda de acordo com este documento, desde o início da pandemia, até o fechamento do primeiro semestre do ano de 2022, tivemos os seguintes registros de casos e óbitos decorrentes da Covid-19 no Brasil e no mundo:

IMAGEM 2 - Acumulado de casos e óbitos por Covid-19 até 30 de junho de 2022



Fonte: Secretaria de Saúde do Paraná (2022)

De acordo com dados publicados no dia 01 de agosto de 2022, no Jornal Folha de São Paulo, no Brasil 78,7% da população estava com o primeiro ciclo vacinal completo (duas doses ou dose única) contra a Covid-19 e no Paraná esse percentual era de 81,9% (VEJA..., 2022)

Dessa forma, o avanço da vacinação vinha contendo a pandemia e permitindo à população a retomada de suas rotinas, contudo o período que antecedeu este processo de retomada deixou suas marcas. Nessa perspectiva, na próxima seção apresentaremos como a educação escolar na rede pública estadual de ensino do Paraná foi legalmente redirecionada para atender ao contexto pandêmico.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARANAENSE NO CONTEXTO PANDÊMICO: AS DETERMINAÇÕES LEGAIS NO BIÊNIO 2020-2021

O ano de 2020 iniciou marcado pela necessidade de isolamento social como medida de contenção à disseminação do Novo Coronavírus, assim vimos escolas sendo fechadas em todos os países. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “[...] a pandemia COVID-19 criou a interrupção mais severa dos

sistemas de educação global da história, forçando mais de 1,6 bilhões de alunos em mais de 190 países a abandonar a escola no auge da crise” (UNESCO, 2020, online).

No Brasil, segundo dados divulgados no Parecer CNE/CP nº 11/2020, baseados no Censo Escolar de 2019, com fechamento das escolas, uma população de 56,3 milhões de estudantes, entre Educação Básica e Ensino Superior, ficou fora das salas de aula.

O fechamento das escolas no Paraná foi uma das primeiras medidas de enfrentamento à pandemia adotadas pelo governo estadual, através do Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020. Assim, a partir do dia 20 de março de 2020 as aulas foram suspensas em escolas estaduais públicas e privadas e em universidades públicas, deixando aproximadamente um milhão de alunos da rede pública estadual de ensino sem aulas.

No primeiro momento, acreditava-se que a necessidade de isolamento social seria temporária e que, portanto, as aulas pudessem ser retomadas a curto prazo, tanto que o Decreto nº 4258, de 17 de março de 2020, trouxe a possibilidade de que o período de suspensão das aulas pudesse ser compreendido como antecipação do recesso escolar do mês de julho.

No mesmo dia, a Portaria nº 343, publicada pelo Ministério da Educação concedeu a primeira autorização às instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino, para a substituição das aulas presenciais que estavam em andamento por aulas que utilizassem os meios e tecnologias da informação e comunicação, com vigência enquanto durasse a pandemia.

No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma Nota de Esclarecimento aos sistemas e às redes de ensino da educação básica e superior sobre alguns pontos a serem observados para a reorganização das atividades escolares e acadêmicas que foram suspensas em decorrência da pandemia (BRASIL, 2020d).

Frisando a necessidade de considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais e dos sistemas de ensino, bem como o padrão de qualidade da educação previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, a Nota de Esclarecimento (BRASIL, 2020d) concedeu autonomia aos sistemas e redes de ensino e às instituições de Educação Básica e Superior para gerir o calendário escolar e organizar a reposição das atividades acadêmicas e escolares, bem como para propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar.

Colocou ainda que as instituições de educação superior poderiam considerar a utilização da modalidade de Ensino a Distância (EaD) como alternativa à organização

pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais e que competia às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital autorizar a realização de atividades a distância para o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Vale ressaltar que no § 4º do art. 32 da LDBN, em referência ao Ensino Fundamental, é previsto que o ensino a distância seja utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Em 31 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Deliberação CEE/CP nº 01/2020, no qual instituiu de forma excepcional o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da pandemia, com início retroativo a 20 de março de 2020, autorizando a oferta de atividades não presenciais na Educação Básica e Educação Superior.

Art. 4.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a 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.

Art. 5.º Compreendem atividades escolares não presenciais:

I – as ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço;

II – metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público;

III – as incluídas no planejamento do professor e contempladas na proposta pedagógica curricular da instituição de ensino aprovadas;

IV – as submetidas ao controle de frequência e participação do estudante;

V – as que integram o processo de avaliação do estudante. (PARANÁ, 2020h)

Com a aprovação dessa deliberação, foi estabelecido através da Resolução nº 1016/2020 - GS/SEED, de 3 de abril de 2020, em caráter excepcional, o regime especial de oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais no âmbito da SEED. A referida resolução passou por alterações e, por fim, foi revogada pela Resolução nº 1522/2020 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, apontando entre outros aspectos da organização das aulas não presenciais que:

Art. 2.º Fica sob a responsabilidade da mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, a oferta das atividades não presenciais para Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio, Educação Especial e conveniadas EJA – Fase I, EJA – Fase II, EJA – Ensino Médio e Profissionalizante. (PARANÁ, 2020m)



Dessa forma, no dia 06 de abril de 2020, iniciaram-se as aulas não presenciais, também chamadas de ensino remoto, na rede pública estadual de ensino do Paraná, com a utilização de recursos tecnológicos como aplicativos, salas de aula online, videoaulas e transmissão de aulas pela rede de televisão (TV) aberta, bem como materiais impressos com conteúdos e atividades a serem realizadas pelos alunos.

No dia 28 de abril de 2020, o CNE publicou o Parecer CNE/CP nº 05/2020, no qual tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual, em razão da pandemia.

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (BRASIL, 2020g, p. 25)

No Parecer CNE/CP nº 09/2020, de 08 de junho de 2020, as atividades não presenciais foram consideradas como “única alternativa concreta diante da impossibilidade do convívio escolar presencial, de forma fática e viável para o cumprimento da carga horária mínima anual exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2020h, p. 36).

Por meio do Decreto nº 4960, de 2 de julho de 2020, foi instituído o “Comitê Volta às Aulas” para elaborar e implementar um plano de ação com os protocolos necessários para retomada das aulas presenciais no Paraná.

No mesmo mês, em 07 de julho de 2020, o CNE publicou o Parecer CNE/CP nº 11/2020 no qual trouxe orientações para o gradual retorno às aulas presenciais, delegando autonomia para os estados e municípios estabelecerem o calendário de retorno, observando as recomendações das autoridades sanitárias.

Estabelecimento do calendário de retorno: autoridades locais e estaduais têm competência e responsabilidade para definir medidas de relaxamento da quarentena. Não há uma solução única. É importante a coordenação de ações nos estados e nos municípios, em base territorial, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia. Cabe a cada estado ou município definir o calendário de retorno, considerando o ritmo e intensidade da pandemia em cada localidade. A cooperação entre os entes federados deve identificar quais os riscos envolvidos na volta às aulas e, quando possível, organizar um mapeamento dos riscos locais e/ou regionais. (BRASIL, 2020i, p, 97-98)

Devido ao crescente número de casos de contaminação e óbitos por Covid-19, o governo federal promulgou a Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020, na qual dispensou, em

caráter excepcional, o cumprimento dos 200 dias letivos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, dos 200 dias letivos e das 800 horas anuais para a Educação Infantil e o Ensino Superior da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico.

Em outubro de 2020, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2020, foram novamente expostas orientações para a volta às aulas presenciais:

Art. 9º A volta às aulas presenciais deve ser gradual, por grupos de estudantes, etapas ou níveis educacionais, em conformidade com protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais, pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares, com participação das comunidades escolares, considerando as características de cada unidade educacional, observando regras de gestão, de higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações, e outras medidas de segurança recomendadas.

§ 1º Tomadas as medidas de segurança determinadas e regulamentadas pelas autoridades locais, os sistemas de ensino, as secretarias de educação e as instituições escolares, conforme as circunstâncias, definem o calendário de retorno gradual para as diferentes etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2020k, p. 7)

O referido parecer também mencionou que os pais ou responsáveis legais pelos alunos teriam a opção pela permanência do estudante nas atividades não presenciais, mediante o compromisso de acompanhar o cumprimento das atividades e avaliações curriculares.

Com o registro epidemiológico do Paraná apontando para uma queda no número de casos e óbitos por Covid-19, foram publicadas a Resolução SESA nº 1231 e a Resolução GS/SEED nº 3943, ambas em 09 de outubro de 2020, autorizando a retomada gradativa das atividades extracurriculares presenciais nas instituições de ensino das redes estadual, municipais e privada, a partir de 19 de outubro de 2020.

As atividades extracurriculares foram definidas como “aquelas atividades educativas integradas ao Currículo Escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, que visem ampliar a formação do estudante” (PARANÁ, 2020q), como por exemplo atividades de reforço escolar, de atendimento educacional especializado, cursos de idiomas, experimentação e iniciação científica.

Os estabelecimentos de ensino que retomassem as atividades extracurriculares presenciais deveriam seguir os seguintes protocolos de segurança: aferição de temperatura na entrada da escola, uso obrigatório de máscara, distanciamento social e disponibilidade de álcool em gel nas dependências da escola.

Caminhando para o encerramento do ano letivo de 2020, as escolas receberam a Orientação Conjunta nº 012/2020 - DEDUC/DPGE/DTI/SEED, de 11 de dezembro de 2020, a qual trouxe orientações para validação da carga horária referente ao Calendário Escolar de

2020, e a informação de que no ano letivo de 2021 seria implementado o currículo priorizado, visando à retomada dos objetivos de aprendizagem considerados essenciais.

A Resolução nº 5003/2020 GS/SEED, publicada também no dia 11 de dezembro de 2020, trouxe alterações à Resolução n.º 1522 GS/SEED, prevendo para a validação do ano letivo de 2020 que as instituições de ensino da rede estadual, municipal e privada, no prazo de trinta dias após o encerramento do ano letivo, protocolassem requerimento no seu respectivo NRE, contendo: relatório final de fechamento de ano letivo assinado pela direção da escola e validado pelo Conselho escolar; descrição das atividades não presenciais; demonstração dos recursos tecnológicos utilizados; demonstração do sistema remoto de validação de frequência; demonstração da metodologia remota utilizada e a data de início e término das atividades presenciais e não presenciais com as específicas cargas horárias.

Na rede pública estadual de ensino do Paraná, o ano letivo de 2020 encerrou-se no dia 18 de dezembro, com a triste marca de maior tempo com escolas fechadas já registrada na história do estado. Um ano atípico em que 85,5% da carga horária anual do ensino regular foi cumprida de forma remota, ou seja, com aulas não presenciais.

Durante as férias escolares, o governo do Paraná promulgou o Decreto nº 6637, de 20 de janeiro de 2021, autorizando a retomada das aulas presenciais em escolas públicas e privadas, em entidades conveniadas com o Estado e em universidades públicas. Para essa retomada foi publicada a Resolução SESA nº 98, de 03/02/2021, que trouxe medidas de prevenção, de monitoramento e de controle da Covid-19 a serem seguidas pelas instituições de ensino, entre elas: a elaboração e cumprimento de um Protocolo de Biossegurança; a proibição de atividades coletivas que gerassem aglomeração ou contato físico; o emprego de revezamento semanal escalonado para os alunos não ultrapassando 30% da quantidade total de alunos em cada escala; a adoção de cancelamento parcial ou total das atividades presenciais na ocorrência de casos suspeitos ou confirmados de Covid-19 na comunidade escolar.

Em virtude da impossibilidade de todos os alunos retornarem às aulas presenciais simultaneamente, devido à necessidade de manter o distanciamento social seguro, no dia 05 de fevereiro de 2021 o CEE aprovou a Deliberação CEE/CP nº 01/2021, que regulamentou o sistema de ensino híbrido na rede estadual de ensino do Paraná:

Art. 4.º Para atender ao direito do estudante e ao cumprimento do período letivo de 2021, fica autorizada, a partir do retorno das aulas presenciais, excepcionalmente, a oferta por meio de sistema híbrido, composto por atividades realizadas nas

instituições de ensino e nas residências dos estudantes, de maneira simultânea e/ou complementar.

§ 1.º Poderão ser utilizados como recursos pedagógicos e tecnológicos durante o sistema híbrido atividades escolares não presenciais realizadas por meio de orientações impressas (leituras de textos e livros, entre outros), estudos dirigidos (preparação para seminários, confecção de murais, grupos de estudos, entre outros), quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. (PARANÁ, 2021d)

A Resolução SEED nº 673/2021, publicada em 09 de fevereiro de 2021, determinou que o retorno presencial seria autorizado para as instituições que fossem avaliadas e indicadas pela SEED/NRE como aptas para o retorno, que seria no dia 18 de fevereiro. Dessa forma, o ano letivo de 2021 teria início com oferta de aulas presenciais, presenciais por revezamento e/ou não presencial, a depender das condições de cada estabelecimento de ensino.

Em 10 de fevereiro de 2021, a SEED encaminhou às escolas da rede pública estadual de ensino o Ofício Circular nº 010/2021 - DEDUC/SEED, com orientações e encaminhamentos pedagógicos a serem realizados entre os dias 18 e 27 de fevereiro. O cronograma de ações previa: capacitação e planejamento dos professores; capacitação dos profissionais da escola; reuniões com os pais/responsáveis e acolhimento dos estudantes abordando sobre os protocolos de biossegurança, a organização da escola e o formato híbrido das aulas.

Segundo o ofício, as aulas presenciais teriam início a partir de 1º março com revezamento de alunos, e as aulas remotas teriam continuidade para aqueles estudantes que os pais/responsáveis não autorizassem o retorno presencial.

No dia 23 de fevereiro, o governo do Paraná decretou a Lei nº 20506 que, no art. 1º, considerou de “natureza essencial as atividades e serviços educacionais prestados no âmbito do Sistema de Ensino do Paraná, inclusive na forma presencial”.

Enquanto a rede pública estadual de ensino do Paraná se preparava na expectativa da volta às aulas presenciais, o estado registrava somente no mês de fevereiro um acumulado de 121.199 casos positivos de Covid-19 e 2.498 óbitos (PARANÁ, 2021o, p.12).

Na mesma semana em que as atividades escolares foram consideradas de natureza essencial, o governo promulgou o Decreto nº 6983/2021, de 26 de fevereiro de 2021, no qual considerando o iminente colapso na rede pública e privada de saúde no Estado, estabeleceu no Art. 8º que “As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, cursos técnicos e em universidades públicas e privadas ficam suspensas a partir da publicação deste Decreto”.

Assim, adiou-se o retorno das aulas presenciais em todo o estado por tempo indeterminado e o ano letivo de 2021 iniciou com aulas remotas. Sobre o formato das aulas, a Resolução SEED nº 1138, de 15 de março de 2021, trouxe a seguinte redação no inciso 3º do art. 1º: “As aulas serão remotas e terão início presencialmente no momento em que a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED julgar adequado, em consonância com as diretrizes sanitárias da Secretaria de Estado da Saúde”.

No início do mês de maio, foi publicado, na Agência Estadual de Notícias (2021b), o anúncio do governador de que, a partir do dia 10 do referido mês, seria iniciado o retorno das aulas presenciais no modelo híbrido em 200 escolas da rede pública estadual de ensino de diferentes regiões do Paraná. Essa retomada aconteceu de forma gradativa, ao mesmo tempo em que os profissionais da educação começaram a ser imunizados contra a Covid-19. Assim, ao final do mês de maio, 40% das escolas da rede haviam retornado ao atendimento presencial dos alunos e no dia 07 de junho esse percentual passou para 55%.

Entre as escolas que retomaram o atendimento presencial dos alunos em maio, 9 foram totalmente fechadas por 10 dias mesmo antes de terminar o mês, devido a casos de contaminação entre alunos e professores de diferentes turmas, bem como de funcionários. Além das 9 escolas que foram totalmente fechadas, 135 turmas das demais escolas que permaneceram abertas tiveram a suspensão das aulas presenciais devido a contaminações entre alunos e professores da mesma turma (POR..., 2021).

No mês de julho, o Parecer CNE/CEP nº 06/2021, institui diretrizes nacionais para orientar o retorno às aulas presenciais, constando do art. 1º que “O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata [...]”. Em 21 de julho o Paraná, ainda seguindo o formato híbrido, reabriu 90% das escolas da rede estadual de ensino.

Em agosto, a Resolução CNE/CP nº 2 enfatizou a urgência de retomar as aulas presenciais e, no mesmo mês, o Paraná publicou a Resolução SESA nº 735, que abordou a prioridade de se retomar a modalidade presencial, ficando a modalidade remota destinada para os alunos com casos de comorbidades ou por opção dos pais/responsáveis.

Em setembro, caminhando para a imunização completa dos profissionais da educação e com o início da vacinação dos adolescentes, entre 12 e 17 anos, uma nova resolução enfatizou a prioridade do retorno presencial e fixou que a modalidade remota seria destinada exclusivamente “para os estudantes que estiverem em isolamento ou quarentena para COVID-

19, bem como para aqueles com comorbidade, ou a critério médico, sem prejuízo do seu aprendizado” (PARANÁ, 2021s), não sendo mais possível aos pais/responsáveis optarem pelas aulas remotas sem uma comprovação médica da necessidade do aluno.

Nessa perspectiva, em setembro, aconteceu a reabertura total das escolas da rede pública estadual do Paraná com atendimento presencial a todos os alunos, observando o protocolo de biossegurança, que previa entre outras medidas a suspensão das atividades presenciais parcial ou totalmente, a depender do número de casos suspeitos ou confirmados de Covid-19 entre alunos, professores e profissionais da escola.

Art. 6.º A oferta das aulas acontecerá de forma presencial e presencial por revezamento quando for necessário, mediante a adequação dos encaminhamentos pedagógicos às possibilidades de ensino, sem prejuízo aos protocolos de biossegurança e prezando pela qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Art. 7.º 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. (PARANÁ, 2021t)

A retomada das aulas presenciais foi permeada por grandes desafios, a começar pelo fato de que naquele momento boa parte dos alunos integrantes das escolas da rede pública estadual do Paraná estavam ainda na fase inicial da vacinação, portanto ainda altamente vulneráveis à contaminação. Outras situações apontadas pela Associação dos Professores do Paraná (APP) Sindicato (2021a, online), de acordo com relatos de diversas escolas, foram as “dificuldades para garantir o distanciamento, falta de funcionários(as) para efetivar os protocolos de biossegurança, recursos escassos e salas lotadas”.

Ainda de acordo com dados divulgados pela APP Sindicato com base em um relatório do Tribunal de Contas do Estado do Paraná:

[...] 34% das escolas não estão equipadas de maneira adequada para transmitir as aulas para os alunos que continuam no ensino remoto, principalmente pela falta de projetores, computadores, microfones e câmeras. [...] Foi constatado que em 14,3% das escolas as janelas não abrem de forma satisfatória para arejar as salas de aula e demais ambientes escolares. [...] Em 13,5% das escolas não há profissionais para limpar adequadamente os banheiros – 6,3% delas não dispõem de produtos de limpeza em quantidade suficiente. [...] boa parte das escolas não está preparada sequer para enfrentar o racionamento de água e garantir a higiene de alunos(as) e educadores(as) – em 17,2% delas as caixas d’água não são suficientes para atender à demanda da escola em caso de interrupção no fornecimento. (APP SINDICATO, 2021b, online)

Mesmo diante da precariedade de condições, as aulas presenciais seguiam gradativamente sendo ampliadas para todas as escolas e todos os alunos. Em outubro, a

Resolução nº 5226/2021 - GS/SEED, determinou que até os alunos incluídos no grupo de risco deveriam retornar às aulas presenciais 30 dias após completarem o ciclo vacinal.

Assim, findando a jornada escolar de 2021, os alunos da rede pública estadual de ensino do Paraná tiveram 27,5% da carga horária anual estudando de forma remota, 42,5% no formato híbrido e 30% presencialmente, houve a flexibilização no cumprimento dos 200 dias letivos e para validação do referido ano as escolas tiveram que protocolar no NRE uma solicitação de validação das atividades remotas e híbridas, seguindo modelo similar de relatórios adotados para validação do ano letivo anterior.

Destarte, o biênio 2020-2021 foi marcado por um contexto de reformulação na educação escolar para atender à exigência de isolamento social imposta pela pandemia da Covid-19, passando por fases de adaptação que fizeram parte do chamado ensino emergencial que será apresentado na próxima seção.

#### 2.4 O ENSINO EMERGENCIAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: O FRUTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Como já mencionado, ao longo da história a humanidade passou por várias pandemias que afetaram de sobremaneira a organização social. Desde que o Paraná se tornou um estado, em 1859, dez pandemias já deixaram seus rastros pelo mundo: a malária, a cólera, a gripe russa, a terceira pandemia de peste bubônica, a gripe espanhola, a gripe asiática, a gripe de Hong Kong, a Aids, a gripe A (H1N1) e atualmente a Covid-19<sup>9</sup>.

Em pouco mais de cem anos, destacamos que três dessas pandemias alteraram a organização escolar paranaense e culminaram num fator comum que foi o fechamento das escolas: a gripe espanhola, a gripe A (H1N1) e a Covid-19.

Nessa perspectiva, o fechamento das escolas é uma consequência da necessidade de isolamento social, que visa a diminuir a circulação e aglomeração de pessoas como forma de prevenir e controlar as contaminações.

Assim, a suspensão das aulas presenciais em momentos em que a sociedade enfrenta doenças altamente contagiosas, faz parte da história da educação paranaense. Estudos

---

<sup>9</sup>A Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela OMS em 11 de março de 2020 e apesar da diminuição considerável no número de contaminações e óbitos, continuava sendo uma doença pandêmica até o momento em que estávamos revisando a escrita dessa seção, na data de 30 de janeiro de 2023.

apontam que em 1878, ainda no período provincial, o estado do Paraná enfrentou uma epidemia de febre amarela, que a princípio causou a suspensão das aulas por oito dias, e posteriormente fomentou a solicitação de ampliação do prazo, realizada pelo diretor da Instrução Pública, João Pereira Lagos, ao Inspetor Geral:

V. Ex<sup>a</sup>, já ha poucos dias, e attendendo á uma reclamação feita pela comissão de sanidade respectiva, designou-se permittir que se fechassem ditas aulas durante o periodo de oito dias.

Em vista da gravidade do mal, que parece dever resistir por algum tempo á todos os meios médicos actualmente empregados, julgo conveniente ampliar-se aquelle praso por uns trinta dias, até que a experiencia resolva a difficuldade de um modo definitivo. (LAGOS, 1878, p. 33-4 apud SIQUEIRA, 1989, p. 178)

Quarenta anos depois, como medida imposta pelo Serviço Sanitário paranaense, tivemos a suspensão das aulas em decorrência da pandemia da gripe espanhola, às vésperas do período destinado aos exames finais (BERTUCCI-MARTINS, 2003). Durante essa pandemia, os altos índices de contaminação e a falta de estrutura hospitalar fez com que muitas escolas em todo o Brasil se tornassem postos de atendimento aos doentes (SANTOS, 2021).

Diferente do período provincial, em que não encontramos registros que mencionem se houve uma reorganização educacional no Paraná após a suspensão das aulas, durante a pandemia da gripe espanhola o estado seguiu as determinações do Decreto Federal nº 3603 que determinou a suspensão dos exames finais, a promoção de todos os alunos para a série/ano seguinte e o adiamento dos referidos exames para aqueles alunos que mesmo com a aprovação automática optassem por realizá-los. E no início do ano letivo de 1920, as escolas paranaenses retomaram suas atividades normalmente.

Quase cem anos depois, em 2009, tivemos outra pandemia que resultou na suspensão das aulas nas escolas do Paraná, a gripe A (H1N1). A suspensão das atividades escolares foi uma das medidas sugeridas pela OMS, e o Ministério da Educação concedeu autonomia para as secretarias estaduais e municipais de educação decidirem por considerar ou não essa medida, levando em consideração a realidade local.

Durante a pandemia da gripe A (H1N1), as escolas permaneceram fechadas por um curto período, menos de um mês, permitindo que em tempo hábil o calendário escolar fosse readequado com a reposição presencial das aulas durante o ano letivo em curso. O novo calendário escolar contou com o remanejamento dos dias destinados às reuniões pedagógicas e aos conselhos de classe para os sábados, implantação de sábados letivos, ou seja, com



atendimento presencial dos alunos, e a prorrogação dos dias letivos do mês de dezembro (PARANÁ, 2009).

Nessa perspectiva, a situação de emergência para a educação causada pelas duas pandemias mencionadas foi breve, o que permitiu que o ensino presencial fosse retomado sem a necessidade ou abertura para reformulações no processo ensino-aprendizagem.

Ao contrário, a pandemia da Covid-19 causou o fechamento mais prolongado das escolas já registrado na história do estado do Paraná, somando os dias letivos dos anos de 2020 e de 2021 tivemos 226 dias de aulas não presenciais, também chamadas de ensino remoto. Além do período de ensino remoto, as escolas da rede pública estadual também tiveram 85 dias de ensino híbrido em decorrência da pandemia.

O tempo prolongado de fechamento das escolas aliou-se a planos de reorganização do ensino que já estavam sendo fomentados pelos governos, constituindo o grande diferencial entre os rumos de reorganização da educação colocados em prática durante a pandemia da Covid-19 e as outras pandemias mencionadas anteriormente.

De acordo com Soares S. (2020, p. 7) na medida em que os decretos ampliavam o tempo de suspensão das aulas presenciais aumentava também a pressão para que o ensino tivesse continuidade mesmo com as escolas fechadas, abrindo espaço para que “se tirasse da gaveta um projeto que há muito tempo fazia parte das aspirações dos governos e empresas privadas de educação: a educação a distância (EAD)”.

Dessa forma, a pandemia da Covid-19 tornou-se uma espécie de laboratório de testes para a educação a distância em diferentes níveis de ensino (MARTINS, 2020). Junto com o projeto de eadização do ensino tivemos a inserção maciça das tecnologias digitais com o ideário de que esses recursos por si só seriam capazes de conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná o emprego das tecnologias digitais já era um plano de governo que vinha sendo desenhado, nas palavras do secretário de educação Renato Feder: “Toda a modernização aplicada já fazia parte dos planos da secretaria a longo prazo. A pandemia, no entanto, nos fez agilizar o processo para atendermos nossos alunos e não deixarmos ninguém sem aula neste período” (FEDER, 2020, online).

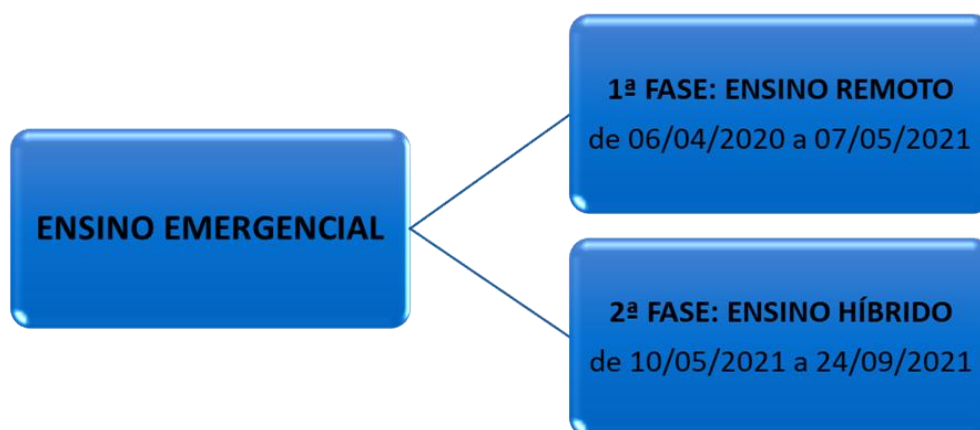
De acordo com Fiera, Evangelista e Flores (2020, p. 23):

Grassou no debate um particular fetichismo tecnológico que fez o ensino remoto emergir como solução para as dificuldades que se descortinaram com o fechamento de escolas e universidades durante a pandemia. As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, explodiram: aulas pela TV local; videoaulas

por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria on-line; tarefas por whatsapp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas, aplicativos, apoio psicológico por mensagem. Na porta entreaberta do debate pulavam de alegria os “parceiros”: emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais e impressos.

Deste modo, os anos de 2020 e 2021 foram palco de grandes transformações na condução do processo ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná, período em que vivenciamos duas fases distintas: o ensino remoto e o ensino híbrido, que compõem o que este estudo denomina de ensino emergencial.

FIGURA 2 - As fases do ensino emergencial



Fonte: a autora (2022)

Considerando que a palavra emergencial refere-se à condição de emergência e que essa, por sua vez, possui os seguintes significados: situação ou momento crítico, acontecimento inesperado ou de gravidade excepcional que requer (re)ação imediata ou urgente (EMERGÊNCIA..., 2022) e que, “quando se usa a palavra emergencial, sinaliza-se pela interinidade das ações, no nosso caso, das ações educacionais” (PAIVA, 2020, p. 63), o ensino emergencial se traduziu como um ensino de caráter provisório, voltado para atender uma situação crítica que precisava de apoio imediato.

Dessa forma, diante de tantas nomenclaturas adotadas para se referir ao modelo de ensino adotado durante a suspensão das aulas presenciais, nos parece mais adequado adotar a expressão **ensino emergencial**, considerando que, ao adotar esta expressão, estamos fazendo

referência ao ensino organizado nos anos letivos de 2020 e 2021 nas escolas da rede pública estadual de ensino paranaense em atendimento ao contexto pandêmico.

#### 2.4.1 A primeira fase do ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná: reflexões sobre o ensino remoto

O ensino remoto foi implementado como resposta emergencial frente ao cenário da pandemia da Covid-19. Contudo, uma pesquisa realizada pelo professor Francisco Pessoa de Paiva Júnior (2020), aponta que embora este modelo de ensino tenha entrado em voga a partir da suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, já haviam estudos preliminares<sup>10</sup> sobre o tema voltados a outros contextos que diferem sobremaneira do contexto marcado pela reorganização dos sistemas de ensino em decorrência da pandemia da COVID-19.

Nessa perspectiva, o ensino remoto não é uma temática recente, o que se apresentou como recente foi o contexto do ano letivo de 2020 em que este modelo de ensino foi implementado, marcado pela pandemia da Covid-19. E, neste contexto, diferentes nomenclaturas foram adotadas para se referirem às aulas organizadas durante o fechamento das escolas: ensino remoto emergencial, aulas remotas, aulas virtuais, aulas online, aulas não presenciais, ensino online, aprendizagem móvel, atividades à distância, atividades não presenciais, atividades remotas, ensino a distância, entre outros, a depender dos sistemas e instituições de ensino (ANDRADE; BRINATTI e SILVA, 2020; SANTOS; SILVEIRA e TASCETTO, 2021).

No âmbito da SEED, as nomenclaturas adotadas variaram entre aulas não presenciais, atividades não presenciais, aulas remotas e ensino remoto, sendo que as três primeiras eram mencionadas nas resoluções, decretos e orientações, enquanto a última foi amplamente utilizada pela comunidade escolar, predominando em todo o estado. Por isso, ao longo deste estudo adotaremos o termo **ensino remoto** para fazer referência à primeira fase do ensino emergencial vivenciado nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná.

---

<sup>10</sup>TRENTIN, Marco Antônio Sandini. **Serviços de Rede para Apoiar um Centro de Ensino Remoto Interativo**. 1997. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Ciência da Computação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

ALMEIDA, Luís Rogério Gomes de. **Ensino colaborativo de eletrônica em ambiente síncrono e assíncrono usando software livre**. 2020. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Engenharia Elétrica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

De acordo com Moraes (2020, p. 48), “o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”, destarte o ensino remoto é marcado pelo distanciamento geográfico entre professores e alunos, mas baseado nos princípios do ensino presencial. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 8-9):

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo Covid-19, que impossibilita a presença física dos estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

Ainda segundo os autores o objetivo deste modelo de ensino é atender de forma rápida e temporária as circunstâncias da crise causada pela pandemia (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Alguns estudiosos trazem que ao longo da suspensão das aulas presenciais o ensino remoto e a EaD foram equivocadamente consideradas como sinônimos, que embora comunguem de duas características: o distanciamento geográfico entre professores e alunos e o uso de tecnologias como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, cada uma possui a sua especificidade (ARAÚJO e FAHD, 2020; ARRUDA, 2020; BEHAR, 2020; FARIAS, 2020; LEITE e LEITE, 2020; MORAES, 2020; PAIVA JÚNIOR; 2020; SOUZA et al. 2021).

Para Souza et al. (2021, p. 3-4):

É importante ressaltar que a EaD é uma modalidade complexa com princípios, teorias, abordagens, práticas e normas próprias, exigindo infraestrutura adequada, equipe multidisciplinar composta por professores, pedagogos, técnicos em TI (tecnologia da informação), designers, entre outros, e formação permanente de professores e tutores.

Já o Ensino Remoto, este que está sendo adotado no momento por boa parte das instituições de ensino, em caráter emergencial, constitui-se de aulas ministradas por professores, em sua maioria no mesmo horário convencional de aula presencial, por meio da utilização de recursos tecnológicos digitais. Dessa forma, os conteúdos que seriam ministrados presencialmente estão sendo adaptados para acontecer mesmo com o distanciamento físico das pessoas. Assim, a sala de aula mudou de endereço, e as aulas que já foram planejadas pelos professores podem ser ministradas on-line.

No Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta a EaD, apresenta-se a seguinte definição para esta modalidade de ensino:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Assim, a EaD constitui uma modalidade educacional consolidada que conta com profissionais qualificados para a sua organização e acompanhamento, essencialmente pautada no uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em contrapartida o ensino remoto foi um modelo transitório, implementado para substituir o ensino presencial enquanto as escolas permaneceram fechadas em decorrência da pandemia, contando com a adaptação de profissionais, recursos e espaços que até então eram presenciais para o atendimento dos alunos.

A intrincada relação entre EaD e ensino remoto foi abordada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná na Deliberação CEE/CP nº 01/2020, a qual enfatizou que:

É fundamental que se esclareça que a oferta de atividades não presenciais autorizada no período de regime especial instituído em decorrência da pandemia do Coronavírus e da suspensão das aulas presenciais pelo Governador do Estado, **não significa credenciamento de instituição de ensino ou autorização, pelo Sistema Estadual de Ensino, para a oferta da modalidade Educação a Distância.** O credenciamento e a autorização para a oferta dessa modalidade educacional implicam em solicitação de ato regulatório específico, com a apresentação de todos os requisitos previstos na Deliberação CEE-PR n.º 01/2007. (grifos do autor)

Nessa perspectiva, embora a suspensão das aulas presenciais tenha representado uma oportunidade para aplicar e testar algumas especificidades da EaD na Educação Básica (MARTINS, 2020; SOARES S., 2020), ressalta-se que legalmente não houve uma mudança na modalidade de ensino, que continuou sendo a presencial.

Juntamente com as discussões sobre esse oportunismo para testar planos de eadização do ensino durante a suspensão das aulas presenciais, tivemos uma série de outras reflexões e discussões que perpassaram o ensino remoto, desvelando as multifacetadas que o constituem, entre elas: a precarização e a sobrecarga de trabalho docente que causaram o adoecimento de muitos profissionais; a impelida formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação; o aprofundamento das desigualdades escolares devido à falta de acesso dos alunos aos recursos digitais utilizados nas aulas; a falta de recursos tecnológicos nas escolas; as políticas educacionais de mercantilização do ensino permitindo a expansão do

mercado da educação virtual; a fetichização da tecnologia como promotora da qualidade da educação e a real efetividade deste modelo de ensino para o aprendizado dos alunos.

Além disso, destacamos que a implementação do ensino remoto na rede pública estadual de ensino do Paraná foi um processo verticalizado, no qual o governo tomou as decisões de como reorganizar o processo ensino-aprendizagem sem a participação da comunidade escolar, e que a toque de caixa esse modelo de ensino foi imposto à professores e alunos ignorando as condições reais que dispunham para colocá-lo em prática.

Nessa perspectiva, mesmo para funcionar temporariamente em atendimento ao período de emergência causado pela pandemia, condições primárias como acesso à internet de qualidade e equipamentos adequados, bem como a familiarização e o preparo de alunos e professores para lidar com os recursos tecnológicos digitais deveriam ter sido considerados (GALVÃO; SAVIANI, 2021). A ausência dessas condições constitui um dos fatores responsável pela desigualdade de acesso ao ensino remoto e consequente exclusão dos alunos, bem como pela intensificação e desvalorização do trabalho docente.

Desse modo, autores como Galvão e Saviani (2021), Souza e Evangelista (2020) trazem que o ensino remoto não pode ser considerado como ensino, pois existe uma separação entre escolarização e formação humana que não pode ser ignorada. Destarte, o ensino remoto serviu para regulamentar o cumprimento dos anos letivos de 2020 e 2021, permitindo aos alunos a promoção para a série/ano seguinte, contudo isso não significa que os alunos receberam a formação humana necessária para o seu pleno desenvolvimento e nem que os princípios nos quais o ensino deve ser embasado foram atendidos, segundo Nascimento (2020, online) o que vivenciamos foi a “inaceitável subordinação da formação à certificação”.

De acordo com Galvão e Saviani (2021, p. 38) o ensino remoto denotou:

[...] os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições.

Nascimento (2020, online) ressalta que o ensino remoto propôs uma nova forma para a realização do processo ensino-aprendizagem que causou preocupações, pois é baseada em três lógicas:

[...] a lógica de **simplificação do trabalho docente** (o professor como um aplicador de conteúdos ou “acompanhador” de *aprendizagens*, mas não aquele que

efetivamente ensina); a lógica de **transformação do trabalho vivo docente por trabalho morto** (a aula transforma-se em “vídeo-aula”; o ensino transforma-se em “atividade assíncrona”); e a lógica de **redução das metas ou expectativas formativas** (redução dos conteúdos, da carga de leitura e, sobretudo, da possibilidade de *profundidade* no trato com o conhecimento). (grifos do autor)

Consoante com o exposto, Galvão e Saviani (2021) usam a palavra ensino entre aspas defendendo uma posição que considera inadequado chamar de ensino a modalidade precarizada de atividades virtuais implantadas na educação no referido contexto. Assim, com o ensino remoto as aulas tiveram continuidade e o calendário escolar foi cumprido, porém isso não significa que o aprendizado aconteceu efetivamente. Ao contrário do que se imagina, “com o “ensino” remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 39).

Além de não ter garantido a formação humana necessária para o desenvolvimento dos alunos, o ensino remoto ainda foi responsável por intensificar a marginalização discente, fatores que justificam o bordão “ensino remoto não é ensino” concebido pela professora e pesquisadora Olinda Evangelista (2020a), que comungando da posição de Galvão e Saviani (2021) considera um eufemismo chamar de ensino remoto as atividades que foram desenvolvidas remotamente, para ela o termo apropriado seria atividades remotas e elenca algumas considerações sobre a temática:

- as atividades remotas, sob o eufemismo de “ensino remoto” não possibilitam a reflexão, pois apenas a aula presencial expressa o caráter humano da apropriação e construção do conhecimento, com ritmos e tempos próprios;
- as atividades remotas desviam as funções sociais da educação e obscurecem as tarefas públicas que deveriam assegurar as condições de ensino, o combate ao coronavírus e o privilégio da vida;
- o ensino presencial é insubstituível no processo de formação humana e que, por isso mesmo, é possível articular coletivamente soluções que não suponham medidas subordinadas a critérios formais de certificação. (EVANGELISTA, 2020a, online)

Ainda segundo a autora, o ensino remoto não se configura como ensino e nem como aula, porque não permite a apropriação crítica e ativa do conhecimento e a possibilidade da construção do conhecimento dos alunos, além disso o ensino engloba outros elementos fundamentais, que ultrapassam a sala de aula, como a biblioteca, os grupos de pesquisa, os projetos que são desenvolvidos por professores e alunos, entre outros (EVANGELISTA, 2020b).

Nessa perspectiva, embora transitório, o ensino remoto deixou suas marcas e desvelou ainda mais a precariedade dos sistemas de ensino. Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas

Gerais (GESTRADO/UFMG, 2020), que contou com a participação de mais de 15 mil professores da Educação Básica das redes públicas de todo o país, trouxe discussões acerca dessa precariedade, ressaltando que, tanto para os alunos quanto para os professores, a oferta do ensino remoto deveria ter considerado ao menos dois elementos: a disposição de recursos tecnológicos e o preparo para lidar com esses recursos.

De acordo com dados dessa pesquisa, “apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades” remotas, “1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades”, além disso, os professores participantes da pesquisa ressaltaram que “1 a cada 5 estudantes não possui autonomia para acompanhamento das aulas remotas” (GESTRADO/UFMG, 2020, p. 11-12-13).

Esses dados denotam o quanto o acesso e o domínio das tecnologias digitais, bem como a autonomia discente, estão distantes de ser uma realidade na vida de professores e alunos, em especial das escolas públicas. E nos conduzem ao entendimento do porquê tantos alunos ficaram a margem do ensino remoto.

Um estudo realizado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) publicado em abril de 2021, aponta que se aproximando o final do ano letivo de 2020, mais de cinco milhões de alunos, com idade entre 6 e 17 anos não tiveram acesso à educação escolar no Brasil.

No estado do Paraná, o estudo registrou que 83.087 alunos desta faixa etária ficaram excluídos da educação escolar durante o ensino remoto. Com relação aos alunos pertencentes à rede pública estadual de ensino, em setembro de 2020, foi divulgado pela SEED que 90 mil alunos estavam correndo o risco de entrar para as estatísticas de evasão escolar, e que 9,75% dos alunos da referida rede estavam sem entregar atividades aos professores há mais de vinte dias (CERCA..., 2020).

O ano letivo de 2021 iniciou também com ensino remoto, e, em junho, dados apontavam que aproximadamente 54 mil alunos da rede pública estadual de ensino paranaense não estavam acompanhando as aulas e nem realizando as atividades remotas (RETORNO..., 2021).

Mesmo diante de dados que apresentavam a crescente exclusão e rejeição dos alunos ao ensino remoto, nos discursos do então secretário de educação, Renato Feder, a qualidade da organização das aulas não presenciais imposta pela SEED para as escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná seguia constantemente sendo enaltecida, chegando a afirmar que



o padrão da educação paranaense estava se equiparando ao padrão finlandês<sup>11</sup> de educação (MULIK, 2022).

Contrariando o discurso do secretário de educação de que este modelo de ensino tenha permitido a continuidade do processo ensino-aprendizagem com qualidade, os documentos oficiais (decretos, resoluções, ofícios, entre outros) traziam que somente a retomada das aulas presenciais seria capaz de amenizar a marginalidade discente intensificada no ensino remoto.

E assim, mesmo com os altos índices de contaminação e óbitos decorrentes da Covid-19, em todo o estado, no mês de maio de 2021 entramos na segunda fase do ensino emergencial que será apresentada a seguir.

#### 2.4.2 A segunda fase do ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná: a reabertura das escolas com o ensino híbrido

O ensino remoto teve início no dia 06 de abril de 2020 nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná e três meses depois o estado instituiu o “Comitê Volta às Aulas”, planejando ações para a gradual retomada das aulas presenciais, baseadas em orientações do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Além da preocupação com a defasagem de aprendizado dos alunos, a pressa em retomar as aulas presenciais trazia também outras intenções. Soares S. (2020, p. 11) ressalta que a urgência em reabrir as escolas significava “simbolicamente um retorno à normalidade, imprimindo no imaginário social que já não existe motivo para manter-se em casa”, por isso várias ações começaram a ser planejadas em todas as esferas para que o retorno às aulas presenciais pudesse acontecer o mais breve possível, trazendo em seu bojo a intenção de impulsionar outros setores a também retomar suas atividades. Destarte, ao mesmo tempo em que as determinações legais regulamentavam a organização das aulas não presenciais também traziam a urgência em retomar as aulas no formato presencial.

No mesmo mês em que o “Comitê Volta às Aulas” foi instituído, o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, trouxe indicações de aspectos estratégicos a serem observados no processo de reabertura das escolas, entre eles: que a volta às aulas deveria ser gradual, com

---

<sup>11</sup> A Finlândia está entre os países com a melhor educação escolar do mundo.

atendimento prioritário aos alunos mais vulneráveis; que a frequência dos alunos poderia ser organizada em dias alternados ou por semana e complementadas por atividades não presenciais e limitação de alunos por sala de acordo com os protocolos locais.

O parecer ainda sugeriu modelos de retorno às aulas presenciais elaborados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), com base em experiências de outros países, conforme exposto abaixo:

IMAGEM 3 - Resumo dos modelos de retorno às aulas presenciais

Planejamento de Aulas	
Modelos de Retorno:	Ensino e Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>● intermitente – presencial em alguns dias;</li> <li>● alternado – grupos alternando frequência presencial;</li> <li>● excepcional – somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto);</li> <li>● integral – retorno de todos os alunos;</li> <li>● virtual – casos em que não é possível o retorno do aluno presencialmente (risco de contaminação, contágio, doença pré-existente);</li> <li>● híbrido – utilização de mais de uma estratégia de retorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atenção na seleção de conteúdos e de didáticas adequadas ao contexto de distanciamento social;</li> <li>● Formação e orientação para professores;</li> <li>● Orientação aos pais;</li> <li>● Orientação para elaboração de aulas e atividades:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenciais;</li> <li>- On-line.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020

Em outubro de 2020, o MEC lançou o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, no qual sugeria que para manter o distanciamento entre os alunos, com uma retomada segura das aulas presenciais “Pode-se utilizar o ensino híbrido, ou seja, parte dos alunos com aulas presenciais e parte com aulas virtuais e/ou síncronas em casa ou outro local, com atividades e trabalhos a serem realizados em casa” (BRASIL, 2020l, p. 17).

A essa altura, a SEED já havia autorizado a retomada das aulas presenciais para os alunos matriculados nas atividades extracurriculares, seguindo o modelo de retorno alternado, conforme exposto acima, e a intenção era iniciar o ano letivo de 2021 no dia 18 de fevereiro com o ensino híbrido em todas as escolas da rede pública estadual de ensino. Contudo, os planos foram adiados devido à curva acentuada de contaminação e óbitos no estado em virtude da pandemia, assim a gradual reabertura das escolas adotando o ensino híbrido teve início em maio de 2021.

No âmbito da SEED, o ensino híbrido foi trazido no Art. 11 da Resolução SEED nº 673/2021 como aquele “que pressupõe uma metodologia que mescla a aprendizagem presencial e virtual, integrando as ferramentas tecnológicas à educação, em que o professor orienta o trabalho a ser desenvolvido, tendo como foco o protagonismo do estudante”

(PARANÁ, 2021e), sendo “composto por atividades realizadas nas instituições de ensino e nas residências dos estudantes, de maneira simultânea e/ou complementar” podendo se utilizar de diferentes recursos pedagógicos que vão desde as tecnologias digitais até orientações impressas (PARANÁ, 2021d, p. 8).

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52) podemos encontrar diferentes definições para o ensino híbrido, porém:

Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola.

Ainda segundo os autores, o ensino híbrido pode abarcar duas dimensões: uma baseada no uso original do termo e outra mais evoluída baseada em um rico conjunto de estratégias de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A palavra híbrido refere-se a algo composto pela junção de elementos diferentes, misturado, mesclado (MORAN, 2015). Portanto, a dimensão baseada no uso original do termo considera a junção, a mistura, a mescla do ensino presencial com o ensino online (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Segundo Silva e Maciel (2015, p. 20529) “no Brasil, as práticas de ensino híbrido também são denominadas como ensino semipresencial, “bi-modal” ou misto”.

Considerando a dimensão baseada em estratégias ricas e diversificadas de aprendizagem, o ensino híbrido é entendido como:

[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (VALENTE, 2015, p. 13)

Nessa dimensão, o ensino híbrido é organizado em quatro modelos: Modelo de Rotação que se subdivide em Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula

Invertida e Rotação Individual; Modelo Flex; Modelo A La Carte e Modelo Virtual Enriquecido<sup>12</sup>. Todos os modelos citados são baseados nos seguintes princípios: incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, integração das tecnologias digitais ao ensino, interação virtual entre professores e alunos em um ambiente comum e acompanhamento individualizado dos estudantes (MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH, s.d).

Diante do exposto sobre as duas dimensões que podem direcionar o ensino híbrido, verificamos que o formato organizado pela SEED e implementado nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná seguiram a dimensão mais simplista do termo, realizando uma junção entre o ensino presencial para os alunos que estavam na escola e o ensino remoto para os alunos que acompanhavam as aulas de casa com ou sem a utilização de recursos tecnológicos digitais.

Dessa forma, o conceito de ensino híbrido como “utilização de mais de uma estratégia de retorno” colocado pela SEB/MEC norteou a organização do retorno às aulas presenciais no âmbito da SEED, contrariando a dimensão mais evoluída do termo que foi exposta na Resolução SEED nº 673 afirmando que o foco do ensino híbrido seria “o protagonismo do estudante”.

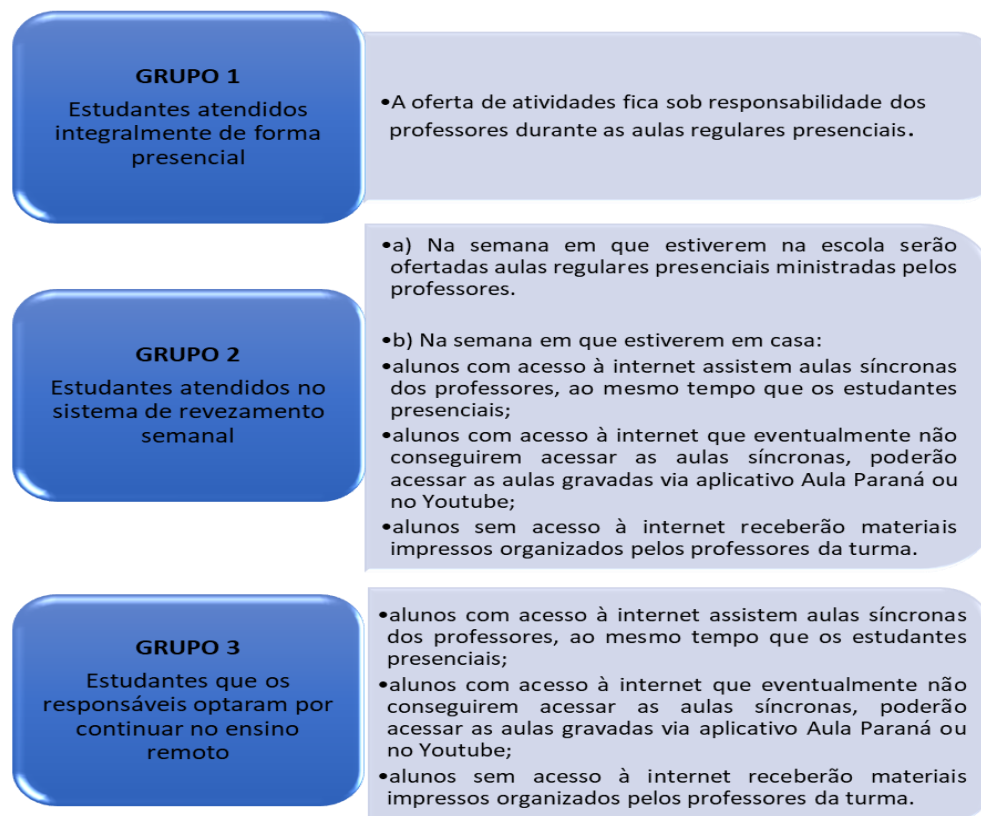
Assim, as aulas presenciais foram retomadas no formato híbrido nas escolas da rede pública estadual paranaense, seguindo as orientações de organização constantes da referida resolução conforme exposto abaixo:

### FIGURA 3 - Formas de oferta das aulas híbridas

---

<sup>12</sup>Uma apresentação detalhada sobre os quatro modelos do ensino híbrido pode ser encontrada nas seguintes obras:

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.  
MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. **Educação Híbrida**. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, s.d. Disponível em: [http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr\\_hibrida/livro\\_educacao\\_hibrida.pdf](http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2022.



Fonte: a autora com base na Resolução SEED nº 673/2021

Da mesma forma que o ensino remoto, o ensino híbrido também foi repleto de desafios e de sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação. Primeiramente porque a maioria das escolas não tinham um número suficiente de profissionais que pudessem realizar a higienização constante dos espaços, a aferição da temperatura corporal dos alunos e professores na entrada da escola, a verificação se todos estavam fazendo o uso correto das máscaras de proteção facial e a orientação dos alunos quanto a necessidade de manter o distanciamento social.

A organização das escalas dos alunos para as aulas presenciais demandou um trabalho exaustivo e constante das equipes pedagógicas, que toda semana tinham que reorganizá-las, considerando que ora os alunos tinham acesso à internet para acompanhar as aulas de casa e ora não; que os pais/responsáveis ora optavam pelas aulas presenciais ora pelas aulas remotas; que diariamente tinham alunos entrando e saindo do isolamento/quarentena; que professores em isolamento tinham que ministrar suas aulas via Meet, e por isso um/uma pedagogo/a teria que estar disponível para realizar o acesso da turma à aula e ficar acompanhando o andamento da mesma, para orientar os alunos e resolver os muitos problemas técnicos que os recursos digitais disponíveis nas escolas apresentavam.

O sucateamento desses recursos também se constituiu em um entrave para os professores que estavam presencialmente em sala de aula, pois ao mesmo tempo que ministravam suas aulas para um grupo que estava na escola tinham que transmiti-la via Meet, em tempo real, para outro grupo que estava em casa e assim muitas vezes aulas inteiras foram destinadas a resolver problemas de conexão com a internet ou de funcionamento dos equipamentos, enquanto os conteúdos ficavam de lado. Além disso, a preocupação dos professores era ainda maior com aqueles alunos que estavam em casa sem recursos tecnológicos para acompanhar as aulas, para os quais as atividades impressas eram a única forma de contato com o conteúdo.

Durante aproximadamente quatro meses vivemos esse cenário tumultuado do ensino híbrido, que ao invés de promover o protagonismo do estudante, como previa a SEED (PARANÁ, 2021e), descortinou o sucateamento dos recursos tecnológicos que as escolas dispunham, aumentou a precariedade do trabalho docente e o distanciamento dos conteúdos, mantendo a marginalização discente assim como no ensino remoto.

No dia 23 de setembro de 2021, foi anunciado o fim do ensino híbrido com a seguinte declaração do então diretor de educação da SEED, Roni Miranda, que repercutiu nos meios de comunicação de todo o estado: "A partir de segunda-feira, a rede estadual de ensino passa a ter atendimento 100% presencial", e as escolas terão uma semana para se adequar à nova determinação (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS, 2021c; RESOLUÇÃO..., 2021).

A declaração foi amparada pela Resolução SESA 860/2021, que determinou o retorno presencial às atividades de ensino nas escolas da rede pública e privada do estado, ficando o ensino remoto restrito aos alunos em isolamento ou quarentena e aqueles com comorbidades. Dessa forma, em 27 de setembro de 2021, foi retomado o ensino presencial em todas as escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná.

Durante a vigência, tanto do ensino remoto quanto do ensino híbrido, todo o processo ensino-aprendizagem foi reformulado, destarte, os anos letivos de 2020 e 2021 foram palco de grandes transformações no currículo escolar, nos recursos e nas estratégias de ensino, que serão abordadas no próximo capítulo.

### **3 O ENSINO EMERGENCIAL E OS PERCURSOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A implantação das aulas não presenciais, em atendimento ao contexto pandêmico, redirecionou o ensinar e o aprender em um momento em que estar na escola não era possível. Na rede pública estadual de ensino do Paraná, este novo contexto resultou na reorganização dos conteúdos escolares, na adoção de novos recursos e de novas estratégias de ensino, que serão abordados no presente capítulo, com o olhar voltado à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio das escolas do município de Santa Terezinha de Itaipu, que constitui o objeto de investigação deste estudo.

#### **3.1 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS: DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO CURRÍCULO PRIORIZADO**

##### **3.1.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Língua Portuguesa: breves reflexões**

A escola tem como função social proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento construído ao longo do tempo pela humanidade, por isso a matéria-prima da atividade educativa é o saber objetivo produzido historicamente, expresso no currículo escolar (SAVIANI, 2016).

Ainda, de acordo com Saviani (2016, p. 55), o currículo está relacionado “ao conteúdo da educação escolar e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” e o conteúdo da educação escolar, por sua vez, refere-se ao saber elaborado, sistematizado, que se transforma em saber escolar por meio da seleção e organização dos “elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos [...] numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (SAVIANI, 2008b, p. 65).

É relevante mencionar que desde o ano de 2015, em todo o Brasil, estamos vivenciando um movimento de reforma curricular que conduziu para a elaboração de uma

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>13</sup>, que primeiramente foi aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais –, no ano de 2017, como referência a ser seguida para a elaboração dos currículos das redes de ensino de todo o país.

Assim, o estado do Paraná se fundamentando na BNCC, consolidou no ano de 2019 a versão final do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, que foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2020. Em 2019 o estado começou a adotar também uma versão preliminar do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) destinado ao Ensino Fundamental.

Para o Ensino Médio a BNCC foi instituída em 17 de dezembro de 2018, através da Resolução CNE/CP nº 4. Dessa forma, no ano de 2019 começou a ser escrito o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, que foi aprovado pela Deliberação nº 04/2021 do Conselho Estadual de Educação do Paraná em 29 de julho de 2021, juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, embora reformas curriculares estivessem em curso, quando as aulas presenciais foram suspensas na rede pública estadual de ensino paranaense devido à pandemia da Covid-19, a organização curricular do Ensino Médio ainda era norteadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE).

Deste modo, do ano de 2008 até 2020, todos os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná eram expressos nas DCE, que apresenta os conteúdos das disciplinas escolares como veículos de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e a escola como o lugar de socialização desse conhecimento, sendo algumas vezes a única oportunidade para os estudantes das classes menos favorecidas terem acesso ao mundo letrado (PARANÁ, 2008).

As DCE da disciplina de Língua Portuguesa apontam que para que os alunos tenham acesso ao mundo letrado é importante que a escola possibilite a sua participação em diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, inserindo-os nas diversas esferas

---

<sup>13</sup>Destacamos nesta pesquisa que os percursos para a implementação da BNCC foram permeados por interesses políticos que denotam as óticas empresarial, privatista, mercadológica e centralizadora impostas à educação escolar. Abordagens críticas acerca desse percurso podem ser encontradas nas seguintes obras:

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.



de atuação, entendendo a linguagem como fenômeno social, que nasce da necessidade de interação entre os sujeitos (PARANÁ, 2008).

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. (PARANÁ, 2008, p. 50)

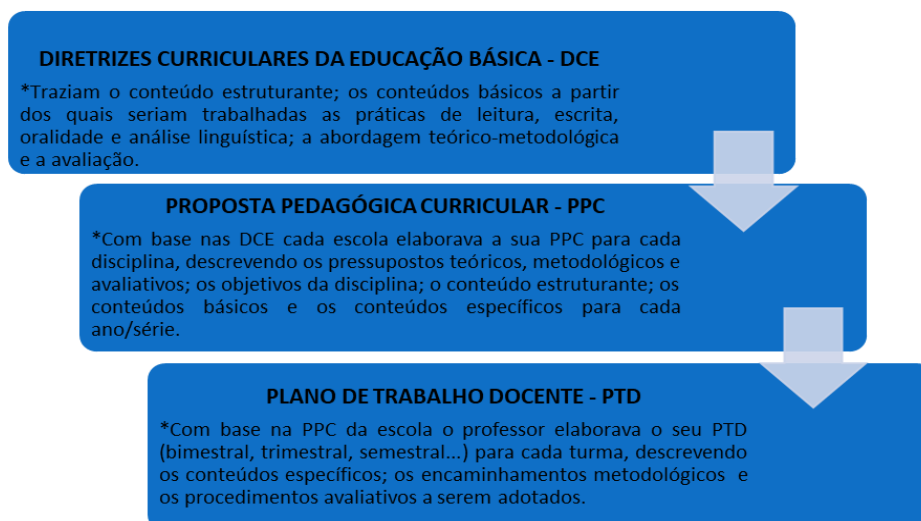
Destarte, as DCE trazem como conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa o discurso como prática social e como papel dos professores promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, a partir dos gêneros discursivos que são o conteúdo básico deste currículo.

Desse modo, concebem a leitura como princípio da cidadania, sendo um ato dialógico que implica uma resposta do leitor, a busca de experiências e de confronto com o próprio saber. A escrita é concebida como possibilidade de criação, de posicionamento e de interação, cumprindo funções comunicativas. E a oralidade como uma prática de aprimoramento linguístico que nos permite transitar nas diferentes esferas sociais adequando a fala conforme as circunstâncias, usando a argumentação e o posicionamento crítico na convivência democrática do falar e do ouvir (PARANÁ, 2008).

Na disciplina de Língua Portuguesa, ainda temos a análise linguística entendida como “uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita” que “abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos”, baseando-se na observação e análise da língua em uso (PARANÁ, 2008, p. 77).

Seguindo essas concepções e destacando “a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino” (PARANÁ, 2008, p. 24), até a suspensão das aulas presenciais a organização dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa para todos os anos/séries das escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná começava pelas DCE, que orientavam a construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das escolas, e essa por sua vez norteava o desenvolvimento do Plano de Trabalho Docente (PTD), conforme exposto na figura abaixo:

FIGURA 4 - Organização dos conteúdos escolares até a suspensão das aulas presenciais



Fonte: a autora com base nas DCE (2008)

Com base no exposto, verifica-se que para os conteúdos chegarem até a sala de aula constituindo-se no currículo em ação, havia uma construção com o envolvimento da SEED por meio das DCE, que traziam diretrizes gerais para todas as disciplinas curriculares, com o envolvimento das escolas que elaboravam a PPC de forma colaborativa com professores, equipe pedagógica e diretiva, atendendo a realidade da comunidade escolar e com o envolvimento dos professores de cada disciplina curricular, que por meio do PTD expressavam um planejamento vinculado às especificidades e necessidades de cada turma.

O currículo em ação, segundo Schiabel e Felício (2018, p. 834) é entendido como aquele “que se efetiva no cotidiano das instituições educacionais, que se situa em um contexto de ensino e de aprendizagem, que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”, e para esta efetivação as autoras destacam a importância dos princípios da flexibilidade e da autonomia, para que as escolas e os professores possam adaptar o currículo prescrito, que é sancionado pela administração central (federal, estadual e/ou municipal), de acordo com as demandas da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, constata-se que até a suspensão das aulas presenciais, os conteúdos escolares trabalhados com os alunos da rede pública estadual de ensino do Paraná percorriam esse caminho entre currículo prescrito e currículo em ação. Porém o cenário imposto pela pandemia da Covid-19 exigiu a reorganização de toda a estrutura educacional e trouxe o rompimento da flexibilização e autonomia das escolas e dos professores, situação que será abordada a seguir.

### 3.1.2 A reorganização dos conteúdos escolares e os encaminhamentos do ano letivo de 2020

O ano letivo de 2020 foi marcado por uma grande reorganização no tocante ao currículo, aos meios e às formas de conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Com a implementação do ensino remoto como alternativa para a continuidade das aulas no período de isolamento social iniciou-se na rede pública estadual de ensino paranaense um processo de padronização centrado na SEED, que redirecionou tanto os conteúdos escolares e a sequência em que seriam trabalhados, como os recursos de ensino que seriam destinados a esse trabalho.

Nessa perspectiva, no mês de abril do ano letivo de 2020, todas as escolas da referida rede passaram a receber listas de conteúdos distribuídos por ano/série e trimestre, bem como PTD's trimestrais elaborados por técnicos pedagógicos da SEED, tendo como referências as DCE, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem e a BNCC.

Os PTD's traziam todos os conteúdos a serem trabalhados ao longo de cada trimestre (o conteúdo estruturante - discurso como prática social, os conteúdos básicos, que são os gêneros discursivos e os conteúdos específicos); os objetivos de aprendizagem; os encaminhamentos metodológicos para cada prática discursiva; a relação das aulas com o desenvolvimento das competências gerais da BNCC; os descritores; o direcionamento para o trabalho domiciliar; a avaliação e as referências.

E as listas de conteúdos traziam um cronograma do conteúdo abordado em cada aula, bem como o gênero discursivo e a sua respectiva esfera de circulação, as práticas discursivas e a análise linguística a serem desenvolvidas na aula, conforme exemplo exposto abaixo:

IMAGEM 4 - Excerto da lista de conteúdos da 1ª série do Ensino Médio - 1º trimestre de 2020

AULA	CONTEÚDO DA AULA
1	<p><b>Gênero discursivo:</b> Anúncio Publicitário  <b>Esfera de circulação social:</b> Publicitária  <b>Leitura:</b> Conteúdo temático; Interlocutor; Finalidade do texto; Intencionalidade; Contexto de produção; forma composicional do gênero.  <b>Análise Linguística/semiótica:</b> Linguagem Verbal e não-verbal, Polissemia, Frase, oração e períodos.  <b>Escrita:</b> Anúncio Publicitário (Conteúdo temático; Interlocutor; Intencionalidade do texto; Informatividade; Contexto de produção; Elementos composicionais do gênero; Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; Partículas conectivas do texto; Progressão referencial no texto.  <b>Marcas linguísticas:</b> coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.; sintaxe de concordância; Sintaxe de regência; Processo de formação de palavras; Vícios de linguagem; Semântica: operadores argumentativos; modalizadores; polissemia).</p>
2	<p><b>Gênero discursivo:</b> Crônica  <b>Esfera de circulação social:</b> Artística Literária  <b>Leitura:</b> Conteúdo temático; Interlocutor; Finalidade do texto; Intencionalidade; Contexto de produção; forma composicional do gênero, inferência etc.  <b>Análise Linguística/semiótica:</b> Linguagem coloquial  <b>Escrita:</b> Crônica (Conteúdo temático; Interlocutor; Intencionalidade do texto; Informatividade; Contexto de produção; Elementos composicionais do gênero; Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; Partículas conectivas do texto; Progressão referencial no texto.  <b>Marcas linguísticas:</b> coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.; sintaxe de concordância; Sintaxe de regência; Processo de formação de palavras; Vícios de linguagem; Semântica: operadores argumentativos; modalizadores; polissemia).</p>

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá (2020)<sup>14</sup>

Dessa forma, escolas e professores se tornaram receptores de um planejamento padronizado para toda a rede estadual de ensino e as suas respectivas propostas pedagógicas curriculares e planos de trabalho docente foram engavetados. Com o fechamento das escolas e consequente impossibilidade de interação direta entre alunos e professores, as videoaulas desenvolvidas pela SEED, com base nos PTD's elaborados pelos seus técnicos pedagógicos e nas listas de conteúdos, despontaram como alternativa para conduzir a transmissão de conteúdos aos alunos.

Para tanto, as videoaulas eram disponibilizadas em diferentes recursos de ensino<sup>15</sup>: na TV aberta, no Canal Aula Paraná, no Aplicativo Aula Paraná e no Google Classroom. Atividades desenvolvidas pela SEED também eram disponibilizadas na própria videoaula, no

<sup>14</sup>As listas de conteúdos eram disponibilizadas às escolas por meio de links compartilhados no Google Drive. Como os links disponibilizados pelo NRE de Foz do Iguaçu foram desativados, encontramos no site do NRE de Maringá uma amostra das listas de conteúdos e desse arquivo retiramos o excerto apresentado nesta pesquisa.

<sup>15</sup>Os recursos de ensino desenvolvidos e disponibilizados pela SEED para as aulas não presenciais serão apresentados detalhadamente na seção 3.2.

Google Classroom e nas Trilhas de Aprendizagem e a realização era obrigatória para que os alunos pudessem ter presenças e notas em cada disciplina.

Nessa perspectiva, tanto a readequação dos conteúdos, quanto os novos recursos de ensino destinados ao atendimento das aulas não presenciais passaram a ditar a condução da educação escolar sem que as escolas e os professores pudessem participar desse processo de reorganização e opinar sobre o melhor caminho a ser seguido.

Destarte, a padronização e centralidade na organização das aulas não presenciais impôs aos professores um trabalho de correção, atribuição de notas e validação de frequência em atividades que não eram suas, que não refletiam a sua identidade docente.

De acordo com Galvão e Saviani (2021), nesse processo, o professor não passou de um tutor ou um apêndice da máquina, não podendo decidir o conteúdo a ser trabalhado e tampouco a forma como seria trabalhado, professores e alunos passaram a ser executores de uma programação de conteúdos e atividades pré-estabelecidas por agentes externos, que não conheciam a realidade da turma. Na mesma direção, os autores Santos, Gonçalves e Rodrigues (2022, p. 7) apontam que as imposições e cobranças aos professores os colocaram “na condição de meros executores de tarefas”.

Assim, embora no texto introdutório dos PTD’s da SEED fosse destacado o caráter norteador desse documento para as gravações das videoaulas e ao mesmo tempo colocado que ele não seria substituto ou invalidador do PTD elaborado pelo professor na escola, na prática, o que se observou foi que esse discurso de autonomia não passou de uma falácia.

As videoaulas desenvolvidas pela SEED foram, durante aproximadamente seis meses, a única fonte para acesso à explicação de conteúdos para muitos alunos e as atividades propostas que validavam a frequência e as notas eram com base nessas explicações, então como os professores poderiam ter um plano de trabalho diferente, que não seguisse a organização padronizada dos conteúdos postos pela SEED? Como continuar com um planejamento que considerasse as especificidades de cada turma se o que estava em vigor era um planejamento generalizado e todos os recursos de ensino disponíveis para o momento seguiam essa generalização?

Os altos índices de alunos que deixavam de assistir às videoaulas e realizar as atividades propostas começaram a acender um alerta de que a padronização do ensino não estava dando conta de atender os sujeitos da escola pública, não estava considerando quem são esses sujeitos, de onde vêm, o que trazem e o que esperam da educação escolar, assim como preconiza as DCE (PARANÁ, 2008).

### 3.1.3 A implementação do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino e os encaminhamentos do ano letivo de 2021

Para o ano letivo de 2021, a adaptação dos conteúdos foi guiada através da implementação do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, pautado na seleção de conteúdos considerados essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem para cada etapa da Educação Básica (PARANÁ, 2021a), seguindo as diretrizes do CNE de reordenamento curricular como forma de cumprir os objetivos de aprendizagem não atingidos devido à pandemia (BRASIL, 2020n).

Esse novo currículo chegou com a proposta de atender a demanda da retomada das aulas presenciais, reestabelecendo a aprendizagem de conteúdos prioritários para o desenvolvimento intelectual, acadêmico e social dos alunos e tomou como referência para sua elaboração os documentos que orientavam o ensino antes da pandemia, no caso do Ensino Médio as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2021a).

No tocante à organização da disciplina de Língua Portuguesa, o conteúdo estruturante continuou a ser o discurso como prática social e os gêneros discursivos continuaram a compor os conteúdos básicos e a nortear as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade e a análise linguística, conforme preconiza as DCE. Além disso, o Currículo Priorizado trouxe os conteúdos específicos, os conhecimentos prévios exigidos para o desenvolvimento do trabalho e os objetivos que expressam as expectativas de aprendizagem para cada conteúdo básico abordado.

Para exemplificar essa organização, apresentamos abaixo a primeira página do Currículo Priorizado da disciplina de Língua Portuguesa voltado à 2ª série do Ensino Médio:

IMAGEM 5 - Currículo Priorizado de Língua Portuguesa

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	CONHECIMENTOS PRÉVIOS	OBJETIVOS
Discurso como prática social	<p>Texto dissertativo-argumentativo</p> <p>Elementos composicionais do gênero;</p> <p>Informatividade;</p> <p>Semântica: operadores argumentativos; modalizadores;</p> <p>Uso da norma padrão na escrita;</p> <p>Progressão referencial.</p>	<p>Argumentos do texto;</p> <p>Linguagem persuasiva;</p> <p>Estratégias comunicativas.</p>	<p>Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.</p> <p>Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.</p>	<p>Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais, percebendo a função que exercem no texto.</p> <p>Reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero (elementos da narrativa, argumentatividade, contra-argumentação, exposição etc.).</p> <p>Utilizar de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.).</p> <p>Utilizar adequadamente os recursos linguísticos/expressivos e gráficos no texto (pontuação, uso e função das classes gramaticais,).</p>
Discurso como prática social	<p>Romance</p> <p>Contexto de produção da obra literária;</p> <p>Elementos composicionais do gênero;</p>	<p>Uso de substantivos e adjetivos e locuções nos textos descritivos;</p> <p>A relação dos nomes e seus qualificadores no texto: Substantivos, Adjetivos e artigos;</p>	<p>Reconhecer os diferentes estilos, tanto das obras literárias quanto dos escritores;</p> <p>Identificar os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional);</p>	<p>Perceber a relação entre o contexto de produção de diferentes obras literárias com o momento histórico atual;</p>

Fonte: Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino (2021)

Tendo como base o Currículo Priorizado, as escolas continuaram a receber as listas de conteúdos e os PTD's elaborados por técnicos pedagógicos da SEED. Além disso, duas novas ferramentas foram implementadas no ano letivo de 2021: a Plataforma Redação Paraná<sup>16</sup> e o RCO + Aulas<sup>17</sup>.

A Plataforma Redação Paraná foi incorporada ao Google Classroom como uma ferramenta para os encaminhamentos de produção e correção textual. Durante o ano letivo de 2021 essa ferramenta foi pouco utilizada, mas no ano seguinte a sua utilização tornou-se obrigatória, com metas a serem cumpridas por professores e alunos e controle das produções textuais atribuídas, pendentes e concluídas através da plataforma Power BI<sup>18</sup>.

<sup>16</sup>Redação Paraná é uma plataforma de produção textual que utiliza a inteligência artificial para correção gramatical da escrita. A correção da parte discursiva e subjetiva do texto é de responsabilidade do professor e deve acontecer dentro da plataforma. Maiores informações sobre este recurso podem ser encontradas no endereço eletrônico: [https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao\\_parana](https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana).

<sup>17</sup>O RCO + Aulas foi implantado no ano letivo de 2021 e continua vigente no ano letivo de 2023.

<sup>18</sup>O Power BI (*Business Intelligence*) é uma plataforma da Microsoft que permite coletar, organizar e processar dados. Foi adotada pela SEED como ferramenta para mensurar dados referentes a gestão da educação nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná.

O RCO + Aulas foi incorporado ao Livro Registro de Classe Online (LRCO), consistindo em planos de aulas que contemplavam 80% do total de aulas previstas para o ano letivo para todas as disciplinas, conforme exemplo exposto abaixo:

IMAGEM 6 - Plano de aula disponível no LRCO

LÍNGUA PORTUGUESA - 2ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO								1	2	3
Aulas	Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivos	Videoaula	Slides	Exercícios	Outros	o	a	s
01	Texto dissertativo-argumentativo. [novo1] Argumentos do texto. [novo2] Linguagem persuasiva. [novo3] Estratégias comunicativas.	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. [novo1] Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais, percebendo a função que exercem no texto. [novo1] Reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero (elementos da narrativa, argumentatividade, contra-argumentação, exposição etc.). [novo2] Utilizar de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.). [novo3] Utilizar adequadamente os recursos linguísticos/expressivos e gráficos no texto (pontuação, uso e função das classes gramaticais).	<a href="https://rebrand.ly/LP_2s_1_21">https://rebrand.ly/LP_2s_1_21</a>	<a href="https://docs.google.com/presentation/d/1-Dhn_8nsmFt1z0BVPIR7VRJKFuXFQDGJ7YS5SH-MV/MU/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/presentation/d/1-Dhn_8nsmFt1z0BVPIR7VRJKFuXFQDGJ7YS5SH-MV/MU/edit?usp=sharing</a>	<a href="https://drive.google.com/file/d/1rP75c9TmU9qF6_53pQMZ-koFT_xAaru/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1rP75c9TmU9qF6_53pQMZ-koFT_xAaru/view?usp=sharing</a>		X		
02	Texto dissertativo-argumentativo. [novo1] Argumentos do texto. [novo2] Linguagem persuasiva. [novo3]	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e	Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais, percebendo a função	<a href="https://rebrand.ly/LP_2s_2_21">https://rebrand.ly/LP_2s_2_21</a>	<a href="https://drive.google.com/file/d/1BaCImNZsisiSnEiyZ6iW0tSWr3taP8ts/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1BaCImNZsisiSnEiyZ6iW0tSWr3taP8ts/view?usp=sharing</a>	<a href="https://drive.google.com/file/d/1dxfnR_eXjOdh7FLY1--hWaJqol80Ecm/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1dxfnR_eXjOdh7FLY1--hWaJqol80Ecm/view?usp=sharing</a>				

Fonte: Facebook Professores PSS do Paraná (2021)

Os planos de aulas constantes do LRCO traziam o número correspondente a cada aula, os conteúdos, os conhecimentos prévios, os objetivos, um link para acesso à videoaula (que era mesma transmitida pela TV, pelo Canal Aula Paraná, pelo aplicativo Aula Paraná e postada no Google Classroom), um link para acesso aos slides utilizados durante a videoaula e outro para acesso aos exercícios. Dessa forma, esses planos de aulas apresentavam um compilado de materiais que correspondiam aos mesmos postados pela SEED no Google Classroom: a videoaula, os slides da aula e as atividades.

De acordo com orientações da SEED, durante as aulas síncronas, que continuavam a ser obrigatórias no ano letivo de 2021, os professores poderiam fazer o uso na íntegra dos planos de aulas inseridos no LRCO, bem como adaptá-los ou utilizar seu próprio plano de aula, dando uma falsa impressão de que os princípios de flexibilidade e autonomia estavam sendo atendidos, conforme trazido no Currículo Priorizado de Língua Portuguesa:



Conforme os documentos orientadores, as aulas de Língua Portuguesa sempre partem dos gêneros discursivos. Os textos, nesse sentido, estão relacionados diretamente aos conteúdos básicos, bem como alguns conteúdos inerentes às práticas de leitura, escrita e oralidade. Caberá ao(à) professor(a) fazer a seleção de gêneros, nas suas diferentes esferas de circulação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano de Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. As sugestões de gêneros possíveis para cada grupo de conteúdos estão indicadas com destaque nos conteúdos básicos do quadro organizador, mas fica a critério do(da) professor(a) escolher, modificar o gênero conforme sua prática pedagógica. Do mesmo modo, a indicação de objetivos de aprendizagem essenciais de anos anteriores pode se repetir conforme o gênero dentro de uma mesma série, sendo de escolha do(da) professor(a) determinar o grau de complexidade e aprofundamento em cada habilidade elencada. (PARANÁ, 2021a, n.p)

Mesmo ressaltando que as características da escola e das turmas eram norteadoras para o planejamento das aulas, o que se verificou nas escolas foi que os professores continuavam a ser executores dos planos de aulas elaborados pelos técnicos pedagógicos da SEED, dando voz a falas que não eram suas e que muitas não representavam seus pensamentos (SOARES, S., 2020).

Assim, o discurso de que os professores tinham autonomia para planejar e conduzir os conteúdos de suas aulas continuou a ser uma falácia, pois no início do ano letivo de 2021 ainda estávamos vivenciando o período do ensino remoto e as videoaulas, as atividades postadas no Google Classroom e as Trilhas de Aprendizagem (atividades impressas), que eram materiais disponibilizadas pela SEED, seguiam esses planos de aulas padronizados pela referida mantenedora, e muitos alunos tinham acesso somente a esses materiais, então como os professores poderiam trabalhar conciliando dois planos de aulas diferentes: o da SEED para alguns alunos e o seu para outros, garantindo a todos da turma o direito de acesso aos mesmos conteúdos e com a mesma profundidade de abordagem?

Diante da impossibilidade dessa conciliação, a SEED como detentora dos recursos de ensino também detinha o comando de como os conteúdos seriam abordados nesses recursos.

Outra situação que permeou os espaços escolares quando o ensino híbrido passou a vigorar foi que ora os alunos estavam frequentando as aulas presenciais, ora estavam acompanhando as aulas de casa através dos Meets, outros ainda permaneciam em casa somente com acesso às atividades impressas, os professores tinham que realizar o controle de quem estava presente na escola, de quem estava acessando as aulas, se as atividades impressas estavam sendo devolvidas, e ainda lidar com recursos de ensino sucateados que comprometiam o andamento das aulas, enfim, a mesma sobrecarga de trabalho que já vinha maltratando os professores durante o ensino remoto permaneceu no ensino híbrido, e devido à

falta de tempo para planejar suas próprias aulas muitos professores acabavam utilizando as aulas prontas da SEED.

Mesmo quando pudemos retomar as aulas totalmente no formato presencial, verificamos que as aulas padronizadas continuavam a fazer parte das nossas vidas e seguiam sendo aperfeiçoadas dentro do LRCO, que cumpriu o papel de “amarrar” a padronização, pois em todas as aulas o registro de frequência dos alunos, dos conteúdos trabalhados pelos professores e das avaliações deve acontecer dentro desse recurso. Assim, desde o início do ano letivo de 2021 ao acessar o LRCO para esse registro os professores já têm acesso às aulas padronizadas da SEED, que além das videoaulas e slides que explicam os conteúdos, dos exercícios e de materiais complementares, também passou gradativamente a trazer links que direcionam para realização de atividades em plataformas digitais, que foram impulsionadas durante o ensino emergencial<sup>19</sup>.

Na medida em que a SEED vem aperfeiçoando os planos de aula e os articulando ao LRCO, as entrelinhas apontam que o professor já não precisa mais se preocupar em planejar suas aulas, pois tudo está pronto e disponível a um clique, e assim a preocupação pode estar voltada ao cumprimento de metas de aprovação, de rendimento nas avaliações externas, de acesso e realização de atividade em plataformas digitais.

Nessa perspectiva, os encaminhamentos realizados no ano letivo de 2021 seguem repercutindo na organização escolar e na condução do trabalho docente, que jamais será o mesmo depois do ensino emergencial.

### 3.2 OS RECURSOS DE ENSINO NO CONTEXTO PANDÊMICO: A PADRONIZAÇÃO

Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede pública estadual paranaense, novos recursos de ensino foram incorporados à educação escolar, mudando acentuadamente a condução do processo ensino-aprendizagem.

Karling (1991) aponta que os recursos de ensino podem apresentar diferentes nomenclaturas, entre elas recursos didáticos, materiais didáticos, meios didáticos; além dessas

---

<sup>19</sup>A partir do ensino remoto tivemos a inserção de várias plataformas digitais que gradativamente estão se tornando de uso obrigatório para alunos e professores. No início do ano letivo de 2023 oito plataformas já estavam fazendo parte do trabalho realizado nas escolas: Redação Paraná, Leia Paraná, Inglês Paraná, Desafio Paraná, Matific, Khan Academy, Edutech e Alura.

ressaltamos também as denominações meios de ensino, recursos pedagógicos e recursos didático-pedagógicos encontrados na literatura sobre a temática (LIBÂNEO, 1994; CASTOLDI; POLINARSKI, 2009; NONATO; SALES; CAVALCANTI, 2021).

Embora existam várias nomenclaturas todas elas convergem para a mesma essência, de que os recursos de ensino são todos os recursos, sejam humanos ou materiais, utilizados para colocar em prática o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando e facilitando a aprendizagem dos alunos (KARLING, 1991). Assim, eles englobam desde as mais tradicionais ferramentas educacionais, como o livro didático, o quadro e o giz, até as ferramentas mais inovadoras e tecnológicas, como as salas de aula online, o multimídia e os aplicativos educacionais (softwares ou programas para aparelhos móveis).

Estes últimos despontaram a partir do ensino emergencial, embora já estivessem presentes nas escolas da rede privada de ensino, foi com a suspensão das aulas presenciais que alunos e professores das escolas públicas passaram a ter contato direto com os recursos de ensino pautados nas tecnologias digitais.

De acordo com pareceres do CNE, do CEE e de resoluções da SEED as aulas não presenciais poderiam ser organizadas por meio de material didático impresso; estudos dirigidos; quizzes; por meios digitais como plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videochamadas, audiochamadas, videoaulas; programas de rádio e televisão; orientações de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios, e outros assemelhados (BRASIL, 2020m; PARANÁ, 2020h; PARANÁ, 2020i; PARANÁ, 2020m).

Dessa forma, o ensino emergencial nas escolas da rede pública estadual do Paraná contou com uma variedade de recursos de ensino: a transmissão de aulas na TV aberta, o canal Aula Paraná no YouTube, o aplicativo Aula Paraná, o Google Classroom, a Plataforma Google Meet e as Trilhas de Aprendizagem.

Esses recursos foram organizados pela SEED para que todas as escolas da referida rede trabalhassem de forma padronizada com os alunos durante a suspensão das aulas presenciais, com a proposta de dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem em um momento sem precedentes na história da educação, o qual os recursos tradicionais não dariam conta de atender devido a exigência do isolamento social e consequente distanciamento entre alunos e professores.

Nessa perspectiva, apresentar as potencialidades e limitações de cada recurso de ensino utilizado nesse período desafiador para a educação escolar, trazendo as considerações

de professores que vivenciaram este período e as condições de acesso dos alunos a estes recursos, é essencial para que possamos compreender em que medida toda essa transformação repercutiu no processo ensino-aprendizagem.

### 3.2.1 A transmissão de aulas pela TV

Através de um contrato entre o governo do estado do Paraná e a emissora TV Record, no dia 06 de abril de 2020 iniciou-se a transmissão de aulas para os alunos da rede pública estadual de ensino, utilizando de três canais digitais da rede de televisão aberta, sendo os canais 1 e 2 destinados ao Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e o canal 3 destinado ao Ensino Médio (da 1ª à 3ª série).

As aulas eram ministradas por professores da própria rede estadual de ensino, que passaram por um processo de seleção, em caráter emergencial, de acordo com a Resolução nº 1014/2020 - GS/SEED, e seguiam um cronograma de transmissão conforme exposto no exemplo abaixo:

IMAGEM 7 - Cronograma de transmissão de aulas pela TV aberta - Ensino Médio

		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA		
<b>ENSINO MÉDIO</b> <b>GRADE DE AULAS</b>	<b>1ª SÉRIE</b> <b>CANAL 3</b>	08:05 às 09h	FIS	GEO	FILO	BIO	QUÍ	
		09:05 às 09:50	L. POR	L. POR	BIO	ED. FIS	L. POR	
		09:55 às 10:40	MAT	SOCIO	MAT	HIS	ARTE	
		10:40 às 11h	INTERVALO					
		11h às 11:45	ING	MAT	L. POR	MAT	ING	
	11:50 às 12:35	QUÍ	HIST		FILO	FIS		
	12:35 às 12:45	ESPAÑ (CANAL 1)	ESPAÑ (CANAL 1)					
	12:45 às 13:45	L. POR	FIS	MAT	MAT	QUÍ		
	13:50 às 14:35	FIS	MAT	BIO	BIO	GEO		
	14:40 às 15:25	MAT	ING	GEO	L. POR	L. POR		
15:25 às 15:50	INTERVALO							
15:50 às 16:35	QUÍ	HIST	L. POR	ED. FIS	HIST			
16:40 às 17:25	ING	SOCIO	FILO	FILO	ARTE			
17:30 às 18:10			ESPAÑ (CANAL 1)	ESPAÑ (CANAL 1)				
<b>2ª SÉRIE</b> <b>CANAL 3</b>	16:25 às 17:05	GEO	FIS	GEO	BIO	QUÍ		
	17:10 às 17:50	L. PORT	L. POR	BIO	MAT	L. POR		
	17:55 às 18:35	MAT	MAT	MAT	HIST	FIS		
	18:35 às 19h	INTERVALO						
	19h às 19:40	QUÍ	HIST	L. POR	ED. FIS	ING		
	19:45 às 20:25	ING	SOCIO	FILO	FILO	ARTE		
	20:30 às 21:20			ESPAÑ	ESPAÑ			
	<b>3ª SÉRIE</b> <b>CANAL 3</b>	16:40 - 17:05	GEO	FIS	FILO	BIO	QUÍ	
		17:05 - 17:30	L. POR	L. POR	BIO	ED. FIS	L. POR	
		17:30 - 17:55	MAT	SOCIO	MAT	HIS	ARTE	
17:55 - 18:20		ING	MAT	L. POR	ED. FINAN	ING		
18:20 - 18:45		QUÍ	HIST	ED. FIS	GEO	FIS		
18:45 - 19:10		ESPAÑ	ESPAÑ					

Fonte: Facebook da SEED (2020, 2021)

As aulas transmitidas pela TV também eram postadas no aplicativo Aula Paraná, no Canal Aula Paraná no YouTube e no Google Classroom, seguindo o mesmo cronograma apresentado acima.

Durante as aulas os professores credenciados realizavam a exposição e explicação dos conteúdos conforme a sua disciplina de atuação, com a utilização de slides, vídeos, imagens, músicas, materiais concretos, anotações e resoluções de atividades no quadro. A cada aula eram apresentados exercícios sobre o conteúdo para que os alunos realizassem dentro de um tempo cronometrado e posteriormente havia a correção no decorrer da própria aula.

Dessa forma, os alunos que optassem por utilizar esse recurso de ensino deveriam realizar as atividades propostas nas aulas de cada disciplina e entregar na escola para que os professores da turma pudessem fazer a correção e atribuir presenças e notas, de forma a validar a frequência e o desempenho dos alunos nas aulas remotas.

Considerando as informações coletadas com os alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas do município de Santa Terezinha de Itaipu, que são os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, 32% deles conseguiam ter acesso às aulas transmitidas pela TV e somente 3,2% dos alunos acompanhavam efetivamente essas aulas, realizavam as atividades e entregavam na escola para correção dos professores.

O baixo percentual de alunos que conseguiam ter acesso às aulas transmitidas pela TV foi uma realidade que atingiu várias localidades do estado, pois o sinal da emissora contratada para transmissão das aulas não chegava em 114 dos 399 municípios paranaenses. Além disso, em aparelhos televisores mais antigos não era possível ter acesso aos canais disponibilizados para as aulas.

Outra situação que inviabilizou para muitos alunos o acompanhamento das aulas pela TV, principalmente no ano letivo de 2020, foram os horários de transmissão. Primeiro pela divergência entre os horários de transmissão das aulas e o horário de matrícula dos alunos na escola, que considerando especialmente a realidade de parte dos alunos do Ensino Médio que já estão inseridos no mercado de trabalho, fez com que esse recurso de ensino tivesse pouca utilidade.

Segundo é que as aulas eram transmitidas de forma simultânea no período da manhã para as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, respectivamente nos canais 1, 2 e 3, e para as turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio no período da tarde, respectivamente nos canais 1, 2 e 3. Assim, para muitas famílias que tinham mais de um filho matriculado na rede pública estadual de ensino e apenas um televisor em casa foi difícil conciliar os horários para o acompanhamento efetivo das aulas.

Segundo dados publicados pelo jornalista Rogério Galindo em 31 de agosto de 2021, no Jornal Plural Curitiba, o governo paranaense, na época mencionada, já tinha destinado 8,1 milhões de reais para a transmissão das aulas pela TV Record. Ademais, a empresa LYS Filmes LTDA foi contratada para prestação de serviços de gravação e edição das videoaulas a um custo de mais de 2 milhões de reais (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO PARANÁ, 2022).

Apesar de todo o esforço financeiro, notificou-se, na visão dos que vivenciaram a experiência da mediação remota, que algumas estratégias não deram o resultado esperado, uma vez que as aulas gravadas e divulgadas em TV aberta, por exemplo, logo demonstraram ser uma ferramenta pouco efetiva, pois o número de espectadores foi ínfimo. Acerca disso, dentre as razões para tal situação, cita-se o tempo das aulas e a dinâmica monótona da explanação, bem como, a sua programação. (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022)

Nessa perspectiva, apesar do investimento realizado, acompanhar as aulas através deste recurso de ensino foi inviável para muitos alunos e mesmo para os que conseguiram, a própria SEED por meio do Ofício Circular nº 051/2021 - DEDUC/SEED, reconheceu que o impacto no aprendizado foi maior para estes alunos em comparação aos que tiveram acesso à internet e puderam acompanhar as aulas e realizar as atividades online.

### 3.2.2 Canal Aula Paraná no Youtube

O Canal Aula Paraná no YouTube, iniciou a transmissão das aulas da rede pública estadual de ensino no dia 06 de abril de 2020 e permaneceu ativo até o ano de 2022, com publicações diárias de aulas que contemplavam todos os componentes curriculares desde a Pré-escola até o Ensino Médio, organizadas por séries e disciplinas em uma *playlist*.

As aulas publicadas no canal, até o ano de 2021, eram as mesmas aulas transmitidas pela TV aberta, seguindo a mesma grade horária. A diferença entre acompanhar as aulas pela TV ou pelo Canal Aula Paraná no YouTube durante a suspensão das aulas presenciais consistia no direcionamento para a realização das atividades.

Os alunos que acompanhavam as aulas pela TV teoricamente eram aqueles que não tinham acesso à internet, então para esses a instrução era de realizar as atividades que eram

passadas durante a aula e posteriormente entregar na escola para correção dos professores da turma, atribuição de notas e presença nas aulas.

Já os alunos que acompanhavam as aulas pelo canal do YouTube eram aqueles que tinham acesso à internet, assim, a orientação era de que acompanhassem a aula realizando anotações no caderno e posteriormente acessassem o Google Classroom para responder as atividades postadas na sala de aula online.

Considerando que as atividades deveriam ser realizadas no Google Classroom no qual estava disponível a mesma aula publicada no YouTube, o Canal Aula Paraná foi um recurso de ensino redundante e por isso pouco utilizado pelos alunos.

Em análise aos dados referentes ao ano letivo de 2020<sup>20</sup>, com base no total de alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio em toda a rede pública estadual do Paraná e no total de acesso às videoaulas de Língua Portuguesa postadas no YouTube, constatou-se que em média 2,35% dos alunos acessavam as aulas através deste recurso de ensino. E no ano letivo de 2021<sup>21</sup>, com a gradual retomada das aulas presenciais, o percentual de alunos matriculados na 2ª série do Ensino Médio que acessavam as aulas de Língua Portuguesa através do YouTube foi ainda menor, registrando a média de 1,05%.

### 3.2.3 O aplicativo Aula Paraná

O aplicativo Aula Paraná foi desenvolvido pela empresa IP.TV LTDA e habilitado para ser baixado em celulares que utilizam o sistema Android e IOS, com acesso gratuito,

---

<sup>20</sup>O cálculo foi realizado com base nos dados do Portal QEdU que aponta 116.383 matrículas na 1ª série do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná no ano letivo de 2020 e nos dados coletados entre os dias 08/10/2021 e 01/11/2021 no Canal Aula Paraná no YouTube, no qual foi observado a postagem de 128 aulas e um total de 351.057 visualizações. Ressalta-se que o percentual de acesso dos alunos apresentado é uma estimativa, uma vez que as aulas postadas no YouTube são um conteúdo de livre acesso, disponível ao público em geral.

<sup>21</sup>O cálculo foi realizado com base nos dados do Portal QEdU que aponta 103.207 matrículas na 2ª série do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná no ano letivo de 2021 e nos dados coletados entre os dias 01/11/2021 e 08/11/2021 no Canal Aula Paraná no YouTube, no qual foi observado que até o retorno das aulas presenciais foram postadas 97 aulas com um total de 105.716 visualizações. Nessa observação não foram consideradas as aulas postadas a partir do dia 27/09/2021, data em que as aulas totalmente presenciais retornaram em toda a rede estadual de ensino paranaense e nem os vídeos de resumo das aulas. Ressalta-se que o percentual de acesso dos alunos apresentado é uma estimativa, uma vez que as aulas postadas no YouTube são um conteúdo de livre acesso, disponível ao público em geral.

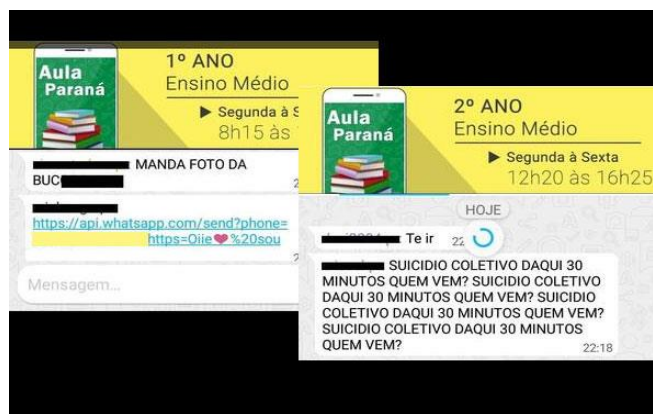
porém para o download e para o primeiro acesso era preciso estar conectado a uma rede de Wi-fi ou ao 4G do celular e criar uma conexão VPN para habilitar a gratuidade.

Esse recurso de ensino foi disponibilizado para alunos e professores já no primeiro dia de ensino remoto, possibilitando o acesso às videoaulas ao vivo e/ou gravadas e a interação através do chat. Além disso, por meio do aplicativo também era possível realizar chamadas de vídeo e ter acesso ao Google Classroom.

As aulas transmitidas através do aplicativo eram as mesmas transmitidas pela TV aberta e postadas no canal Aula Paraná no Youtube, seguindo a mesma grade horária de transmissão e ficavam armazenadas para o acesso posterior.

Na primeira semana de funcionamento, o aplicativo já gerou preocupação entre professores, pais e alunos que acompanhavam as aulas, acarretando em denúncias encaminhadas ao Ministério Público (MP) do Paraná de que mensagens com conteúdo pornográfico e de incentivo ao suicídio estavam sendo veiculadas de forma indiscriminada entre os alunos através dos chats. Essa interação desorganizada e sem controle fez com que o aplicativo caísse no descrédito da comunidade escolar logo nos primeiros dias da sua implantação.

IMAGEM 8 - Mensagens no chat do Aplicativo Aula Paraná



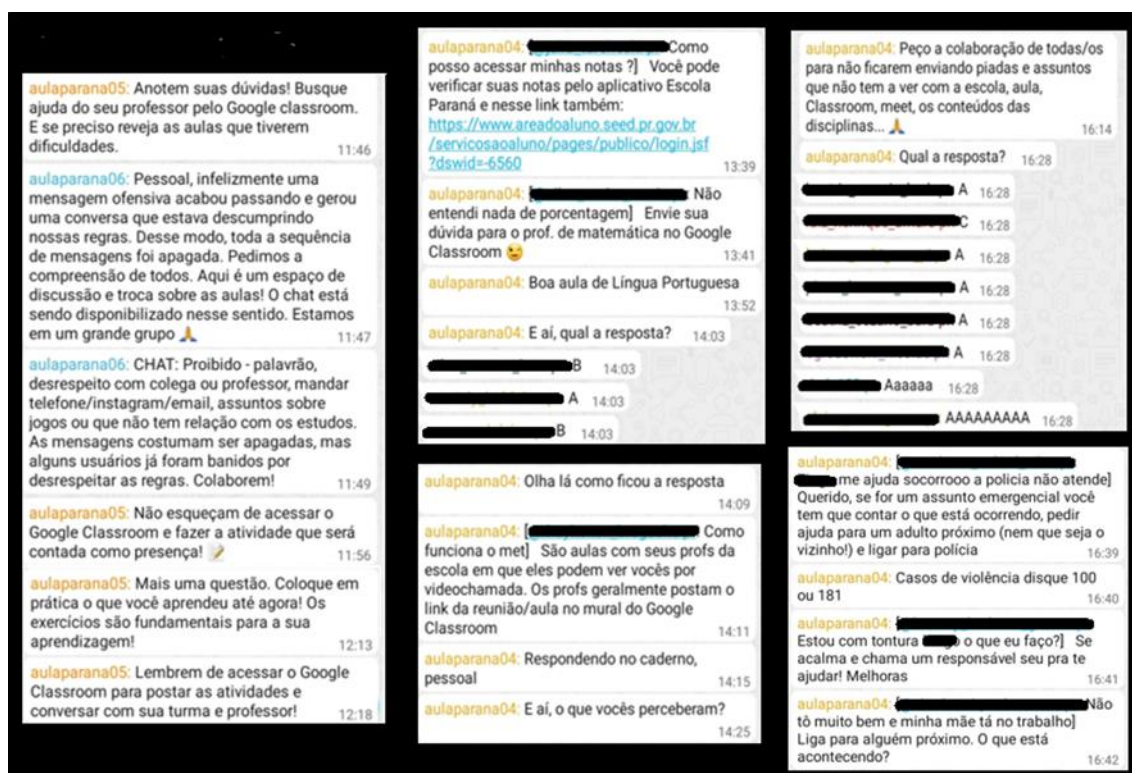
Fonte: Site da APP Sindicato (2020)

Enquanto medidas de segurança foram sendo planejadas, todas as mensagens dos chats foram deletadas e o mesmo permaneceu bloqueado por alguns dias, reabrindo primeiramente para postagens exclusivas de orientação pedagógica de um mediador integrante da SEED e mais tarde reabrindo para a interação entre alunos e mediador.



O papel dos mediadores nos chats foi de extrema importância para o acompanhamento e organização das interações, estabelecendo regras coletivas; orientando, silenciando e/ou bloqueando alunos que postavam mensagens inadequadas; instruindo os alunos quanto ao acesso às aulas durante o ensino emergencial; direcionando-os na realização das atividades; postando os materiais das aulas; instigando-os a interagirem respondendo as atividades; além disso ouvindo os alunos nas mais variadas situações e instruindo-os sobre como agir.

IMAGEM 9 - Mensagens mediadas no chat do Aplicativo Aula Paraná



Fonte: Chat do Aplicativo Aula Paraná (2020)

Além das denúncias envolvendo o chat do aplicativo, a empresa IP.TV LTDA também foi denunciada ao MP por possíveis irregularidades na contratação dos seus serviços sem licitação e pela coleta e uso de dados dos alunos.

Segundo dados do Portal da Transparência do Paraná (2022), para o funcionamento do aplicativo Aula Paraná o governo estadual gastou mais de 20 milhões de reais, sendo pouco mais de 19 milhões de reais com as empresas de telefonia celular contratadas para o uso de dados pelo aplicativo e 900 mil com a empresa IP.TV LTDA.

A implantação desse recurso de ensino, embora tenha se destinado uma quantia significativa para este fim, não supriu as expectativas de utilização pelos alunos, registrando

altas taxas de reprovação nas avaliações realizadas nas lojas de aplicativo, que no início do ensino emergencial chegaram a registrar notas entre 1,5 na Play Store e 1,6 na Apple Store (APP SINDICATO, 2020b).

Nos comentários, dentre tantos, os usuários destacavam que a ideia de criar o aplicativo foi boa, contudo, os problemas técnicos como a incompatibilidade de baixá-lo em alguns aparelhos de celular, a dificuldade em fazer o login, a baixa qualidade da transmissão audiovisual, a falta de instrução sobre como utilizá-lo e o fato de travar com frequência impediram o seu uso efetivo. Outras situações que também comprometeram a efetividade do aplicativo foram as polêmicas do chat já relatadas e o fato de que mesmo sendo um recurso desenvolvido para o acesso gratuito dos alunos muitos não conseguiram acessá-lo gratuitamente.

No levantamento realizado com os alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas do município de Santa Terezinha de Itaipu, aproximadamente 19% dos que participaram da pesquisa afirmaram ter utilizado o aplicativo Aula Paraná para acessar as aulas durante o ensino emergencial.

Esse recurso de ensino permaneceu em funcionamento pouco mais de um ano, quando gradativamente foi encerrando as interações no chat e a transmissão das aulas. Assim, com a retomada das aulas presenciais em setembro de 2021, esse recurso perdeu sua funcionalidade, mas ainda permite acessar as informações registradas e armazenadas desde a sua implantação.

#### 3.2.4 A sala de aula online: Google Classroom

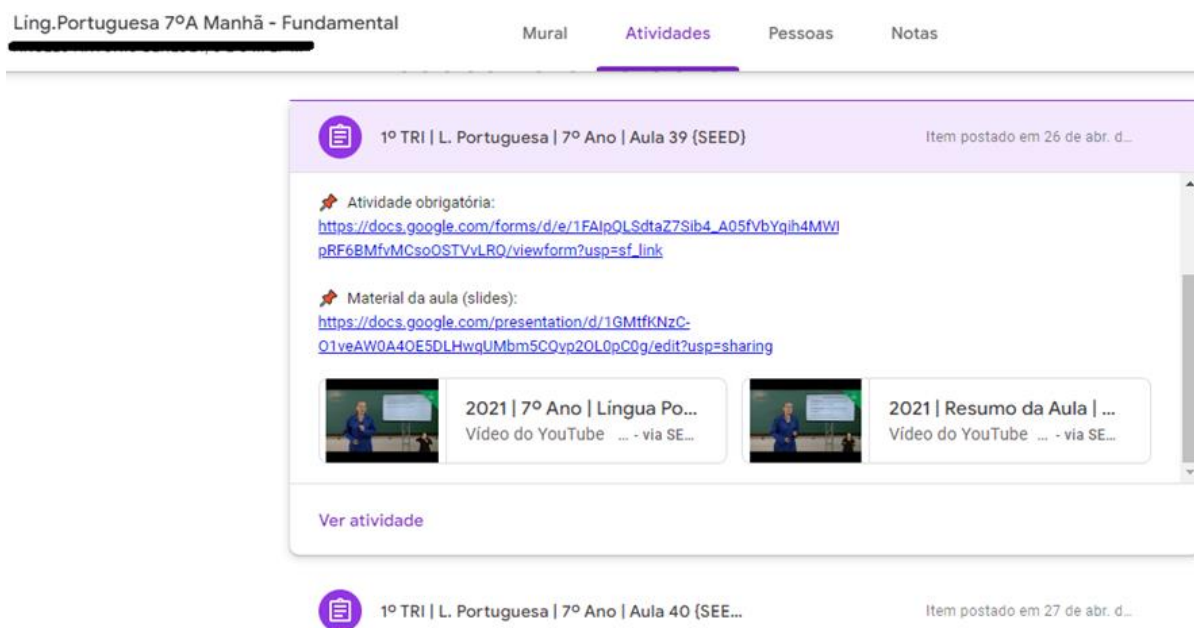
Desde o ano de 2017, já havia uma parceria entre a SEED e a Google For Education, através da qual todos os professores e alunos da rede pública estadual de ensino do Paraná receberam uma conta de e-mail institucional para fins pedagógicos, o chamado @escola.

Por algum tempo, essa conta ficou inerte, desconhecida pela maioria dos professores e alunos, quando em 2020 com a suspensão das aulas presenciais tornou-se a chave de acesso para uma das maiores e mais utilizadas ferramentas do ensino emergencial: a sala de aula online Google Classroom.

Esse recurso de ensino começou a funcionar no dia 12 de abril de 2020 com a organização de turmas virtuais para cada disciplina, a princípio disponibilizando aos alunos o

acesso às videoaulas (as mesmas transmitidas pela TV, pelo Aplicativo Aula Paraná e pelo Canal Aula), aos slides utilizados pelos professores durante as videoaulas e às atividades diárias de todas as disciplinas, tudo postado automaticamente pela SEED na aba “Atividades” conforme exemplo abaixo:

### IMAGEM 10 - Página do Google Classroom



Fonte: Google Classroom de Língua Portuguesa (2021)

As narrativas das professoras de Língua Portuguesa participantes desta pesquisa sobre as videoaulas, os slides e as atividades postadas de forma automática pela SEED no Google Classroom, permitiram analisar a efetividade dessas ferramentas para a condução do processo ensino-aprendizagem.

Com relação às videoaulas, a análise dos relatos permitiu a elaboração da seguinte categoria final:

TABELA 1 - Considerações das professoras sobre as videoaulas

<b>Categoria final</b>	<b>Título da categoria final</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	As videoaulas tiveram mais pontos negativos do que pontos positivos.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	10
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>10</b>

Fonte: a autora (2022)

Essa categoria final teve como base oito categorias iniciais, a saber: 1) Era cansativo para os alunos acompanhar as videoaulas; 2) As videoaulas pouco auxiliaram na transmissão dos conteúdos; 3) As aulas eram mecânicas e conceituais, sem exemplificação e/ou descontextualizadas; 4) Os conteúdos eram abordados com um nível de complexidade superior ao ano/série dos alunos; 5) As aulas apresentavam erros de ortografia e concordância; 6) Era preciso fazer ajustes, agregar atividades para consolidar o conteúdo abordado na aula; 7) As videoaulas auxiliaram os alunos que já tem o hábito de estudar em casa, e 8) As videoaulas facilitavam o acesso do aluno à explicação do conteúdo a qualquer momento.

Apesar da prevalência de pontos negativos, a categoria inicial 7 ressalta que essa ferramenta teve sua validade, embora restrita à alunos que já tinham o hábito de estudar mesmo não estando na escola. A categoria inicial 8 baseou-se no fato de que ao gravar e disponibilizar as videoaulas em diferentes espaços, além do Google Classroom, houve a facilidade para o aluno acessá-las a qualquer tempo.

Com relação aos slides apresentados durante as videoaulas e postados no Google Classroom, os apontamentos realizados pelas professoras permitiram organizar duas categorias finais, conforme apresentado abaixo:

TABELA 2 - Considerações das professoras sobre os slides das aulas

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Precisavam de adaptações, correções e materiais complementares.	2, 3, 4, 5, 8	7
<b>II</b>	Auxiliaram os professores nas aulas remotas.	1, 6, 7	4
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>11</b>

Fonte: a autora (2022)

Com base no exposto, verifica-se que para as professoras participantes da pesquisa apesar da necessidade de adaptações, correções e uso de materiais complementares, os slides elaborados pela SEED foram uma ferramenta de auxílio ao trabalho docente.

Diferente das considerações sobre os slides, os relatos das professoras a respeito das atividades postadas pela SEED no Google Classroom não demonstraram satisfação. Por meio da análise desses relatos, obtivemos as seguintes categorias finais:

TABELA 3 - Considerações das professoras sobre as atividades do Google Classroom

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	As atividades validaram os registros de frequência e de notas, mas não proporcionaram o conhecimento para os alunos.	4, 5	3
<b>II</b>	O excesso de tarefas diárias desmotivou os alunos e gerou um acúmulo de atividades não realizadas.	1, 2	2
<b>III</b>	Alto índice de erros nas questões e também de cópias de respostas da internet e entre alunos.	3, 6	2
<b>IV</b>	As atividades precisavam de adaptações e complementação para atender ao nível de escolaridade dos alunos.	7, 8	2
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>9</b>

Fonte: a autora (2022)

Dentre os discursos apresentados, citam-se alguns exemplos que originaram as categorias acima:

*[...] então, eu acho que duas atividades toda aula e... aí para... para os alunos, a gente sabe assim que acumulava. Eles falavam assim que acumulava, né? E alguns, eu acredito assim que eles entravam, alguns até falavam ó professora eu já não estou aguentando mais ler, né? Eles marcavam, enviavam, muitas vezes erravam nessas questões. (P1)*

*Essas atividades online foi para cumprir tabela, porque um copiou do outro. Eles... eles demoraram um pouquinho, antes talvez para se tocar disso, depois que eles descobriram, principalmente ensino médio, ensino médio quando descobriu que tinha um site que tinha todas as respostas é só gabaritando, todo mundo acertava tudo, mas se perguntasse ninguém sabia nada, então as próprias (atividades) foi só pra cumprir tabela. (P2)*

*[...] eu as achava fracas, eu sempre complementava com um exercício de fixação e com atividades mais complexas [...] (P3)*

Com o passar do tempo, no Google Classroom os alunos tinham acesso também a um vídeo de resumo da aula, ao livro didático digital de todas as disciplinas curriculares e aos links postados pelos professores da turma para entrar nas aulas síncronas via Plataforma Google Meet, que será apresentada na próxima seção. Além disso, no Google Classroom os alunos também podiam interagir com os colegas da turma e com os professores através das abas “Mural”, “Comentários da turma” e “Comentários particulares”.

Até o mês de setembro de 2020, a interação no “Mural” da turma era obrigatória para todos os professores de acordo com o horário de suprimento na escola para contabilizar a sua

presença, que era monitorada através da plataforma Power BI. Para os alunos, a presença nas aulas era contabilizada através da realização das atividades obrigatórias postadas pela SEED.

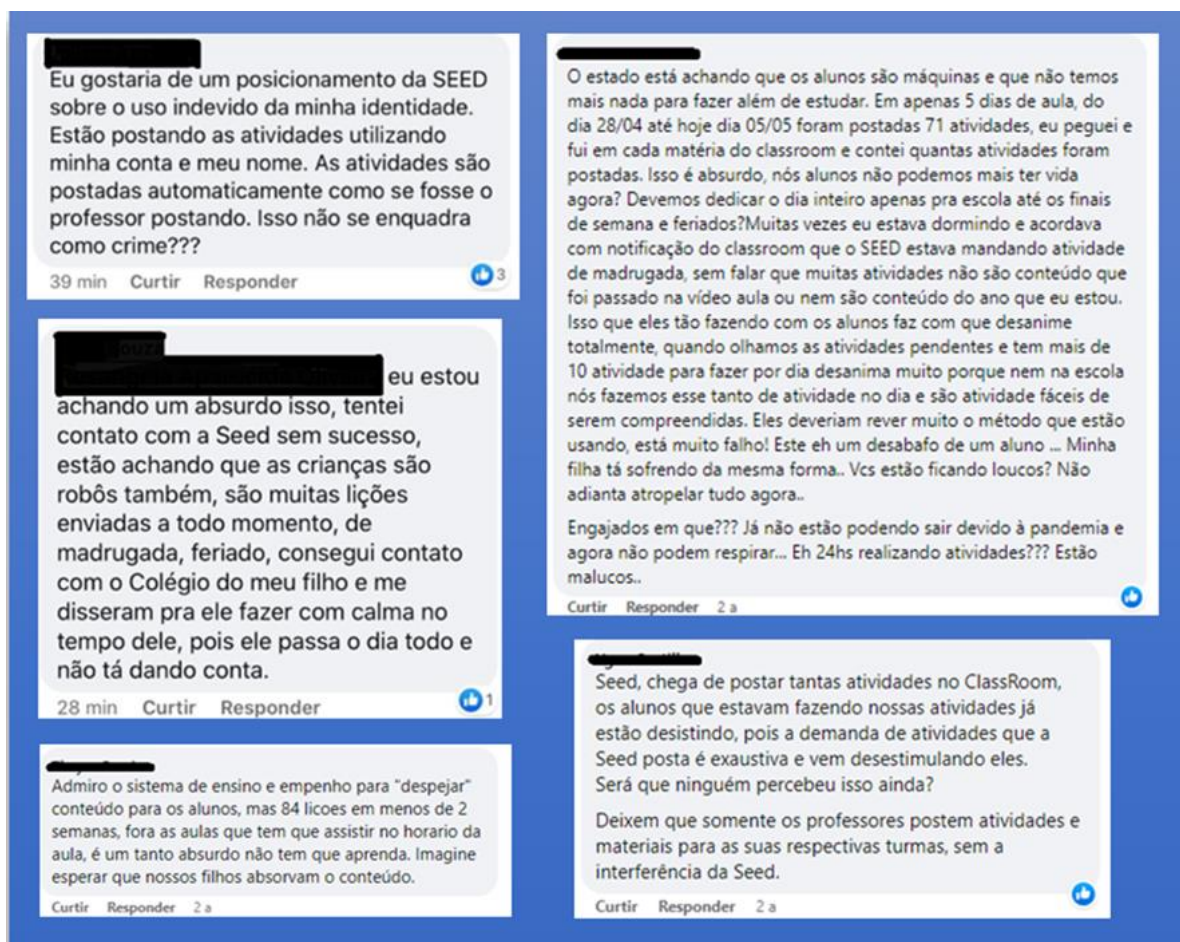
Dessa forma, apesar das limitações presentes nas postagens automáticas realizadas pela SEED, a sala de aula online se tornou o recurso de ensino mais completo para os alunos com acesso à internet, por disponibilizar o acesso às videoaulas, às aulas síncronas, aos materiais de apoio das aulas, às atividades, ao espaço de interação e ao livro didático.

Foi também o recurso mais utilizado pelos alunos, em especial do Ensino Médio. Considerando os relatos dos alunos participantes da pesquisa cerca de 87% realizaram as atividades postadas no Google Classroom durante o ensino emergencial, este percentual segundo uma das professoras participantes da pesquisa deve-se ao fato de “[...] *por eles serem maiores eu acho assim que para eles era mais fácil, eu acho que a parte do acesso, a parte de se virar ali com a tecnologia, [...] coisa que os pequenos já tinham que ter um... né? assim, um direcionamento mais dos pais*” (P1).

Embora os alunos do Ensino Médio tenham apresentado mais facilidade e autonomia para acessar as aulas através dos recursos de ensino tecnológicos, observa-se que nem sempre eram assíduos na realização das atividades. Em análise ao Google Classroom de uma das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu, que compõe o *locus* deste estudo, foi observado que em uma turma da 1ª série do Ensino Médio somente 37% das atividades de Língua Portuguesa postadas pela SEED ao longo do ano letivo de 2020 foram realizadas e no ano letivo de 2021 em observância a uma turma de 2ª série do Ensino Médio foi constatado que aproximadamente 56% das atividades de Língua Portuguesa foram realizadas pelos alunos.

Mesmo tendo se constituído no recurso de ensino mais completo e mais utilizado durante a suspensão das aulas presenciais, a organização da sala de aula online passou por algumas críticas no início da sua implementação, primeiro porque as atividades postadas automaticamente pela SEED eram realizadas em nome dos professores e segundo pelo excesso de atividades, conforme exposto abaixo:

#### IMAGEM 11 - Mensagens enviadas à SEED



Fonte: Facebook da SEED (2020)

Para a 1ª série do Ensino Médio, foi observado que, na primeira semana de funcionamento do Google Classroom, houve a postagem de três aulas de Língua Portuguesa e, para uma única aula, chegaram a ser postadas 37 atividades de interpretação textual e a proposta de produção de uma crônica. Em uma semana, os alunos tiveram 4 produções textuais para realizar. Situações como estas fundamentaram as reclamações expostas acima.

Diante das críticas de alunos, pais e professores, gradativamente as atividades postadas pela SEED foram sendo reorganizadas até chegar ao padrão de postagem de duas questões de múltipla escolha para cada aula. Os professores também passaram a ter autonomia para excluir as atividades não obrigatórias, de editar as demais atividades e direcionar os alunos para aquelas que deveriam ou não ser realizadas. O tempo de duração das videoaulas também foi readequado, passando de 40 para 25 minutos, para que os alunos tivessem tempo hábil de assistir e realizar as atividades dentro do tempo estimado de cada aula (de 45 a 50 minutos) e também passou a ser postado um vídeo com o resumo da aula, com duração aproximada de 5 minutos.

Nessa perspectiva, esses ajustes podem ter sido os responsáveis pelo aumento no percentual de alunos que utilizavam este recurso de ensino, considerando que nas turmas observadas neste estudo, constatamos um aumento de 19% na realização das atividades de Língua Portuguesa entre os anos letivos de 2020 e 2021.

Com a gradativa retomada das aulas presenciais através do ensino híbrido, a sala de aula online foi perdendo sua funcionalidade e, a partir do mês de agosto de 2021, a SEED suspendeu a postagem das videoaulas e das atividades automáticas. Contudo as turmas permaneceram abertas para que os professores e alunos pudessem continuar utilizando esse recurso de ensino com postagens próprias.

No ano letivo de 2022, que iniciou com aulas presenciais, o Google Classroom foi um recurso de ensino optativo, ficando sob responsabilidade dos professores que optassem por utilizá-lo a criação das turmas no sistema, a inserção dos alunos e a realização de postagens de conteúdos conforme julgasse necessário.

### 3.2.5 As aulas síncronas na Plataforma Google Meet

Com a publicação da Resolução nº 3817/2020 - GS/SEED, em 24 de setembro de 2020, as formas de interação entre professores e alunos, que até então acontecia nos espaços do Google Classroom - “Mural”, “Comentários da turma” e “Comentários particulares” - começaram a passar por uma reformulação, tornando-se obrigatório aos professores realizar aulas síncronas, utilizando como ferramenta a Plataforma Google Meet. Assim, a cada aula os professores geravam links de Meets que eram postados no Google Classroom para o acesso dos alunos.

Essa situação gerou certo desconforto entre os professores, em parte pela falta de preparação técnica para conduzir as aulas neste formato e pelo receio de exposição da imagem, bem como pela falta de recursos tecnológicos adequados a esta finalidade. Diante disso, a APP Sindicato enviou o Ofício 117/2020 à SEED apontando que:

A ferramenta em questão transforma a aula em uma reunião com exposição de professores e alunos.

A exposição pode caracterizar uso indevido de imagem e propriedade intelectual dos/as professores/as.

Os/As professores/as não foram treinados para uso da ferramenta em questão de forma a proteger sua intimidade. (APP SINDICATO; 2020a, p. 3)



Mesmo com os apontamentos realizados pela APP Sindicato, as aulas síncronas via Plataforma Google Meet, também chamadas de Meets, seguiam se consolidando na rede pública estadual de ensino do Paraná. A princípio, os professores deveriam realizar ao menos uma aula por semana, por turma, com duração mínima de 15 minutos, mas a partir de 11 de março de 2021, com a publicação da Resolução nº 1111/2021 GS/SEED, a abrangência dos Meets foi ampliada:

Art. 2.º A frequência do professor será aferida mediante a realização de videoaula por meio da tecnologia educacional Google Meet (plataforma utilizada para transmissão das aulas) em cada turma e em cada disciplina, de acordo com o cronograma de horário das aulas em cada instituição de ensino.

§1.º Para configurar presença, o professor deverá realizar as aulas via Google Meet com, no mínimo, 40 minutos de duração por aula, por turma e por disciplina prevista no cronograma de horários das aulas em cada instituição de ensino. (PARANÁ, 2021)

Assim, primeiro condicionou-se o registro de presença dos professores à realização dos Meets, com monitoramento diário realizado através da plataforma Power BI, situação que levou a autora Mulik (2022) a comparar os Meets a uma tornezeleira eletrônica.

O Power BI tinha que ser acessado diariamente pela direção da escola para verificar se os professores estavam realizando as aulas síncronas e se estavam cumprindo o tempo mínimo determinado, caso contrário a direção tinham que verificar o motivo e apresentar uma justificativa ao NRE, que procedia com a análise e emitia seu parecer com o aceite ou recusa da justificativa apresentada.

No mês seguinte, a presença dos alunos que tinham acesso à internet também passou a ser vinculada aos Meets, seguindo a Orientação nº 005/2021 - DEDUC/SEED, publicada em 22 de abril de 2021:

1 Para os estudantes que possuem acesso aos meios digitais e equipamentos, a frequência é atribuída pela participação das aulas síncronas realizadas pelos professores por meio da plataforma Google Meet.

3 Ressalta-se, assim, que a frequência dos estudantes neste ano de 2021 está condicionada à participação deles nas videoaulas via ferramenta Google Meet e não mais à entrega de atividades no Classroom.

3.1 As atividades do Classroom devem continuar sendo feitas, conforme encaminhamentos realizados pelos professores, pois elas reforçam os conteúdos trabalhados durante a Meet, porém não serão utilizadas para cômputo da presença do estudante na aula. (PARANÁ, 2021n)

Para o planejamento e organização dessas aulas síncronas, o Ofício Circular nº 023 - DEDUC/SEED, trouxe a seguinte orientação:

3. É fundamental que o planejamento da aula via Google Meet envolva diferentes metodologias, prevendo o tempo necessário para tirar dúvidas, realizar e corrigir exercícios, realizar atividades de leitura, produção de textos, vídeos, pesquisas, discussões em pequenos grupos, atividades mão na massa, entre outros. Os momentos de interação devem ocupar a maior parte da aula, evitando-se aulas demasiadamente expositivas. (PARANÁ, 2021k)

A importância da participação dos alunos nesse formato de aulas foi ressaltada como sendo uma possibilidade de contato, vínculo e interação com o professor, contribuindo com o aprendizado através de metodologias diferenciadas (PARANÁ, 2021n).

Entre os alunos participantes desta pesquisa 87,1% declararam acompanhar as aulas via Meet. A análise dos relatos das professoras participantes da pesquisa aponta as seguintes considerações sobre este recurso de ensino:

TABELA 4 - Considerações das professoras sobre os Meets

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Os alunos da educação básica não têm maturidade para acompanhar e participar diariamente das aulas via Meet.	3, 4, 6, 7, 8, 9	12
<b>II</b>	A falta de formação dos professores foi um entrave para o trabalho com os Meets.	1, 2, 11	3
<b>III</b>	A falta e/ou precariedade de recursos dos alunos dificultou o acesso aos Meets.	5	1
<b>IV</b>	As aulas via Meet foram uma oportunidade de aprendizado.	10	1
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>17</b>

Fonte: a autora (2022)

De acordo com as narrativas das professoras, trabalhar com os Meets foi um grande desafio a começar pelo receio de exposição da imagem e pela falta de formação para lidar com este novo recurso de ensino e depois pelo desafio de fazer com que os alunos comessem a acessar as aulas e se mantivessem participantes. Abaixo, apresentamos os relatos de duas professoras que retratam a experiência vivida por muitos outros professores durante as aulas síncronas:

*[...] eu tive sala invadida com hacker. Eu tive aluno que acabou não desligando o áudio, né? e enquanto eu achava que eu estava dando aquela aula de literatura (ele) estava ouvindo funk, fumando narguile, e aí de repente aparece a mãe no fundo quer saber quem é essa mulher que não para de falar, ele diz que é professora, né?*

*[...] Houve aluno roncando, né? acabou dormindo e acabou não desligando o áudio, o próprio... o próprio vídeo, né? [...] Então eu tive que fazer um trabalho dobrado, triplicado para eles participarem, né? (P3)*

*Então as meets, foi uma luta para eles entrarem, né? para eles se manterem na meet é outra e a nível de... de frequência a gente não pode também dizer que eles não tinham interesse, porque eles estavam num momento difícil, né? todo mundo. Muitos até não tinham acesso, então, né? foi uma luta, foi uma luta para eles entrarem, depois para eles participarem, para eles ligarem as câmeras [...] poucos ligaram câmeras, então hoje a gente sabe que eles mesmos confessam que eles dormiam, né? enquanto a gente tava dando aula. (P2)*

Dessa forma, constatamos que, embora o percentual de alunos que afirmaram acompanhar as aulas via Meet tenha sido alto, chegando a 87,1% entre os alunos participantes da pesquisa, este percentual muitas vezes ficou restrito à ação de acessar a aula por parte do aluno, não correspondendo ao seu acompanhamento efetivo.

Esses desafios tornaram-se ainda mais intensos para os professores com o início do ensino híbrido, pois, de forma simultânea, eles tinham que atender presencialmente uma parcela dos alunos que estavam na escola e transmitir a mesma aula em tempo real via Meet para a outra parcela dos alunos que estavam em casa.

Além de atender dois públicos em situações completamente diversas, outra situação enfrentada pelos professores foi a precariedade de estrutura das escolas, nas quais, inúmeras vezes, problemas com o sinal de internet e funcionamento de equipamentos fizeram os professores demandar parte ou mesmo a totalidade da aula para resolvê-los, resultando na sobrecarga de trabalho e na perda da especificidade do trabalho pedagógico.

Após quase um ano vivenciando os desafios de colocar em prática as aulas síncronas, a partir de agosto de 2021, quando a retomada das aulas presenciais de forma integral começou a ser vislumbrada, os Meets deixaram de ser obrigatórios nas escolas da rede pública estadual de ensino, ficando restritos para o eventual caso de fechamento de turmas e/ou escolas em decorrência de contaminações de Covid-19.

### 3.2.6 As atividades impressas

As atividades impressas foram um recurso de ensino para atender aos alunos sem acesso às ferramentas e meios digitais destinados às aulas não presenciais da rede pública estadual de ensino paranaense.

O material impresso, organizado semanalmente pela SEED com base nas mesmas atividades postadas no Google Classroom, era disponibilizado para que as escolas fizessem a impressão e distribuição aos alunos. Assim, conforme cronograma definido por cada instituição de ensino, os alunos faziam a retirada e devolução quinzenal dessas atividades para que os professores pudessem realizar a correção, validando o registro de presenças e notas durante a suspensão das aulas presenciais.

As primeiras atividades impressas organizadas pela SEED e distribuídas pelas escolas geraram muitas reclamações por parte dos alunos e dos pais, pois além de não trazerem uma explicação do conteúdo continham um excesso de questões para cada aula, acentuando ainda mais as dificuldades dos alunos sem acesso aos recursos digitais.

Em análise ao material impresso referente à primeira quinzena de ensino remoto da disciplina de Língua Portuguesa que foi disponibilizado aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, verificou-se um total de 32 atividades discursivas/dissertativas, 61 atividades objetivas, 4 atividades para preencher lacunas e 4 produções textuais.

Considerando a matriz curricular do ano letivo de 2020, na qual os alunos tinham 4 aulas semanais de Língua Portuguesa, para cada aula, eles tiveram em média 12 atividades para serem realizadas, além de 1 produção textual a cada duas aulas. Um volume de atividades não condizente com a realidade, pois nem mesmo nas aulas presenciais, com o acompanhamento contínuo do professor, os alunos conseguem realizar essa média de atividades por aula.

Diante da situação houve uma readequação das atividades organizadas pela SEED, que na segunda quinzena de ensino remoto passaram a ser chamadas de Trilhas de Aprendizagem<sup>22</sup>, trazendo de forma sucinta e autoexplicativa os conteúdos abordados semanalmente nas videoaulas, bem como a redução gradativa no número de questões e de propostas de produção textual a cada material disponibilizado.

Nessa perspectiva, primeiramente os alunos depararam-se com materiais que traziam um número excessivo de atividades de Língua Portuguesa que, ao longo do ano letivo de 2020, foram se resumindo, deixando-se de lado as atividades discursivas/dissertativas e as produções textuais, até chegarem a adotar um padrão de 2 questões objetivas por aula.

No início do ano letivo de 2021, quando os alunos público alvo desta pesquisa, estavam cursando a 2ª série do Ensino Médio, depararam-se com a redução ainda maior de

---

<sup>22</sup>As Trilhas de Aprendizagem estão disponíveis no site Aula Paraná, no endereço eletrônico [www.aulaparana.pr.gov.br](http://www.aulaparana.pr.gov.br).

atividades constantes das Trilhas de Aprendizagem, que passaram a adotar a média de 2 questões objetivas de Língua Portuguesa em cada material correspondente a 4 aulas semanais. E, a partir do mês de abril até o último material impresso disponibilizado no início do mês de julho, o foco passou a ser a proposta de 1 produção textual por semana.

Diante da disparidade na organização do material impresso elaborado pela SEED, muitos professores optaram por adequar as Trilhas de Aprendizagem e/ou elaborar suas próprias atividades, de acordo com a realidade dos alunos, seguindo as orientações do Ofício Circular nº 029/2020 - DEDUC/SEED e do Ofício Circular nº 013/2021 - DEDUC/SEED, que destacavam a autonomia das escolas para “adequá-los, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes dentro de suas especificidades, para que possam ter condições de apropriar-se do conhecimento das aulas”.

As professoras de Língua Portuguesa participantes desta pesquisa trouxeram considerações sobre este recurso de ensino, que após análise geraram a seguinte categoria final:

TABELA 5 - Considerações das professoras sobre as Trilhas de Aprendizagem

<b>Categoria final</b>	<b>Título da categoria final</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Apesar das limitações, as Trilhas de Aprendizagem foram um recurso de ensino válido para o momento.	1, 2	11
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>11</b>

Fonte: a autora (2022)

O discurso apresentado abaixo retrata essa categoria:

*[...] particularmente achava elas fracas, né? [...] para ensino médio [...], mas eu acho que no momento era válido, porque é... os alunos, o perfil dos alunos que levavam, né? eles não tinham os recursos midiáticos, a internet pra eles pesquisarem, então pra mim enquanto professora parecia fácil, mas pra eles que estavam em casa e os pais, né? como o perfil socioeconômico do nosso colégio são pessoas, né? que não tem nível de escolaridade elevado, então eu acredito que é o que nós tínhamos para aquele momento e foi válido, melhor do que eles não terem nada. (P3)*

Nos relatos, as professoras apontaram a preferência por elaborar suas próprias atividades de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos, por considerar que

nem sempre as Trilhas de Aprendizagem eram condizentes com o nível de escolarização dos alunos, mas que, por vezes, fizeram o uso integral desse recurso.

Contudo, tanto as Trilhas de Aprendizagem na íntegra, quanto a sua adequação e/ou elaboração de material individualizado, pelos professores, não impediram a frustração causada por esse recurso de ensino. O que se observou nas escolas foi o recebimento de muitas atividades em branco, sujas, amassadas, atrasos na devolução e, quando questionados, os alunos afirmavam não terem entendido o conteúdo ou o enunciado da questão, diziam não ter dado tempo de responder, que irmãos mais novos tiveram acesso e danificaram o material, enfim justificativas que nos conduzem a refletir sobre as condições para estudar que esses alunos tiveram em suas casas durante o ensino emergencial.

Considerando a realidade dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, participantes desta pesquisa, aproximadamente 26% afirmaram que não tiveram um local adequado em casa no qual pudessem acompanhar as aulas e/ou realizar as atividades.

A limitação do material impresso foi reconhecida na Orientação nº 005/2021 - DEDUC/SEED, do qual consta que:

[...] apesar de ser um material elaborado com muito cuidado e organizado conforme as expectativas de aprendizagem dos estudantes em sua etapa de escolarização, limitam as possibilidades de interação com o professor e de oportunidade de utilização de ferramentas que potencializem a aprendizagem dos estudantes.

No Ofício Circular nº 051/2021 - DEDUC/SEED, publicado em 02 de agosto de 2021, foi colocado que:

Atualmente, o Paraná atende um grande percentual de estudantes por meio de material impresso em escolas que não possuem conexão de internet adequada para que sejam ofertadas aulas síncronas, situação que corrobora para o aumento da dificuldade na aprendizagem e da desigualdade social entre a população, e causa prejuízos à saúde mental de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, destaca-se que, embora utilizado por um grande número de alunos, esse recurso de ensino foi o menos eficaz para o aprendizado, em comparação com os outros recursos. Os alunos que mais precisavam do acompanhamento dos professores por não possuírem acesso às aulas disponíveis nos meios digitais, foram os menos assistidos, foram os que de posse de materiais impressos de diferentes disciplinas tiveram que ler, tentar compreender e resolver sozinhos as atividades propostas, sem um recurso para pesquisa, sem a mediação dos professores.

Segundo dados da SEED divulgados em maio de 2020<sup>23</sup>, na rede pública estadual de ensino, 240 mil alunos estavam sendo atendidos com material impresso, isso corresponde a uma média de 24% de alunos que tiveram a privação do direito de acesso a uma educação de qualidade em nosso estado durante a suspensão das aulas presenciais. Fazendo parte dessa média, entre os alunos da 3ª série do Ensino Médio que participaram desta pesquisa, 22,6% afirmaram ter utilizado as atividades impressas durante o ensino emergencial.

Diante das limitações das atividades impressas para a promoção do aprendizado, quando as escolas iniciaram a retomada gradativa das aulas através do ensino híbrido, os alunos que utilizavam esse recurso de ensino tiveram prioridade na escala das aulas presenciais. Dessa forma, em julho de 2021 as Trilhas de Aprendizagem deixaram de ser encaminhadas às escolas, considerando que o público ao qual eram destinadas estava sendo atendido nas aulas presenciais.

### 3.3 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO EMERGENCIAL: PARA ALÉM DA PADRONIZAÇÃO

As estratégias adotadas pelas escolas e professores durante o ensino emergencial refletem uma das questões mais presentes e inquietantes da prática pedagógica durante a suspensão das aulas presenciais: como ensinar sem estar na escola?

Considerando a definição de que estratégia “é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 68-69), podemos afirmar que os professores foram além, pois durante o ensino emergencial as condições para conduzir o processo ensino-aprendizagem eram desfavoráveis e os meios insuficientes para chegar até os alunos. Como o objetivo do trabalho docente, mesmo diante desses obstáculos, era que os alunos se apropriassem do conhecimento, lançaram mão de uma série de ações para que esse objetivo fosse alcançado.

---

<sup>23</sup>Dado disponível na Nota de Esclarecimento enviada pela SEED ao Jornal Gazeta do Povo, publicada no dia 16 de maio de 2020. Disponível no endereço eletrônico: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/alunos-rede-estadual-parana-pandemia/>.

De acordo com Roldão (2009, p. 58), ao planejar ações eficazes de ensino se assume uma postura estratégica, que consiste em “conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa [...] por um conjunto diversificado de alunos”.

Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da *concepção*, pela resposta às questões: *como* vou organizar a ação e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e o *para quem*? A um segundo nível, *instrumental*, operacionaliza-se respondendo à questão - *Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?* (ROLDÃO, 2009, p. 29, grifos do autor)

Direcionando esses questionamentos para o contexto do ensino emergencial, a adoção de estratégias para atendê-lo passou a lidar com o desafio de organizar ações educativas em um cenário desconhecido, com recursos de ensino que até então não faziam parte do dia a dia das escolas, em especial das escolas públicas, para alunos que tinham acesso às aulas não presenciais através de diferentes recursos de ensino, para alunos que não estavam tendo acesso às aulas de nenhuma forma, em um momento em que a interação entre professores e alunos estava limitada pela necessidade de isolamento social, enfim, um cenário que demandou estratégias inéditas.

Nessa perspectiva, não raro foram noticiadas as mais diversas estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e professores para o atendimento dos alunos, atendimento este que não ficou restrito às funcionalidades dos recursos de ensino padronizados que foram disponibilizados para o contexto emergencial, que foi além, desenvolvendo ações direcionadas para a especificidade de cada escola, de cada turma, de cada aluno, visando a garantir que mesmo com as escolas fechadas o aprendizado pudesse acontecer de alguma forma.

E diante dessa realidade, os profissionais da educação seguiam assumindo responsabilidades que não eram suas, tentavam resolver problemas que deveriam ser observados e solucionados pelo poder público, como por exemplo a falta de acesso à internet e à recursos tecnológicos digitais adequados por parte considerável dos alunos.

Diariamente estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação eram divulgadas nas mídias, entre elas podemos citar a ação de escolas paranaenses que usaram carros de som e anúncios em rádio para atrair a atenção de pais e de alunos que estavam com as atividades remotas atrasadas (ESCOLAS..., 2020), o trabalho realizado por professores no interior do Brasil que percorriam grandes distâncias para levar as atividades remotas aos alunos (CRUZ, 2020). Cabe também destacar que muitos alunos foram



verdadeiros estrategistas, assim como os professores, lembrando o caso de uma aluna da área rural do Paraná que, com a ajuda da mãe, montava uma barraca na propriedade do vizinho para usar o sinal de internet e acompanhar as aulas online (MENINA..., 2020).

Mulik (2022, p. 72-73) tece uma crítica ao heroísmo dos professores trazido pelas mídias e à superficialidade com que os desafios do ensino remoto foram tratados:

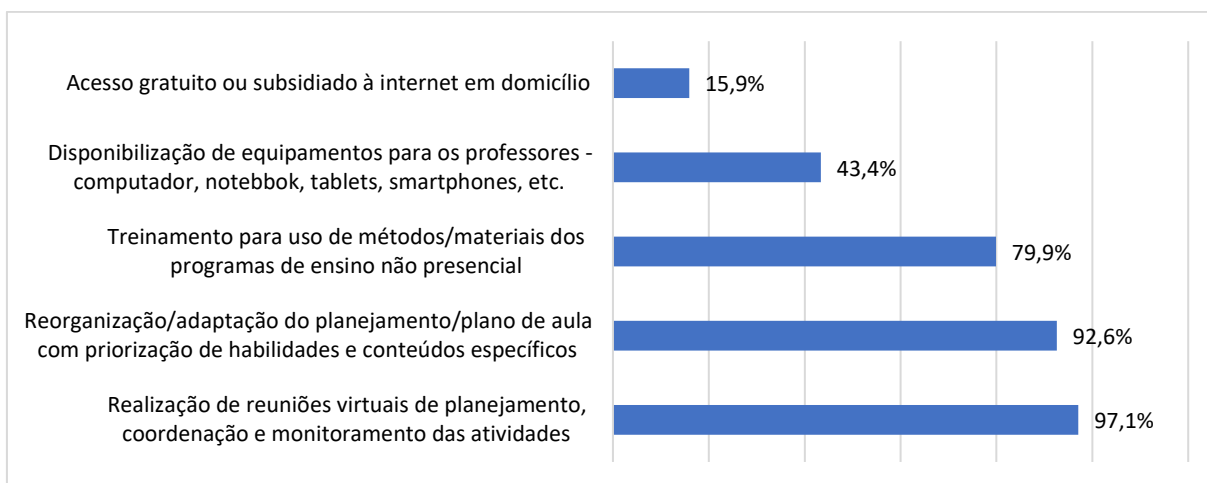
[...] nas tantas reportagens sobre o ensino remoto, não aparece a voz do/a professor/a para dar seu parecer sobre tudo isso que está vivendo. Quando aparece, está fantasiado/a de herói/heroína: professor que percorreu 50/100 Km para levar atividades impressas para os alunos; pedagogas que vão nas casas dos alunos... já vi professoras/es atravessando rios, indo a cavalo e até em carro de som para chamar atenção das/dos estudantes... a tal busca ativa, não é? O que acho interessante nisso tudo é que essa preocupação, na grande maioria dos casos, passa longe de estar voltada para a aprendizagem. Somos cobrados pelos números: “Professora, quantos alunos você tem com nota baixa com você? É o tempo todo essa pergunta! Tá certo isso? Não deveria ser: “Professora, como estão seus alunos? Está conseguindo interagir com eles? Quais dificuldades estão tendo?” ou ainda “Seus alunos estão vivos, professora?”. SONHO!

A cobrança trazida pela autora refere-se à postura adotada na rede pública estadual de ensino do Paraná, onde os professores trabalharam sob constante pressão e monitoramento, sentindo-se na responsabilidade de realizar ações para integrar o maior número de alunos possível ao novo formato de ensino (MULIK, 2022).

Além das estratégias divulgadas nas mídias, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou os resultados de um questionário intitulado “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, que foi respondido pelas escolas como parte do Censo Escolar de 2020, trazendo a conhecimento as estratégias adotadas junto aos professores e aos alunos em todo o país para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais.

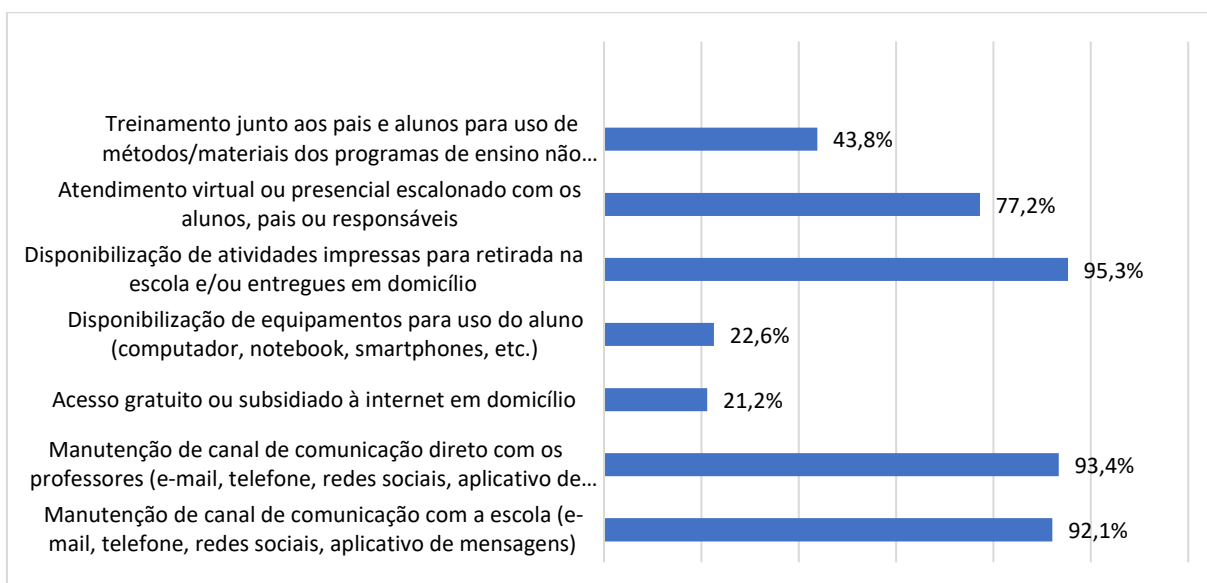
Abaixo, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos através do referido questionário, com foco nos dados referentes às escolas das redes estaduais de ensino:

GRÁFICO 1 - Estratégias adotadas pelas escolas/secretaria de educação junto aos professores no ano letivo de 2020



Fonte: a autora com base nos dados do INEP (2021)

GRÁFICO 2 - Estratégias adotadas pelas escolas e professores junto aos alunos no ano letivo de 2020



Fonte: a autora com base nos dados do INEP (2021)

Destacamos que as estratégias apresentadas nos gráficos refletem o levantamento de dados das escolas das redes estaduais de ensino de todo o Brasil. Assim, dentre as estratégias apresentadas pelo INEP, as que não fizeram parte da realidade das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu, que constituem o nosso *locus* de investigação, foram o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, tanto para os professores quanto para os alunos, e a disponibilidade de equipamentos como computadores e notebooks para os alunos. Fato que não se restringiu ao município de Santa Terezinha de

Itaipu, considerando que foram as estratégias com menor percentual de adoção em todo o Brasil, talvez pelo fato de que essa estratégia demandava ações e investimentos do poder público, sendo mais cômodo fomentar o heroísmo dos professores em outras ações.

Conforme exposto no gráfico 2, a estratégia pedagógica mais utilizada para manter o elo entre escola, professores, alunos e pais foi o canal de comunicação, em especial através do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, que, por diversas vezes, foi além de um instrumento de comunicação, tornando-se também um recurso do processo ensino-aprendizagem que permitiu diminuir a distância entre professores e alunos. Vale destacar que para a efetivação dessa estratégia os professores, pedagogos e diretores utilizavam seus próprios aparelhos de celular e custeavam também o sinal de internet.

Embora a estratégia de atendimento dos alunos por meio de mensagens via *WhatsApp* tenha sido eficiente, não podemos negar o fato de que sobrecarregou imensamente o trabalho docente, que além de lidar com os recursos de ensino padronizados organizados pela SEED, tiveram que destinar tempo para responder às inúmeras mensagens recebidas em dias e horários não convencionais. Sobre esse aspecto, destacamos o relato de uma das professoras que participou deste estudo:

*Professores, alguns receberam críticas, né? dizendo que as pessoas (professores) não fizeram nada, né? Então eu discordo disso totalmente, acho que foi o período que a gente mais trabalhou, igual eu falei, nós tivemos que nos desdobrar, né? Era... era impresso, era aula, formulário, era... e tinha mais, eu tinha alguns que... que era pelo Whats, né? que eles recebiam atividades, devolviam, era fotos. Então eu acho assim que foi... a gente se desdobrou para tentar atingir assim o maior número possível de alunos [...] (P1)*

Ressaltamos, que além das estratégias constantes dos gráficos, as escolas do município de Santa Terezinha de Itaipu desenvolveram outras, como o aprendizado por pares, adotado por iniciativa própria dos professores, já que as formações ofertadas pela SEED tardaram a acontecer. Essa estratégia foi uma das que mais potencializou o trabalho docente frente ao uso das tecnologias adotadas no ensino emergencial.

Estratégias de busca ativa dos alunos em situação de abandono escolar também fizeram parte constante do trabalho realizado nas escolas. Dessa forma, a busca ativa foi desde ligações para os alunos e pais, visitas domiciliares e encaminhamentos ao Sistema Educacional da Rede de Proteção. Em uma das escolas *lócus* da pesquisa, foi destacado o papel dos professores, em especial da professora da Sala de Recurso Multifuncional que atende alunos da educação especial, conforme exposto no discurso abaixo:

*[...] o atendimento foi difícil, apesar que aqui o nosso colégio, assim é... eu acho assim... que fez o seu papel, né? Todos foram atrás de alunos, buscaram, principalmente assim a professora da Sala de Recurso, foi espetáculo, nós sempre estávamos em contato, ela ia até a casa do aluno, levava atividade, ajudava, né? [...]* (P1)

Em outra escola, foi desenvolvido um projeto com a comunidade escolar para arrecadar celulares e tablets usados, mas em bom estado de conservação, para serem doados aos alunos que não tinham recursos para acompanhar as aulas online.

Alguns professores e pedagogos desenvolveram tutoriais para auxiliar os alunos no acesso às aulas e realização das atividades, que foram compartilhados entre todas as escolas, gerando uma rede de colaboração com o objetivo comum de diminuir a distância entre os alunos e o conhecimento.

A adaptação de atividades impressas, com direcionamento de conteúdos nos livros didáticos conforme as limitações e potencialidades dos alunos também foi uma estratégia pedagógica que visou a amenizar os impactos no aprendizado daqueles que foram os mais marginalizados do ensino emergencial devido à falta de recursos.

De acordo com Anastasiou e Alves (2005, p. 70), “As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”, destarte o objetivo a ser atingido durante o ensino emergencial era não permitir que nenhum aluno ficasse à margem, proporcionar a todos o acesso, mesmo que mínimo, ao conhecimento. Foi com foco nesse objetivo que emergiram as mais variadas estratégias pedagógicas para atender a uma situação jamais vivida pela educação escolar, assim, mesmo os professores estando cientes que muitas ações ultrapassavam a sua alçada o sentimento de luta por uma educação de qualidade seguia movendo o fazer pedagógico.

Considerando que “A doença é quase sempre um elemento de desorganização e de reorganização social” (REVEL; PETER, 1976, p. 144), foi exatamente isso que vivenciamos nas escolas da rede pública estadual do Paraná com a suspensão das aulas presenciais. E como todo processo de desorganização e reorganização não passa sem deixar suas marcas, no próximo capítulo abordaremos como esse processo impactou no desenvolvimento do aprendizado na disciplina de Língua Portuguesa.

## **4 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO EMERGENCIAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM**

No presente capítulo, tomamos como base os relatos dos alunos e das professoras participantes da pesquisa para, na primeira seção, descrever as experiências que ambos construíram durante o ensino emergencial, abordando aspectos relacionados à nova rotina de estudos e trabalho, aos pontos negativos e positivos que atribuíram a esse modelo de ensino. Na segunda seção, apresentamos em que medida o cenário pandêmico impactou o desenvolvimento da aprendizagem e, por último, discorremos sobre as aspirações dos alunos e das professoras com a volta às aulas presenciais.

### **4.1 O LEGADO DE EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO EMERGENCIAL NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES**

#### **4.1.1 Da sala de aula à sala de casa: os impasses da nova rotina**

O espaço escolar nos remete para o processo de ensinar e aprender, para um lugar em que o trabalho educativo é organizado e direcionado com o propósito de promover a aprendizagem. Saviani (2011, p. 14) ressalta que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” e este não é qualquer tipo de saber, é um saber que está relacionado à ciência, assim, “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Nessa perspectiva, quando as escolas forçadamente tiveram que fechar suas portas devido à pandemia da Covid-19, a instrumentalização dos alunos para o acesso ao saber sistematizado passou a lidar com obstáculos nunca antes experienciados.

A princípio se acreditava que a suspensão das aulas presenciais seria breve, assim como aconteceu durante a pandemia da gripe H1N1 no ano de 2009, contudo diante da prolongada impossibilidade de retorno, vimos a rotina escolar tomar um rumo

inimaginável, no qual “o chão da escola tornou-se chão de cômodos de nossa casa, as salas de aula ficaram fluidas” (LUNARDELLI; LAPERUTA-MARTINS, 2022, p. 153). A sala de aula “que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações do conhecimento” já não era o espaço exclusivo para este fim e nossas casas foram assumindo o papel antes primordialmente escolar (KIRCHNER, 2020, p. 46).

Na medida em que a escola refere-se ao saber elaborado, ao saber sistematizado e à cultura erudita, as nossas casas referem-se ao conhecimento espontâneo, ao saber fragmentado e à cultura popular (SAVIANI, 2011), portanto um dos maiores desafios impostos à educação durante o ensino emergencial foi o de transpor essa especificidade da escola para as casas de alunos e professores, transformando os espaços que antes eram essencialmente de descanso, lazer e informalidade, em espaços de trabalho, de estudo, de produção formal de conhecimento.

Enredados nessa reconfiguração de espaços, as professoras e os alunos participantes desta pesquisa foram instigados a comentar sobre a nova rotina de trabalho e estudo exigida neste contexto. Os relatos docentes conduziram às seguintes categorias finais:

TABELA 6 - Considerações das professoras sobre a nova rotina de trabalho

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Necessidade de criar uma nova rotina, com adaptação de espaços e atividades.	1, 5, 8, 9	4
<b>II</b>	Adoção de estratégias diferenciadas para ensinar e avaliar.	2, 3, 4	4
<b>III</b>	Sobrecarga de trabalho.	6, 7	8
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>16</b>

Fonte: a autora (2022)

Os discursos que embasaram a Categoria final I: “Necessidade de criar uma nova rotina, com adaptações de espaços e atividades”, ressaltaram o desafio que foi o *home office* para os professores, primeiramente porque as casas tiveram que ser adaptadas para todos os membros da família desenvolverem suas atividades. Uma das professoras participantes da pesquisa, relatou a necessidade de organizar três espaços distintos na sua casa: um para o seu trabalho, um para o cônjuge estudar e outro para a filha estudar. Além disso, ressaltou a dificuldade em conciliar as aulas remotas com seus alunos, as atividades remotas da filha e os afazeres de casa.

Na Categoria final II: "Adoção de estratégias diferenciadas para ensinar e avaliar", as professoras relataram o quão desafiador foi ensinar com alunos e professores ocupando espaços distintos, com a interação limitada devido ao isolamento social, o quanto as incertezas se os alunos estavam entendendo os conteúdos, se estavam realmente aprendendo causavam angústia nos professores.

E nessa angústia, buscando atender todos os alunos sem medir esforços, os professores acabaram vivendo para o trabalho, com uma rotina diária desgastante, que foi abordada na Categoria final III: "Sobrecarga de trabalho". Uma professora (P3) relatou que, por vezes, chegou a trabalhar mais de dezoito horas por dia; que para aguentar a sobrecarga de trabalho, tomava café e relaxante muscular, situação que levou à estafa física e mental e à necessidade de acompanhamento médico.

Em um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT), da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, que teve como público alvo professores da rede pública estadual de ensino do Paraná que estavam atuando no auge do ensino emergencial, a sobrecarga de trabalho vivida neste contexto também foi um dos destaques:

[...] o trabalho realizado pelas/pelos docentes têm sido admirável, sendo concretizado por meio de investimento financeiro pessoal em equipamentos tecnológicos, melhoria da rede de internet, abertura de suas residências para que o trabalho compartilhe dos espaços familiares, da privacidade domiciliar, resultando em uma intensificação do trabalho, em que já não se tem mais parâmetro estabelecido para as pausas adequadas às refeições e de horário de descanso. É quase uma dedicação integral do tempo para atender a tantas solicitações de trabalho e para dar conta da vida privada, familiar que, não por acaso, tem gerado tanto adoecimento. (PORTELINHA et al., 2021, p. 11)

A organização e o controle docente diante dos diversos recursos utilizados pelos alunos, demandou atendimentos individualizados de acordo com as especificidades de cada um, o "que exigiu dos professores múltiplas formas de comunicação simultâneas para tentar sanar as dúvidas e suprir as necessidades dos estudantes e das famílias e/ou responsáveis", além disso a adaptação com os recursos tecnológicos destinados às aulas não presenciais também foi um fator que contribuiu para a sobrecarga de trabalho docente (PORTELINHA et al., 2021, p. 3).

Assim como o trabalho docente foi impactado pela nova rotina, os alunos também vivenciaram um grande desafio, tendo que se adaptar a novas formas de aprender, distante fisicamente de seus professores e de seus pares, mediada por recursos que até então eram destinados ao entretenimento. Diante deste cenário de mudanças foi solicitado aos alunos

participantes desta pesquisa que relatassem como vivenciaram a nova rotina de estudos exigida pelo ensino emergencial. Suas considerações conduziram à elaboração das seguintes categorias finais:

TABELA 7 - Considerações dos alunos sobre a nova rotina de estudos

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Houve desmotivação para acompanhar as aulas, principalmente devido às dificuldades de acesso.	2, 4, 5, 6, 7	7
<b>II</b>	A rotina de estudos começou a ser retomada com os Meets.	3	4
<b>III</b>	Houve o acompanhamento diário das aulas.	1	1
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>12</b>

Fonte: a autora (2022)

De acordo com os alunos, a desmotivação para acompanhar as aulas, que constituiu a Categoria final I, foi gerada principalmente pela impossibilidade de interação pessoal com professores e colegas de turma, pela quebra da rotina de ir para a escola e pelas incertezas de quanto tempo duraria a situação de aulas não presenciais. A ausência física dos professores para mediar e orientar os alunos foi um dos fatores que contribuiu para as dificuldades de acesso às aulas.

Na Categoria final II temos a confirmação do quanto a interação é essencial para o aprendizado, na medida em que os alunos relataram ter conseguido retomar uma rotina de estudos quando houve a possibilidade de, mesmo que através de telas de computadores e celulares, interagir nas aulas síncronas com seus professores e colegas de turma.

A Categoria final III foi originada a partir da experiência de apenas um aluno dentre os participantes da pesquisa que relatou ter conseguido acompanhar com assiduidade as aulas não presenciais, sem dificuldades.

Essa categoria corrobora para a seguinte constatação: se dos 31 alunos que participaram da pesquisa apenas 1 conseguiu acompanhar assiduamente as aulas sem dificuldades, isso significa que mais de 95% dos alunos, mesmo que por algum momento, ficaram à margem do ensino emergencial. É relevante mencionar que para muitos alunos esta transposição da escola para casa foi extremamente impactante devido a precariedade da



estrutura física de suas casas e/ou da impossibilidade de organização familiar para proporcionar um local adequado onde pudessem estudar.

Como já mencionado no capítulo 3, aproximadamente 26% dos alunos que participaram desta pesquisa afirmaram que não tiveram um local adequado em casa no qual pudessem acompanhar as aulas e/ou realizar as atividades durante o ensino emergencial. Entre os obstáculos citados referentes à organização pessoal e/ou familiar estavam a necessidade de cuidar de irmãos mais novos e realizar serviços domésticos, para os alunos do período matutino a dificuldade de manter a disciplina de acordar cedo para acessar os Meets e para os alunos do período noturno a dificuldade de acessar os Meets e se manter concentrado nas aulas depois de um dia inteiro de trabalho.

Nessa perspectiva, verificamos que a transposição da escola para nossas casas concentrou problemáticas relacionadas a dicotomia entre as especificidades do ambiente escolar e domiciliar, a necessidade de adaptação de espaços e rotinas, a sobrecarga de trabalho para os professores, a limitação das interações e a desmotivação dos alunos.

Dessa forma, os relatos sobre a nova rotina que transformou os espaços do ensinar e do aprender retratam a predominância de uma concepção negativa deste cenário. Assim, ao ser solicitado aos alunos e professoras que elencassem os pontos negativos do ensino emergencial percebemos que os apontamentos se entrelaçaram a algumas situações já mencionadas com relação à rotina a que foram submetidos neste período.

Portanto, na próxima seção algumas informações serão reiteradas, merecendo ainda destaque por serem expressões da vivência que não podem ser minimizadas, sob pena de comprometer o entendimento acerca dos problemas que envolveram o ensino emergencial.

#### 4.1.2 Pontos negativos do ensino emergencial: os descaminhos impostos

O termo ensino emergencial nos remete de maneira inevitável aos momentos desafiadores que o permearam. Destarte, não é por acaso que alguns pontos negativos já tenham sido mencionados pelas professoras e alunos quando solicitado que comentassem sobre suas rotinas de trabalho e estudo durante esse formato de ensino.

Dessa forma, na presente seção, vamos aprofundar o enfoque sobre os pontos negativos vivenciados e relatados por esses que foram os protagonistas do cenário desafiador

que foi o ensino emergencial. Nessa perspectiva, identificamos correlações entre os discursos dos alunos e das professoras, que compilados deram origem às seguintes categorias finais:

TABELA 8 - Os pontos negativos do ensino emergencial na percepção dos alunos e das professoras

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Defasagem no aprendizado.	7, 16, 17, 28	31
<b>II</b>	Dificuldade no acompanhamento efetivo das aulas.	1, 2, 6, 9, 13, 15, 19, 20, 23, 26, 30, 31	23
<b>III</b>	Não houve a preparação de alunos e professores para o novo formato de ensino.	3, 10, 11, 21, 27, 29	14
<b>IV</b>	Falta ou precariedade de recursos e espaços adequados.	4, 5, 12, 18, 22, 24, 25	12
<b>V</b>	Ocasionou problemas de saúde física e mental.	8, 14	5
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>85</b>

Fonte: a autora (2022)

A defasagem no aprendizado, que compôs a Categoria final I, foi um dos pontos negativos mais presente nos discursos, tanto dos alunos quanto das professoras participantes da pesquisa. Para ambos, este foi o principal ponto negativo do ensino emergencial, sendo o resultado da combinação de múltiplos problemas enfrentados nesse período.

Os relatos docentes reforçam que, apesar de vários recursos de ensino que foram destinados às aulas não presenciais e das estratégias diversificadas adotadas pelos professores para estar o mais próximo possível dos alunos, os esforços não foram suficientes para que o processo ensino-aprendizagem pudesse ser conduzido satisfatoriamente e a dúvida sobre em que medida os alunos estavam conseguindo se apropriar dos conteúdos era constante. Até mesmo alunos que, no ensino presencial, não apresentavam dificuldades de aprendizagem passaram a ter com o ensino emergencial, conforme exposto por uma professora: [...] *assim é... e alunos assim, que não tinham problemas de aprendizagem, que a gente via em sala de aula, a gente começou a perceber que começaram a ter, é... problemas [...]* (P1).

Nessa perspectiva, um dos fatores que contribuiu para a defasagem no aprendizado foi apresentado na Categoria final II: “Dificuldade no acompanhamento efetivo das aulas”. Os relatos dos alunos que deram origem a esta categoria ressaltam o quão difícil foi compreender os conteúdos e manter uma rotina de estudos fora da escola, sem o acompanhamento

presencial do professor para explicar, tirar dúvidas e auxiliar nas atividades, a falta de interação com os colegas também foi um fator que comprometeu o acompanhamento das aulas, gerando desmotivação, situação que foi apontada anteriormente quando tratamos sobre a rotina dos alunos durante o ensino emergencial.

As professoras também apontaram a desmotivação dos alunos como um obstáculo ao acompanhamento das aulas, além disso, ressaltaram a dificuldade que enfrentaram para manter a atenção e promover a participação nas aulas síncronas e que os alunos do Ensino Médio, apesar de terem maior familiaridade com os recursos tecnológicos, não demonstraram autonomia e maturidade suficientes para estudar no formato de ensino que foi implementado.

Dentre os discursos que deram origem a esta categoria abaixo apresentamos alguns excertos:

*Eu digo que literalmente eu não tive um ensino médio, só agora em 2022 que eu consegui realmente me readaptar aos estudos. (A4)*

*[...] o ruim era que não tinha o professor presencial assim para tirar minhas dúvidas [...]. (A7)*

*[...] também alguns (alunos) falavam para a gente assim que estavam mais ansiosos, né? queriam ver colegas, eles sempre perguntavam que... quando volta às aulas, né? Então, eu acho assim que foi um período de muitas incertezas, também isso acho que foi negativo, né? É porque eu acho que a gente tem, tanto nós, né? todos, acho que precisamos dessa... eu digo assim desse contato [...]. (P1)*

Na Categoria final III, a falta de preparação, tanto dos professores quanto dos alunos, foi elencada como um dos pontos negativos do ensino emergencial, pois esse modelo de ensino entrou em vigência sem que os professores recebessem uma capacitação para lidar com as suas especificidades e com as novas ferramentas de ensino que demandou, o que dificultou também o direcionamento dos alunos.

De acordo com Menezes, Martilis e Mendes (2021), nem todos os professores e alunos tinham uma formação direcionada que permitisse ensinar e aprender remotamente, e isso acabou comprometendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem nesse contexto. Nos excertos abaixo, trazemos as considerações dos alunos e das professoras a respeito da situação mencionada:

*[...] nós também professores não estávamos preparados para isso, nem eles (alunos) e nem nós, então dos dois lados eu acho que foi negativo nesse sentido. (P2)*

*[...] fomos pegos de surpresa, né? não só nós professores, eu acho que toda a humanidade neste período de pandemia, e os professores eu vejo... nós não tivemos formação nenhuma, é... fomos assim pegos igual já foi (dito) antes de surpresa, né? não tivemos formação para trabalhar e... com essas, eu digo com essas novas ferramentas, né? digitais. (P1)*

*Foram momentos difíceis pra todo mundo, principalmente no ensino, era bem confuso de início [...]. (A19)*

Considerando que, pela primeira vez, a Educação Básica experienciou a mudança abrupta de espaços, saindo da concretude da sala de aula física para a fluidez da sala de aula online, esse desafio ainda foi mais intensificado pela falta ou precariedade de recursos e espaços adequados para a continuidade das aulas fora da escola, fator que originou a Categoria final IV.

Neste viés, Neto e Araújo (2021, p. 30) tecem uma crítica à autonomia que se esperava dos alunos para as aulas remotas, sem prover as condições materiais mínimas necessárias para sua promoção:

Os apologetas do EaD recorrem o tempo todo ao discente ideal, ou seja, o discente organizado, motivado para o aprendizado, responsável pela realização das tarefas e obrigações de maneira autônoma, consciente dos objetivos das atividades realizadas, disciplinado na divisão de seu tempo, dotado de habilidades interativas com o mundo cibernético e com excelente fundamentação teórica. Porém, a generalização dessa modalidade de ensino ignora as condições objetivas dos estudantes que não possuem acesso à internet, dentre outros problemas, como, por exemplo, a falta de local adequado para estudo na residência, a ausência de equipamentos necessários, como computadores, tablets e celulares, entre outras diversas dificuldades encontradas pelas filhas e filhos da classe trabalhadora.

Galvão e Saviani (2021, p. 38) também ressaltam que algumas condições primárias deveriam ter sido atendidas antes da implementação das aulas não presenciais:

[...] tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Além disso, não se pode ignorar que boa parte dos professores arcaram com os custos de aquisição de equipamentos tecnológicos e de sinal de internet para que pudessem realizar o trabalho remoto (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021; PORTELINHA et al. 2021), situação exposta no seguinte excerto: “[...] *eu vi assim que tudo teve que ser ampliado, tudo teve que ser aí transformado, né? comprar muitos equipamentos com recursos próprios [...]*” (P1).

Em decorrência de todos os pontos negativos, nos relatos das professoras participantes da pesquisa foi possível constatar que além dos problemas de saúde física decorrentes das contaminações e das sequelas deixadas pelo vírus, ainda houve a intensificação de problemas de saúde mental que atingiram esses profissionais durante o ensino emergencial, dando

origem à Categoria final V. Os discursos que conduziram a essa categoria foram permeados pelas palavras desafio, incerteza, desmotivação, isolamento, afastamento, ansiedade, apreensão, exaustão e doença.

Estudos destacam que mesmo antes da pandemia “os professores já se encontravam entre as categorias profissionais com os maiores números de afastamento do trabalho em decorrência de transtornos mentais” e com a pandemia o desgaste emocional se elevou exponencialmente, primeiro porque enquanto cidadãos os professores estavam à mercê, assim como toda a população, de medidas governamentais efetivas de enfrentamento à disseminação do vírus e em segundo lugar “pela necessidade constante de atender à demanda de reinvenção da sua práxis profissional” (SOLDATELLI, 2020, online).

Além de todos os desafios impostos ao trabalho docente durante o ensino emergencial, este cenário ainda trouxe:

[...] a responsabilização dos professores com a incumbência de solucionar as limitações, carências e vulnerabilidades que impedem os discentes de acessar o ensino remoto. Tem-se a absurda proposição de que cabe ao professor desenvolver soluções que visem incluir todos os alunos. (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 56)

Com esta responsabilização, ora vinda de alunos, pais, gestores escolares e sociedade em geral, ora vinda dos próprios professores que se autorresponsabilizavam pelo trabalho que vinha sendo realizado não conseguir atingir todos os alunos, as pressões psicológicas se ampliavam:

Para quem olha de fora, talvez não perceba, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração. E este sofrimento e frustração podem representar geradores também de adoecimento. (SOLDATELLI, 2020, online)

Com base no exposto sobre os obstáculos que os alunos e os professores enfrentaram durante o ensino emergencial, nos parece ingênuo, mas necessário questionar: será que pudemos construir alguma experiência positiva neste período marcado por tantas adversidades?

No intuito de responder a esse questionamento apresentamos na próxima seção quais foram os pontos positivos do ensino emergencial na percepção dos alunos e das professoras participantes desta pesquisa.

#### 4.1.3 Pontos positivos do ensino emergencial: os caminhos possíveis

Apesar do ensino emergencial ter se configurado como um grande desafio para alunos e professores, encontramos estudos que mencionam que este formato de ensino abriu algumas possibilidades para a educação escolar, como o rompimento com a hegemonia de modos de ensino tradicionais até então arraigados na educação escolar; o repensar sobre a prática docente a partir de novas metodologias de ensino e de recursos tecnológicos como agentes facilitadores da aprendizagem; novas aprendizagens de alunos e professores frente às tecnologias digitais e a expectativa de integrá-las no ensino presencial; ressaltou a importância do vínculo entre professores, alunos e família e o imprescindível papel dos professores como mediadores da aprendizagem (PAES; FREITAS, 2020; ALVES; MARTINS e MOURA, 2021; GODOI et al. 2021). Corroborando com algumas considerações trazidas por esses estudos os alunos e as professoras participantes da presente pesquisa trouxeram suas ponderações frente a temática.

Ressaltamos que a maioria dos discursos das professoras iniciaram trazendo que tivemos mais pontos negativos do que positivos, contudo seus apontamentos nos permitiram o desenvolvimento das seguintes categorias finais:

TABELA 9 - Os pontos positivos do ensino emergencial na percepção das professoras

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Aprendizado e aperfeiçoamento docente com relação às ferramentas digitais e novas metodologias de ensino.	1, 2	5
<b>II</b>	Incorporação das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem.	6, 7	5
<b>III</b>	Reconhecimento e valorização do papel dos professores e da família no acompanhamento dos alunos.	3, 4	3
<b>IV</b>	Continuidade do trabalho.	8, 9	2
<b>V</b>	Desenvolvimento da empatia.	1	1
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>16</b>

Fonte: a autora (2022)

Com base no exposto, verificamos que, mesmo com a falta de preparação dos professores e dos alunos e a falta ou precariedade de recursos, apontados na seção anterior

como pontos negativos do ensino emergencial, as professoras consideraram na Categoria I que o “Aprendizado e aperfeiçoamento docente com relação às ferramentas digitais e novas metodologias de ensino”, foi um dos pontos positivos desse período.

Dentre os discursos das professoras que originaram a referida categoria destacamos os seguintes excertos:

*[...] pontos positivos eu acho que é aprender a lidar com a tecnologia, porque a gente não tinha tanta... tanta intimidade com a tecnologia, né? E aprender novos recursos, noutras metodologias [...]. (P2)*

*[...] eu... eu vou listar os positivos então, eu acho que enquanto docente eu acabei é... digamos que aperfeiçoando mais é... a relação com os artefatos midiáticos, né? que até então é... que eu não, não havia é... feito digamos live, videoaulas, né? [...]. (P3)*

Na mesma direção, a Categoria final II ressaltou que a “Incorporação das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem” foi um dos pontos positivos do ensino emergencial. De acordo com o discurso de uma das professoras (P3) os alunos são de uma geração midiática, contudo não sabiam como usar as mídias para produção de conhecimento, ficavam restritos a jogos e redes sociais, mas a partir do ensino emergencial foi possível direcionar este uso para a abordagem dos conteúdos escolares, assim os alunos passaram a produzir anúncios publicitários, cartazes, campanhas comunitárias, entre outros, vislumbrando a potencialidade das mídias para além do entretenimento.

Ainda sobre essa incorporação a professora relata que:

*[...] hoje eu vejo que eu não consigo mais dar aulas somente com o giz e quadro negro ou pincel e o quadro branco, né? Hoje eu sempre estou aprimorando [...] eu acho que... que deu assim um novo olhar, é como diz o outro se não vai por amor vai pela dor, né? [...]. (P3)*

Também foi mencionado como ponto positivo o “Reconhecimento e valorização do papel dos professores e da família no acompanhamento dos alunos”, que compôs a Categoria final III. Sobre a importância do papel dos professores, Fuchs e Schütz (2020, p. 82) tecem a seguinte reflexão:

O conhecimento, importa lembrar, não é pura recolha de informações. Ele é organização, é sistematização, articulação da informação, e isso a Internet e outros espaços não fazem. Nenhum meio de comunicação o faz. O que os meios de comunicação dão são bytes, programas, etc., mas falta alguém para responder: “onde eu utilizo isso?”, “onde é que isto se articula?”, “o que isto significa?”.

Nessa perspectiva, o professor é aquele que vai responder a estes questionamentos, que vai direcionar a tecnologia para a construção de conhecimento. Assim, o período de

ensino emergencial trouxe a “clara percepção de que o papel de mediação que exercem os educadores, não pode ser substituído pelas tecnologias” (KIRCHNER, 2020, p. 50), de que “por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, nunca substituirão um bom professor” (FUCHS; SCHÜTZ, 2020, p. 70).

Com relação ao papel das famílias na educação escolar, Nonato, Yunes e Nascimento (2021) destacam que estudos e a experiência construída no chão da escola evidenciam a importância do relacionamento entre escola e família para o desenvolvimento dos alunos. Segundo os autores, o trabalho articulado de ambas tende a resultar no melhor desempenho acadêmico e no prosseguimento dos estudos, no desenvolvimento do senso de responsabilidade e autonomia, melhora nas relações interpessoais, entre outros aspectos.

Decerto, ao deslocar a sala de aula das escolas para os cômodos das casas dos alunos, a aproximação da família com a educação escolar se intensificou e além de outras tarefas as famílias tiveram que supervisionar a aprendizagem dos filhos no espaço doméstico (NONATO; YUNES; NASCIMENTO, 2021).

Para as professoras que foram o público alvo desta pesquisa, essa aproximação foi um dos pontos positivos do ensino emergencial. Em seus discursos elas destacaram o quanto perceberam a preocupação dos pais em adquirir equipamentos tecnológicos e sinal de internet para que os filhos pudessem acompanhar as aulas e o quanto a mediação das famílias foi essencial, mesmo não tendo o conhecimento específico de cada disciplina, muitos tentaram auxiliar os filhos na realização das atividades.

Ainda, as professoras mencionaram a nítida diferença da assiduidade no acompanhamento das aulas remotas e no aprendizado entre aqueles alunos que tiveram a mediação das famílias e os que não tiveram, corroborando com as colocações de Nonato, Yunes e Nascimento (2021) sobre os resultados positivos que a corresponsabilidade entre família e escola podem gerar na vida dos alunos.

Na Categoria final IV, o ponto positivo elencado se referiu a possibilidade de “Continuidade do trabalho” que o ensino emergencial proporcionou. Esta categoria evidencia a preocupação que assolou os professores, pais e alunos, principalmente no ano letivo de 2020, quando ainda não tínhamos certeza de como o ano seria validado, se os alunos iriam permanecer no mesmo ano/série escolar em 2021, se as atividades remotas seriam consideradas para fins de cômputo dos 200 dias letivos e 800 horas anuais exigidas em lei para a Educação Básica.



Assim, nos discursos uma professora (P3) colocou que ao contrário do que se imagina, este período de ensino emergencial “*não foi um tempo perdido*”, ao encontro do discurso de outra professora (P4) que afirmou que “[...] *dentro das possibilidades o trabalho aconteceu, mas não é como o presencial ali, o corpo a corpo, né? frente a frente*”.

Na última categoria originada a partir do discurso de uma das professoras (P2), o “Desenvolvimento da empatia”, foi colocado como um dos pontos positivos, permitindo um olhar diferenciado para os alunos, pois todos estavam enfrentando a tensão da pandemia, além disso as aulas não presenciais colocaram professores e alunos diante de recursos pautados nas tecnologias digitais, que antes não faziam parte ou que timidamente eram usados no contexto escolar, tornando ambos aprendizes deste cenário.

Ainda considerando os pontos positivos do ensino emergencial, os alunos participantes da pesquisa também foram questionados a respeito e adentrando na análise das respostas identificamos que 51,5% dos alunos deixaram a resposta em branco e 13% afirmaram enfaticamente que não houve pontos positivos nesse formato de ensino.

Destarte, com base nos discursos de 35,5% dos alunos que expressaram pontos positivos do ensino emergencial foi possível elencar as seguintes categorias finais:

TABELA 10 - Os pontos positivos do ensino emergencial na percepção dos alunos

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Poder estar no conforto de casa, estudando e realizando outras atividades a qualquer tempo.	2, 4, 5, 7, 8	8
<b>II</b>	O novo formato de ensino proporcionou experiências e possibilidades diferentes.	6, 9	3
<b>III</b>	O esforço e o incentivo dos professores para os alunos continuarem estudando.	3	1
<b>IV</b>	Não ser necessário tanto esforço para ser aprovado.	10	1
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>17</b>

Fonte: a autora (2022)

Na Categoria final I: “Poder estar no conforto de casa, estudando e realizando outras atividades a seu tempo”, os discursos dos alunos ressaltaram que estar em casa se tornou sinônimo de segurança, de bem-estar, de alívio, que nem sempre está relacionado ao conforto do espaço físico, mas sobretudo ao significado emocional que cada um atribui aquele espaço.

Um fator que gerou preocupação nessa categoria está relacionado a dispersão dos alunos que acabou rompendo com a rotina diária de estudos, conforme foi exposto anteriormente e é corroborada com os seguintes excertos que expressam pontos positivos na percepção dos alunos: “[...] ter mais tempo para fazer outras coisas” (A2); “[...] o bom que eu podia fazer as atividades praticamente na hora que eu quisesse [...]” (A7).

Essa comodidade de não precisar cumprir horário fez com que muitos alunos perdessem o ritmo de estudos, resultando no acúmulo de atividades remotas não realizadas. E quando começaram os Meets de acordo com o horário das aulas que ocorriam na escola antes da pandemia, foi difícil para os alunos retomar a rotina e ter o compromisso de estar na aula síncrona assim como estaria na escola nas aulas presenciais.

A Categoria final II trouxe as experiências e as novas possibilidades vivenciadas com a inserção das tecnologias digitais na educação escolar, vindo ao encontro do ponto positivo “Incorporação das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem”, apresentado como uma das categorias de pontos positivos elencados pelas professoras.

Além das potencialidades das tecnologias, “O esforço e o incentivo dos professores para os alunos continuarem estudando”, também foi reconhecido dando origem à Categoria final III. Nessa perspectiva, o relato abaixo traz uma amostra da gratidão dos alunos a estes profissionais:

*Foram momentos difíceis pra todo mundo, principalmente no ensino, era bem confuso de início, não conseguia aprender, mas devido às circunstâncias tive que me adaptar e consegui levar, assim os esforços dos professores foram essenciais, agradeço a eles por terem insistido no meu ensino e de vários outros alunos. (A19)*

A Categoria final IV: “Não ser necessário tanto esforço para ser aprovado”, apesar de expressar um ponto positivo na concepção discente, na verdade expressa um grande descaminho percorrido durante o ensino emergencial, no qual a preocupação central estava na escolarização em detrimento da aprendizagem. Assim, a satisfação em ter “passado de ano” apesar do ínfimo acompanhamento das aulas e do aprendizado insuficiente pôde ser observada nos relatos de cerca de 10% dos alunos.

Esta categoria corrobora com a afirmação das professoras (P2 e P3) sobre a falta de maturidade dos alunos para estudar no formato de ensino que foi implementado, a falta de reconhecimento do quanto este período acarretou em defasagens de aprendizado e que por estarem na 3ª série do Ensino Médio talvez não teriam tempo hábil de saná-las, podendo ser prejudicados na vida acadêmica e profissional futura.

Diante de todos os relatos dos alunos e professoras participantes da pesquisa sobre a rotina que vivenciaram durante o ensino emergencial, os pontos positivos e negativos deste modelo de ensino, bem como os apontamentos realizados no capítulo anterior, na próxima seção buscaremos compreender em que medida o cenário pandêmico com suas determinações de reconfiguração da educação escolar, interferiu no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

## 4.2 APRENDER SEM ESTAR NA ESCOLA: FOI POSSÍVEL TRILHAR ESSE CAMINHO?

### 4.2.1 A função da escola em tempos de ensino emergencial

Os autores Fuchs e Schütz (2020, p. 69) trazem que “toda crise é uma oportunidade para se pensar sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização”.

Nessa perspectiva, refletir sobre a educação, em especial no biênio 2020-2021, nos remete aos desafios impostos pela crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, que alterou profundamente a organização escolar.

Diante de toda a reorganização exigida para que as aulas presenciais fossem rapidamente substituídas por um formato de ensino que atendesse à necessidade de isolamento social e que resultou em vários pontos negativos para o processo ensino-aprendizagem, conforme exposto através dos relatos dos alunos e das professoras participantes desta pesquisa, fomentamos o seguinte questionamento: foi possível à escola cumprir a sua função em tempos de ensino emergencial?

Suscitada a questão, passamos primeiramente ao entendimento de qual função a rede pública estadual de ensino do Paraná atribui à escola, tomando como base as DCE de Língua Portuguesa (2008) que nortearam o trabalho educativo desta disciplina com o Ensino Médio no ano letivo de 2020 e que subsidiaram o desenvolvimento do Currículo Priorizado de Língua Portuguesa vigente nos anos letivos de 2021 e 2022.

Posto que as DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 14) são alicerçadas nas teorias críticas de educação, defendem a “escola como lugar de socialização do conhecimento”, e que

essa função é muito mais acentuada para as escolas públicas que atendem alunos majoritariamente oriundos das classes populares, para os quais a escola se constitui em um espaço, muitas vezes exclusivo, de oportunidade para o acesso ao mundo letrado.

Na mesma direção, Saviani (2018, p. 82) aponta que os alunos estão inseridos numa sociedade que exige o domínio “do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção”, por isso, “é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber”.

Ainda, segundo o autor, na escola o conhecimento sistematizado corresponde aos conteúdos escolares e o seu acesso e assimilação é condição para que as camadas populares superem a condição de dominados:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1999, p. 66)

Comungando com o ideário de libertação e igualdade, as DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 14) propõe uma formação para os sujeitos da Educação Básica que conduza à construção de “uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos”, e neste sentido proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento é instrumentalizá-los para essa transformação emancipadora.

Nessa perspectiva, o movimento em direção à essa transformação exige situações planejadas e organizadas que são características do processo de ensino que ocorre na escola (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015), bem como uma abordagem contextualizada dos conteúdos escolares:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 30)

Para Cardoso e Lara (2009, p. 1319), a difusão de oportunidades e conseqüentemente as mudanças nas estruturas sociais exigem das escolas “assumir a função que lhes cabe de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade”. Assim, um desses instrumentos é a linguagem, por isso a escola enquanto instituição à serviço da transformação social deve primar por um trabalho educativo que permita aos alunos apreender este instrumento.

Neste sentido, Anastasiou e Alves (2005, p. 19) ressaltam que apreender não se trata “de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores”. O movimento de apreender também é abordado por Saviani (2008b, p. 261) como aquele em que “nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta”.

Para as DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 49), a linguagem é tida como um dos saberes objetivos produzidos historicamente pela humanidade que deve ser apropriado pelos alunos e por isso se constitui em matéria-prima do trabalho educativo. E concernente com as teorias críticas de educação, adotam uma concepção de linguagem como atividade e acontecimento social, “a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”, além disso, o documento resalta o quanto “as palavras são carregadas de conteúdo ideológico”, assim:

[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. (PARANÁ, 2008, p. 50)

Nessa perspectiva, o ensinar e o aprender na disciplina de Língua Portuguesa tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social (SAVIANI, 1999), de modo que o conteúdo estruturante dessa disciplina é o discurso como prática social. O discurso nas DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 63) “é entendido como resultado da interação - oral ou escrita - entre sujeitos”, como “toda atividade comunicativa entre interlocutores”.

Assim, o ensinar se expressa no ato de:

[...] promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua

emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 64-65)

Desse modo, o aprender se expressa no uso efetivo da linguagem nas diferentes instâncias sociais. Neste caminho destacamos a necessidade do movimento de apreender trazido por Saviani (2008b), segundo o qual podemos inferir que a linguagem se constitui no fenômeno estudado e para o desenvolvimento de uma visão articulada deste fenômeno, superando a visão caótica e confusa, faz-se necessário analisar seus elementos que são os discursos. A instrumentalização indispensável para este processo perpassa as práticas discursivas da leitura, da escrita e da oralidade, que norteiam o ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Para tanto, “é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p. 50).

O letramento, segundo as DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 50), vai além da alfabetização “refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social”.

Esta concepção de letramento se ancora nos pressupostos da autora Magda Soares (2009), a qual adentra no cerne da temática sinalizando a transformação que ocorre na pessoa que passa a se envolver nas práticas de leitura e escrita:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar o seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37, grifos da autora)

Nesse viés, a transformação emancipadora proposta nas DCE traz em seu bojo a demanda um trabalho educativo que conduza os alunos ao letramento, considerando que esse trabalho envolve a organização do saber sistematizado, dos espaços, do tempo e dos procedimentos de ensino, ou seja, envolve a organização dos conteúdos e das formas para que o aluno se aproprie do saber que é indispensável para sua formação humana (SAVIANI, 2011).

O direcionamento crítico à educação escolar proposto pelas diretrizes exige dos educadores também uma postura crítica, voltada constantemente à “identificação dos *problemas* impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções” (MARTINS, 2011, p. 227, grifo da autora).

Nessa perspectiva, mesmo antes do ensino emergencial o grande desafio enfrentado pelas escolas, principalmente as públicas, era promover uma educação de qualidade, situação que exigia constantemente problematizar questões relacionadas à infraestrutura e organização escolar, à remuneração dos professores, à qualidade da formação docente, ao domínio teórico-metodológico, entre outras (MARTINS, 2011).

Destarte, a pandemia veio acentuar este desafio (SOARES, M., 2020). Se antes, com alunos e professores partilhando os mesmos espaços e tempos, já era uma tarefa árdua e nem sempre exitosa conduzir o processo ensino-aprendizagem para além da leitura e da escrita, fora do contexto escolar, com a impossibilidade de mediação docente direta e constante, esse trabalho foi ainda mais carregado de frustrações, com resultados que retratavam o distanciamento da tão almejada qualidade da educação.

Os numerosos pontos negativos do ensino emergencial elencados pelos alunos e pelas professoras participantes desta pesquisa, corroboram com essa constatação. Assim, na medida em que passamos a viver num cenário em que o *lócus* da aprendizagem foi descaracterizado, não sendo mais a escola, mas o lar (SOARES, M., 2020), os problemas relacionados à falta de preparação de alunos e professores para um formato de ensino sem interação presencial e mediado pelas tecnologias, à precariedade ou falta de recursos e espaços adequados para as aulas não presenciais, à sobrecarga de trabalho docente que gerou problemas de saúde física e mental, às dificuldades de acesso às aulas e desmotivação dos alunos, foram impedindo o trabalho educativo de promover o aprendizado e ainda mais de promover o letramento dos alunos.

Considerando que “a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento” (DUARTE, 2014, p. 38), durante o ensino emergencial o que vivenciamos foi o distanciamento desse domínio.

Nas próprias DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 38), é mencionado que, “O Estado de Direito garante a todos os cidadãos a igualdade perante as leis, porém sabemos que, historicamente, em nosso país, há um descompasso entre o que a lei propõe e a realidade vivida pela sociedade, incluídos, aí, os processos de educação”.

Nesse viés, contemplando um cenário de aulas presenciais, a LDBN 9394/96, traz que um dos princípios para o ensino é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que muitas vezes está em descompasso com a realidade. No cenário de aulas não presenciais, no qual as salas de aula foram deslocadas para as casas dos alunos, vivenciamos o agravamento deste descompasso com a manifestação da grande desigualdade de condições entre os alunos para acessar e acompanhar efetivamente as aulas.

Outro descompasso que permeou o ensino emergencial foi que a proposta das DCE de promover uma educação emancipadora deu lugar a uma espécie de educação compensatória (SOARES, 1997; SAVIANI, 1999), na qual para compensar a desigualdade social responsável pela falta de acesso de muitos alunos às aulas remotas tivemos a aprovação em massa nos anos letivos de 2020 e 2021, seguindo as recomendações do Conselho Nacional de Educação de se evitar reprovações durante o período de ensino emergencial (BRASIL, 2020g; BRASIL, 2020i).

Nessa perspectiva, apesar das taxas de aprovação registradas pela rede pública estadual de ensino do Paraná terem sido as maiores dos últimos quatro anos<sup>24</sup>, será que refletem o verdadeiro aprendizado desenvolvido pelos alunos no período de ensino emergencial? Será que os resultados atingidos permitem afirmar que a escola conseguiu cumprir a sua função?

No intuito de buscar respostas a estes questionamentos, nas próximas subseções buscaremos articular a função da escola trazida pelas DCE, a intencionalidade do trabalho educativo expresso nos objetivos/expectativas de aprendizagem da rede pública estadual de ensino paranaense e os relatos dos alunos e professoras que vivenciaram na prática o período desafiador das aulas não presenciais.

#### 4.2.2 As dimensões do ato de ensinar: da intencionalidade aos resultados

---

<sup>24</sup>Segundo dados disponíveis no site QEdU no ano de 2018 as escolas estaduais paranaenses registraram a aprovação de 79,5% dos alunos do Ensino Médio, no ano de 2019 este percentual foi de 87,5%, em 2020 foi de 91,3% e em 2021 teve o registro de 95,9% aprovações. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/taxas-rendimento>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.



Considerando que a função da escola é viabilizar o acesso ao saber sistematizado (SAVIANI, 2018), é através do ensino que se proporciona aos alunos os meios para que assimilem ativamente este saber (LIBÂNEO, 1994).

Anastasiou (1997, p. 94) traz algumas reflexões sobre o ato de ensinar, destacando primeiramente que:

Ensinar deriva do latim *in signare*, que significa marcar com um sinal da vida, de busca do conhecimento, do possibilitar o despertar da consciência do indivíduo para a percepção de sua própria existência e de seu papel na construção desta mesma existência (Moraes, 1986). Portanto, vai além de uma simples transmissão e do simples ato de dizer o conteúdo. (grifos da autora)

Em segundo lugar, destaca que o verbo *ensinar* se refere a uma ação conduzida por uma meta; por isso o ato de ensinar contém duas dimensões: “*uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 18, grifos das autoras).

Nessa perspectiva, o ensino é uma atividade cujo propósito, a meta é atingir a aprendizagem, é neste sentido que Freire (1996, p. 12) destaca que “ensinar inexiste sem aprender”, que Anastasiou (1997, p. 95) coloca que só se pode “dizer que houve ensino se de fato ocorreu a aprendizagem” e Libâneo (1994, p. 91) afirma que “O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem”. Portanto, existe uma unidade indissolúvel entre as ações de ensinar e aprender (LIBÂNEO, 1994; LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

Um dos componentes do processo de ensino são os objetivos que norteiam a intencionalidade do trabalho docente, dessa forma, “os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados” (LIBÂNEO, 1994, p. 119). Destarte, os objetivos direcionam o caminho do ensino para se atingir a meta que é a aprendizagem.

Na rede pública estadual de ensino do Paraná, desde o ano de 2012 até o início do ano de 2020, os objetivos norteadores do ensino eram apresentados no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012, p. 4-5), o qual trazia “aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico” que era definido pelas DCE para cada disciplina.

Com a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia da Covid-19, as DCE juntamente com o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, foram documentos que embasaram a reorganização dos conteúdos durante o ensino emergencial, primeiramente

conduzindo a elaboração das listas de conteúdos e dos planos de aula encaminhados pela SEED às escolas a partir do mês de abril do ano letivo de 2020, bem como as gravações das videoaulas disponibilizadas na TV aberta, no Canal Aula Paraná, no Aplicativo Aula Paraná e no Google Classroom, além disso subsidiaram a elaboração do Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino para os anos letivos de 2021 e 2022.

Em análise a estes documentos identificamos duas nomenclaturas diferentes para se referir aos conhecimentos ou habilidades esperadas que os alunos se apropriem ao final de cada etapa ou ano escolar: **expectativas de aprendizagem**, no Caderno de Expectativas de Aprendizagem e **objetivos** no Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino e nos planos de aulas da SEED, porém o conteúdo destes documentos é o mesmo. Por isso, utilizaremos a expressão **expectativas/objetivos de aprendizagem** para nos referir a estes conhecimentos/habilidades.

Considerando que o foco desta pesquisa é investigar o aprendizado dos alunos da 3ª série do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa após o período de ensino emergencial, com base nos documentos mencionados apresentamos abaixo quais **expectativas/objetivos de aprendizagem** relacionadas à linguagem são esperados que os alunos atinjam ao final do Ensino Médio.

IMAGEM 12 - Expectativas/objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

<b>LEITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetuar leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não verbais.</li> <li>• Identificar o tema/tese do texto.</li> <li>• Identificar as informações principais e secundárias no texto.</li> <li>• Localizar informações explícitas no texto.</li> <li>• Realizar inferência de informações implícitas no texto.</li> <li>• Realizar inferência do sentido de palavras ou expressões no texto.</li> <li>• Identificar as vozes sociais presentes no texto.</li> <li>• Reconhecer a intertextualidade e seu objetivo de uso.</li> <li>• Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais, percebendo a função que exercem no texto.</li> <li>• Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos no texto (figuras de linguagem, repetição de palavras e/ou expressões, de sílabas, de vogais etc.).</li> <li>• Identificar as condições de produção do gênero trabalhado (enunciador, interlocutor, finalidade, época, suporte, esfera de circulação etc.).</li> <li>• Reconhecer o grau de formalidade e informalidade da linguagem em diferentes textos, considerando as variantes linguísticas.</li> <li>• Compreender o efeito de sentido proveniente do uso de elementos gráficos (não verbais), recursos gráficos (aspas, negrito, travessão) e linguísticos no texto.</li> <li>• Perceber a relação entre o contexto de produção de diferentes obras literárias com o momento histórico atual.</li> <li>• Reconhecer os diferentes estilos, tanto das obras literárias quanto dos escritores.</li> <li>• Identificar os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional).</li> <li>• Reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo tema em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e de suas intenções comunicativas.</li> <li>• Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do tratamento estético do texto literário.</li> </ul>
<b>ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo).</li> <li>• Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação).</li> <li>• Utilizar recursos textuais de informatividade e intertextualidade.</li> <li>• Utilizar de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.).</li> <li>• Utilizar adequadamente os recursos linguísticos/expressivos e gráficos no texto (pontuação, uso e função das classes gramaticais).</li> <li>• Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo, incluindo as figuras de linguagem.</li> <li>• Utilizar as normas ortográficas e de acentuação.</li> <li>• Utilizar adequadamente a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção.</li> </ul>
<b>ORALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregar adequadamente os conectivos de acordo com a situação comunicativa.</li> <li>• Fazer a adequação do discurso à situação de produção (formal/informal).</li> <li>• Expressar suas ideias com clareza, coerência e fluência.</li> <li>• Utilizar recursos extralinguísticos em favor do discurso (gestos, expressões faciais, postura etc.).</li> <li>• Ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.</li> <li>• Respeitar os turnos de fala.</li> <li>• Reconhecer e utilizar os elementos composicionais dos diferentes gêneros discursivos orais (argumentatividade, contra-argumentação, elementos da narrativa etc.).</li> <li>• Organizar a sequência da fala.</li> <li>• Reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero (elementos da narrativa, argumentatividade, contra-argumentação, exposição etc.).</li> <li>• Identificar a ideologia presente nos diferentes discursos.</li> </ul>

Fontes: Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012); Planos de aula da SEED (2020, 2021); Currículo Priorizado de Língua Portuguesa (2021)

Destacamos que a implementação do ensino emergencial gerou grandes transformações no contexto escolar, exigindo uma reorganização curricular, a adoção de novos recursos de ensino, bem como de estratégias das mais diversas para envolver os alunos nas aulas não presenciais, contudo, diante das expectativas/objetivos de aprendizagem apresentados verificamos que estes não sofreram alteração, mesmo diante das condições adversas vivenciadas com o novo formato de ensino.

Tendo em conta um cenário de normalidade para a educação escolar, Libâneo (1994, p. 57) elenca algumas condições concretas que incidem sobre o ensino e que devem ser avaliadas:

[...] tais como objetivos e exigências postos pela sociedade e seus grupos e classes, o sistema escolar, os programas oficiais, a formação dos professores, as forças sociais presentes na escola (docentes, pais etc.), os meios de ensino disponíveis, bem como as características sócio-culturais e individuais dos alunos, as condições prévias dos alunos para enfrentar o estudo de determinada matéria, as relações professor-alunos, a disciplina, o preparo específico do professor para compreender cada situação didática e transformar positivamente o conjunto de condições para a organização do ensino.

Além dessas mencionadas por Libâneo (1994), o contexto pandêmico nos impeliu a enfrentar outras condições para a continuidade do ensino relacionadas à reconfiguração do espaço escolar que afetou a dinâmica de organização doméstica e as formas de interação, a preparação de alunos e professores para o novo formato de aulas mediadas pelas tecnologias, os recursos disponíveis para as aulas não presenciais e as questões de saúde física e psicológica.

Na medida em que as condições concretas “favorecem ou dificultam atingir objetivos” (LIBÂNEO, 1994, p. 56), podemos indagar se as condições enfrentadas por alunos e professores durante o ensino emergencial permitiram a consolidação das duas dimensões do ato de ensinar, se permitiram a concretização das expectativas/objetivos de aprendizagem elencados para os alunos do Ensino Médio.

É sabido que a intencionalidade dos professores era que todos os alunos tivessem acesso ao conhecimento, que nenhum aluno ficasse à margem, haja vista a diversidade de estratégias pedagógicas adotadas e a consequente sobrecarga de trabalho docente no período de ensino emergencial, que foi um dos pontos negativos colocados pelas professoras participantes desta pesquisa. Contudo, na volta às aulas presenciais os resultados demonstraram que essa intencionalidade não teve o êxito esperado.

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir uma análise acerca do aprendizado desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial, tomando como base as considerações de professores e alunos, que vivenciaram diariamente os desafios de tentar ensinar e aprender sem estar na escola.

#### 4.2.3 A aprendizagem no ensino emergencial: avaliando os resultados

Com a suspensão das aulas presenciais a princípio a preocupação e os esforços foram direcionados para a organização de um modelo de ensino que permitisse a continuidade das aulas, mesmo com as escolas fechadas. Dessa forma, a toque de caixa tivemos a implementação da primeira fase do ensino emergencial: o ensino remoto, com a proposta de atender à necessidade de isolamento social, manter o vínculo entre alunos e escola, minimizar os eventuais prejuízos à aprendizagem, bem como a evasão e o abandono escolar.

Com essa implementação consolidada as preocupações passaram a ter como foco os impactos e as limitações deste modelo de ensino para promover o efetivo aprendizado dos alunos. Destarte, no âmbito legal documentos abordavam com afinco a temática, entre eles o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (2020, p. 4) trouxe que:

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares.

Fortalecendo as discussões, durante a vigência do ensino emergencial (2020/2021) o Conselho Nacional de Educação apresentou em dois pareceres dados de estudos realizados no Brasil e no exterior que constataram que a suspensão das aulas presenciais elevou as desigualdades de aprendizado para os estudantes com menor poder aquisitivo, além de apontar que estudos anteriores à pandemia já traziam que “a interrupção prolongada dos estudos pode causar uma perda dos conhecimentos e habilidades adquiridas” para todos os alunos (BRASIL, 2020i, p. 81; BRASIL, 2021a).

Na mesma direção o Ofício Circular nº 051/2021- DEDUC/SEED, considerando a realidade do estado do Paraná destacou que:

Mesmo com esforços da rede pública com a oferta de ensino remoto e ensino mediado por tecnologia, já há evidências do impacto da pandemia Covid-19 na aprendizagem dos estudantes, principalmente na aprendizagem daqueles em situação de pobreza e vulnerabilidade.

No âmbito acadêmico/científico diversos estudos também foram publicados abordando a temática em questão, trazendo ao debate os problemas que permearam o ensino emergencial e que se tornaram entraves para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (FUCHS; SCHÜTZ, 2020; KIRCHNER, 2020; SOLDATELLI, 2020; GALVÃO; SAVIANI, 2021; MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021; NETO; ARAÚJO, 2021; PORTELINHA et al., 2021), problemas estes que também foram mencionados pelos

alunos e professoras participantes desta pesquisa e que deram origem a primeira seção deste capítulo.

Dentre os obstáculos enfrentados para a promoção da aprendizagem durante o ensino emergencial, Neri e Osório (2020) destacam a dificuldade que foi para os professores manter os alunos engajados neste formato de ensino, culminando em um tempo diário dedicado aos estudos inferior ao previsto em lei.

Os autores apresentam dados de uma pesquisa intitulada “Tempo para a escola na pandemia”, na qual apontam que alunos do estado do Paraná na faixa etária entre 16 e 17 anos que estariam cursando o Ensino Médio no ano letivo de 2020, dedicavam em média 2,24 horas diárias aos estudos, assim, considerando uma carga horária de 4 horas diárias, a média apresentada corresponde a menos de 56% da carga horária total, não atendendo ao estabelecido na LDBN 9394/96:

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

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; (BRASIL, 1996)

Ao encontro do estudo apresentado por Neri e Osório (2020), os relatos dos alunos e professoras público alvo da pesquisa que dá origem a esta dissertação, também retrataram a dificuldade de engajamento discente nas aulas não presenciais.

Na autoavaliação realizada pelos alunos, na qual foi solicitado que atribuíssem uma nota<sup>25</sup> de zero (0) a dez (10) para a participação nas aulas e realização das atividades de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial e que em seguida comentassem a nota atribuída, foi perceptível a dificuldade de engajamento dos alunos. A média das notas atribuídas foi de 6,3 e os comentários originaram as seguintes categorias finais:

---

<sup>25</sup>Para avaliar a participação nas aulas, a realização das atividades e o aprendizado desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial, optamos por iniciar solicitando aos alunos e professoras participantes da pesquisa que atribuíssem notas para cada elemento avaliado, devido ao fato de o sistema avaliativo na rede pública estadual de ensino do Paraná ser organizado com base em notas que representam o desempenho escolar obtido, assim, alunos e professores estão habituados a realizar avaliações nesse formato. Dessa forma, consideramos necessário partir de uma avaliação quantitativa, na qual atribuíram notas para cada elemento, para posteriormente realizar a avaliação qualitativa, na qual expuseram suas considerações sobre as notas atribuídas.

TABELA 11 - Autoavaliação dos alunos quanto a participação nas aulas e realização das atividades

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Participava raramente de algumas aulas e deixava de realizar algumas atividades.	2, 5, 7, 8	10
<b>II</b>	Participava assiduamente das aulas e realizava todas as atividades.	1	8
<b>III</b>	Participava razoavelmente das aulas e deixava de realizar algumas atividades.	3, 4	5
<b>VI</b>	Não participava das aulas e realizava poucas atividades.	6	2
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>25</b>

Fonte: a autora (2022)

Com base nas categorias finais apresentadas, verificamos que embora apenas 3,2% dos alunos tenham afirmado que não tiveram acesso a nenhum recurso tecnológico para acompanhar as aulas durante o ensino emergencial, menos de 26% relataram participar assiduamente das aulas e realizar todas as atividades propostas. Vale lembrar que nos relatos sobre a rotina de estudos apenas um (1) dos alunos afirmou ter conseguido participar das aulas sem dificuldades.

Deste modo, verificamos que a autoavaliação realizada pelos alunos retrata a dificuldade que tiveram para estabelecer uma rotina de acompanhar as aulas fora da escola e reflete situações que já foram mencionadas no capítulo três, como o baixo percentual de alunos que realizavam as atividades no Google Classroom, as atividades impressas que eram devolvidas muitas vezes com atraso e em branco e o fato de alguns alunos fazerem o login nos Meets mas não estarem realmente acompanhando as aulas. Além disso, no início do presente capítulo nos relatos dos alunos e das professoras esteve presente questões relacionadas a desmotivação, a precariedade dos recursos tecnológicos e dos espaços que os alunos dispunham para estudar.

Na avaliação realizada pelas professoras de Língua Portuguesa participantes da pesquisa a média das notas atribuídas para a participação dos alunos nas aulas e realização das atividades foi de 6,1 e os comentários acerca das notas deram origem à seguinte categoria final:

TABELA 12 - Avaliação das professoras quanto a participação dos alunos nas aulas e

realização das atividades

<b>Categoria final</b>	<b>Título da categoria final</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Dentro das possibilidades houve a participação dos alunos nas aulas e a realização das atividades.	1, 2, 3, 4, 5, 6	7
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>7</b>

Fonte: a autora (2022)

Nas categorias iniciais que deram origem a categoria final apresentada acima percebemos que as professoras estabeleceram uma comparação entre o trabalho realizado com os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, colocando que os alunos maiores têm mais facilidade para lidar com as tecnologias, o que de certa forma também facilitou o trabalho dos professores, contudo destacaram que foi um grande desafio direcionar as tecnologias para o estudo, pois os alunos, em especial do Ensino Médio, são muito voltados para as redes sociais e jogos online.

Essa avaliação realizada pelas professoras reafirmou a questão da empatia, que foi elencada como um dos pontos positivos do ensino emergencial, demonstrando que o esforço dos alunos para estarem ativos num formato de ensino totalmente diferente do que estavam acostumados merece o reconhecimento e valorização por parte dos professores, que o momento de angústias e medo que estava atingindo toda a população precisava ser considerado, além das situações vulneráveis que muitos alunos vivenciaram.

Ainda destacaram que na volta às aulas presenciais se sentem realizadas quando algum aluno lembra de conteúdos que foram trabalhados durante o ensino emergencial, no entanto, colocam que as limitações deste formato de ensino exigem a retomada diária de conteúdos e explicações, mesmo para aqueles alunos que estavam presentes assiduamente nas aulas e ainda mais para aqueles que ficaram à margem.

Considerando que as expectativas/objetivos de aprendizagem que norteiam o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa giram em torno das práticas discursivas leitura, escrita e oralidade, foi solicitado às professoras que relatassem como foi trabalhar com essas práticas durante o ensino emergencial, e com base em seus relatos obtivemos a seguinte categoria final:

TABELA 13 - A percepção docente frente ao trabalho com as práticas discursivas durante o ensino emergencial



<b>Categoria final</b>	<b>Título da categoria final</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Sem a mediação presencial do professor não é possível desenvolver um trabalho satisfatório com as práticas discursivas.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	11
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>11</b>

Fonte: a autora (2022)

Nas oito categorias iniciais que embasaram a categoria final apresentada, os discursos das professoras trouxeram as seguintes considerações: 1) Foi difícil trabalhar as práticas discursivas sem o contato direto com os alunos; 2) Com os Meets foi possível desenvolver em parte o trabalho com a leitura e a oralidade; 3) Com os alunos das atividades impressas a dificuldade foi ainda maior; 4) Desenvolver a escrita foi mais difícil sem a mediação do professor; 5) A prática discursiva da leitura se resumiu em leituras para realização de atividades; 6) Houve pouca participação oral; 7) Foi preciso contextualizar os conteúdos ao momento de pandemia, para trabalhar a oralidade e a escrita; 8) Para acontecer a leitura foi preciso instigar muito os alunos.

Cabe recordar que dos meses de abril até setembro do ano letivo de 2020 os alunos só tinham acesso a explicação dos conteúdos por meio das videoaulas e dos slides desenvolvidos e disponibilizados pela SEED.

Em análise a esses materiais da disciplina de Língua Portuguesa para a 1ª série do Ensino Médio no ano letivo de 2020 observamos que houve a predominância da prática discursiva leitura, com abordagem de diferentes gêneros discursivos e indicações de livros, textos e sites para que o aluno pudesse ler e complementar os conhecimentos acerca dos conteúdos abordados na aula.

Com relação à escrita, nas primeiras aulas houve um número excessivo de propostas de produção textual e de atividades dissertativas/descriptivas, mas depois a escrita ficou restrita a copiar e responder atividades objetivas, situação semelhante à que foi observado nas atividades postadas pela SEED no Google Classroom que trazia somente atividades objetivas para o aluno selecionar a resposta correta.

Quanto à oralidade foi constatado que em nenhuma aula ou slide houve encaminhamentos que pudessem desenvolver essa prática discursiva, comprovando os apontamentos das DCE (2008, p. 55) de que em alguns contextos educacionais a oralidade é desvalorizada.

Conforme já mencionado no capítulo três, parte considerável dos alunos não acessava as videoaulas onde poderiam ter a explicação dos conteúdos e a interação entre alunos e professores só começou a ser retomada no final do mês de setembro de 2020 com os Meets, deste modo, as professoras ressaltaram o quão difícil foi trabalhar com as práticas discursivas sem ter contato com os alunos, sem poder direcionar e explicar os conteúdos, esperando somente que os alunos fizessem a leitura dos slides ou assistissem as videoaulas, que como colocado tiveram suas limitações.

E mesmo com as aulas síncronas, através dos Meets, segundo as professoras foi possível desenvolver em parte o trabalho com a leitura e a oralidade, pois como muitos alunos não ligavam as câmeras e o áudio durante as aulas ou somente logavam no Meet mas na realidade não estavam acompanhando a aula, a participação oral foi bastante limitada. A prática da leitura também foi difícil, mesmo com o incentivo das professoras, porque as bibliotecas estavam fechadas e impedidas de realizar empréstimos de livros devido a contaminação, então as leituras passaram a ser pautadas nos gêneros discursivos presentes nos slides das aulas e muitas vezes ficaram resumidas a leitura para posterior realização de tarefas.

Os relatos docentes também trouxeram que durante os Meets foi preciso articular os conteúdos ao contexto da pandemia como forma de instigar os alunos a desenvolver principalmente a fala e a escrita. Uma das professoras (P3) expôs como buscou direcionar as práticas discursivas dentro do contexto pandêmico:

*[...] então eu fui aproveitando no momento da pandemia para trabalhar os gêneros discursivos, os gêneros textuais com eles, e que estivesse ligado ao dia a dia deles, né? Pra trabalhar uma entrevista, como é que eles vão sair na rua se estavam em lockdown, né? então vocês vão utilizar da... da própria família de vocês. Para fazer relatos, fazia um ano, dois anos que eles não iam relatar, digamos a Fespop, que geralmente eles relatam pra mim ou fazem a crônica, né? ou um conto, então eles não tinham histórias para relatar, né? [...] então eu aproveitei esses recortes temporais deles enquanto... enquanto lockdown, enquanto estar em casa, para trabalhar os gêneros, a crônica, a parte da leitura, da escrita, da oralidade.*

Outra professora (P2) relatou que por vezes foi preciso deixar o conteúdo um pouco de lado e abrir espaço para uma conversa com os alunos, como estratégia para trabalhar a oralidade, conforme mostra o excerto: “*[...] eles estavam mais querendo contar sobre a rotina deles do que sobre o conteúdo, não relacionavam o conteúdo com a rotina, então às vezes a gente fugia um pouco do conteúdo para que eles estivessem presentes pelo menos oralmente na aula*”.

Essa mesma professora ressaltou que a escrita é um processo lento, que quando se está em sala de aula o professor pode circular entre as carteiras dos alunos, verificar e auxiliar nas dificuldades de cada um, retomar o texto para correções, mas à distância não tem como fazer essa mediação, que foi difícil até identificar se foi o próprio aluno que escreveu. Ainda em seu relato, destacou que foram poucos os alunos que conseguiram produzir a escrita, conforme traz o excerto: “[...] pouco os que escreveram, né? aqueles que tinham mais autonomia mesmo ou que tinha uma família para dar o suporte, acho que nesse momento que a gente ficou afastado a gente percebeu que a maioria dos nossos alunos não têm alguém para dar suporte”.

Se realizar um trabalho efetivo com as práticas discursivas com alunos que tinham acesso aos recursos tecnológicos foi um desafio, com os alunos que realizavam as atividades impressas foi praticamente impossível, conforme podemos perceber no seguinte relato:

*E já a parte dos impressos que eu tinha, né? alguns alunos, eu acho que era pior ainda. Então você não tinha nada de leitura deles, nada de oralidade e a escrita quando era parte dissertativa voltava muitas coisas em branco, né? Eu acho... talvez eles não compreendiam e muitas vezes a família não... não tinha, não porque não queria, alguns pais, não... não tinham esse suporte para, né? ensinar, não tinham domínio talvez do conteúdo para... para ajudá-los, então eu vi assim que... que foi complicado, né? Nas atividades escritas, até via Meet quando a gente montava formulário, né? alguns também na parte de escrever também tinham muita dificuldade, mas aí a gente até poderia, a gente sempre estava auxiliando, mas os impressos eu acho que era pior. (P1)*

As dificuldades apontadas para trabalhar as práticas discursivas persistiram no ano letivo de 2021, acrescentando-se o fato de que com o ensino híbrido os professores passaram a atender dois públicos diferentes de forma simultânea: os alunos que estavam em sala de aula no ensino presencial e os alunos que estavam em casa, acompanhando as aulas remotamente via Meet.

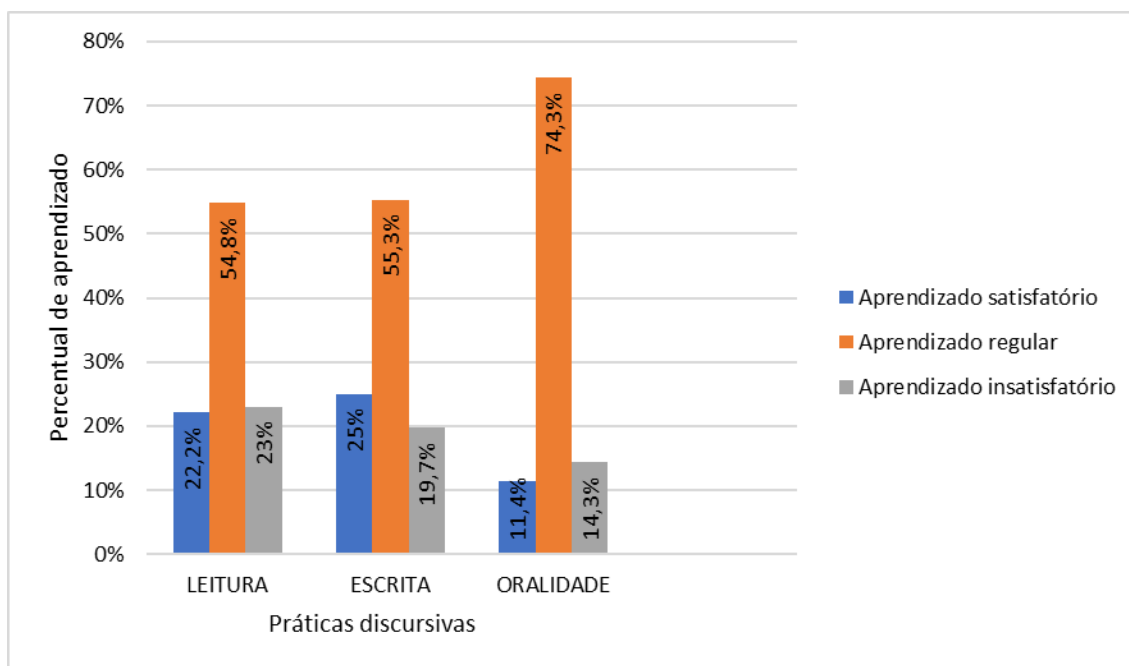
Quanto às videoaulas e os slides elaborados pela SEED, em 2021 estes passaram por adaptações com a inserção de aulas voltadas ao desenvolvimento da oralidade com propostas de debates, discussões, entrevistas, elaboração e apresentação de projetos e emendas de lei, exposição de textos produzidos pelos alunos, compartilhamento de opiniões e ideias, mas por outro lado apresentaram menos sugestões de leituras complementares.

As atividades impressas elaboradas pela SEED, continuaram sendo um recurso limitado, pois além de não possibilitarem o trabalho com a oralidade, também traziam a leitura e a escrita de forma muito resumida.

Diante do exposto, foi solicitado às professoras que avaliassem em que medida os alunos da 3ª série do Ensino Médio, se apropriaram das expectativas/objetivos de aprendizagem que são baseados nas práticas discursivas leitura, escrita e oralidade, após terem cursado apenas 14,5% da carga horária da 1ª série e 30% da carga horária da 2ª série do Ensino Médio presencialmente.

Nesse intuito, as professoras avaliaram as sete turmas de 3ª série do Ensino Médio das escolas *lócus* da pesquisa e para cada expectativa/objetivo de aprendizagem atribuíram “Aprendizado satisfatório”, “Aprendizado regular” ou “Aprendizado insatisfatório”. Os resultados dessa avaliação foram agrupados por prática discursiva e podem ser observados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3 - Avaliação do aprendizado das práticas discursivas



Fonte: a autora (2022)

Com base no gráfico apresentado verificamos que a maioria das expectativas/objetivos de aprendizagem, no momento em que foi realizada essa avaliação, estavam entre “Aprendizado regular” e “Aprendizado insatisfatório”. Considerando que estas expectativas/objetivos de aprendizagem devem ser gradativamente contempladas ao longo do Ensino Médio, foi possível constatar que o ensino emergencial deixou uma grande lacuna e um desafio para os alunos da 3ª série do Ensino Médio e para os professores de Língua

Portuguesa de sanar no ano letivo de 2022 essa defasagem acumulada nos anos letivos de 2020 e 2021.

Diante da situação, relembramos que a defasagem no aprendizado foi mencionada pelos alunos e pelas professoras participantes da pesquisa como um dos maiores pontos negativos do ensino emergencial. Desse modo, ao solicitarmos que ambos realizassem uma avaliação geral do aprendizado desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, atribuindo uma nota de zero (0) a dez (10) e que depois argumentassem sobre a nota atribuída, conseguimos aprofundar as considerações acerca da defasagem de aprendizado gerada neste período.

A média das notas atribuídas foram bem próximas, sendo que para os alunos o aprendizado foi avaliado com a nota 4,8 e para as professoras com a nota 4,0. Os discursos dos alunos e das professoras argumentando sobre as notas atribuídas também foram unânimes, permitindo agrupar as categorias iniciais e gerar uma única categoria final, conforme exposto abaixo:

TABELA 14 - Considerações dos alunos e das professoras sobre o aprendizado

<b>Categoria final</b>	<b>Título da categoria final</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	A suspensão das aulas presenciais trouxe resultados negativos para o aprendizado.	1, 2, 3, 4, 5	33
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>33</b>

Fonte: a autora (2022)

Destarte, em todos os argumentos, tanto dos alunos quanto das professoras, foi trazido o quanto a situação da pandemia impactou de forma negativa no aprendizado. Nas categorias iniciais que deram origem a categoria final exposta acima, alguns alunos relataram que mesmo antes do ensino emergencial já apresentavam dificuldade de aprendizado e com a pandemia a situação se agravou ainda mais. Alunos que no ensino presencial não tinham dificuldade também relataram que o fato não estar na escola foi um obstáculo ao aprendizado, o que reforça a observação da professora (P1) que foi apresentada anteriormente de que mesmo os alunos que não tinham dificuldade para aprender começaram a ter em decorrência da suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia.

Fundamentando ainda mais essas considerações, apresentamos a seguir alguns excertos dos argumentos dos alunos e das professoras para as notas atribuídas ao aprendizado:

*[...] não dava para aprender quase nada do conteúdo, pois não era presencial para questionar as dúvidas. (A1)*

*[...] não aprendi nada e meu ensino médio ficou completamente comprometido. (A2)*

*[...] durante 2020 e 2021 eu não consegui aprender nada direito e muitas atividades que eu fazia eu chutava muitas alternativas. (A3)*

*Foi um período difícil de aprendizado, creio que o contato físico ajuda bastante em questões de ensino. (A11)*

*[...] não aprendi muita coisa, tinha muitas dúvidas. (A15)*

*[...] a pandemia acarretou na alta “perca” de conteúdos importantes e atraso na aprendizagem. (A20)*

*[...] foi complicado aprender, já que não tinha a mesma qualidade do ensino presencial [...] (A29)*

*[...] eu vejo que... que realmente aprendizagem foi difícil, né? Foi complicado, acho que afetou muito [...] a pandemia trouxe prejuízo na aprendizagem. (P1)*

*[...] aprendizado dos alunos foi praticamente zero, de cada quarenta um ou dois talvez gravou alguma coisinha [...] (P2)*

Ainda avaliando o aprendizado, na percepção da professora P4, para os alunos que participaram das aulas o “saldo é positivo”, mas para aquele que não se comprometeu e não participou ficou uma lacuna, e na volta às aulas presenciais este aluno que ficou à margem do ensino emergencial ainda está “tentando fazer os ajustes”.

Para a professora P3, a única forma de sanar essa defasagem de aprendizado deixada pela pandemia é que os alunos prossigam com os estudos:

*[...] então, acho que há uma deficiência grande nesse momento que eu não sei se futuramente, né? já que estão terminando (o Ensino Médio), acho que... quem seguir carreira universitária, quem for para universidade, eu... eu digo que... que vai melhorar, vai amenizar essas problemáticas, mas quem parar agora, né? só ficar no Ensino Médio eu acho que que vai carregar para sempre algumas defasagens sim e de todas as disciplinas, né? (P3)*

Os relatos trazidos ao longo deste capítulo asseveram o que foi disposto no Parecer CNE/CP nº 06/2021 (2021, p. 12) de que é inevitável que a crise causada pela pandemia não traga “impactos educacionais ao longo dos próximos anos” e que “Se a defasagem na aprendizagem já se constituía como o maior desafio da educação brasileira, tais desafios foram acentuados com a pandemia”.

É neste viés, que após avaliar os resultados de aprendizagem obtidos durante o ensino emergencial solicitamos aos alunos e professoras participantes desta pesquisa que expusessem quais são as suas perspectivas e proposições para o retorno das aulas presenciais e com base nestas exposições identificamos a preocupação central em recuperar o aprendizado, conforme será apresentado na próxima seção.

#### 4.4 O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS: EXPECTATIVAS E PROPOSIÇÕES

Desde a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, a preocupação com o retorno vinha sendo mencionada em documentos oficiais, apresentando a previsão de que um prolongado período com as escolas fechadas poderia causar prejuízos à aprendizagem, bem como o aumento dos índices de abandono e evasão escolar (BRASIL, 2020g; BRASIL, 2020h; BRASIL, 2020i).

Conforme exposto no capítulo dois, por vezes a retomada das aulas presenciais esteve prestes a acontecer nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná, mas foi adiada devido aos altos índices de contaminação e ao iminente colapso das redes de saúde do estado. Deste modo, a reabertura total das escolas só foi possível no mês de setembro do ano letivo de 2021, mas os alunos com comorbidades continuaram com o direito de acompanhar as aulas remotamente.

Com a Resolução 5226/2021, promulgada em 29 de outubro de 2021, ficou estabelecido que os alunos com comorbidades deveriam retornar às aulas presenciais após 30 dias do ciclo vacinal contra a Covid-19 completo. Portanto, foi somente no ano letivo de 2022 que todos os alunos, sem exceções, voltaram para a escola.

Essa volta após o longo período de isolamento social e de interações limitadas entre alunos e professores, exigiu avaliar todas as experiências construídas durante o ensino emergencial, se no decorrer desse formato de ensino foi possível à escola cumprir a sua função de proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento e em que medida este conhecimento foi assimilado pelos alunos.

Dessa forma, a necessidade de avaliar o ensino emergencial e seus desdobramentos se ancora nos pressupostos de Lima (2002) trazidos pelas DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 31) de que o verdadeiro sentido da avaliação é “acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas”.

É neste viés que ao darmos voz à alunos e professores pudemos compreender os desafios que ambos vivenciaram durante o ensino emergencial, as experiências positivas e negativas construídas neste período, quais práticas se mostraram insuficientes para promover o aprendizado, como estava o desempenho escolar dos alunos após tanto tempo fisicamente longe das salas de aula, dos seus professores e colegas e quais os anseios que traziam quando finalmente puderam voltar para a escola.

Nos relatos dos participantes desta pesquisa, constatamos que a volta às aulas presenciais foi esperada com grande ansiedade, conforme trazido no seguinte excerto:

*[...] a gente sente que eles estão ansiosos com a volta, ansiosos com o que estão perdendo, eu vejo pelo ensino médio, ainda tem o vestibular pela frente, tem um monte de coisa que eles têm que fazer e eles viram que eles não aprenderam, então eles estão todos ansiosos [...]. (P2)*

Na medida em que as escolas foram sendo reabertas, a ansiedade e as incertezas foram dando espaço às expectativas de como seria esse retorno, de como seria o reencontro presencial e quais ações seriam necessárias para que esse regresso acontecesse da melhor forma possível. Assim, com o intuito de que os alunos e as professoras participantes desta pesquisa manifestassem as suas considerações foi realizado o seguinte questionamento: Com a retomada das aulas presenciais quais são as suas expectativas e quais ações você considera que poderão ser realizadas para melhorar o aprendizado dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?

As expectativas dos alunos com o retorno das aulas presenciais deram origem às seguintes categorias finais:

TABELA 15 - Expectativas dos alunos com a volta às aulas presenciais

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	O retorno das aulas presenciais como oportunidade de retomar os conteúdos, reestabelecer o hábito de estudar e recuperar o aprendizado.	1, 3, 4	16
<b>II</b>	Expectativa de passar no vestibular e/ou ter um bom rendimento no ENEM para conseguir dar continuidade aos estudos.	6	5
<b>III</b>	Poder interagir presencialmente com os professores, participando das aulas e tirando dúvidas.	2	3
<b>IV</b>	Que nenhum aluno mais tenha a experiência de passar pelo ensino remoto.	5	1
<b>V</b>	Sem expectativas, pois preferia o ensino remoto.	7	1
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>26</b>

Fonte: a autora (2022)



Na categoria final I verificamos que a maior expectativa dos alunos com a volta às aulas presenciais é reconstruir elementos que foram negativamente afetados durante o ensino emergencial: a abordagem dos conteúdos, a rotina de estudos e consequentemente o aprendizado. Os seguintes excertos retratam essa expectativa:

*Minha expectativa é aprender o que eu "perdi" nesses 2 anos. (A1)*  
*espero q pelo menos no meu último ano de ensino médio eu consiga aprender algo. (A2)*  
*Minhas expectativas são de aprendermos cada vez mais, onde todos nós podemos recuperar o tempo perdido. (A18)*  
*Minhas expectativas com a volta das aulas presenciais é que eu possa aprender e entender o que não foi possível nas aulas remota. (A24)*  
*Voltar a entender melhor todos os conteúdo não só português mas outras matérias também, pois não era só uma aula que era ruim assistir. (A30)*

A retomada dos conteúdos e a recuperação do aprendizado, para alguns alunos, são condições para que possam ingressar no Ensino Superior, conforme consta na categoria final II, e pode ser observada no seguinte excerto:

*Com a volta das aulas presenciais a expectativa é de normalização dos estudos com a rotina cheia, padrão terceiro ano do ensino médio, e bom aproveitamento da língua portuguesa com dedicação e leitura por parte dos alunos, e retomadas de conteúdos essenciais a vestibulares e ENEM [...]. (A20)*

A tão esperada interação com os professores, foi trazida na categoria final III, demonstrando novamente que por mais que as tecnologias digitais tenham desempenhado um importante papel, permitindo que a interação virtual amenizasse as distâncias, nada substitui a interação presencial, nenhuma tecnologia é capaz de substituir o papel dos professores (FUCHS; SCHÜTZ, 2020; KIRCHNER, 2020).

Nas categorias finais IV e V, observamos posições antagônicas entre os alunos, na medida em que para um deles o ensino remoto foi tão negativo a ponto de desejar que nenhum aluno mais passe por essa experiência o outro aluno demonstra a sua predileção pelo ensino remoto em detrimento do ensino presencial.

As expectativas trazidas pelas professoras, assim como dos alunos, estão voltadas para a necessidade de retomar, de reconstruir o processo ensino-aprendizagem, como podemos verificar nas categorias finais apresentadas abaixo:

TABELA 16 - Expectativas das professoras com a volta às aulas presenciais

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Reconstruir entre os alunos o hábito de estudar.	1, 2	12
<b>II</b>	Promover um ensino de qualidade, que permita aos alunos recuperar a aprendizagem.	3, 4	5
<b>III</b>	Conseguir diagnosticar as necessidades dos alunos.	5	5
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>22</b>

Fonte: a autora (2022)

A categoria final I: “Reconstruir entre os alunos o hábito de estudar”, demonstra uma expectativa que também foi apontada pelos alunos e reflete o quão desafiador foi manter a rotina de estudos sem estar na escola, principalmente devido às dificuldades de acesso às aulas e à desmotivação, que já foram mencionadas na seção 4.1.

Da mesma forma que os alunos trouxeram a expectativa de recuperar a aprendizagem, os relatos das professoras também estiveram voltados para essa expectativa, conforme podemos observar no excerto abaixo:

*[...] acho assim que esse período que estou vendo, assim como esse retorno, né? [...] eu vejo como um período de... vamos dizer de recuperação, né? Você é... recuperar, né? o que aí se perdeu na aprendizagem. Eu acho assim que nós temos aí um longo caminho, né? ainda a percorrer aí e será ainda a longo prazo, né? A gente vê que não é agora que vai resolver, acredito que serão aí... é... esse prejuízo vai, né? vai aparecer por alguns anos ainda, né? (P1)*

Outra expectativa trazida pelas professoras com a retomada das aulas presenciais, deu origem a categoria final III: “Conseguir diagnosticar as necessidades dos alunos”. Nessa categoria foi ressaltado o quanto é essencial o contato direto com os alunos para identificar suas dificuldades e planejar estratégias para saná-las, reafirmando que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ensino emergencial foi saber se os alunos estavam realmente aprendendo.

Neste sentido, a colocação das professoras vai ao encontro da afirmação de Schneiders (2020, p. 212) que “Avaliar estudantes sem interagir com eles, sem perceber suas aflições e fraquezas e sem vê-los lendo, escrevendo, dialogando e aplicando conhecimento parece insensato e insuficiente”.

Além das expectativas apresentadas, as vozes dos alunos e das professoras também apontaram novos caminhos para superar os problemas que permearam o processo ensino-

aprendizagem durante o ensino emergencial e que deixaram marcas profundas, exigindo novas práticas educativas neste retorno para a escola.

As proposições trazidas pelos alunos deram origem às seguintes categorias finais:

TABELA 17 - Proposições dos alunos com relação ao aprendizado

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Que a disciplina de Língua Portuguesa tenha como foco atividades de leitura e redação, preparando os alunos para o ENEM e para o vestibular.	4	10
<b>II</b>	Realização de aulas e atividades mais dinâmicas, grupos de estudos que considerem as necessidades de aprendizado e envolvam todos os alunos.	1, 2, 3	8
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>18</b>

Fonte: a autora (2022)

A categoria final I, corrobora com os apontamentos realizados por uma das professoras (P2) de que os alunos estavam ansiosos para voltar às aulas presenciais, reconhecendo o quanto o aprendizado estava sendo negativamente afetado com o ensino emergencial, podendo comprometer a preparação para os processos seletivos, como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esta categoria também reafirma a segunda maior expectativa trazida pelos alunos de “passar no vestibular e/ou ter um bom rendimento no ENEM para conseguir dar continuidade aos estudos”, conforme consta na tabela 15. Algumas proposições para concretizar essa expectativa são que:

*[...] poderiam ser realizadas mais atividades em relação a redação do enem. (A29)  
Principalmente por estarmos cursando o último ano do colégio, acho que nosso aprendizado poderia ser voltado para o enem e o vestibular, além de nós ensinarem conteúdos importantes estariam nos ajudando e preparando para estas provas que são nosso foco. (A31)*

Na categoria final II: “Realização de aulas e atividades mais dinâmicas, grupos de estudos que considerem as necessidades de aprendizado e envolvam todos os alunos”, os relatos discentes demonstraram o quanto sentiram falta da interação, não só com os professores, mas também com os colegas, a falta que fizeram as atividades que trabalham a

oralidade com exposição de ideias e opiniões, confirmando o quanto essa prática discursiva foi preterida durante o ensino emergencial.

As falas dos alunos reiteraram que as interações virtuais não suprem a necessidade humana de contato presencial, e isso também foi trazido por uma das professoras (P4) no seguinte excerto: “[...] dentro das possibilidades o trabalho aconteceu, mas não é como o presencial ali... o corpo a corpo, né? frente a frente [...]”.

Trazendo o verdadeiro sentido da avaliação (LIMA, 2002), as professoras participantes da pesquisa, assim como os alunos, apontaram caminhos para superar os problemas de aprendizagem acarretados com a suspensão das aulas presenciais, e nos seus relatos emergiram novas práticas educativas que deram origem às categorias finais apresentadas:

TABELA 18 - Proposições das professoras com relação ao aprendizado

<b>Categorias finais</b>	<b>Títulos das categorias finais</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Quantidade de enunciados</b>
<b>I</b>	Retomada qualitativa de conteúdos e adoção de estratégias que atendem às necessidades dos alunos.	1, 2	8
<b>II</b>	Desenvolver parceiras e projetos de formação para professores e alunos.	5, 6, 7	4
<b>III</b>	Desenvolver ações voltadas à saúde física e mental de alunos, professores e funcionários das escolas.	3, 4	3
<b>IV</b>	Fortalecer a participação da família na vida escolar dos alunos.	8	1
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>16</b>

Fonte: a autora (2022)

A categoria final I apresenta proposições para efetivar as expectativas de “Promover um ensino de qualidade, que permita aos alunos recuperar a aprendizagem” e “Conseguir diagnosticar as necessidades dos alunos”, que foram apresentadas na tabela 16. Dentre os relatos que deram origem a essa categoria destacamos os seguintes:

*[...] eu acho que tem que fazer é retomar conteúdos, retomar conteúdos. Não tem como dar continuidade. Agora na minha área, por exemplo, eu passei os dois primeiros meses praticamente, agora no início (do ano letivo) falando sobre classes gramaticais. Eles (alunos) não lembram mais o que é substantivo, o que é artigo, então não tem como você dar uma continuidade na análise sintática se eles não lembram da morfologia. É uma retomada, retomada e retomada. A retomada eu acho que ainda vai uns três anos esse processo. (P2)*

*[...] é uma retomada neste primeiro... final de primeiro trimestre, né? Eu estou revendo o que vamos fazer pra melhorar e trazer esse aluno. Tem que fazer retomada de conteúdo. Terceiro ano... tempo é pouco, né? agora tem que fazer a retomada, revisar tudo e fechando as médias do primeiro trimestre eu vou ter uma noção de... o que que eu... que... que está dando certo, que vou ter que mudar, melhorar. (P4)*

Na categoria final II, as professoras expressaram a preocupação de que não dê tempo de retomar todos os conteúdos necessários para preparar os alunos para o vestibular e para o ENEM, e por isso sugerem que sejam realizadas parcerias entre as escolas da rede pública estadual e as universidades públicas e privadas, com realização de oficinas, grupos de estudos e palestras para os alunos. Além disso, ressaltaram a necessidade de formação para os professores e o quanto as universidades poderiam contribuir neste aspecto.

Nos relatos que deram origem a categoria final III, foram destacados os danos que a pandemia causou na saúde física e mental dos alunos, dos professores e funcionários das escolas, assim como em grande parte da população mundial. Uma das professoras (P2) colocou que na volta às aulas presenciais diariamente são atendidos alunos com crises de ansiedade e os professores em meio a corrida para tentar recuperar conteúdos e cumprir as metas estabelecidas pela SEED acabam não procurando ajuda médica. Enfatizou que essa situação não poderia ter sido ignorada pelo sistema educacional e ressaltou a urgente necessidade de desenvolver ações para reparar esses danos.

O papel que as famílias desempenharam no acompanhamento dos alunos durante a suspensão das aulas presenciais, estando mais próximos dos filhos e mediando o processo ensino-aprendizagem, foi destacado como um dos pontos positivos do ensino emergencial. E o fortalecimento dessa participação aparece na categoria final IV como uma das proposições trazidas pelas professoras, reafirmando que o trabalho conjunto entre família e escola melhora o rendimento escolar dos alunos.

Com base nas expectativas e proposições apresentadas pelos alunos e professoras participantes da pesquisa, verificamos que o ponto nodal é a preocupação com a defasagem no aprendizado causada pela suspensão das aulas presenciais e que todos os anseios e ações propostas estão voltadas a sanar essa defasagem.

No seguinte excerto o aluno (A20) destaca que “*é necessário o reconhecimento dos prejuízos à educação dos alunos*”. Uma vez que este reconhecimento foi realizado é hora de buscar pôr em prática as proposições instigadas por este estudo para que os prejuízos à educação não se arrastem impedindo que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso e assimilem o saber sistematizado indispensável para sua formação e participação efetiva na

sociedade, a qual exige cada vez mais o domínio desse saber como condição para a emancipação humana (SAVIANI, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, realizamos um registro histórico sobre a pandemia da Covid-19 e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico em escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná, em especial no tocante à disciplina de Língua Portuguesa. Nesse registro, buscamos trazer a conhecimento dos leitores as linhas e entrelinhas que permearam o ensino emergencial que esteve vigente durante o biênio 2020-2021, em atendimento ao período mais crítico da pandemia, que exigiu, entre outras medidas sanitárias, o fechamento das escolas.

Esse fechamento impôs um dos maiores desafios já vivenciados no contexto escolar paranaense, pois enquanto ainda estávamos assimilando todo o caos gerado pela pandemia fomos surpreendidos com a implantação de um novo formato de ensino, baseado em aulas não presenciais, com a adoção de recursos tecnológicos digitais que até então parte significativa de alunos e professores nunca tinha utilizado.

Desse modo, podemos afirmar que o planejamento do ensino emergencial foi realizado de forma vertical e centralizadora, sem a participação e consideração da realidade vivenciada por aqueles que seriam os responsáveis por colocá-lo em prática: alunos e professores. Diante da forçada adaptação às novas formas de aprender e de ensinar, o constante “pensar em como fazer a sala de aula acontecer em outros espaços e tempos [...] pensar e fazer a escola a partir de outros formatos” (KIRCHNER, 2020, p. 46) e ainda com recursos de ensino que não tínhamos domínio, assombrava a prática docente e gerava inúmeros questionamentos, incertezas e inseguranças.

Foi esse cenário desafiador que motivou a realização desta pesquisa, tendo como objetivo geral investigar os desdobramentos do ensino emergencial e suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu.

Para concretizar a pesquisa, no primeiro capítulo traçamos o caminho metodológico que nos permitiu aliar a prática do ensino emergencial que estávamos vivenciando no novo contexto escolar à teoria necessária para que a pesquisa não fosse baseada apenas no pragmatismo, para que pudéssemos ir além da percepção imediata, desvelando ao máximo as múltiplas facetas que este formato de ensino apresentou.

Partindo do objetivo geral elencamos os objetivos específicos que conduziram as discussões e reflexões presentes nos demais capítulos da pesquisa.

Destarte, atendendo ao objetivo específico de contextualizar historicamente o ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná, trouxemos no segundo capítulo o caos que a pandemia da Covid-19 gerou, com o desenfreado número de contaminações e óbitos, com as inúmeras medidas sanitárias impostas para conter a disseminação do vírus e com o negacionismo que subestimou a doença, trouxemos também a mobilização mundial de cientistas para o desenvolvimento de vacinas, a esperança que ressurgia com o início da vacinação, a gradual retomada da "normalidade" e como todo esse contexto incidiu na organização das escolas.

O primeiro impacto da pandemia na organização escolar foi a suspensão das aulas presenciais, que em seguida gerou a implantação do ensino remoto, que foi rapidamente estruturado pela SEED e imposto às escolas, situação que fomentou uma gama de discussões, entre as quais destacamos o oportunismo para colocar em prática e testar planos de eadização do ensino, bem como para estreitar parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, através da mercantilização de recursos tecnológicos digitais.

Além disso, ressaltamos que não houve preparação dos professores e dos alunos para esse novo formato de ensino, que eles sequer foram ouvidos sobre suas reais condições para ensinar e aprender fora do espaço escolar, e assim a falta de preparo aliada à falta de recursos adequados aumentava as desigualdades de acesso dos alunos às aulas não presenciais, precarizava e sobrecarregava o trabalho docente e conseqüentemente afetava de forma negativa o aprendizado.

Ignorando essa realidade, nos discursos do secretário de educação, Renato Feder, verificamos que houve uma falsa concepção de um novo ensino, no qual as tecnologias digitais ocupavam papel central, como se por si só fossem capazes de conduzir o ensino e promover a aprendizagem, enquanto os professores eram relegados a um trabalho simplificado (NASCIMENTO, 2020, online) de acompanhar os alunos em realização de atividades elaboradas pela SEED para validar o registro de frequência e de notas.

Mesmo com discursos que enalteciam a qualidade do ensino remoto no âmbito da SEED, a urgência em retomar as aulas presenciais era expressada constantemente pelo MEC, pelo CNE e CEE, ancorados em estudos que apontavam que o longo período de escolas fechadas estavam causando prejuízos à aprendizagem, mas além dessa preocupação verificamos que a pressa em reabrir as escolas também significava um retorno à "normalidade" para toda a sociedade (SOARES, S. 2020), capaz de impulsionar outros setores a também retomarem suas atividades de forma presencial.



A retomada gradativa das aulas presenciais aconteceu a partir da implantação do ensino híbrido nas escolas. No âmbito da SEED esse modelo de ensino foi adotado na sua forma mais simplista, na qual os alunos frequentavam as aulas presenciais seguindo uma escala de revezamento.

Na mesma medida em que o ensino remoto não considerou a falta de acesso e domínio das tecnologias digitais e também que muitos alunos não dispunham de um local adequado em seus lares para que pudessem acompanhar as aulas não presenciais, o ensino híbrido não considerou a precariedade e a falta de recursos tecnológicos digitais nas escolas e também que antes de reabri-las era preciso dispor de recursos humanos para efetivar o modelo ensino imposto.

Dessa forma, professores se desdobravam no atendimento simultâneo de alunos que estavam na escala das aulas presenciais e de alunos que estavam acompanhando as aulas de casa, além de constantemente perderem o tempo de suas aulas resolvendo os inúmeros problemas técnicos que os equipamentos tecnológicos sucateados disponíveis nas escolas apresentavam.

Dando continuidade às discussões, no capítulo três contemplamos o objetivo específico de analisar como a SEED reorganizou o processo ensino-aprendizagem no biênio 2020-2021, com foco na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Em análise a essa reorganização, verificamos o quanto o ensino emergencial abriu espaço para um processo de padronização do ensino centrado na SEED, engessando a autonomia docente para planejar e conduzir as aulas com o envio de planos de aulas e listas de conteúdos que ditavam a ordem e o ritmo com que os recursos de ensino, também padronizados, iriam conduzir a abordagem dos conteúdos.

Embora os recursos de ensino adotados durante a suspensão das aulas presenciais fossem variados: transmissão de aulas pela TV, canal Aula Paraná no Youtube, aplicativo Aula Paraná, Google Classroom, Plataforma Google Meet e Trilhas de Aprendizagem (atividades impressas), todos apresentaram limitações que impediram sua utilização efetiva, entre as quais podemos citar: a desigualdade de acesso ao sinal da TV aberta que transmitia as aulas; o descrédito do aplicativo Aula Paraná por veicular mensagens inadequadas; que alguns desses recursos foram redundantes e por isso um anulava a funcionalidade do outro; que apresentavam problemas técnicos e que houve má distribuição dos conteúdos, das atividades e dos tempos de cada aula.

A isso somamos o fato de que muitos alunos ficaram restritos à utilização das Trilhas de Aprendizagem, que foram reconhecidas pela SEED como um dos recursos de ensino menos efetivo para a promoção da aprendizagem, que a variedade de recursos ao invés de facilitar o acesso dos alunos os dispersou e causou uma sobrecarga de trabalho aos professores, que tinham que acompanhar constantemente qual recurso estava sendo utilizado por cada aluno e qual o formato das atividades que o mesmo deveria apresentar para validar a frequência nas aulas e as notas.

Nesse cenário de reorganização, os professores lançaram mão das mais variadas estratégias para fazer com que o conhecimento chegasse, mesmo que minimamente, até os alunos, e assim seguiam assumindo responsabilidades que deveriam ser atendidas pelo poder público. Situação que levou a mídia a imprimir uma imagem de heroísmo aos professores, trazendo um romantismo ao ensino emergencial e de certa forma escamoteando as suas reais condições. Professor polivalente, que se adapta a toda e qualquer situação, era o que se esperava, e a palavra “reinventar”, cada vez mais presente em nosso dia a dia, traduzia essa expectativa.

Face ao exposto, o seguinte questionamento: **“A forma como o ensino emergencial foi organizado pela SEED atendeu à realidade e às necessidades dos alunos, dos professores e das escolas?”**, foi respondido ao longo das considerações presentes nos capítulos dois e três, nos embasando para afirmar que a realidade e as necessidades dos alunos, professores e escolas não foram atendidas pela SEED.

Ao longo do capítulo quatro as abordagens atenderam aos seguintes objetivos específicos: compreender como os alunos e os professores de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de Santa Terezinha de Itaipu vivenciaram o período de ensino emergencial e identificar como avaliavam o aprendizado desenvolvido na referida disciplina durante esse período.

Nessa perspectiva, trouxemos o quanto a reconfiguração do espaço escolar constitui-se num desafio para alunos e professores, que de uma hora para outra viram suas casas se transformarem em salas de aula, com as interações limitadas a telas de computadores e/ou celulares e com essa transformação veio a desmotivação dos alunos para acompanhar as aulas, a sobrecarga de trabalho para os professores e a frustração por verem que todo o seu trabalho não estava dando os frutos esperados.

Com efeito, os relatos dos alunos e das professoras participantes da presente pesquisa corroboraram para comprovar o que o senso comum já apontava: que o ensino emergencial

foi repleto de pontos negativos. Entre os quais destacamos: a defasagem no aprendizado; a dificuldade dos alunos para acompanhar efetivamente as aulas; a falta de preparação de alunos e professores para o novo formato de ensino; a falta ou precariedade de recursos e espaços adequados e os problemas de saúde física e mental que ocasionou.

A inserção das tecnologias digitais como um ponto positivo do ensino emergencial predominou nos discursos tanto dos alunos quanto das professoras, situação que nos levou a considerar que mesmo vivendo em uma sociedade digital, a escola permanecia na era analógica, que foi rompida com esse formato de ensino, criando um certo otimismo de que agora a escola estava acompanhando uma evolução tecnológica que já estava em curso fora dela.

Partindo para uma análise mais crítica constatamos que apesar de abrir espaço para as tecnologias digitais, quem subsidiou parte dos custos dessa abertura foram os próprios professores que tiveram que dispor de seus próprios recursos para adquirir equipamentos como celulares, computadores, notebooks e sinal de internet para atender os alunos durante as aulas não presenciais. Destacamos ainda que, mesmo sabendo das potencialidades das tecnologias digitais, foi a partir da pandemia que os investimentos do governo com esses recursos saltaram para um patamar nunca visto, denotando um escancarar de portas para a mercantilização do ensino.

Na volta às aulas presenciais, plataformas educacionais que foram desenvolvidas durante o contexto pandêmico seguem se consolidando e outras novas seguem sendo incorporadas ao processo ensino-aprendizagem, num ritmo tão acelerado e com tantas cobranças, que nos conduz a uma indagação: se as professoras participantes da presente pesquisa pudessem prever que na volta às aulas presenciais seu trabalho estaria “amarrado”, “engessado” à metas de acesso e realização de atividades em plataformas digitais, será que iriam continuar considerando a incorporação das tecnologias digitais como um ponto positivo?

Ressaltamos que o reconhecimento das potencialidades que esses recursos representam não pode ser ignorada, assim como não podemos ignorar que a maneira como entraram no contexto escolar durante o ensino emergencial e como estão sendo conduzidas na volta às aulas presenciais demonstram que a preocupação está mais centrada na aparência de modernidade que representam e no controle que podem exercer sob o trabalho docente, do que com a qualidade que podem agregar ao ensino. E assim, seguimos colocando em prática um neotecnicismo educacional.

Sabemos que a intenção de todos os professores é promover o aprendizado dos alunos, mas as condições concretas disponíveis determinam em que medida essa intenção pode ser atingida. Assim, diante de tantas limitações que marcaram a organização do ensino emergencial, outro questionamento que moveu a presente pesquisa foi: **“Essa organização permitiu o aprendizado efetivo dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?”**

A resposta a esse questionamento foi dada pelos alunos e professoras quando trouxeram em seus relatos que a defasagem de aprendizado foi o principal ponto negativo do ensino emergencial; que inclusive alunos que não tinham dificuldades de aprendizagem passaram a ter durante esse novo formato de ensino; que foi difícil estabelecer uma rotina de estudos fora da escola; que houve desmotivação para estudar; que sem a presença física do professor para direcionar os conteúdos o aprendizado fica comprometido, além disso, a precariedade e/ou falta de acesso aos recursos tecnológicos digitais e de espaços adequados para estudar, também foram elencados como entraves ao aprendizado.

Desse modo, concluímos que o aprendizado não foi efetivo e asseveramos essa conclusão com as notas que os alunos e professoras atribuíram ao aprendizado, que foram respectivamente, 4,8 e 4,0.

Diante dos prejuízos que a suspensão das aulas presenciais deixou para o aprendizado, o voltar para a escola foi ansiosamente esperado por todos, com a expectativa de que a aprendizagem pudesse ser recuperada através da retomada qualitativa de conteúdos e do restabelecimento do hábito de estudar. Para os alunos da 3ª série do Ensino Médio essa expectativa era ainda maior, devido à preocupação com o ENEM e com o vestibular.

As proposições para a volta às aulas presenciais apresentadas pelos alunos e professoras, demonstraram novamente a preocupação com os processos seletivos para ingresso ao ensino superior, a necessidade de desenvolver atividades mais dinâmicas e interativas depois do longo período de isolamento que vivemos e retomar os conteúdos de forma qualitativa e inclusiva, bem como promover ações voltadas à promoção da saúde física e mental.

Considerando que as marcas deixadas pelo ensino emergencial são profundas e se perpetuarão por muito tempo na vida de alunos e professores, temos a certeza de que o ponto final desta dissertação significa o ponto de partida para novas reflexões, para o aperfeiçoamento das reflexões aqui apresentadas, para a superação das limitações que esta pesquisa venha a apresentar e para que aspectos que não foram possíveis de contemplar possam ser contemplados em outros estudos.

Assim, na certeza do inacabado, esperamos incitar em outros professores pesquisadores o interesse por levar adiante esta investigação, pautando-se, em especial, nas expectativas e proposições trazidas pelos alunos e professores participantes desta pesquisa, para que essas contribuições tão ricas possam ser além de consideradas também concretizadas, visando a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano:** linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. Brasília, 26 de fevereiro de 2021.

Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Saúde registra duas mortes por coronavírus em Maringá.** Curitiba, 27 de março de 2020. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Saude-registra-duas-mortes-por-coronavirus-em-Maringa>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2022.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Saúde ativa mais 12 leitos de atendimento exclusivo para Covid-19.** Curitiba, 21 de junho de 2021a. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Saude-ativa-mais-12-leitos-de-atendimento-exclusivo-para-Covid-19>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Aulas presenciais da rede estadual terão retorno gradativo a partir de 10 de maio.** Curitiba, 04 de maio de 2021b. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Aulas-presenciais-da-rede-estadual-terao-retorno-gradativo-partir-de-10-de-maio>. Acesso em: 08 de março de 2022.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Com novo cenário da pandemia, ensino presencial passa a ser prioridade no Paraná.** Curitiba, 23 de setembro de 2021c.

Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-novo-cenario-da-pandemia-ensino-presencial-passa-ser-prioridade-no-Parana>. Acesso em: 07 de abril de 2022.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Paraná tem 68% da população imunizada com duas doses contra a Covid-19.** Curitiba, 12 de janeiro de 2022. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-68-da-populacao-imunizada-com-duas-doses-contra-Covid-19>. Acesso em: 11 de março de 2022.

ALVES, L. A. S.; MARTINS, A. C. S.; MOURA, A. A.. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 86, n. 1, p. 61-78, 2021. Disponível em:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/4373/4180>. Acesso em: 01 de abril de 2022.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... **Educar em Revista**. Curitiba, v. 13, n. 13, 1997, p. 93-100. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36014/22204>. Acesso em: 04 de outubro de 2022.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.

ANDRADE, A. V. C.; BRINATTI, A. M.; SILVA, S. L. R. **Ensino remoto emergencial.** Ponta Grossa: Ed. dos Autores, 2020.

ARAÚJO, A. L.; FAHD, P. G. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. *In*:

PAIVA JÚNIOR, F. P. (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020. p. 29-43.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 29 de março de 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ (APP) - SINDICATO. **Ofício 117/2020**, 30 de setembro de 2020. Assunto: uso do meet. Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/of117protocolado.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ (APP) - SINDICATO. **Aplicativo Aula Paraná recebe nota 1,5 e é reprovado por estudantes**. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/aplicativo-aula-parana-recebe-nota-15-e-e-reprovado-por-estudantes/#>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ (APP) - SINDICATO. **Vacina primeiro: mães e pais cobram direito de manter aulas remotas até imunização completa dos(as) filhos(as)**. Curitiba, 2021a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/vacina-primeiro-maes-e-pais-cobram-direito-de-manter-aulas-remotas-ate-imunizacao-completa-dos-as-filhosas/>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ (APP) - SINDICATO. **TCE aponta ventilação inadequada, falta de funcionários(as) e internet precária na rede estadual**. Curitiba, 2021b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/tce-aponta-ventilacao-inadequada-falta-de-funcionariosas-e-internet-precaria-na-rede-estadual/>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a--educacao-a-distancia/>. Acesso em: 29 de março de 2022.

BELATO, D. **História das pandemias que assolaram a humanidade**. [S.I]. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, 20 de abril de 2021. 1 vídeo (3h:07min:40s). [Live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Uo05gLOr\\_XI](https://www.youtube.com/watch?v=Uo05gLOr_XI). Acesso em: 18 de janeiro de 2022. Participação: Anderson Amaral de Oliveira, Josei Fernandes Pereira, Sidinei Pithan da Silva e Taíse Neves Possani. Aula Magna dos Cursos de História e Letras e do PPG em Educação nas Ciências.

BERTUCCI-MARTINS, L. M. “Conselhos ao povo”: educação contra a influenza de 1918. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 103-117, abr. 2003. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 3.603**, de 11 de dezembro de 1918. Declara promovidos ao ano ou série imediatamente superior àquela em que estiverem matriculados todos os alunos das escolas superiores ou faculdades oficiais, Colégio Pedro II e militares, bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos a fiscalização. Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3603-11-dezembro-1918-572586-publicacaooriginal-95783-pl.html#:~:text=Declara%20promovidos%20ao%20ano%20ou%20equiparados%20ou%20sujeitos%20a%20fiscaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 25 de março de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#:~:text=14.028%2C%20de%202020](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#:~:text=14.028%2C%20de%202020). Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**, de 18 de março de 2020. Brasília, 2020d. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Medida Provisória nº 926**, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-926-de-20-de-marco-de-2020-249094248>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, 2020f. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020g. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2020**, de 08 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020i. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020j. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**, de 06 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de

março de 2020. Brasília, 2020k. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasília, 2020l. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuideretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**, de 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020m. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 29 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2020**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020n. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 06/2021**, de 06 de julho de 2021. Brasília, 2021a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 05 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, 2021b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category\\_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Especial**. Semana epidemiológica 4, 23/01/2022 a 29/01/2022. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2022/boletim-epidemiologico-no-98-boletim-coe-coronavirus.pdf/view>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

CARDOSO, M. A.; LARA, A. M. B. Sobre as funções sociais da escola. In: IX Congresso

Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná, **Anais [...]**, 2009, p. 1313-1326. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Sobre%20as%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *In: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia*, 2009, [s.l.] **Anais [...]**, 2009, p. 684-692. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

CERCA de 90 mil alunos da rede estadual do Paraná correm risco de evasão durante pandemia, diz Seed. **G1 GLOBO**, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/09/11/cerca-de-90-mil-alunos-da-rede-estadual-do-parana-correm-risco-de-evasao-durante-pandemia-diz-seed.ghtml>. Acesso em: 27 de março de 2022.

CRUZ, V. Sem previsão de retorno das aulas, professores percorrem rios para levar tarefas a alunos do interior do Amazonas. **G1 Globo**, Amazonas, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/07/12/sem-previsao-de-retorno-das-aulas-professores-percorrem-rios-para-levar-tarefas-a-alunos-do-interior-do-amazonas.ghtml>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. *In: Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (Orgs.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 29-50.

EMERGÊNCIA. *In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/emerg%C3%Aancia>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

ESCOLAS usam carro de som e anúncio em rádios para “resgatar” estudantes que não fizeram atividades no Aula Paraná. **Bem Paraná**, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/escolas-usam-carro-de-som-e-anuncio-em-radios-para-resgatar-estudantes-que-nao-fizeram-atividades-no-aula-parana#.Yo588ajMIdW>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

EVANGELISTA, O. A coragem da lucidez. **UFSC à Esquerda**, 20 de jul. de 2020a. Disponível em: <https://ufscaesquerda.com/a-coragem-da-lucidez/>. Acesso em: 31 de março de 2022.

EVANGELISTA, O. **Ensino remoto não é ensino**. Youtube, 12 de out. de 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yLzMiwcDqM8>. Acesso em: 31 de março de 2022.

FARIAS, M. P. O professor no ensino remoto e suas novas atribuições. *In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (org.). Ensino remoto em debate*. Belém: RFB Editora, 2020. p. 105-117.

FEDER, Renato. **Com o uso intenso da tecnologia, Paraná se tornou referência em**

**modernidade na Educação.** Curitiba, 2020. Disponível em:  
<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-uso-intenso-da-tecnologia-Parana-se-tornou-referencia-em-modernidade-na-Educacao#>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

FERNANDES, A. C. As grandes pandemias da história da Europa e os seus impactos na nossa civilização: desafios da moderna saúde pública. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 19-30, abr./jun. 2021. Disponível em:  
<https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/780/804>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES, S. B. V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 21-28.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FUCHS; C.; SCHÜTZ, J. A. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 69-85.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação**. Brasília: CENPEC Educação, abril de 2021. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2022.

GALINDO, R. Governo Ratinho já pagou R\$ 8,1 milhões à RIC por aulas na tevê. **Jornal Plural Curitiba**, Curitiba, 31 ago. 2021. Disponível em:  
<https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/governo-ratinho-ja-pagou-r-81-milhoes-a-ric-por-aulas-na-teve/>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

GALVÃO, A. C.; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em:  
[https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 30 de março de 2022.

GASQUE, N. L. et al. Covid-19 e grandes pandemias da humanidade: um olhar histórico e sociológico. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 3 (Especial 1), p. 1-18, maio de 2020. Disponível em:  
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/10824/17643>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora,

2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, M. et al. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em:

<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>. Acesso em: 01 de abril de 2022.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?

**Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE - GESTRADO/UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v03.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 21 de maio de 2022.

KARLING, A. A. **A didática necessária**. 2 ed. São Paulo: Ibrasa, 1991.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. *In: Desafios da educação em tempos de pandemia*. PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45-53.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015, p. 345-376.

LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEITE, F. R. S.; LEITE, E. S. M. O ensino remoto e educação a distância: teorias e práticas pedagógicas durante a pandêmica da Covid-19. *In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (org.). Ensino remoto em debate*. Belém: RFB Editora, 2020. p. 57-69.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LUNARDELLI, M. G.; LAPERUTA-MARTINS, M. O estágio supervisionado de língua

portuguesa no cronotopo pandêmico: novos contornos, outros movimentos, sempre resistência. *In*: REDEL, E.; MARTINY, F. M.; BERGER, I. R. (Orgs). **Línguas, ensino e formação: experiências e aprendizagens da pandemia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 153-179.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. **Educação Híbrida**. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, s.d. Disponível em: [http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr\\_hibrida/livro\\_educacao\\_hibrida.pdf](http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2022.

MALTA, D. C. et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 p. Tese (Livre-docência) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, J. R. V. Educação como lócus da luta de classe na pandemia. *In*: SOARES, S. B. V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 15-19.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 09 de setembro de 2022.

MENINA de 10 anos monta barraca e empresta internet dos vizinhos para acompanhar aulas online no Paraná. **G1 Globo**, Maringá, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2020/06/12/menina-de-10-anos-monta-barraca-e-empresta-internet-dos-vizinhos-para-acompanhar-aulas-online-no-parana.ghtml>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/82/59>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

MIRANDA DE SÁ, D. Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia. **Casa de**

**Oswaldo Cruz**, Manguinhos, 18 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, L. C. L. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das portarias nº 343 e 345 do Ministério da Educação à luz do direito brasileiro. *In*: PAIVA JÚNIOR, F. P. (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020, p. 45-56.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 40-65.

MOREIRA, J. A. ; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/3607>. Acesso em: 24 de março de 2022.

MULIK, K. B. Entre janelas e silêncios: digressões de uma professora de língua inglesa na pandemia. *In*: BEATO-CANATO, A. P. M.; MOHR, D.; GONÇALVES, H. C.; MULIK, K. B.; SOUSA, M. B. G. (Org.). **Narrativas de educadoras/es no ensino remoto: criando espaços para a escuta sensível**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NASCIMENTO, C. P. A metamorfose da excepcionalidade. **UFSC à Esquerda**, 24 de nov. de 2020. Disponível em: <https://ufscaesquerda.com/a-metamorfose-da-excepcionalidade/>. Acesso em: 30 de março de 2022.

NERI, M.; OSÓRIO, M. C. **Tempo para escola na pandemia**. FGV Social: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

NETO, A. B. S.; ARAÚJO, L. M. F. Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 22-35, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 08 de setembro de 2022.

NOTATO, E. R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 8-32, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309/5691>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R. Relações escola-família: desafios da pandemia de Covid-19 e ensino remoto emergencial na perspectiva do professor. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24632/21791>. Acesso em:

13 setembro de 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 17 de fevereiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Da interrupção da aprendizagem do COVID-19 à recuperação: um retrato do trabalho da Unesco na educação 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unescos-work-education-2020>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 01 de abril de 2022.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316>. Acesso em: 25 de março de 2022.

PAIVA JÚNIOR, F. P. (org.). **Ensino remoto em debate.** Belém: RFB Editora, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 355/09**, de 01 de setembro de 2009. Curitiba, 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR\\_10481\\_pa\\_ceb\\_355\\_09.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_10481_pa_ceb_355_09.pdf). Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Caderno da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem.** Curitiba: SEED/DEB, 2012.

PARANÁ. **Resolução nº 406/2018 – GS/SEED**, de 01 de fevereiro de 2018. Institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=190758&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4230**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4258**, de 17 de março de 2020. Altera dispositivos do Decreto nº



4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4298**, de 19 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território paranaense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Curitiba, 2020c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390947>. Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4301**, de 19 de março de 2020. Altera dispositivo do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2020d. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390946>. Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4310**, de 20 de março de 2020. Altera o Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2020e. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391486>. Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4317**, de 21 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para a iniciativa privada acerca do enfrentamento da emergência de saúde pública de importância decorrente da COVID-19. Curitiba, 2020f. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391239>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4319**, de 23 de março de 2020. Declara o estado de calamidade pública, como medida para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2020g. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391471>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação CEE/CP nº 01/2020**, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Curitiba, 2020h. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_01\\_20\\_alt\\_02\\_e\\_03-20\\_0.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução 1016/2020 - GS/SEED**, de 3 de abril de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba, 2020i. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao\\_n1016\\_2020\\_gs\\_seed\\_pr\\_regime\\_especial\\_aulas\\_nao\\_presenciais\\_covid19.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 1014/2020 - GS/SEED**, de 03 de abril de 2020. Dispõe sobre o

chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Curitiba, 2020j. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-04/res\\_1014-2020-gs-seed\\_amg\\_chamamento\\_emergencial\\_grupo\\_de\\_trabalho\\_para\\_producao\\_de\\_material\\_audiovisual.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-2020-gs-seed_amg_chamamento_emergencial_grupo_de_trabalho_para_producao_de_material_audiovisual.pdf). Acesso em: 03 de maio de 2022.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 029/2020 - DEDUC/SEED**, de 16 de abril de 2020. Distribuição dos materiais das aulas não presenciais. Curitiba, 2020k. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1luxg7LaSlc9SrUNrF-2ZFUOI9JWkZFCR/view>. Acesso em: 19 de maio de 2022.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei nº 20189**, de 28 de abril de 2020. Obriga, no Estado do Paraná, o uso de máscaras enquanto perdurar o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, e adota outras providências. Curitiba, 2020l. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=393869>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Resolução nº 1522/2020 – GS/SEED**, de 7 de maio de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba, 2020m. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1aWDWt-9plylUKC9ei\\_e\\_9sIom8-HDGh2/view](https://drive.google.com/file/d/1aWDWt-9plylUKC9ei_e_9sIom8-HDGh2/view). Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4960**, de 02 de julho de 2020. Institui o "Comitê Volta às Aulas". Curitiba, 2020n. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4960-2020-parana-institui-o-comite-volta-as-aulas>. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 3817/2020 - GS/SEED**, em 24 de setembro de 2020. Altera a Resolução nº 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. Curitiba, 2020o. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

PARANÁ. **Resolução SESA nº 1231**, de 09 de outubro de 2020. Regulamenta o disposto no § 2º do art. 2º, do Decreto Estadual nº 5.692, de 18 de setembro de 2020, que altera do art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020 para implementação e manutenção das medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas para o retorno gradativo das atividades extracurriculares no Estado do Paraná. Curitiba, 2020p. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402629>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Resolução GS/SEED nº 3943**, de 09 de outubro de 2020. Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná, em conformidade com os termos dispostos na Resolução da Secretaria de Estado da Saúde/SESA nº 1.231 de 9 de outubro de 2020. Curitiba, 2020q. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402628#:~:text=Resolve%3A,aulas%20n%C3>

[%A3o%20presenciais%20em%20andamento](#). Acesso em: 05 de abril de 2022.

PARANÁ. **Orientação Conjunta nº 012/2020 - DEDUC/DPGE/DTI/SEED**, de 11 de dezembro de 2020. Orienta as escolas estaduais e os Núcleos Regionais de Educação (NREs) quanto aos encaminhamentos para o encerramento do ano e a validação da carga horária referente ao Calendário Escolar de 2020. Curitiba, 2020r. Disponível em: <https://educ.laubing.com.br/pdf/legislacao/estadual/orientacaoconjunta012de2020.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 5003/2020 GS/SEED**, de 11 de dezembro de 2020. Altera dispositivos da Resolução n.º 1.522 GS/SEED, de 7 de maio de 2020. Curitiba, 2020s. Disponível em: <http://www.sinepenopr.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Resolulcao-5003-2020-GS-SEED-Altera-Resolucao-1522.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Saúde. **Informe Epidemiológico Coronavírus (Covid-19)**. Curitiba, Curitiba, 2020t. Disponível em: [https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-12/informe\\_epidemiologico\\_31\\_12\\_2020.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-12/informe_epidemiologico_31_12_2020.pdf). Acesso em: 04 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2021a.

PARANÁ. **Decreto nº 6637**, de 20 de janeiro de 2021. Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230 , de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19. Curitiba, 2021b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347>. Acesso em: 04 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Saúde. **Resolução SESA nº 98**, de 03 de fevereiro de 2021. Regulamenta o Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares. Curitiba, 2021c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975>. Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº 01/2021**, de 05 de fevereiro de 2021. Normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional, no ano letivo de 2021, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2021d. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao\\_01\\_21.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf). Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 673/2021**, de 09 de fevereiro de 2021. Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. Curitiba, 2021e. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244610&indice=1&totalRegistros=1&dt=18.2.2021.13.8.39.873>. Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 010/2021 – DEDUC/SEED**, de 10 de fevereiro de 2021.

Orientações e encaminhamentos pedagógicos às escolas da rede pública estadual de ensino para os dias 18 a 27 de fevereiro de 2021. Curitiba, 2021f. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xvx11vc>. Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 013/2021 - DEDUC/SEED**, de 15 de fevereiro de 2021. Distribuição dos materiais impressos – Trilhas de Aprendizagem. Curitiba, 2021g. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/92259879/013-trilhasdeaprendizagem-2021>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Fazenda. **Em ano de pandemia, Paraná aumentou investimentos e gastos com saúde**. Curitiba, 2021h. Disponível em: <https://www.fazenda.pr.gov.br/Noticia/Em-ano-de-pandemia-Parana-aumentou-investimentos-e-gastos-com-saude>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Lei nº 20506**, de 23 de fevereiro de 2021. Estabelece as atividades e serviços educacionais como atividade essencial no Estado do Paraná. Curitiba, 2021i. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20506-2021-parana-estabelece-as-atividades-e-servicos-educacionais-como-atividade-essencial-no-estado-do-parana>. Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 6983/2021**, de 26 de fevereiro de 2021. Determina medidas restritivas de caráter obrigatório, visando o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Curitiba, 2021j. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=410089>. Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 023 - DEDUC/SEED**, de 09 de março de 2021. RETIFICA o Ofício Circular nº 023 – DEDUC/SEED com orientações para a oferta de ensino na rede pública estadual conforme Decreto nº 7.020/2021, considerando as medidas restritivas, de caráter obrigatório, para o enfrentamento da pandemia da COVID-19. Curitiba, 2021k.

PARANÁ. **Resolução nº 1111/2021 GS/SEED**, de 11 de março de 2021. Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19. Curitiba, 2021l. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s8x1cn8>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 1138**, de 15 de março de 2021. Altera o § 3.º do Art. 6.º da Resolução n.º 673 – GS/SEED, de 9 de fevereiro de 2021. Curitiba, 2021m. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=245712&indice=49&totalRegistros=2749&anoSpan=2022&anoSelecionado=2021&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 09 de março de 2022.

PARANÁ. **Orientação nº 005/2021 - DEDUC/SEED**, de 22 de abril de 2021. Orienta sobre a frequência dos estudantes da rede pública do Estado do Paraná durante o momento de aulas não presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Curitiba, 2021n. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/orientacao\\_0052021\\_deducseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/orientacao_0052021_deducseed.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Saúde. **Informe Epidemiológico Coronavírus (Covid-19)**.

Curitiba, 2021o. Disponível em:

[https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-06/informe\\_epidemiologico\\_30\\_06\\_2021\\_1.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-06/informe_epidemiologico_30_06_2021_1.pdf). Acesso em: 07 de março de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 7899**, de 14 de julho de 2021. Prorroga até 31 de dezembro de 2021 o prazo de vigência do DECRETO nº 4.319, de 23 de março de 2020, prorrogado pelo DECRETO nº 6.543, de 15 de dezembro de 2020, de estado de calamidade pública para fins de enfrentamento e resposta ao desastre de doenças infecciosas virais causado pela epidemia do Coronavírus - COVID-19. Curitiba, 2021p. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-7899-2021-parana-prorroga-ate-31-de-dezembro-de-2021-o-prazo-de-vigencia-do-decreto-n-4319-de-23-de-marco-de-2020-prorrogado-pelo-decreto-n-6-543-de-15-de-dezembro-de-2020-de-estado-de-calamidade-publica-para-fins-de-enfrentamento-e-resposta-ao-desastre-de-doencas-infecciosas-virais-causado-pela-epidemia-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 051/2021 - DEDUC/SEED**, de 02 de agosto de 2021.

Retorno presencial dos estudantes da rede pública estadual. Curitiba, 2021q. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ameaca-pais-e-maes-que-nao-enviarem-filhosas-para-escola/>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Resolução SESA nº 735**, de 10 de agosto de 2021. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná e revoga a Resolução SESA nº 98/2021. Curitiba, 2021r. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418811#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20de,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SESA%20n%C2%BA%2098%2F2021>. Acesso em: 10 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Resolução SESA nº 860/2021**, de 23 de setembro de 2021. Altera a Resolução SESA nº 0735/2021 que dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná. Curitiba, 2021s. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=420811>. Acesso em: 10 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Resolução nº 4461/2021 - GS/SEED**, de 24 de setembro de 2021. Revoga a Resolução n.º 3.616 – GS/SEED, de 13 de agosto de 2021, que estabelece a oferta de atividades escolares na forma presencial e remota para os estudantes da rede pública do Estado do Paraná. Curitiba, 2021t. Disponível em:

[https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/Resolucao\\_44612021\\_-\\_GS\\_SEED\\_1.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/Resolucao_44612021_-_GS_SEED_1.pdf). Acesso em: 14 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Resolução nº 5226/2021 - GS/SEED**, de 29 de outubro de 2021. Altera a Resolução n.º 4.461 – GS/SEED, de 24 de setembro de 2021. Curitiba, 2021u. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=259642&indice=1&totalRegistros=2900&anoSpan=2022&anoSelecionado=2021&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 14 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Informe Epidemiológico Coronavírus (Covid-19)**.

Curitiba, 2021v. Disponível em:

[https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/informe\\_epidemiologico\\_31\\_12\\_2021.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/informe_epidemiologico_31_12_2021.pdf). Acesso em: 16 de março de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Boletim - Informe epidemiológico Coronavírus (Covid-19)**. Curitiba, 2022a. Disponível em:

[https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/informe\\_epidemiologico\\_10\\_02\\_2022\\_2.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/informe_epidemiologico_10_02_2022_2.pdf). Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Informe Epidemiológico**. Curitiba, 2022b. Disponível em:

[https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/informe\\_epidemiologico\\_28\\_02\\_2022.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/informe_epidemiologico_28_02_2022.pdf). Acesso em: 14 de março de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 10530**, de 16 de março de 2022. Estabelece novas medidas para o uso da máscara facial de proteção individual no enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Curitiba, 2022c. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=428894>. Acesso em: 22 de março de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 10596**, de 29 de março de 2022. Promove alterações no Decreto nº 10.530, de 16 de março de 2022, que estabelece medidas para o uso da máscara facial de proteção individual no enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia da COVID-19. Curitiba, 2022d. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=429503>. Acesso em: 07 de abril de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Informe Epidemiológico**. Curitiba, 2022e. Disponível em:

[https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-06/informe\\_epidemiologico\\_30\\_06\\_2022.pdf](https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-06/informe_epidemiologico_30_06_2022.pdf). Acesso em: 01 de agosto de 2022.

POR Covid-19, 9 escolas foram fechadas e 135 turmas suspensas na rede estadual do PR. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2021. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/parana/breves/escolas-estaduais-fechamento-casos-covid/>. Acesso em: 14 de março de 2022.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO PARANÁ. **Despesa**. Disponível em:

<http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/compras/contratos?windowId=fe7>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

PORTELINHA, . M. S.; et al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

QUEIROZ, V. 2 anos de covid: relembre 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia. **Poder 360**, 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

RESOLUÇÃO determina volta de alunos a aulas presenciais na rede estadual do Paraná; ensino remoto fica restrito a alunos com comorbidades. **G1 Globo**, 23 de setembro de 2021. Curitiba, 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2021/09/23/covid-governo-do-parana-restringe-aulas-remotas-na-rede-estadual-a-alunos-com-comorbidades-e-em-isolamento.ghtml>. Acesso em: 07 de abril de 2022.

RETORNO presencial diminui evasão escolar no estado. **Jornal Extra Guarapuava**, 09 de agosto de 2021. Guarapuava, 2021. Disponível em: <https://www.extraguarapuava.com.br/geral/retorno-presencial-diminui-evasao-escolar-no-estado/>. Acesso em: 27 de março de 2022.

REVEL, J.; PETER, J. P. O corpo: o homem doente e sua história, *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.) **História: novos objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p.144-159.

REZENDE, J. M. Epidemia, endemia, pandemia. Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**, v. 27, p. 153-155, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199/10371>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

RICON-FERRAZ, A. As grandes pandemias da História. **Revista de Ciência Elementar**, Porto, v. 8, n. 2. p. 1-16, jun. 2020. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2020/025/>. Acesso em 08 de fevereiro de 2022.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Porto: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, A. V. Escolas como postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, n. 87, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/st3TnrWtJWZsynbHD6HttXt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

SANTOS, L. M.; SILVEIRA, M. C.; TASCETTO, M. P. A “experiência” e o “esperançar” na Educação Matemática durante a pandemia da Covid-19. **Boletim online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 1-12, outubro/2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/21227/13598>. Acesso em: 24 de março de 2022.

SANTOS, A. R. J.; GONÇALVES, J. A.; RODRIGUES, S. O. A educação básica na pandemia no estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12968/9591>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SCHIABEL, D.; FELÍCIO, H. M. S. (Re)construção do currículo em ação: elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 831-856, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29502/26746>. Acesso em: 09 de junho de 2022.

SCHNEIDERS, C. O ensino de história no Ensino Fundamental II em um contexto pandêmico: relato de experiência. *In: Desafios da educação em tempos de pandemia*. PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 205-216.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, M. T. A. D. **Saúde e doença na Província do Paraná (1853-1889)**. 1989. Tese (Doutorado em História Demográfica do Setor de Ciências Humanas) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1989.

SILVA, M. R. C.; MACIEL, C. Blended learning: reflexões sobre o ensino semipresencial na educação superior no Brasil. *In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2015, p. 20527-20542. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20231\\_9663.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20231_9663.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS - UNASUS. **Fiocruz faz 120 anos diante do maior desafio do século 21**. Brasília, DF, 25 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/fiocruz-faz-120-anos-diante-do-maior-desafio-do-seculo-21>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida a Emy Lobo. **Canal Futura**, [S.l.], 08 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 27 de setembro de 2022.



SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In*: SOARES, S. B. V. et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 05-14.

SOLDATELLI, R. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista**. Corrente Marxista Internacional, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em 30 de março de 2022.

SOUZA, C. A. N. et al. Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/858>. Acesso em: 25 março de 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UJVARI, S. C. **A história e suas epidemias**: a convivência do homem com os microrganismos. Rio de Janeiro: Senac Rio; São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

VALENTE, J. A. “O ensino híbrido veio para ficar”. Prefácio. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

VEJA como está a vacinação no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 de agosto de 2022. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/ciencia/2021/veja-como-esta-a-vacinacao/brasil>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

## APÊNDICE 1



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A relação conteúdos e formas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: linhas e entrelinhas escritas no contexto do ensino emergencial

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” Nº 52784421.0.0000.0107

Pesquisador para contato: Cristiane Alves Viana

Telefone: (45) 99978-8696

Endereço de contato (Institucional): Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre o processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial. Os objetivos estabelecidos são investigar os desdobramentos do ensino emergencial e as suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu e tem o propósito de construir conhecimentos que possam subsidiar ações pedagógicas voltadas a sanar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos. Para que isso ocorra você será submetido a uma entrevista. No entanto, a pesquisa poderá causar a você algum desconforto ou constrangimento.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém 2 páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prrpg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Cristiane Alves Viana, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador:

Santa Terezinha de Itaipu, \_\_\_\_\_ de março de 2022.

## APÊNDICE 2



CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A relação conteúdos e formas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: linhas e entrelinhas escritas no contexto do ensino emergencial

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” Nº 52784421.0.0000.0107

Pesquisador para contato: Cristiane Alves Viana

Telefone: (45) 99978-8696

Endereço de contato (Institucional): Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre o processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial. Os objetivos estabelecidos são investigar os desdobramentos do ensino emergencial e as suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu e têm o propósito de construir conhecimentos que possam subsidiar ações pedagógicas voltadas a sanar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos. Para que isso ocorra você será submetido a um questionário online. No entanto, a pesquisa poderá causar a você algum desconforto ou constrangimento.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém 2 páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Cristiane Alves Viana, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador:

Santa Terezinha de Itaipu, \_\_\_\_ de março de 2022.

## APÊNDICE 3



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A relação conteúdos e formas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: linhas e entrelinhas escritas no contexto do ensino emergencial  
Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” Nº 52784421.0.0000.0107  
Pesquisador para contato: Cristiane Alves Viana  
Telefone: (45) 99978-8696  
Endereço de contato (Institucional): Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300

Convidamos seu filho/a a participar de uma pesquisa sobre o processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial. Os objetivos estabelecidos são investigar os desdobramentos do ensino emergencial e as suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu e têm o propósito de construir conhecimentos que possam subsidiar ações pedagógicas voltadas a sanar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos. Para que isso ocorra seu filho/a será submetido a um questionário online. No entanto, a pesquisa poderá causar a seu filho/a algum desconforto ou constrangimento.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente da participação de seu filho/a em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também seu filho/a poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Seu filho/a não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo da participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O nome do seu filho/a, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que seu filho/a fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém 2 páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do responsável:

Assinatura:

Eu, Cristiane Alves Viana, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador:

Santa Terezinha de Itaipu, \_\_\_\_\_ de março de 2022.

## APÊNDICE 4



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE ASSENTIMENTO - TA (Crianças ≥ 07 anos de idade)

Título do Projeto: A relação conteúdos e formas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: linhas e entrelinhas escritas no contexto do ensino emergencial

Pesquisador responsável: Cristiane Alves Viana

Telefones de contato: (45) 99978-8696

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar os desdobramentos do ensino emergencial e as suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu, para isso você terá que responder a um questionário online.

Com os dados coletados no questionário esperamos construir conhecimentos que possam auxiliar em ações pedagógicas voltadas a sanar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Para participar deste estudo, o seu responsável legal deverá autorizar a sua participação mediante a assinatura de um Termo de Consentimento. A não autorização do seu responsável legal invalidará este Termo de Assentimento e você não poderá participar do estudo.

Durante a execução do estudo você poderá se sentir constrangido ou desconfortável em responder o questionário. Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos o devido atendimento. Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer problema.

Para questionamentos, dúvidas ou relatos de acontecimentos os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento pelo telefone.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do participante:

Assinatura:

Eu, Cristiane Alves Viana, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Santa Terezinha de Itaipu, \_\_\_\_ de março de 2022.

## APÊNDICE 5

1. Qual é o seu nome completo?
2. Assinale quais recursos você tinha para acompanhar as aulas durante o ensino emergencial (remoto/híbrido)? (É possível marcar mais de 1 opção).
  - Acesso à TV.
  - Acesso à internet pelo celular.
  - Acesso à internet pelo tablet.
  - Acesso à internet pelo computador/notebook.
  - Não tive acesso a nenhum recurso.
  - Outros.
3. Durante o ensino emergencial (remoto/híbrido) como você acompanhava as aulas? (É possível marcar mais de 1 opção).
  - Acompanhava as aulas gravadas e transmitidas pela TV.
  - Acompanhava as aulas gravadas e postadas no aplicativo Aula Paraná.
  - Acompanhava as aulas gravadas e postadas no Classroom.
  - Acompanhava as aulas através das Meets realizadas pelos professores da turma.
  - Não acompanhava as aulas.
  - Outros.
4. Como você realizou as atividades durante o ensino emergencial (remoto/híbrido)? (É possível marcar mais de 1 opção).
  - Realizava as atividades que passavam na TV e depois levava na escola para os professores corrigirem.
  - Realizava as atividades postadas no Classroom.
  - Realiza as atividades impressas.
  - Não realiza as atividades.
  - Outros.
5. Com relação ao espaço, você tinha um local adequado na sua casa para acompanhar as aulas e realizar as atividades?  
 Sim  Não
6. Os anos letivos de 2020 e 2021 foram marcados pelas aulas não presenciais. Como foi para você estudar nesse período? Comente sobre a sua rotina de estudos e destaque os pontos POSITIVOS e NEGATIVOS desse período.
7. Se você tivesse que atribuir uma nota (de zero a dez) para sua PARTICIPAÇÃO e REALIZAÇÃO das atividades nas aulas de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial (remoto/híbrido), que nota você atribuiria? Por quê?
8. Se você tivesse que atribuir uma nota (de zero a dez) para o seu APRENDIZADO na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial (remoto/híbrido), que nota você atribuiria? Por quê?
9. Com a retomada das aulas presenciais quais são as suas expectativas e quais ações você considera que poderão ser realizadas para melhorar o aprendizado dos alunos, em especial na disciplina de Língua Portuguesa.

## APÊNDICE 6

1. Qual é a sua idade?
2. A quanto tempo você é professor(a) de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino do Paraná?
3. Você trabalha em outras esferas, níveis ou modalidades de ensino? Ou desenvolve outras atividades não relacionadas à docência?
4. Os anos letivos de 2020 e 2021 foram marcados pelas aulas não presenciais. Como foi para você lecionar nesse período? Comente sobre a sua rotina de trabalho e destaque os pontos POSITIVOS e NEGATIVOS desse período.
5. Como foi trabalhar as práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade durante o ensino emergencial (remoto/híbrido)?
6. Comente sobre os recursos disponibilizados pela SEED para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial (remoto/híbrido).
  - As aulas gravadas
  - Os slides das aulas
  - As atividades online
  - As Trilhas de Aprendizagem (atividades impressas)
  - As Meets
7. Se você tivesse que atribuir uma nota (de zero a dez) para a PARTICIPAÇÃO dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e REALIZAÇÃO das atividades durante o ensino emergencial (remoto/híbrido), que nota você atribuiria? Por quê?
8. Se você tivesse que atribuir uma nota (de zero a dez) para o APRENDIZADO dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial (remoto/híbrido), que nota você atribuiria? Por quê?
9. Com a retomada das aulas presenciais quais são as suas expectativas e quais ações você considera que poderão ser realizadas para melhorar o aprendizado dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?

APÊNDICE 7

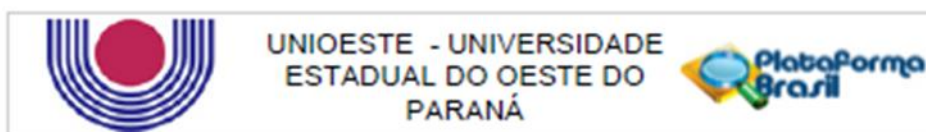
<b>LEITURA</b>				
<b>EXPECTATIVAS/OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>APRENDIZADO INSATISFATÓRIO</b>	<b>APRENDIZADO REGULAR</b>	<b>APRENDIZADO SATISFATÓRIO</b>	<b>NÃO SE INFORMAR</b>
Efetuar leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não verbais.				
Identificar o tema/tese do texto.				
Identificar as informações principais e secundárias no texto.				
Localizar informações explícitas no texto.				
Realizar inferência de informações implícitas no texto.				
Realizar inferência do sentido de palavras ou expressões no texto.				
Identificar as vozes sociais presentes no texto.				
Reconhecer a intertextualidade e seu objetivo de uso.				
Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais, percebendo a função que exercem no texto.				
Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos no texto (figuras de linguagem, repetição de palavras e/ou expressões, de sílabas, de vogais etc.).				
Identificar as condições de produção do gênero trabalhado (enunciador, interlocutor, finalidade, época, suporte, esfera de circulação etc.).				
Reconhecer o grau de formalidade e informalidade da linguagem em diferentes textos, considerando as variantes linguísticas.				
Compreender o efeito de sentido proveniente do uso de elementos gráficos (não verbais), recursos gráficos (aspas, negrito, travessão) e linguísticos no texto.				
Perceber a relação entre o contexto de produção de diferentes obras literárias com o momento histórico atual.				
Reconhecer os diferentes estilos, tanto das obras literárias quanto dos escritores.				
Identificar os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional).				
Reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo tema em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e de suas intenções comunicativas.				
Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do tratamento estético do texto literário.				



<b>ESCRITA</b>				
<b>EXPECTATIVAS/OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>APRENDIZADO INSATISFATÓRIO</b>	<b>APRENDIZADO REGULAR</b>	<b>APRENDIZADO SATISFATÓRIO</b>	<b>NÃO SEI INFORMAR</b>
Atender à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo).				
Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação).				
Utilizar recursos textuais de informatividade e intertextualidade.				
Utilizar de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.).				
Utilizar adequadamente os recursos linguísticos/expressivos e gráficos no texto (pontuação, uso e função das classes gramaticais).				
Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo, incluindo as figuras de linguagem.				
Utilizar as normas ortográficas e de acentuação.				
Utilizar adequadamente a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção.				

<b>ORALIDADE</b>				
<b>EXPECTATIVAS/OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>APRENDIZADO INSATISFATÓRIO</b>	<b>APRENDIZADO REGULAR</b>	<b>APRENDIZADO SATISFATÓRIO</b>	<b>NÃO SEI INFORMAR</b>
Empregar adequadamente os conectivos de acordo com a situação comunicativa.				
Fazer a adequação do discurso à situação de produção (formal/informal).				
Expressar suas ideias com clareza, coerência e fluência.				
Utilizar recursos extralinguísticos em favor do discurso (gestos, expressões faciais, postura etc.).				
Ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.				
Respeitar os turnos de fala.				
Reconhecer e utilizar os elementos composicionais dos diferentes gêneros discursivos orais (argumentatividade, contra-argumentação, elementos da narrativa etc.).				
Organizar a sequência da fala.				
Reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero (elementos da narrativa, argumentatividade, contra-argumentação, exposição etc.).				
Identificar a ideologia presente nos diferentes discursos.				

## ANEXO 1



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A relação conteúdos e formas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: linhas e entrelinhas escritas no contexto do ensino emergencial

**Pesquisador:** CRISTIANE ALVES VIANA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52784421.0.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.130.454

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por objetivo central investigar os desdobramentos e as possíveis implicações do ensino emergencial no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas do município de Santa Terezinha de Itaipu que fazem parte da rede pública estadual de ensino do Paraná. Os questionamentos que impulsionam a pesquisa são: os conteúdos e as formas de ensino organizadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) para a disciplina de Língua Portuguesa no contexto do ensino emergencial atenderam as necessidades e especificidades dos alunos, dos professores e das escolas? Essa organização permitiu o aprendizado efetivo dos alunos? Para atender ao objetivo da pesquisa e buscar respostas a estes questionamentos, será realizado um estudo de levantamento nas quatro escolas pertencentes a rede pública estadual de ensino do Paraná localizadas no município de Santa Terezinha de Itaipu, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista e o questionário. Aliada à pesquisa de levantamento será realizada a análise dos documentos que nortearam a organização do ensino emergencial na referida rede. Como base teórica esta pesquisa se pauta nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016; GALVÃO, 2021; MALANCHEN, 2020; SAVIANI, 1999, 2008, 2011, 2015, 2021) e nas teorias linguísticas de ensino de língua portuguesa (BORTONI-RICARDO, 2008; SILVA 2002; SOARES, 2002, 2009; LAJOLO, 2001; TRAVAGLIA, 2000). O estudo será de natureza básica, de ordem exploratória-descritiva, com articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Os

**Endereço:** RUA UNIVERSITÁRIA 2069  
**Bairro:** UNIVERSITÁRIO  
**UF:** PR **Município:** CASCAVEL **CEP:** 85.819-110  
**Telefone:** (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prrpg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.130.454

resultados esperados com o estudo são identificar e apresentar dados que retratem as possíveis implicações que o ensino emergencial trouxe ao aprendizado dos alunos, gerando subsídios para o desenvolvimento de estratégias educativas de enfrentamento à situação envolvendo todas as disciplinas que compõe o currículo escolar, além de fomentar novas investigações frente à temática.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Investigar os desdobramentos do ensino emergencial e as suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas rede pública estadual de ensino do município de Santa Terezinha de Itaipu. **Objetivo**

**Secundário:** Como objetivos específicos temos: 1-Contextualizar historicamente o ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná; 2-Analisar como a Secretaria Estadual de Educação organizou os conteúdos e as formas de ensino voltadas à disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino emergencial, considerando o 1º e 2º ano do Ensino Médio, respectivamente nos anos letivos de 2020 e 2021; 3-Identificar se os alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Terezinha Itaipu, após cursar o 1º e 2º ano na modalidade de ensino emergencial, conseguiram atingir os objetivos/expectativas de aprendizagem traçados para a disciplina de Língua Portuguesa; 4- Compreender como os professores de Língua Portuguesa e os alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de Santa Terezinha de Itaipu vivenciaram o período de ensino emergencial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e necessária, neste momento em que a educação escolar constitui-se em um setor que, afetado pela pandemia da Covid-19 necessitou implantar um ensino emergencial, tendo as escolas que buscarem novas formas de ensinar e de aprender.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos, em 06 de novembro de 2021:

Folha de Rosto

Formulário de pesquisa, Folha de Rosto, Projeto Eletrônico, Instrumentos de Pesquisa (Questionário e Roteiro de Entrevista),

Projeto Completo, TCLE (para Responsáveis, Professora, Alunos maiores) e T.A. para alunos

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2060

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3002

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.130.454

menores.

Cronograma, Declaração de uso de dados, Declaração de Pesquisa não iniciada.

**Recomendações:**

Recomenda-se fortemente, que assim que obtida, seja anexada a autorização do Núcleo Regional de Educação para coleta de dados nas escolas da rede estadual.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado, tendo como condição que assim que obtida, seja anexada a autorização da SEED Paraná para realização da pesquisa, ou as autorizações das escolas em que a pesquisa será realizada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843057.pdf	23/10/2021 14:11:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL.docx	14/10/2021 19:21:50	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	14/10/2021 19:21:39	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS_MAIORES.docx	14/10/2021 19:21:22	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_ALUNOS_MENORES.docx	14/10/2021 19:21:06	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	14/10/2021 15:08:45	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2089  
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110  
UF: PR Município: CASCAVEL  
Telefone: (45)3220-3002 E-mail: cep.prpgg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.130.454

Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	14/10/2021 15:08:45	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_PROFESSORES.pdf	14/10/2021 15:07:20	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ALUNOS.pdf	14/10/2021 15:05:32	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Folha de Rosto	foiha_de_rosto.docx	14/10/2021 15:04:52	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXO_I.pdf	14/10/2021 15:00:14	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXO_IV.pdf	14/10/2021 14:59:40	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXO_III.pdf	14/10/2021 14:58:43	CRISTIANE ALVES VIANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 26 de Novembro de 2021

---

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2080  
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110  
UF: PR Município: CASCADEL  
Telefone: (45)3220-3002 E-mail: cep.prgpg@unioeste.br

## ANEXO 2

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "*A relação conteúdos e formas no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: linhas e entrelinhas escritas no contexto do ensino emergencial*", a ser realizado pela pesquisadora Cristiane Alves Viana, nas Unidades, Colégio Estadual Carlos Zewe Coimbra; Colégio Estadual Arcangelo Nandi; Colégio Estadual C M Ângelo Antônio Benedet; Colégio Estadual Dom Manoel Konner, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Unioeste.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão alunos do 3º ano do Ensino Médio e Professores de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste.

Foz do Iguaçu, 29 de outubro de 2021.

  
Lidiane Cristina Scherloski  
Representante da CAA no NRE

  
Silvana Garcia André  
Chefe do NRE

SILVANA GARCIA ANDRÉ  
Chefe do NRE de Foz do Iguaçu  
Decreto Nº 1437/2019  
DOE 23/05/2019