



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADELAIDE DE OLIVEIRA SILVA

**O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE COVID-19: O DISCURSO DOS DOCENTES
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

Presidente Prudente-SP
2021



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADELAIDE DE OLIVEIRA SILVA

**O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE COVID-19: O DISCURSO DOS DOCENTES
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Rosan
Christino Gitahy

Presidente Prudente - SP
2021

370
S586e

Silva, Adelaide de Oliveira.

O ensino remoto em tempos de COVID-19: o discurso dos docentes de uma instituição de ensino do Estado do Paraná / Adelaide de Oliveira Silva. -- Presidente Prudente, 2021.

123 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021.

Bibliografia.

Orientadora: Raquel Rosan Christino Gitahy

1. Ensino remoto. 2. Tecnologia digital. 3. Covid-19. I. Título.

ADELAIDE DE OLIVEIRA SILVA

**O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE COVID-19: O DISCURSO DOS DOCENTES
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação . Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 15 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profa. Dra. Camélia Santana Murgio
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade Nove de Julho- Uninove
São Paulo-SP

DEDICATÓRIA

Ao pai celestial que me concedeu vida, saúde e condições para que esse sonho se tornasse realidade.

Aos meus pais, Arnor e Alice, que me incentivaram na busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me apoiarem e acreditarem em mim, sempre me incentivando a nunca desistir dos meus objetivos.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Prof^a. Raquel Rosan Christino Gitahy, pelos ensinamentos e pela paciência na elaboração deste trabalho.

Aos docentes do programa de pós-graduação da Unoeste, que contribuíram para o meu conhecimento e aperfeiçoamento.

Às professoras, Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol e Dra. Camelia Santana Murgo, que participaram da banca, trazendo orientações muito importantes para a minha dissertação.

À professora e amiga, Cláudia, pelas valiosas contribuições na realização desta pesquisa.

À Ina, secretária do programa de pós-graduação da Unoeste, pela atenção e carinho.

À Renata, bibliotecária da Unoeste, que me ajudou na organização deste trabalho.

Às amigas construídas durante o mestrado: Mariane, Aline e Laíse.

Ao diretor da instituição pública da Rede Estadual do Paraná, que prontamente cedeu o espaço para que a pesquisa fosse realizada.

Ao técnico do Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, pela orientação em relação à documentação necessária para liberação da pesquisa.

Aos docentes, que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu alcançasse esta conquista.

Deus abençoe a todos!

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (FREIRE, 1991, p.16).

RESUMO

O ensino remoto em tempos de COVID-19: o discurso dos docentes de uma instituição de ensino do Estado do Paraná

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na linha de pesquisa 2: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Teve como objetivo geral analisar a percepção de um grupo de docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição educacional do estado do Paraná sobre o processo de ensino remoto. A metodologia foi qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário com 15 docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição da Rede Estadual do Paraná, a fim de verificar o perfil docente e a percepção sobre o processo de ensino remoto. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com as ideias centrais apresentadas em categorias, como: concepções de ensino remoto; o processo de planejamento do ensino remoto; ensino remoto e o processo de aprendizagem dos discentes; a formação docente para o ensino remoto; ensino remoto: obstáculos para implantação e estratégias de superação. Os resultados demonstraram uma dificuldade na definição do ensino remoto e na sua distinção com a educação a distância. No que tange à questão do planejamento, ficou evidenciado um trabalho em conjunto da Secretaria da Educação com as escolas, sendo que as ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do *Google Classroom*, *Business Intelligence*) facilitaram a aprendizagem, porém esta não foi efetiva para todos os estudantes devido à falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação. Os professores foram unânimes ao afirmar que houve formação docente para o ensino remoto, destacando que, durante o processo vivenciado, houve persistência, determinação e inovação.

Palavras-chave: ensino remoto; tecnologia digital de informação e comunicação; covid-19.

ABSTRACT

Remote education and student learning in times of COVID-19: the speech of teachers of a teaching institution in the state of Paraná

This dissertation was developed in the Master Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) in the line of research 2: Training and action of the teaching professional and educational practices. Its general objective was to analyze the perception of a group of elementary and high school teachers from an educational institution in the state of Paraná about the remote teaching process. The methodology was qualitative, case study type. The data collection took place through a questionnaire with 15 teachers of Elementary and High School of an institution of the State Network of Paraná, in order to verify the teacher profile and perception on the remote teaching process. For data analysis, we used the Collective Subject Discourse (DCS) technique, with the central ideas presented in categories, such as: concepts of remote teaching; the remote teaching planning process; remote teaching and the learning process of students; teaching training for remote education; remote education: obstacles to implementation and overcoming strategies. The results showed a difficulty in defining remote education and its distinction with distance education. Regarding the issue of planning, it was evidenced a joint work of the Department of Education with schools, and government actions (creation of the Paraná Classroom, use of Google Classroom, Business Intelligence) facilitated learning, however this was not effective for all students due to lack of equipment, internet or difficulty adapting. The teachers were unanimous in stating that there was teacher training for remote education, highlighting that, during the process experienced, there was persistence, determination and innovation.

Keywords: remote education; digital information and communication technology; covid-19.

LISTA DE SIGLAS

BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI -	Business Intelligence
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CPDI -	Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
CREP -	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DSC -	Discurso do Sujeito Coletivo
EaD -	Ensino a distância
EM -	Ensino Médio
ERE -	Ensino Remoto Emergencial
GT-MRE -	Grupo de Trabalho em Experimentação Remota Móvel
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC -	Ideias Centrais
ICH -	Ideias Chaves
InTecEdu -	Programa de Integração de Tecnologias na Educação
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PPC -	Proposta Pedagógica Curricular
QPM -	Quadro Próprio do Magistério
SEED -	Secretaria de Educação do Estado
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista
TDIC -	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Formação acadêmica completa dos professores participantes da pesquisa	61
Gráfico 2 -	Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	62
Gráfico 3 -	Tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa	62
Gráfico 4 -	Área de atuação dos docentes.....	63
Gráfico 5 -	Formação em ensino remoto ou educação a distância realizada antes do período da pandemia.....	64
Gráfico 6 -	Experiências com o ensino remoto ou educação a distância antes do período da pandemia.....	64
Gráfico 7 -	Formação sobre o uso das TDIC realizada antes da pandemia	65
Gráfico 8 -	No processo de ensino, antes da pandemia, utilizava tecnologias digitais de informação e comunicação	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Passos para a construção do discurso do sujeito coletivo	68
Figura 2 - Nuvem de palavras com representações dos docentes sobre o ensino remoto.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	As pesquisas apresentadas nos indexadores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	21
Quadro 2 -	Pesquisas apresentadas com cruzamentos de indexadores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	22
Quadro 3 -	Pesquisas sobre Ensino remoto com Tecnologia digital de informação e comunicação na ação docente	22
Quadro 4 -	Pesquisas encontradas no <i>Scientific Electronic Library On-line</i>	24
Quadro 5 -	Pesquisas apresentadas com cruzamentos de indexadores no <i>Scientific Electronic Library On-line</i>	24
Quadro 6 -	Pesquisas similares encontradas no Scientific Electronic Library Online (SciELO).....	25
Quadro 7 -	Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010	32
Quadro 8 -	Ideias centrais emergentes	68
Quadro 9 -	Conceituação e definição do que é o ensino remoto para os participantes da pesquisa.....	70
Quadro 10 -	DSC: Questão 1	71
Quadro 11 -	Respostas para o questionamento: Como ocorreu o planejamento do ensino remoto no Paraná?.....	76
Quadro 12 -	DSC: Questão 2	78
Quadro 13 -	Percepção dos professores sobre as ações governamentais influenciando a aprendizagem dos estudantes.....	82
Quadro 14 -	DSC: Questão 3	86
Quadro 15 -	Respostas quanto a capacitação docente.....	90
Quadro 16 -	DSC: Questão 4	92
Quadro 17 -	Obstáculos e estratégias para o bom andamento do ensino remoto ...	96
Quadro 18 -	DSC: Questão 5.....	100

SUMÁRIO

	SEÇÃO I.....	14
1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Trajectoria acadêmica e profissional: a motivação para a pesquisa	18
1.2	O cenário atual da pesquisa	20
1.3	Pergunta e objetivos da pesquisa.....	27
1.4	Organização da dissertação	27
	SEÇÃO II.....	29
2	EMBASAMENTO TEÓRICO.....	29
2.1	Histórico da educação no Estado do Paraná	29
2.1.1	Princípios norteadores da Educação do Paraná	33
2.1.2	Ensino remoto no Paraná em tempos da Covid-19	38
2.1.3	Ensino remoto em tempos da Covid-19.....	42
2.2	Ensino remoto e a educação a distância.....	45
2.2.1	Formação docente e o ensino remoto	47
2.2.2	Uso de tecnologias e ambientes virtuais para a realização do Ensino Remoto	51
	SEÇÃO III.....	56
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	56
3.1	Natureza da pesquisa.....	56
3.2	Contexto e participantes	56
3.3	Procedimentos éticos	58
3.4	Instrumentos de coleta de dados.....	58
3.5	Procedimentos para análise dos dados	58
	SEÇÃO IV	61
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1	A caracterização dos participantes.....	61
4.2	O discurso de sujeito coletivo.....	66
4.2.1	Concepções de ensino remoto	69
4.2.2	O processo de planejamento do ensino remoto	75
4.2.3	O ensino remoto e o processo de aprendizagem dos discentes	81
4.2.4	A formação inicial e continuada para o ensino remoto	89
4.2.5	Ensino remoto: obstáculos para implantação e estratégias de superação ...	95
4.3	Representação docente do processo de ensino remoto vivenciado... 	102
5	CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES.....	118
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DOCENTES	119
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresentamos a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como os caminhos que levaram ao encontro do tema de pesquisa, esclarecendo as motivações para a sua realização. Será apresentado também o levantamento de teses, dissertações e artigos sobre a temática, evidenciando a importância e o diferencial da presente pesquisa. Evidenciaremos, ainda, as perguntas e objetivos da pesquisa, finalizando com a apresentação da organização da dissertação.

Na presente pesquisa lançamos reflexões acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em tempos de pandemia no sistema regular de ensino da Rede Estadual do Paraná.

O ERE foi implantado em razão da epidemia da COVID-19, uma doença causada pelo novo coronavírus que, a partir do mês de fevereiro de 2020, passou a se espalhar pelo planeta e causar enormes prejuízos, principalmente pela necessidade do isolamento social para reduzir a circulação do vírus.

No tocante à necessidade de isolamento social, Oliveira e Souza (2020) asseveram que esta prática não é nova, tendo em vista que surgiu como forma de conter a gripe espanhola, em 1919. A estratégia ajudou na crise sanitária enfrentada naquele momento histórico e acredita-se ser uma “[...] importante medida a ser adotada pela população no combate ao novo coronavírus” (OLIVEIRA; SOUZA 2020, p. 3).

Em uma época atípica, tal como a pandemia, os educadores se depararam com uma nova realidade em seus cotidianos professorais. De acordo com Santos Junior e Monteiro (2020, p. 3),

[...] com o avanço do número de casos de pessoas infectadas pela COVID-19, escolas públicas e privadas, da educação básica à superior, dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, cumpriram as determinações do governo federal para a suspensão das aulas, conforme a Portaria nº. 343/2020.

Tal Portaria foi publicada no Diário Oficial da União, especificamente em 17 de março de 2020, orientando que deve ocorrer “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020a). Conforme dados da Unesco, no mês de março de 2020, a pandemia já impactava “Quase 300 milhões de alunos já foram afetados em 22 países de três continentes pelo fechamento de escolas devido à expansão do coronavírus (Covid-19)” (UNESCO, 2020).

Ademais, Santos Júnior e Monteiro afirmam ainda que,

Diante do ocorrido, as instituições de ensino estão buscando alternativas para a mediar o processo formativo de forma remota para dar continuidade às aulas. As tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação, sobretudo no que tange às diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais, que possibilitam a interação de alunos e professores (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 4).

A pandemia exigiu dos docentes a resignificação de suas práticas, de modo a atender as demandas pedagógicas para propiciar aos alunos um novo cenário de aulas por meio de plataformas. Resignificar uma prática demanda um tempo consideravelmente extenso, todavia, em um momento de pandemia, os professores tiveram de aprender velozmente as especificidades das plataformas digitais, tais como: Google Meet, BI, Classroom e outras, o que possibilitou a estes profissionais uma reflexão acerca do verdadeiro significado do trabalho docente em uma época totalmente adepta à informação, à tecnologia, às mudanças de comportamentos dos alunos na busca por um conhecimento dinâmico, arrojado e diligente.

Diante do exposto, percebemos que a pandemia não influenciou somente o campo da saúde, como também o da educação, exigindo uma assídua busca por uma educação de qualidade. Como pontuou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, “[...] mais de 1,4 bilhão de estudantes no mundo todo foram afetados pelo fechamento das escolas em virtude da pandemia” (UNESCO, 2020).

Dessa forma, em um curto espaço de tempo, entramos em uma era radicalmente nova de aprendizagem, na qual a educação se tornou virtual. Entretanto, para que jovens marginalizados não fossem prejudicados em sua educação, a exigência se concentrou em aspectos como: inovação, parceria e altruísmo. Nesse contexto, a UNESCO apresenta a Coalização Global de Educação

frente à COVID-19, cujos membros são: a família das nações unidas, as organizações da sociedade civil, as empresas de mídia e os parceiros da área de Tecnologia da Informação (TI), para a efetivação de uma educação de qualidade, com ferramentas e tecnologias ao combate de lacunas de conteúdo e conectividade.

Pelo fato de a educação ter se tornada virtual, a modalidade que ganhou espaço de forma significativa no período de pandemia foi o ensino remoto. Referente a esta categoria de ensino, Arruda (2020) evidencia uma conceituação bastante pertinente, na qual:

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p. 266).

A partir deste conceito, é possível compreendermos que a educação remota passa a se tornar um meio fundamental, a fim de assegurar a relação entre alunos, professores e outros atores sociais provenientes do campo da Educação. Sobre a temática da educação remota, outros autores, como Moreira, Henriques e Barros (2020) promovem discussões e reflexões pertinentes, ressaltando que:

É no quadro das necessidades em relação à docência online que se devem definir políticas e criar programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 362).

No que concerne ao exposto, é possível depreendermos a importância de fomentar projetos de formação para os professores desenvolverem suas práticas pedagógicas na educação remota para, posteriormente, adequarem-se à oferta de uma educação digital em rede que seja, de fato, efetiva e frutífera.

Ainda sobre a temática, Arruda (2020) assevera que:

O novo coronavírus produziu esse efeito, mas em uma velocidade bem mais intensificada, possivelmente pelas tecnologias digitais de informação e

comunicação (TDIC), pois foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus (ARRUDA, 2020, p. 258).

Não se pode discutir sobre educação remota sem remeter à característica dos jovens dos tempos atuais, os quais são compreendidos como uma geração conectada. Assim, a educação remota se aproxima do contexto dos jovens que se utilizam de plataformas e aplicativos para acessarem determinados conteúdos.

Como enfatiza Lévy (1999), o ciberespaço:

[...] permite a combinação de vários dispositivos e interfaces interativos, que favorecem a construção, tais como: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo (LÉVY, 1999, p. 62).

Ainda nas palavras de Lévy (1999), o ciberespaço pode ser entendido como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso (LÉVY, 1999, p. 92).

Compete pontuarmos que o ensino remoto surge para acompanhar a demanda de distanciamento físico em tempos de pandemia, pois, caracteriza-se como uma modalidade de ensino que transmite informação para a construção do conhecimento sem a presença física de professores e alunos, com a interação possibilitada pelo uso, por exemplo, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Desde a gripe espanhola ocorrida em 1919, nenhuma outra pandemia influenciou tão decisivamente em termos de distanciamento físico, quanto a da COVID-19. Com isso, dentre tantas consequências trazidas por esta pandemia, o sistema educacional merece destaque, uma vez que, conforme consta em nossos incisivos legais, todo cidadão brasileiro tem direito à educação. Esse direito está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 205 como segue:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Face à crise provocada por esta pandemia, o governo do Estado do Paraná implantou, por meio do Decreto nº. 343/2020, o ensino remoto através da TV aberta, dos aplicativos *Aula Paraná* e *Classroom*, substituindo o ensino presencial em todo o Estado. Uma vez que, segundo Oliveira e Souza (2020, p. 16),

[...] o sistema educacional, assim como todas as áreas da sociedade, busca alternativas para se adaptar à nova realidade, uma vez que, ainda não é possível definir quando essa crise será estabilizada e, com isso, a vida da população brasileira poderá seguir o seu fluxo. Diante de tantas incertezas, vem à tona a necessidade de pensar em estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela pandemia. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente, executando as atividades (gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional, por exemplo, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc.), mas também daqueles que buscam traçar as diretrizes a serem seguidas.

Diante do contexto da pandemia, a tecnologia digital de informação e comunicação surge como uma alternativa viável para atenuar a situação de distanciamento físico.

Nesse âmbito, destacamos que este estudo se justifica pelo fato de a pesquisadora morar no referido estado e vivenciar os reflexos dessa pandemia no cotidiano dos professores e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, acreditamos que a pesquisa trará frutos sociais e científicos sobre os elementos relacionados ao sistema educacional do Paraná, quais sejam: a necessidade de adaptação dos professores às novas tecnologias, a discussão acerca dos conteúdos programáticos e a mudança dos sistemas avaliativos frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), em um recorte das estratégias pedagógicas no contexto da Educação Básica.

1.1 Trajetória Acadêmica e Profissional: a motivação para a pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos a minha trajetória acadêmica e profissional e os motivos e objetivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa.

Nasci no dia 09 de dezembro de 1973, na cidade de Borrazópolis, no estado do Paraná, morando no sítio com meus pais e meus dois irmãos. De família simples, sem recursos financeiros, no entanto meu pai queria deixar uma boa herança para nós que era o “estudo”. Aos seis anos de idade, fui para a escola e estudei até o ensino médio na modalidade de magistério em escola pública.

No ano de 1993, mudamos para a cidade de Jandaia do Sul, ano que completaria 20 anos de idade. Recém-chegada, saí à procura de um local que estivesse contratando para ministrar aulas. Chegando até à prefeitura, disseram-me que logo estariam abertas as inscrições para contratação de professores no ensino fundamental I. Que ótima notícia! Fiz a inscrição e fui contratada, assumindo uma sala de primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental, atuando de 14 de abril de 1994 até 31 de março de 1996, ano em fui habilitada por meio do concurso público e nomeada em 1º de abril de 1996 para exercer o cargo efetivo de professor.

No ano de 1995, prestei o vestibular e ingressei curso de Pedagogia, concluindo-o em 1997. Já em seguida, em 1999, fui cursar Letras para ampliar meus conhecimentos, com o desejo de trabalhar também com alunos do ensino fundamental II. Concluí duas especializações, sendo uma em Administração e Orientação Educacional, em 2004, e outra em Educação Especial, em 2007. Participei de outro concurso público na rede estadual do Paraná que, após aprovada, assumi o cargo de pedagoga, em 2012, exercendo esta função até a presente data.

Atuei por vinte cinco anos no Quadro Próprio do Magistério (QPM), da Prefeitura Municipal de Jandaia do Sul. Afastei-me recentemente, mediante aprovação, em 2019, no processo seletivo do Mestrado em Educação na UNOESTE.

Na minha prática docente, deparei-me com muitos desafios, inclusive a necessidade de rever minha atuação em sala de aula e o meu trabalho enquanto pedagoga, buscando um ensino inovador com a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas, permitindo ao professor a criação de estratégias metodológicas diferenciadas. Sempre gostei de realizar leituras e pesquisar determinados temas, o que me levou a cursar o mestrado em educação, possibilitando-me a aquisição de novos conhecimentos para aplicação na prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.

Ao ingressar no mestrado, tinha interesse em desenvolver um projeto voltado para o uso das TDIC e com a chegada da pandemia da covid-19, achei ainda mais relevante a busca de conhecimentos sobre esse tema e sua importância no ensino remoto.

Também fui motivada a realizar esse estudo por vivenciar os reflexos dessa pandemia no cotidiano dos professores e no processo de ensino e aprendizagem

dos alunos. Além disso, acredito que a pesquisa trará frutos sociais e científicos sobre os elementos relacionados ao sistema educacional do Paraná, como a necessidade de se ofertar cursos de formação que promovam a adaptação e desenvolvam novos conhecimentos nos professores frente às novas tecnologias. Além disto, esperamos também uma busca por formas de, sempre que possível, reutilizar as estratégias consideradas apropriadas e bem-sucedidas na implantação das TDIC. Esperamos também que estas estratégias possam ser utilizadas nos demais contextos escolares após a minimização desta situação de pandemia.

1.2 O cenário atual da pesquisa

Nesta subseção de nossa introdução, apresentamos uma breve revisão da literatura já existente, a fim de identificarmos as produções científicas sobre o ensino remoto em tempos de covid-19 que dão ênfase às representações dos professores. Ressaltamos que estes estudos bibliográficos estão cadastrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online (Scielo).

Para a nossa pesquisa na BDTD, utilizamos os seguintes descritores: “Ensino remoto”; “Tecnologia Digital de Informação e Comunicação” e “Covid-19”.

Por meio das pesquisas nestes bancos de dados, objetivamos reunir outros trabalhos que possam servir como alicerce para o desenvolvimento das discussões a serem levantadas ao longo desta pesquisa. Além disso, através do resgate destes artigos, dissertações, teses e demais trabalhos acadêmicos, torna-se possível compreendermos de que forma os estudos que abordam esta temática foram desenvolvidos nos últimos anos, esclarecendo o diferencial da presente pesquisa.

A seguir, apresentaremos um quadro que evidencia a quantidade de estudos disponíveis para a pesquisa na BDTD, a partir de cada um dos descritores supracitados.

Quadro 1 - As pesquisas apresentadas nos indexadores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritores utilizados para a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Número de estudos apresentados com a investigação sobre cada descritor
Ensino remoto	6
Tecnologia Digital de Informação e Comunicação	14
Covid-19	31

Fonte: A autora.

Como podemos averiguar no quadro acima, o primeiro descritor que utilizamos para realizar nossa pesquisa na BDTD foi “Ensino remoto”. A pesquisa com este termo apresentou um total de 06 (seis) ensaios, sendo 05 (cinco) dissertações e uma tese.

Seguimos então para o segundo descritor “Tecnologia Digital de Informação e Comunicação”. Com base nestes termos, a plataforma apresentou 14 (quatorze) estudos. O pequeno número de pesquisas abrangendo esta temática reafirma o fato de que, nos últimos anos, as iniciativas que envolvem a inserção de ferramentas digitais no ensino ganharam força, entretanto, ainda precisam ser incorporadas ao meio acadêmico.

Por fim, realizamos uma pesquisa com o termo “covid-19”, o qual gerou 31 (trinta e um) resultados. Isto revelou o resultado de um cenário recente, existindo, ainda, uma carência de dissertações e teses em que um dos eixos da discussão esteja baseado nesta enfermidade.

A partir destes números, foi necessário, então, realizarmos a interação entre os descritores em busca de estudos que se aproximassem da temática debatida nesta pesquisa. Assim, efetuamos uma última pesquisa na BDTD utilizando, conjuntamente, os descritores “Ensino remoto AND covid-19”; “Ensino remoto AND tecnologia digital de informação e comunicação”; “Ensino remoto AND docentes”; “Ensino remoto AND tecnologia digital de informação e comunicação AND docentes”; “Ensino remoto *and* tecnologia digital de informação e comunicação AND docentes AND covid-19”.

Quadro 2 - Pesquisas apresentadas com cruzamentos de indexadores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritores	Total de Teses e dissertações encontrados na BDTD
Ensino remoto <i>and</i> covid-19	1
Ensino remoto <i>and</i> tecnologia digital de informação e comunicação	0
Ensino remoto <i>and</i> docentes	5
Ensino remoto <i>and</i> tecnologia digital de informação e comunicação <i>and</i> docentes	0
Ensino remoto <i>and</i> tecnologia digital de informação e comunicação <i>and</i> docentes <i>and</i> covid-19	0

Fonte: A autora.

A pesquisa apresentou um resultado de 06 (seis) trabalhos, demandando uma leitura minuciosa dos resumos de cada uma destas pesquisas. Após esta etapa, elegemos apenas 03 (três) estudos para serem analisados em seus detalhes, sendo um, da junção de descritores “Ensino remoto AND covid-19”, e os outros 02 (dois), da junção de descritores “Ensino remoto AND docentes”. Tal atitude se justifica pelo fato de que apenas nestes 03 (três) trabalhos os encaminhamentos das pesquisas são similares.

Cada uma destas produções foi organizada em um quadro, na qual destacamos os seguintes itens: Autor, Título do trabalho, Base de dados e Modalidade, Ano e universidade. A seguir, apresentamos estes dados:

Quadro 3 - Pesquisas sobre Ensino remoto com Tecnologia digital de informação e comunicação na ação docente.

Autor	Título do trabalho	Base de dados/ Modalidade	Ano	Universidade
WOLFF, Carolina Gil Santos.	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	BDTD	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
NICOLETE, Priscila	Integração de tecnologia na educação: Grupo de Trabalho em	BDTD	2016	Universidade Federal de Santa Catarina

Cadorin.	Experimentação Remota Móvel (GT-MRE) um estudo de caso			
SANTOS, Simone Costa Andrade dos.	Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão	BDTD	2015	Instituto Federal do Maranhão

Fonte: A autora.

Como observamos, o primeiro estudo, analisou-se a implementação de um novo currículo escolar em razão do ERE em uma escola particular de classe média alta da cidade de São Paulo. Adotou-se, como objetivo, investigar a importância da cultura digital inserida ao currículo delineado durante a pandemia da COVID-19. Ou seja, trata-se de um estudo, cuja reflexão central consiste em repensar um currículo que trabalhe as tecnologias digitais de forma contextualizada, crítica e reflexiva, destacando conceitos como responsabilidade e cidadania. Os resultados deste estudo apontam para o fato de que os professores são fundamentais para a compreensão das ferramentas tecnológicas como meios para a promoção da crítica e da cidadania pelos alunos.

A segunda pesquisa ateve-se ao Grupo de Trabalho em Experimentação Remota Móvel (GT-MRE). Descreveu-se as ações que este grupo propõe no sentido de integrar tecnologia e educação. Buscou-se, também, compreender a importância da tecnologia para a comunidade.

O terceiro estudo desenvolveu-se a partir de problemas de pesquisa relacionados à organização didática de ensino híbrido nos cursos de licenciatura presenciais do Instituto Federal do Maranhão. Segundo este estudo, deve-se analisar com cuidado a cursos em Educação a Distância (EAD), “[...] especialmente, quanto à preparação das equipes técnico-pedagógica; adequações de rotinas administrativas; apoio aos estudantes para o uso de recursos computacionais; disponibilização de estrutura tecnológica aos docentes e discentes” (SANTOS, 2015, p. 1).

Os resultados dessas três pesquisas apontam para o fato de que a implementação do ensino remoto e das TDIC na formação exige uma reflexão sobre

o currículo e a ação docente. Isto é, não se pode inserir as tecnologias na educação de forma descontextualizada, sem um olhar crítico ou investigações cuidadosas para que tanto professor, quanto alunos, utilizem-nas como mecanismo para despertar a crítica, a emancipação e na promoção da cidadania.

Buscamos também pesquisas que retratassem temas análogos ao ensino remoto em tempos de covid-19, assim como, o discurso dos docentes junto às instituições, frente à pandemia no Scielo.

Nesta base de dados, investigamos trabalhos entre os anos de 2015 e 2021 que atendessem ao campo da educação. Para isso, empregamos as palavras-chave: Ensino remoto; Tecnologia Digital de Informação e Comunicação e Covid-19, conforme expresso no quadro de número 4 abaixo:

Quadro 4 - Pesquisas encontradas no *Scientific Electronic Library On-line*.

Descritores	Total de estudos encontrados
Ensino remoto	24
Tecnologia Digital de Informação e Comunicação	2
Covid-19	8

Fonte: A autora.

Foi necessária uma busca minuciosa por trabalhos que apresentassem temática comum ao nosso propósito a partir do cruzamento de descritores, conforme evidencia o quadro abaixo:

Quadro 5 - Pesquisas apresentadas com cruzamentos de indexadores no *Scientific Electronic Library On-line*.

DESCRITORES	Total de artigos encontrados no Scielo
Ensino remoto <i>and</i> covid-19	6
Ensino remoto <i>and</i> tecnologia digital de informação e comunicação	0
Ensino remoto <i>and</i> docentes	12
Ensino remoto <i>and</i> tecnologia digital de informação e comunicação <i>and</i> docentes	0

Fonte: A autora.

Novamente, observamos que os números apresentados são baixíssimos. Isto reafirma o valor desta pesquisa, como foco na necessidade de novas discussões que fomentem nossa temática. Assim, elencamos apenas aquelas

pesquisas que se debruçaram sobre um conteúdo semelhante ao nosso, ou seja, o ensino remoto a partir das perspectivas dos profissionais docentes.

Decidimos, então, realizar uma leitura minuciosa dos resumos de cada um destes 18 (dezoito) trabalhos científicos. Ao final da leitura, entendemos que apenas 02 (dois) destes estudos apresentam os encaminhamentos da pesquisa similares com a temática da nossa dissertação, sendo que os demais se relacionavam com as medidas médicas ou de saúde.

A seguir, apresentaremos os pormenores destes artigos escolhidos por se aproximarem em características e semelhanças com esta proposta de estudo.

Quadro 6 - Pesquisas similares encontradas no Scientific Electronic Library Online (Scielo).

Autor	Título do trabalho	Base de dados/ Modalidade	Ano	Universidade
CASTIONI, Remi MELO, Adriana Almeida Sales de NASCIMENTO, Paulo Meyer RAMOS, Daniela Lima Ramos	Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial	Scielo	2021	Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
MACHADO, Roseli Belmonte FONSECA, Denise Grosso da MEDEIROS, Francine Muniz	Educação Física Escolar em Tempos de Distanciamento Social: Panorama, Desafios e Enfrentamentos Curriculares	Scielo	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

Fonte: A autora.

O primeiro estudo reflete sobre a paralisação das atividades de Ensino nas universidades federais brasileiras quando houve a eclosão da pandemia da Covid-

19. Esta pesquisa apresenta algumas das respostas das universidades para a paralisação das aulas, discutindo sobre cada uma delas.

O segundo trabalho selecionado traz uma discussão acerca da Educação Física e a forma como ela tem acontecido no ERE. Como resultado, compreendeu-se que a Educação Física, durante o ERE, vem acompanhando as atividades produzidas pelas escolas, mas sobre diferentes aspectos, pois implementaram-se diferentes formas de conduzir as aulas e as atividades.

Ao concluir esta investigação sobre teses, dissertações e demais publicações que tratam do ensino remoto diante da pandemia e das representações dos professores no tocante às ferramentas adotadas pelo Estado do Paraná, concluímos que a construção deste tópico agregou novos conhecimentos, esclarecendo-nos sobre como os estudos foram e estão sendo construídos nos últimos anos em nosso país.

Os resultados desses estudos revelam que é necessária uma atmosfera favorável para a aprendizagem por meio das TDIC. Deste modo, cabe dar ênfase à indispensabilidade de ações reflexivas em conjunto sobre suas práticas, suas ferramentas, seus aspectos teóricos e suas características. As pesquisas realizadas para a construção deste tópico mostram-nos, ainda, que o universo do ensino carece de pesquisas acadêmicas que debatam o ensino remoto nas diversas etapas da educação. Só assim, os professores terão subsídios e perspectivas otimistas de ensino e aprendizagem, utilizando como meio as novas ferramentas.

Por fim, defendemos que quando todos os pontos são questionados e investigados sob olhar atento, as TDIC facilitam o processo de ensino e aprendizagem e podem ser consideradas instrumentos para o desenvolvimento profissional docente e do aluno, investindo-se nas aprendizagens colaborativas.

A pesquisa em ambas as bases de dados revela o caráter inovador de nosso estudo, já que, a partir da descrição das principais problemáticas levantadas em cada estudo, podemos afirmar que nenhum é idêntico ao proposto neste trabalho, ou seja, inexistem, até este momento, pesquisas acadêmicas cujo eixo da discussão seja a análise das percepções de um grupo de docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição educacional do Estado do Paraná, a respeito das mudanças nas metodologias e do currículo, em razão do ensino remoto que se fez presente com o fechamento das escolas durante a pandemia.

1.3 Pergunta e objetivos da pesquisa

A questão que norteou o desenvolvimento deste estudo foi: Segundo a percepção docente, como foi o processo de implementação e adaptação ao ensino remoto no Estado do Paraná durante a pandemia da Covid-19? A partir desta questão, traçamos o objetivo geral e específicos.

O objetivo geral foi analisar a percepção de um grupo de docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição educacional do Estado do Paraná sobre o processo de ensino remoto.

Como objetivos específicos destacamos os seguintes:

- Compreender o conceito de ensino remoto na perspectiva dos docentes;
- Investigar como ocorreu o planejamento do ensino remoto no Paraná;
- Analisar se o uso do Aula Paraná e outros recursos remotos foram ferramentas que facilitaram a aprendizagem dos alunos;
- Compreender como ocorreu a formação docente para o ensino remoto no Paraná
- Identificar quais foram os obstáculos e estratégias de superação para a implementação do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 no estado do Paraná.

1.4 Organização da dissertação

Essa dissertação será dividida em 4 (quatro) seções, sendo a introdução considerada a seção I. Nela, será apresentada a trajetória acadêmica e profissional, o cenário da pesquisa, a problemática, os objetivos da pesquisa e a organização da dissertação.

Na seção II, apresentaremos o ensino remoto e a forma como o Estado do Paraná vêm organizando seu Sistema de Educação e implementando legislações desde o início da pandemia.

A seguir, na seção III, descreveremos a metodologia da pesquisa, detalhando a sua natureza, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para análise dos destes dados coletados.

Na seção IV, evidenciaremos o resultado e discussão dos dados à luz de eixos temáticos com as significações e representações dos participantes da

pesquisa, evidenciando a concepção do que é o ensino remoto; a realidade do planejamento do ensino remoto no Paraná; a influência do Aula Paraná e outros recursos na aprendizagem do discente; formação docente para atuar no ensino remoto; obstáculos na implantação desta modalidade e avaliação do processo vivenciado com o ensino remoto em tempos de Covid-19.

Por fim, na conclusão, analisaremos o cumprimento dos objetivos da presente pesquisa, traçando perspectivas futuras.

SEÇÃO II

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção, faremos a exposição do nosso embasamento teórico, ou seja, das referências bibliográficas e estudos utilizados para compor a base teórica desta pesquisa, indispensáveis para fomentar as discussões dos dados encontrados ao longo do estudo. Neste embasamento, apresentaremos o histórico da educação no Estado do Paraná e os princípios norteadores do ensino comum e do ensino remoto nesta localidade. Discorreremos também sobre o conceito de ensino remoto, distinguindo-o da educação a distância, bem como sobre a formação docente em tempos de ensino remoto e o uso de tecnologias e ambientes virtuais para que este tipo de ensino seja efetivado.

2.1 Histórico da educação no Estado do Paraná

É importante destacar que “Quando se toma a decisão de pesquisar a história de uma instituição escolar ou de uma instituição educativa o condicionante inicial que se põe é o da temporalidade” (SANFELICE, 2007, p. 76). Desta forma, ao estudar a história e a historiografia da Educação paranaense no cenário da História da Educação Brasileira, é imprescindível compreendermos as relações que se estabelecem entre a educação e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais ela emerge, além do contexto histórico e geográfico. Assim sendo, para estudar os pormenores da educação paranaense é preciso recorrer a documentos, textos, memórias orais, arquivos, fotos e todos os materiais que colaboram para a reconstrução dos detalhes da história que já estão no passado e as características do momento histórico no qual os fatos ocorreram (BERTONHA; MACHADO, 2008).

A partir de pesquisas nestas fontes históricas, podemos afirmar que a história da Educação Paranaense teve início em um momento em que o Estado ainda estava sob o domínio político da província de São Paulo e representava uma parte desta região.

As primeiras tentativas de instruir a população residente não apenas do atual Estado do Paraná, mas de todas as regiões do Brasil, partiram de iniciativas

comandadas pelos padres jesuítas, ainda no período de colonização.

Os jesuítas chegaram ao Brasil com o intuito de propagar os princípios da fé da Religião Católica, ou seja, o cristianismo. Contudo, as intenções incumbidas neste sistema de ensino não se resumiam em catequizar e ensinar a moral e os “ditos bons costumes”, mas, acima de tudo, domesticar, por meio da instrução.

Os ensinamentos propagados pelos padres jesuítas eram destinados primeiramente às crianças a fim de que estas pudessem transmitir os conhecimentos à demais pessoas, principalmente para as crianças indígenas. Isto, tendo em vista quem, quando adultos, continuariam obedientes aos mandos e desmandos da coroa portuguesa. Por meio dos ensinamentos dos padres jesuítas, os estudantes da Brasil colônia seguiriam como “[...] futuros súditos dóceis do Estado português e ainda influenciariam a conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 17).

Ainda segundo Ferreira (2005, p. 62):

Os poderes estavam interessados nessa interpretação autoritária do saber e a escola jesuítica não tinha pátria porque o latim era sua língua, o catolicismo a sua ideologia e a escolástica a sua compreensão do mundo. Controlando o ensino, possuindo fortes convicções, munidos dum sólido saber instrumental, os inicianos conseguiram impor a sua visão da ciência e retardar a sua introdução do novo pensamento fundado na análise sistemática e, sobretudo, impedir a todo custo a difusão da filosofia cartesiana.

Os registros históricos mostram que a primeira escola do Paraná ocupou a Capela de Nossa Senhora das Mercês de Paranaguá, desempenhando a função de primeira escola primária de jesuítas, entre os anos de 1708 e 1714 (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 33). Esta instituição de ensino, assim como as demais do período colonial (1500-1822), buscava transformar a brutalidade e a rudeza daqueles pequenos brasileiros com vista a constituir o homem gentil e religioso.

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2008, p. 43).

Em 1757, houve a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, pelo fato de que o

Marquês de Pombal compreendeu que estes padres estavam organizando motins e conflitos pelas províncias brasileiras, inclusive em regiões do atual Estado do Paraná:

Declaro os sobreditos regulares [os Jesuítas] (...) rebeldes, traidores, adversários e agressores que estão contra a minha real pessoa e Estados, contra a paz pública dos meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassallos (...) mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios (EXPULSÃO DOS JESUÍTAS DO BRASIL..., 1759, s. p).

Esta ação, além das mudanças na organização política de nosso país que aconteceriam em décadas posteriores, ocasionariam intensas transformações na educação Brasileira e conseqüentemente, do Paraná.

A partir do Período Imperial (1822-1889), criou-se escolas por todas as províncias, em maior número, comparado com o que existia no Período Colonial. Estas instituições de atendimento escolar já não estavam encarregadas de ensinar apenas os princípios da fé católica, mas também deveriam desenvolver as habilidades de ler, escrever, contar e incutir nos alunos os hábitos de civilidade.

Neste momento histórico, a educação passou a ser vista como fermenta capaz de amenizar as injustiças sociais, corroborando com o desenvolvimento da nossa região. Tal concepção pode ser confirmada no discurso de Zacarias Góes de Vasconcelos, o primeiro presidente a governador da Província do Paraná, em 1854:

Ora, a instrução primária é, por assim dizer, uma vacina moral, que preserva o povo do pior de todos os flagelos conhecidos e por conhecer - a ignorância - das noções elementares, que nivela o homem ao bruto e o torna matéria apta e azado instrumento para o roubo, para o assassinato, para a Revolução, para todo o mal enfim (VASCONCELOS, 1854, p. 16).

Isto posto, a educação e a instrução na Província do Paraná¹ eram baseadas em um tripé formado por ler-escrever-contar. As escolas eram poucas e atendiam a um percentual baixíssimo de paranaenses.

No período da Primeira República, o analfabetismo seguia como uma das maiores preocupações no tocante à educação, assim como, a criação de escolas elementares que pudessem atender às classes socialmente desfavorecidas.

¹O Paraná separou-se politicamente de São Paulo, tornando-se uma província, em 19 de dezembro de 1853. Mais informações no tocante a este conteúdo podem ser encontradas em: <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Segundo Linhares (1953, p. 78), iniciou-se na região do Paraná um marco de “modernização”, de modo que, com o processo de industrialização, era necessário que os grupos escolares pudessem preparar minimamente o trabalhador para o operariado.

Já no Período Republicano, o ideário americano de “governo do povo, pelo povo e para o povo”² se incorporou nos discursos sociais brasileiros. A partir desta concepção, o governo passou a abrir mais escolas, contudo o analfabetismo seguiu como fator gerador de problemas econômicos e sociais no Brasil do começo do século XX.

De meados para o fim do século XX, muitos movimentos se levantaram em busca de instrução pública e de qualidade para todos os paranaenses. Essas mobilizações estavam alinhadas a ideais de democracia, progresso e ordem, concepções fundamentais que constituem o liberalismo.³

Quadro 7 - Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010

Ano	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Braga e Mazzeu (2017).

Nota: Elaborado através dos dados do Censo Demográfico do IBGE.

Conforme observamos no quadro acima, os movimentos sociais e as políticas públicas da segunda metade do século XX, voltadas para a educação,

² Discurso de Gettysburg é o mais famoso discurso do presidente dos Estados Unidos, Abraham Lincoln. Foi proferido na cerimônia de dedicação do Cemitério Nacional de Gettysburg, na tarde do dia 19 de novembro de 1863, quatro meses depois da vitória na batalha de Gettysburg, decisiva para o resultado da Guerra de Secessão. Disponível em: https://www.pt.wikipedia.org/wiki/Discurso_de_Gettysburg#:~:text=Em%20apenas%20272%20palavras%2C%20ditas,poderes%20dos%20estados%20n%C3%A3o%20se. Acesso em: 20 abr. 2020.

³ Mais informações sobre definição do conceito liberalismo podem ser encontradas em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000400001. Acesso em: 20 abr. 2020.

resultaram numa queda importante do número total de pessoas analfabetas entre 15 (quinze) anos ou mais.

A partir da década de 1980, o Paraná avançou muito em qualidade de educação e em quantidade de vagas escolares ofertadas aos seus cidadãos. Nas últimas décadas, o trabalho dos professores em sala de aula foi fortalecido, com a criação de programas de diminuição da evasão escolar, iniciativas voltadas para a redução da reprovação e a preocupação com a melhoria nas gestões das escolas.

Com a chegada do século XXI, a escola se incumbiu de uma abordagem inovadora, pois já não basta que as aulas sejam capazes de transmitir a informação socialmente constituída, mas que se ocupem também da capacitação dos alunos no que se refere à formação de um indivíduo autônomo, competente e criativo.

É neste cenário que as TDIC passaram a manter uma intrínseca ligação com o ensino e a aprendizagem. A escola do século XXI precisa estar alinhada à geração conectada, sendo que o Estado do Paraná vem investindo na utilização das ferramentas tecnológicas como recurso para facilitar a aprendizagem e, principalmente, para diminuir os impactos do isolamento social e do fechamento das escolas, conforme evidenciado pelas informações presentes no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR).

A pandemia da Covid-19 veio para reforçar a necessidade de investimentos em ferramentas tecnológicas nos sistemas de ensino, pois tais recursos são capazes de ampliar as possibilidades de transferir as informações escolares e de diversificar a forma como se acessam os conteúdos socialmente construídos.

2.1.1 Princípios norteadores da Educação do Paraná

Neste subtópico, apresentamos a trajetória decorrida pelo currículo paranaense, desde a década de 1980 até o contexto atual, evidenciando os principais documentos norteadores dos sistemas educacionais vigentes neste Estado.

Após pesquisas na página oficial da SEED-PR, especificamente, no documento denominado “Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações”, constatamos que o “Paraná possui um sistema estadual de ensino constituído, atualmente, por 382 municípios, e 17 municípios com sistemas próprios” (PARANÁ, 2020a).

O modelo educacional paranaense está incumbido de dar assistência à educação básica e ao ensino universitário. Abrange desde a rede municipal, privada, até a estadual, conforme está determinado pela Lei nº. 4978/1964, (BRASIL, 1964), cujo conteúdo estabelece que o sistema de Educação seja formado por um órgão executivo, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), assim como por um órgão colegiado deliberativo, o Conselho Estadual de Educação (CEE).

No tocante à educação básica, a rede de Ensino do Estado do Paraná conta com 2.100 (duas mil e cem) instituições educacionais mantidas pelo Estado, 4.982 (quatro mil, novecentos e oitenta e dois) estabelecimentos de ensino assistidos pelos sistemas municipais, 2.399 (duas mil, trezentas e noventa e nove) escolas particulares e 406 (quatrocentas e seis) associações escolares que ofertam a Educação Especial (PARANÁ, 2020b).

O estudo da trajetória história do sistema educacional paranaense apresenta uma linha cronológica para a construção de currículos educacionais postos em prática pelas instituições educacionais do Estado, assim como uma reflexão quanto à viabilidade e relevância da implantação destes currículos.

A partir deste prisma, revelamos, sucintamente, o “Currículo Básico do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1980, s.p). Este documento foi promulgado em meados dos anos de 1980 e representou a materialização da proposta de um “Ciclo Básico de Alfabetização e o Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º. Grau” para a educação paranaense. Estas proposições simbolizaram um novo tempo para a educação do Estado, com progressos e importantes avanços no tocante à educação.

Na década de 1990, foi necessária uma nova reestruturação no currículo educacional paranaense, em razão da necessidade de se adequar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados em 1998 (BRASIL, 1998).

No início do século XXI, pormenorizadamente, no ano 2003, principiou-se o processo conjunto e comunitário de elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, concluído, aprovado e publicado em 2008 (PARANÁ, 2008).

O final da primeira década do novo século foi marcado pelas discussões envolvendo o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais”.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao elaborar as orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem por objetivo oportunizar reflexões teórico metodológicas para a reorganização da Proposta Pedagógica deste nível de ensino, diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade (PARANÁ, 2015, p. 8).

Estas orientações pedagógicas e curriculares deveriam ser atendidas pelas escolas públicas do sistema estadual de ensino. Seguidamente, no ano de 2015, houve a elaboração das “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico”, visto que o sistema educacional do Estado defende a concepção de que o Estado.

[...] tem o dever de disponibilizar orientações pedagógicas curriculares também para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental mesmo que essas etapas estejam vinculadas, mais diretamente, à gestão municipal. Afinal, as crianças e os jovens paranaenses, transitam das escolas municipais para as estaduais e cabe ao Estado garantir um processo de formação integrada desses alunos (PARANÁ, 2015, p. 8).

Ainda em 2011, elaborou-se e publicou-se o Caderno de “Expectativas de Aprendizagem”, apresentando-se como documento de subsídios e acompanhamento da apropriação dos conteúdos trabalhados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (PARANÁ, 2011).

Em 30 de janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº, 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O documento reafirma finalidades previstas na atual LDB, Lei nº. 9394/1996, valorizando a formação integral do sujeito e a preparação básica dos alunos para o trabalho e para a cidadania. A normativa também apresenta a organização curricular por áreas do conhecimento que, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, promove a interação, a articulação e a contextualização dos diferentes saberes. O ano de 2017 foi frisado por importantes mudanças no cenário educacional brasileiro, em razão da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Lei nº. 13.415, como um documento de caráter normativo que delinea o conjunto de saberes essenciais e necessários a todos os alunos pertencentes a cada etapa e modalidade da Educação Básica em todo país. A BNCC foi aprovada no dia 20 de dezembro de 2017, através da Portaria Ministerial nº. 1570 (ABMES, 2017). Entretanto, a reformulação do ensino médio não aconteceu

no ano de 2017, mas continua passando por transformações de forma contínua, bem como sendo implantada de forma gradual nas instituições e sistemas de ensino.

Esse documento nos trouxe uma nova visão de educação/homem/sociedade, conduzindo-nos a refletir qual o verdadeiro papel da escola na sociedade atual ao acompanhar as mudanças sociais.

A BNCC do Novo Ensino Médio foi aprovada pela CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2018. De acordo com o portal do MEC, após esta última etapa de homologação, os sistemas de ensino tiveram o ano de 2019 para criar um cronograma de implementação das diretrizes do documento e o segundo ano subsequente para iniciar, de fato, as implementações. Porém, as escolas devem aplicar todas as mudanças do Novo Ensino Médio até o começo das aulas no ano letivo de 2022.

O Parecer CNE/CP nº. 15, aprovado em 4 de dezembro de 2018, destaca a instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientações aos sistemas de educação e às instituições e redes escolares para sua implementação em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º. da Lei nº. 9.394/1996.

Em cumprimento à legislação vigente, foi criado o Referencial Curricular do Paraná que segue a estrutura da BNCC e levanta discussões semelhantes às aquelas debatidas em âmbito nacional, como conhecimentos basilares para cada etapa de aprendizagem e apoio para as transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Ensino Médio e Ensino Universitário.

Muitas mudanças seguem permeando a educação do Estado do Paraná. Recentemente, no ano de 2019, vivenciamos a implantação da proposta do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). As proposições deste documento complementam muitas das orientações já aprovadas no “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” (PARANÁ, 2018), trazendo a título de exemplo, os conhecimentos básicos que devem estar presentes em cada conteúdo disciplinar para as etapas de ensino.

No tocante ao Processo de Construção e Efetivação do CREP, este documento foi elaborado por meio de negociações e consultas públicas, passando por ressignificações e mudanças até que se estabelecesse a versão final, como normativa curricular orientadora da construção da Proposta Pedagógica Curricular

(PPC) e, especialmente, como subsídio à elaboração dos Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula da Rede Estadual (PARANÁ, 2019).

O CREP revigora a sensação de apoio didático para professores e equipe pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, amplifica a compreensão e a clareza dos conteúdos que deverão ser trabalhados em cada etapa e que darão suporte para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias, bem como solidifica a rotina de trabalho nas escolas que prestam atendimento aos alunos matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Cabe ressaltarmos que o CREP se aplica tão somente às escolas estaduais, contudo, caso algum representante da rede municipal de educação ou de instituições privadas de ensino tenham interesse em utilizá-lo, na integralidade ou em partes, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná disponibiliza o documento, com o intuito de fortalecer a educação do Estado.

No ano de 2021, iniciou-se a consulta do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense (PARANÁ, 2021). Tal documento estabeleceu a integração de conhecimentos que devem ser trabalhados e compreendidos pelos alunos ao longo do Ensino Médio, a partir das diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Diante dos documentos supracitados, confirmamos uma constante busca por redefinição e transformação da educação paranaense. Estas mudanças objetivam a oferta uma educação de qualidade para a população, ultrapassando concepções interligadas à equalização e à homogeneização dos alunos, valorizando as especificidades de cada um. Neste sentido, o Estado do Paraná busca:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares se necessário para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc. (BRASIL, 2018, p. 17).

Nesse sentido, procura valorizar estratégias didático-pedagógica que possibilitem o desenvolvimento de diferentes metodologias, por meio da compreensão de que existem diferentes ritmos de aprendizagem.

A educação do Estado do Paraná trabalha na perspectiva da Educação na Cultura Digital. Segundo Santos *et al.* (2020, p. 3), “[...] entende-se por cultura digital os processos de transformação socioculturais que ocorreram a partir do advento das tecnologias digitais de comunicação e informação”.

As TDIC não podem ser consideradas como solução para a educação e nem anular a importância de outras metodologias de ensino, mas deve propiciar a exploração das potencialidades dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem escrita e oral, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (MORAN, 2007, p. 80).

Devemos criar condições dentro da escola para que o aluno se sinta motivado para aprender os conteúdos necessários e desenvolvam as habilidades essenciais que farão diferença em sua vida.

Há muito tempo que há uma intenção em se incorporar as TDIC na Educação, conforme as discussões apresentadas, comprovando a intenção de transformar a educação paranaense, haja vista que as TDIC, ao longo dos anos, se fazem presentes nas legislações educacionais. Em nível nacional, observamos, a título de exemplo, a Lei nº. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que inclui a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, dentre as finalidades do Ensino Médio, assim como a BNCC (ABMES, 2017). Esses documentos oficiais e nacionais orientam as normativas educacionais e contribuem, de forma direta ou indiretamente, para as transformações na educação paranaense, subsidiando as metodologias que defendem as tecnologias digitais como fundamentais para o aprofundamento de uma série de atividades relacionadas às áreas do conhecimento, bem como para a inclusão do aluno nas diversas práticas sociais e no mundo do trabalho.

2.1.2 Ensino remoto no Paraná em tempos da Covid-19

Segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), a pandemia da COVID-19 suspendeu as atividades presenciais de 91% (noventa e um por cento) dos alunos no mundo.

Durante o primeiro semestre do ano de 2020, havia a esperança de que as medidas de isolamento social para o controle da pandemia da COVID-19 poderiam se prolongar por cerca de dois ou três meses. Não se esperava que esta situação de fechamento das escolas, por exemplo, pudesse permanecer durante todo o ano letivo de 2020. As concepções começaram a mudar apenas a partir de projeções acadêmicas e científicas que mostravam a periculosidade do momento vivido diante do contexto da pandemia.

Os resultados destes estudos apontavam para a necessidade de expandir os períodos de quarentena, mesmo que, de forma intermitente, e buscar formas de seguir com as atividades escolares, ainda que de forma remota. Especificamente no Estado do Paraná, através do Decreto nº. 10.282, de 20 de março de 2020, assinado pelo governador estadual Ratinho Júnior (PSD-PR), as aulas em escolas e universidades, tanto públicas, quanto privadas, passaram a ser consideradas atividades essenciais e, por esta razão, adotou-se o ensino remoto. (BRASIL, 2020i).

Desta forma, para amenizar as consequências do afastamento escolar, algumas medidas emergenciais foram tomadas. Cabe destacar que não é a primeira vez que o Brasil precisa compensar a ausência de alunos nas escolas no calendário escolar. Fato semelhante ocorreu em 2009, em razão da epidemia de H1N1, exigindo que CNE emitisse o Parecer nº. 19 com sugestões para que os estabelecimentos de ensino cumprissem o calendário escolar anual, mesmo com alguns dias sem aulas, por conta das dificuldades enfrentadas pela saúde pública naquele ano.

A experiência com a epidemia de H1N1 foi como um caminho inicial para criar os subsídios necessários no sentido de levantar as mais relevantes discussões e orientações para a educação nas circunstâncias que envolviam a pandemia da COVID-19. Assim como, os documentos que respaldaram a ausência de aulas presenciais, em 2009, como o Parecer nº. 19 com Base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº. 9.394/1996) (BRASIL, 1996) foram fundamentais para alicerçar o ensino remoto em 2020.

No tocante às normativas que orientam e dão suporte às estratégias emergenciais de ensino remoto, destacamos o Parecer CNE/CP nº. 05, de 28 de abril (BRASIL, 2020a), complementado pelos pareceres CNE/CP nº. 09, de 06 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b) e CNE/CP nº. 11, de 07 de julho de 2020 (BRASIL, 2020c). Foram sustentados nas diretrizes presentes nestes documentos que muitos

estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná passaram a disponibilizar aulas remotas, utilizando as TDIC como forma de dar andamento às atividades que compõem a sequência do ano escolar.

A Portaria nº. 343/2020, alterada pelas Portarias nº. 345/2020 e nº. 395/2020 e a Medida Provisória nº. 934/2020), delineiam as legislações que autorizam a substituição de aulas presenciais por estratégias que envolvam o uso das TDIC. Contudo, há algumas ações indispensáveis para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ocorram, quanto às atividades de estágios e práticas em laboratório, devido a impossibilidade de acontecerem à distância, o que não representa empecilho tão grande para as escolas e universidades, já que os documentos supracitados permitem que estas atividades sejam suspensas enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020c, 2020d).

Assim, o Estado do Paraná desenvolveu alternativas de ensino representadas pelas tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais, como o "Aula Paraná", no qual os alunos da rede pública podem assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná. Há também outros recursos remotos que foram adotados pelo governo estadual paranaense para garantir a aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia.

Contudo, estas estratégias revelaram o cerne de um problema que vivenciamos no Brasil desde o período de colonização: as desigualdades sociais, visto que nem todos os alunos paranaenses têm acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto, além de se destacar a questão de falta de suporte psicológico aos professores, assim como de suas sobrecargas de trabalho, da aprendizagem insuficiente e do descontentamento de alguns alunos. Segundo o Secretário de Educação do Estado do Paraná, Renato Feder, são realizadas de 13 (treze) a 14 (quatorze) mil aulas virtuais por dia, contabilizando 75 (setenta e cinco) mil por semana. No entanto, há que se superar o desafio de proporcionar ensino de qualidade e em condições de igualdade para todos os alunos.

O uso da inovação e da tecnologia tem sido compreendido como forma de promover educação no Estado do Paraná, como o "Aula Paraná".

AULA PARANÁ — Lançado em abril para atender estudantes da rede estadual no período de pandemia, o Aula Paraná — ferramenta de aulas remotas — se consolidou como sistema multiplataforma de educação à

distância. As aulas, gravadas por professores selecionados ao longo do ano, foram transmitidas por canal de televisão aberta, pelo YouTube e pelo aplicativo (que não consome dados de 3G e 4G) e alcançaram cerca de 1 milhão de alunos da rede (PARANÁ, 2020b, s.p).

Outras ações foram realizadas como parcerias com o *Google Meet*, uma plataforma utilizada pela Rede Estadual de Educação do Paraná para aulas ao vivo por videochamada; o *Google Forms*, um programa para entrega de atividades e o *Google Classroom*, um tipo de sala de aula virtual onde as vídeoaulas ficam armazenadas e os professores podem adicionar material de apoio e definir atividades e prazos para os alunos.

Além de novos investimentos feitos pelo Estado do Paraná, outros já existentes foram responsáveis para diminuir os impactos causados pela pandemia da COVID-19 na educação, sendo eles:

[...] **REDAÇÃO PARANÁ** - O sistema Redação Paraná usa inteligência artificial para auxiliar alunos e professores na correção de redações, está sendo utilizado, desde 30 de novembro, por 255 mil estudantes da rede estadual, na fase piloto de implantação (PARANÁ 2020c, *on line*).⁴.

[...] **ESCOLA TOTAL** - Desde 19 de novembro, os colégios estaduais do Paraná tiveram acesso ao Escola Total, um sistema de gestão para que diretores, pedagogos e professores acompanhem em tempo real a frequência e o aproveitamento dos alunos. Dessa forma, os profissionais podem acompanhar o rendimento de cada um dos estudantes e ter em mãos, com facilidade, dados para planejar estratégias de aprimoramento do desempenho escolar (PARANÁ, 2020d, *on line*).⁵.

[...] **ESCOLA PARANÁ** - O aplicativo Escola Paraná, desenvolvido para que pais e responsáveis legais acompanhem o desempenho escolar dos estudantes, já chegou a 3,4 milhões de downloads. Criado pela Secretaria da Educação, em parceria com a Celepar, o app permite a visualização do boletim escolar, da agenda de atividades da escola, da grade de disciplinas e dos avisos enviados pelo colégio (PARANÁ, 2020e, *on line*).⁶.

[...] **MATRÍCULAS ONLINE** - A matrícula escolar para o ano letivo de 2021 é feita quase inteiramente online neste ano. De 24 de novembro a 18 de dezembro, os pais, responsáveis legais e estudantes da rede estadual podem acessar a "Área do Aluno" (plataforma virtual da Secretaria da Educação) para confirmar a vaga de matrícula inicial ou de rematrícula. Apenas aqueles que não têm acesso a celular ou à internet precisam comparecer à instituição de ensino para, nela realizar o processo on-line em um computador disponibilizado pela escola.

⁴ Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=18700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁵ Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=18700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁶ Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=18700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

O procedimento on-line foi implementado em 2019 e foi a modalidade escolhida por cerca da metade dos pais, responsáveis e estudantes que realizaram a matrícula. Em 2020, em razão da pandemia, o processo virtual de matrícula (que já estava sendo aperfeiçoado) passou por ainda mais adaptações, visando estar disponível à totalidade da comunidade escolar do Estado (PARANÁ, 2020f, *on line*).⁷

[...] **RCO** - O Registro de Classe Online começou como um projeto-piloto em 2013, em apenas 16 instituições de ensino da rede estadual. “Neste ano, 1.436 instituições de ensino utilizaram o sistema, todas por meio de adesão voluntária. O único critério exigido pela Secretaria da Educação é a existência de conexão à internet por fibra ótica na instituição de ensino”. O sistema pode ser acessado pela internet em plataformas móveis ou computadores de mesa, e é utilizado pelos professores para registrar a frequência de estudantes, conteúdos aplicados e avaliações realizadas em cada disciplina por turma. Em 2020 toda a rede estadual utiliza o RCO, dispensando o livro registro de classe impresso (PARANÁ, 2020g, *on line*).⁸

[...] **BUSINESS INTELLIGENCE (BI)** - Sistema de informação de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de informações que dão suporte à gestão de políticas públicas e à administração em geral (PARANÁ, 2020h, *on line*).⁹

Portanto, evidenciamos muitas estratégias adotadas pelo Estado do Paraná para garantir a aprendizagem de seus alunos diante do cenário de pandemia, por meio de utilização das TDIC. Cabe, entretanto, refletirmos se estes meios consideram a igualdade de direitos e equidade nas condições de acesso ao conteúdo escolar previstos da LDB (BRASIL, 1996); se permitem que os professores façam suas importantes mediações e se realmente possibilitam a emancipação intelectual e social dos alunos do Estado do Paraná.

2.1.3 Ensino remoto em tempos da COVID-19

O atual momento histórico será lembrado pelas intensas, volumosas e rápidas transformações no tocante à utilização das TDIC. O isolamento social, medida tomada para conter a disseminação da COVID-19, foi determinante para este cenário de transformações e mudanças. Muitas empresas tiveram suas atividades presenciais suspensas e, assim como as escolas, precisaram adotar medidas envoltas por ações remotas. Tais estratégias, além das características do

⁷ Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=18700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁸ Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=18700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁹ Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=18700>. Acesso em: 25 jun. 2020.

atual cenário de globalização que já vivenciávamos, aceleraram as transformações, de modo que a utilização das TDIC e as ressignificações e reestruturações trazidas por elas, incorporaram-se à rotina dos alunos e trabalhadores, tornando-se um caminho importante a ser trilhado, capaz de deixar impactos menores nas consequências da pandemia da COVID-19.

Contudo, torna-se importante discutirmos sobre a utilização destas ferramentas como estratégias necessárias para que as atividades escolares possam, de fato, garantir a participação de todos e a concretização e estabilidade nas ações pedagógicas.

Tais asserções também estão presentes em Silva (2008), por defender a concepção de que a tecnologia dos tempos contemporâneos produziu, em momentos recentes da história, e segue a produzir novas formas de sociedade e de cultura, ou seja, ela altera substancialmente os processos de valorização dos indivíduos, a vida dos homens, bem como os processos de produção da riqueza e a maneira como está disposta a organização dos indivíduos em seus meios sociais.

Fundamentamo-nos também em Moreira e Kramer (2007), defendem que as TDIC nunca avançaram tanto e em tão pouco tempo, o que desencadeia um enorme desafio para os profissionais docentes, ao terem que inseri-las nas práticas escolares. Tamanhas e intensas mudanças tornaram indispensáveis a reestruturação e a reorganização não apenas da educação escolar, mas também da forma como se compreende o trabalho docente.

Martins (2019) também embasa o presente estudo com a compreensão de que os alunos desta geração, desde o nascimento, estão inseridos num mundo rodeado pelas mídias digitais, o que os torna diferentes de seus ascendentes na forma como pensam, relacionam-se e aprendem. Deste modo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de novas estratégias para ensinar estes sujeitos deste novo modelo de sociedade, pois as estratégias utilizadas em tempos anteriores já não atendem às demandas desta geração, assim como as concepções conservadoras e tradicionais já não são suficientes para satisfazê-los, quanto à educação que esperam receber na escola. Trata-se de uma nova geração, com características específicas e que não se condescende com as formas tradicionais de se ensinar e aprender. Para Martins (2003, p. 37), “A geração da era digital possui hábitos, atitudes e comportamentos que revelam uma nova cultura que, em muitos casos, é ignorada nos contextos educacionais”.

Os alunos, em sua maioria, estão conectados às redes e aprendem com elas. Nessa perspectiva, as escolas precisaram também aderir às TDIC e às redes como forma de integrar conhecimentos, facilitar a aprendizagem, possibilitar o acesso às informações, interagir, produzir e publicar. Entretanto, para Altoé e Fugimoto (2009), as exigências quanto à educação deste momento histórico tornam os desafios dos profissionais docentes ainda maiores no sentido de alinhar as práticas pedagógicas à realidade social. Não podemos deixar de lado uma postura crítica e questionadora daquilo que se adota como estratégia de ensino, não permitindo situações em que se acabe por se menosprezar a interação, a tomada de consciência, as experiências que cada aluno já traz ao adentrar nas situações escolares e a compreensão das especificidades entre os sujeitos, tornando necessárias abordagens diferenciadas quando se pensa no uso destas tecnologias.

Ao tratarmos dos entraves que envolvem uma aprendizagem efetiva por meio do ensino remoto, recorreremos a Ribeiro Junior *et al.* (2020, p. 2), ao discutirem “[...] as transformações decorridas com o impacto da covid-19 no setor educacional, analisando os empecilhos para a efetivação da aprendizagem”.

Outros estudiosos que se debruçam sobre o ensino remoto no contexto atual estão presentes na sustentação teórica de nossa pesquisa são Gomes *et al.* (2020); Mignoni *et al.* (2020) e Rondini *et al.* (2020). Estas pesquisas estão voltadas para a problemática das necessárias adequações no processo de ensino e aprendizagem, por parte das instituições de ensino, dos professores e alunos.

Assim, ao longo deste estudo, no que concerne ao Ensino remoto em tempos da COVID-19, apoiamos-nos nestes estudiosos e na compreensão de que a educação não deve se distanciar da realidade na qual o aluno está inserido. No entanto, são necessárias estratégias, incentivos e estruturas capazes de conduzi-los para além daquilo que conhecem, proporcionando-lhes evolução e emancipação de classe enquanto indivíduo.

Todavia, para isso, destacamos a importância de os profissionais docentes usufruírem e conhecerem novas técnicas e estratégias metodológicas mais atrativas, contextualizando-as com as especificidades do meio social, da realidade escolar e do cotidiano dos alunos, de modo que, possam repensar o fazer pedagógico, superando, por meio do uso das TDIC, as práticas pouco efetivas ou descontextualizadas que pouco contribuem na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento efetivo dos alunos.

Com a pandemia da COVID-19, a utilização sequente das tecnologias digitais possibilitou a manutenção das aulas, ainda que de forma remota. Tornou-se indispensável criar formas de seguir, promovendo o atendimento escolar aos alunos, de maneira não presencial, como momentos síncronos e assíncronos que permitissem a interação entre professores e alunos e a sequência da condução dos conteúdos escolares.

2.2 Ensino remoto e a educação à distância

Para amenizar os impactos do isolamento social na educação, algumas ações emergenciais foram tomadas, com base nas normativas presentes nos Pareceres do CNE/CP de números 05, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), 09/2020 (BRASIL, 2020b) e 11/2020, de 06 de junho e 07 de julho (BRASIL, 2020c). diante destas normativas, as instituições passaram a disponibilizar variadas formas de aulas não presenciais, utilizando, na maioria das vezes, da internet e de recursos tecnológicos de ensino.

O ensino remoto representa a emergência da necessidade de reorganização estrutural das escolas para garantirem a possibilidade de aprendizagem dos alunos diante da situação da pandemia.

Assim, o ERE e a EAD não podem ser compreendidos de forma equivalente, já que o ensino de forma remota se trata apenas de uma medida emergencial, pois alunos, professores e demais profissionais que atuam na escola estão impedidos de frequentarem estas instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus.

No tocante ao Ensino a Distância (EAD), Moran (2012) define-o como um processo de ensino, intercedido por computadores, no qual professores e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por TDIC.

Ao longo desta pesquisa, ao apresentarmos discussões referente a EAD, embasamo-nos nas legislações vigentes, pois, a partir da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a EAD passou a ser reconhecida como modalidade de ensino.

A partir de seu reconhecimento legal, muitos decretos, portarias e outras normativas foram pensadas, discutidas, elaboradas e praticadas no intuito de garantir que os direitos e os deveres angariados com estas legislações fossem

efetivados, a fim de se garantir que o ensino seja transmitido de maneira formal e com qualidade.

Como exemplo, temos o Decreto nº. 9.057/2017, que preleciona em seu Art. 1º:

[...] 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 (BRASIL, 2017, s.p.).

Além destas normativas, fundamentamo-nos em Moran (2012), ao apresentarmos discussões no tocante ao ensino à distância. Tal estudioso defende a proficiência dos professores na utilização das TDIC.

Já o ERE, ainda não deve ser considerado como modalidade de ensino, pois se caracteriza como uma alternativa para a manutenção das atividades objetivadas na aprendizagem dos alunos durante o período de afastamento escolar. É importante admitirmos que o ensino remoto representa uma grande mudança no sistema educacional de um país socialmente divergente e que estava buscando formas de inserir, gradualmente, as TDIC no processo de ensino. Com a pandemia da Covid-19, presenciamos uma gigantesca aceleração neste processo, mesmo com as inúmeras dificuldades impostas pela sua implantação.

Ainda não temos pesquisas acadêmicas e materiais suficientes para nos sentirmos seguros diante das novas exigências educacionais impostas pelas ferramentas associadas ao ensino remoto. Temos alguns estudos produzidos nos últimos meses, como Behar (2020), Tokarnia (2020) e nas legislações vigentes.

A necessidade de inserção rápida do ensino remoto exigiu o planejamento de aulas com a utilização de aplicativos ou salas virtuais. A aprendizagem ocorreu aos poucos, na medida em que se vivenciava as situações que envolviam as tecnologias, de modo que a falta de acesso à internet e o pouco conhecimento do uso das ferramentas digitais por parte dos professores e dos alunos dificultou ainda mais este processo.

2.2.1 Formação docente e o ensino remoto

Conforme consta nos estudos de Moreira e Kramer (2007), o advento das TDIC na sociedade culminou em transformações na escola e, conseqüentemente, no modo de estruturar a educação e nas metodologias adotadas pelos profissionais docentes para a propagação das aceções escolares.

Nosso embasamento teórico no tocante à formação continuada e ao uso das TDIC está fundamentado em Almeida (2010), Valente (1999), Caetano (2015), entre outros. Para Caetano (2015), a democratização e acessibilização das TDIC desencadearam, mesmo que de forma indireta, uma transformação na escola, no trabalho e na formação dos profissionais docentes, estando elas, cada vez mais presentes nos ensinamentos, nos discursos e nas atividades pedagógicas.

Nunca se falou tanto em uma formação continuada que seja capaz de fornecer os subsídios necessários para a preparação dos professores no processo de interação com os avanços tecnológicos, com as novas ferramentas e mídias na educação, com as especificidades de cada aluno e com a variação do perfil dos sujeitos que sofrem constantes transformações em razão da inserção das tecnologias no meio social, por exemplo.

Um dos grandes desafios da atualidade no que concerne à capacitação dos professores é ressignificar e investir na formação continuada. Nessa perspectiva, é imprescindível a fomentação de discussões sobre uma formação que proporcione conhecimentos capazes de tornarem os professores aptos para uma atuação na nova sociedade que vai se constituindo.

Caetano (2015) afirma que:

As escolas, os professores e os alunos passaram a ter novas formas de comunicar. Atualmente, a tecnologia coloca a sala de aula nos mais variados ambientes virtuais e possibilita que a “escola” possa assumir novas formas e novos espaços. Mas a integração da tecnologia na educação só será uma realidade se os professores forem reais atores da mudança e estiverem formados técnica e pedagogicamente. Aliás os professores são um dos principais fatores de sucesso dos projetos de integração da tecnologia (CAETANO, 2015, p. 307).

As concepções supracitadas sustentam as discussões sobre formação docente e o uso das TDIC, tão presentes no ensino. Defendemos a importância de investigar as especificidades dessas ferramentas tão singulares e que modificaram

não apenas a forma como se ensina e se aprende, mas também, as relações humanas, criando novas formas de interação, aprendizagens, organizações, ocupações e transações.

Para isso, contudo, é necessário oportunizar formações continuadas que contemplem o domínio das TDIC como ferramentas de ensino, caso contrário, ainda que presente em sala de aula, tais estratégias não resultarão em avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

Tarouco (2019) ressalta que apenas mediante uma formação que capacite o profissional docente na utilização dessas ferramentas é que os professores poderão explorá-las em todas as suas potencialidades. Para esta estudiosa, devemos desenvolver e delinear estratégias capazes de subsidiar a formação inicial e continuada de professores. Moreira (2015) afirma que as TDIC devem colaborar com a ação docente nas salas de aulas.

Frente ao cenário atual, as TDIC mostram-se como possibilidade para a manutenção do calendário escolar e das atividades de aprendizagem. Diante de tal exposto, evidenciamos a necessidade de se repensar as políticas públicas e educacionais que garantam investimentos para os profissionais da educação, de modo que estes tenham possibilidades de aperfeiçoar as suas metodologias e as estratégias que adotam para a aprendizagem dos alunos, por meio das TDIC.

É válido destacarmos que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o documento apresenta caráter normativo que orienta a Educação Básica brasileira e “[...] consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018 p. 8). No que se refere às tecnologias, esta normativa estabelece a importância de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018 p. 9).

Em concordância com a asserção acima, trecho da competência 5, a BNCC também destaca a importância de os alunos serem ensinados a aplicar e conhecer as TDIC em suas situações cotidianas:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018, d p. 58).

Assim, diante das reflexões expostas com bases em pesquisas documentais, nas legislações vigentes e em revisões bibliográficas, afirmamos que é necessário repensar a formação continuada dos professores, ampliando e qualificando melhor esses profissionais, sobretudo, na questão do uso pedagógico das TDIC.

Rodrigues (2009, p. 17) destaca que o trabalho com as TDIC na escola “[...] exige tempo de capacitação/experiência e apoio técnico permanente, sem os quais essa reinvenção nas práticas do professor é uma ilusão”. Além de utópico, exigir do docente habilidades para trabalhar com as tecnologias sem formá-lo para isso, impacta diretamente no desempenho do professor, o que torna urgente uma revisão na quantidade do tempo dispensado para as suas formações continuadas.

Souza e Linhares (2012, p. 262) revelam que a formação do professor deve ser pensada como um processo ininterrupto, “[...] uma vez que ele é contínuo e constantemente tecnologias modernas são e serão incorporadas ao contexto educativo, propiciando à docência, a necessidade de reflexão e atualização constante”.

Valente (1999, p. 19), lembra da necessidade de “[...] haver professores capacitados, reflexivos e interessados na constante evolução dos conhecimentos e das ações didático-pedagógicas articuladas” às TDIC, pois, somente assim, esses profissionais poderão acompanhar a velocidade com que estas tecnologias evoluem e evitar algumas lacunas pedagógicas que ocorrem com frequência, mas que são possíveis de serem trabalhadas por meio das tecnologias.

Valente (1999) ainda frisa que o tempo que se separa para a formação sobre as TDIC nas escolas, não contempla as habilidades necessárias para os seus usos e que os professores não podem seguir alheios à influência e à necessidade de inserção delas em suas práticas pedagógicas. Portanto, essas constatações só

reafirmam a necessidade de uma maior demanda por cursos de formação continuada voltados para a temática das TDIC.

Entretanto, não basta formar o professor, de forma inicial ou continuada, para a mera instrumentalização ou para a difusão sistemática dos conteúdos via TDIC, pois isto não legitima os processos de ensino e de aprendizagem. É preciso oportunizar uma formação reflexiva e crítica mediante ao uso das TDIC nas atividades escolares. Para Oliveira (2015, p. 132), essa perspectiva “[...] depende do uso dos conhecimentos ainda precários a respeito de como as pessoas interagem e aprendem com essas tecnologias”. Logo, a formação inicial e continuada para a utilização das TDIC em sala de aula deve ser pensada com cuidado, a fim de que os conteúdos escolares ou os profissionais docentes não percam seus papéis no processo de ensino e aprendizagem ou para que suas posições não sejam relegadas a um segundo plano.

Por meio de uma formação adequada e de qualidade, os professores poderão fazer uso das TDIC no ensino remoto ou quando a situação da pandemia terminar, sem permitir que se perca nas concepções que lhes garantem uma função indispensável no processo de aprendizagem, ou seja, sem que o professor seja secundarizado, permanecendo como aquele que incita a reflexão, a criatividade e a criticidade, tão importantes para o aprender e para a formação do cidadão envolvido nas questões sociais.

No que se refere ao embasamento teórico para as discussões sobre o atual cenário de formação e atuação docente para o ensino remoto, nossa sustentação está baseada nos estudos de Mignoni *et al.* (2020). Para estes estudiosos, o fechamento das escolas para conter o avanço da COVID-19 resultou em “[...] mudanças significativas no cenário educacional” (MINGNONI *et al.*, 2020, p. 6).

Moreira e Schlemmer (2020, p. 28) reforçam esta concepção ao afirmarem que “[...] é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa”.

Castaman e Rodrigues (2020, p. 9) reitera que, embora tenha havido uma rápida formação ofertada pelo Estado para os professores, as transformações foram intensas, fazendo com que a atuação docente passasse por mudanças repentinas, “[...] por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua

forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um”.

2.2.2 Uso de tecnologias e ambientes virtuais para a realização do Ensino remoto

A escola é um ambiente privilegiado de interação, trocas, aprendizagens e relacionamentos. Sob este prisma, a instituição deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento já existentes. Assim, incorporar as TDIC às práticas pedagógicas, pode permitir que professores e alunos realizem maior dinamicidade e qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

As TDIC nos colocaram em constante interação com pessoas e informações advindas de outros espaços do planeta, apontando fatos e informações no instante real em que eles ocorreram e ocorrem.

Nossos alunos já nasceram na “*era da informação*” (PAPERT, 1994). Eles estão imersos neste universo e utilizam estes meios de interação, comunicação e aquisição de informação e conhecimentos em suas rotinas, de modo que as TDIC se tornaram o símbolo desta geração. Assim, não é possível educar estes alunos com os mesmos métodos utilizados para ensinar seus ascendentes.

As TDIC podem ser utilizadas nas escolas em suas mais diversas possibilidades pelo potencial gigantesco que apresenta, facilitando a aprendizagem, de modo que o uso de tecnologias e ambientes virtuais podem cooperar com a metodologia de aprendizagem dos conteúdos escolares. Lamentavelmente, apesar da aceleração do processo de implantação das TDIC em situações escolares em razão do ensino remoto, já estamos muito próximos do fim da segunda década do século XXI e ainda não podemos afirmar que as TDIC estejam, em sua totalidade, incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto à escola atual, Valente (2014, p.142) revela que:

Esta ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDIC. Na sua grande maioria, as salas de aulas ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação (VALENTE, 2014, p. 142).

Para Bevort e Belloni (2009, p.1083), “Evidentemente, estas dificuldades ocorrem de modo extremamente diferenciado nos diferentes países e regiões do planeta, mas se pode observar tendências comuns”. As TDIC e as mídias na Educação podem ser utilizadas no ensino como forma de facilitar o acesso ao conhecimento e à informação. Pois, no momento atual, elas representam mecanismos sofisticados que permitem encontrar, de modo quase que instantâneo, os detalhes dos fatos, quando eles acontecem, mesmo que do outro lado do mundo, por meio do banco de dados ou da Web. Assim, as TDIC e as mídias na Educação tornaram-se espaço ou espaços sociotécnicos.

Bergamo (2017, p. 67) definiu os espaços sociotécnicos ou ciberespaços da seguinte forma: “Ciberespaço, de fato, é onde se dá a vida cibercultural”, ou seja, o ambiente no qual professores e alunos terão a oportunidade de construir e de testar processos de aprendizagem, fazendo destas ferramentas zonas de produções e aprendizagens colaborativas e compartilhadas. Ainda segundo Bergamo (2017, p. 67), “O advento da internet, a princípio nos meios militares e organizacionais e, posteriormente, ao usuário comum, trouxe o ciberespaço para a vida cotidiana das pessoas”.

No tocante à aprendizagem colaborativa e compartilhada que acontece por meio das TDIC, Valente (1998) denominou esta forma de interação como “estar junto virtual”. Para este estudioso, esta relação/interação e busca por conhecimentos que acontece via rede, vai além de uma comunicação superficial. Valente (2014, p. 146), classifica este movimento, asseverando que:

Essa abordagem propicia as condições para a comunicação e a troca de experiências dos membros de um determinado grupo na elaboração de um projeto ou na resolução de um problema. Quando o grupo não tem condições de resolver o problema, ele pode recorrer à ajuda de um especialista que é capaz de criar condições não só para que o problema seja resolvido, mas também para que tal oportunidade possa gerar novos conhecimentos. Para que isso ocorra, as interações do especialista com os aprendizes devem enfatizar a troca de ideias, o questionamento, o desafio e em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar. Isso significa que o especialista deve “estar junto”, ao lado dos aprendizes, vivenciando as situações e auxiliando-os a resolver seus problemas.

Assim, é importante que esta busca por conhecimentos, utilizando as TDIC e as mídias na Educação na escola, seja feita de forma acompanhada, que seja uma busca partilhada e que tenha objetivos definidos, pois as navegações na internet

ocorridas na escola sem propósitos estabelecidos, tornam-se vazias em seus significados, o que nos reporta às afirmações de Bevort e Belloni (2009, p.1084), ao destacarem que, “Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais”.

As TDIC e as mídias na Educação têm muita informação para ofertar, todavia, para que estas informações se tornem conhecimentos, é preciso atenção do professor e estratégias eficazes, haja vista que a navegação pode manter o aluno ocupado por um grande intervalo de tempo, mas não pode, contudo, garantir a compreensão de todos os temas que forem investigados. Concepções similares estão presentes em Valente (2005, p. 74), ao ressaltar que:

[...] a tarefa de encontrar a informação e depurar o pensamento pode criar também oportunidades para discutir o pensar-sobre-o-pensar, uma vez que as atividades computacionais podem ser vistas como uma representação do raciocínio que o aprendiz usa para resolver um problema.

Assim sendo, neste momento a função do professor ganha o papel de grande relevância, pois cabe a ele orientar como tais informações podem ser postas em uso para culminarem em aprendizagens efetivas.

[...] o aprendiz começa a pensar sobre seus mecanismos de raciocínio e sobre a resolução do problema. Mais ainda: se as diferentes versões de cada atividade computacional forem registradas – arquivando-se cada uma das versões produzidas –, esses registros constituirão um rastro intelectual, permitindo seguir o processo pelo qual o aprendiz construiu os conceitos e estratégias envolvidas na sua atividade problema (VALENTE, 2005, p. 75).

Contudo, para Castells (2013), alguns sistemas de ensino temem que estas ferramentas possam ter maior atenção e conhecimento a proporcionar aos alunos que o próprio professor, pondo em risco a posição deste profissional em sala de aula. Por esta razão, tais recursos são proibidos de serem utilizados para auxiliar a aprendizagem. Ainda segundo Castells (2013):

A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na internet.

No ensino, as TDIC e as mídias na Educação podem ser utilizadas também para a programação ou a simulação de fenômenos.

Para a realização dessas tarefas, o aprendiz deve descrever suas ideias na forma de instruções, usando os recursos de comunicação específicos para cada uma dessas tarefas. As tecnologias digitais, por sua vez, executam tais instruções, produzindo resultados que são observados pelo aprendiz. Ele reflete sobre as observações e confronta o que pretendia realizar com o resultado alcançado. Se o produto obtido não corresponde ao desejado, ele deve depurar suas ideias, gerando nova descrição (VALENTE, 2014, p. 146).

Estas estratégias de aprendizagem caracterizam uma aprendizagem colaborativa e compartilhada (VALENTE, 2002). As TDIC e as mídias na Educação podem contribuir sobremaneira para o processo de construção de conhecimento por também executarem as instruções recebidas, o que não acontece com os objetos tradicionais de aprendizagens presentes na nossa cultura. Esta possibilidade “[...] permite verificar se os conceitos e estratégias utilizadas são adequados ou merecem ser depurados” (VALENTE, 2014, p. 146). Além disso, tais ferramentas permitem melhorias e alterações nas atividades propostas, de forma mais rápida, o que facilita a otimização do tempo e a realização do “[...] ciclo de ações descrição-execução-reflexão-depuração-nova descrição” (VALENTE, 2014, p. 146). O autor caracterizou este ciclo como etapas e ações da aprendizagem que envolve as TDIC, baseadas no diálogo com os colegas, com o professor e com o meio, ou seja, as aprendizagens colaborativas e compartilhadas.

No tocante a estudos recentes envolvendo a temática do uso de tecnologias e ambientes virtuais para a realização e aplicação da metodologia, Santos e Monteiro (2020) analisa os recursos remotos, destacando o *Google Classroom* e o aplicativo *ZOOM*, assim como suas potencialidades pedagógicas para o ensino. Neste estudo, há uma reflexão quanto ao fato destas ferramentas serem ou não adequadas e pertinentes para garantir a aprendizagem dos alunos, além dos obstáculos e estratégias para a implementação destes meios tecnológicos no ensino.

Ribeiro (2020, p. 01) afirma que o uso de tecnologias e ambientes virtuais podem contribuir, ao agregar novos conhecimentos aos alunos, tendo em vista que com estas ferramentas, os alunos aprendem a desenvolver novas competências,

“[...] fazendo com que produzam conhecimentos, de forma mais ativa, individual, célere e eficaz”.

Por fim, as TDIC e as mídias na Educação, principalmente nos últimos meses, em razão da pandemia da COVID-19, têm sido utilizadas para a implantação de abordagens educacionais, tendo como objetivo a aprendizagem ativa, colaborativa e compartilhada, o que permitiu uma nova forma de se educar.

As implantações das TDIC não se simplificam na promoção do acesso à informação, indo muito além, pois agregam valor às atividades desenvolvidas, o que as tornam extremamente válidas nos processos educacionais.

A sociedade contemporânea espera por uma escola que não se coloque distante dos acontecimentos presentes na realidade dos alunos, que não seja abstrata, que desperte o interesse por buscar conhecimentos de forma ativa.

Martins (2003, p. 17) destaca a importância de

[...] repensar a educação para a nova geração, a qual necessita, cada vez mais, preservar sua individualidade, desenvolver suas potencialidades e assumir responsabilidades com senso crítico, atuando efetivamente na sociedade atual.

Desta maneira, as TDIC e as mídias na Educação são um importante recurso pedagógico, pois estão inseridas na realidade da maioria de nossos alunos. Também são provocativas, interessantes e prazerosas, desde que se tenha o necessário cuidado e atenção com elas.

SEÇÃO III

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos as metodologias empregadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Indicamos a natureza do estudo, o cenário social em que a pesquisa foi desenvolvida e levantamos dados a respeito dos sujeitos participantes do estudo. Trata-se, portanto, de uma seção em que argumentamos sobre os métodos empregados para a organização das informações contidas na pesquisa e que possibilitaram o desenvolvimento do estudo de forma mais funcional.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Por abordagem qualitativa, Gil (1999) entende que a ela enfatiza a historicidade dos fatos e o contexto social, de modo que o sujeito é considerado em sua singularidade e em suas particularidades, o que permite, ao pesquisador, investigar sua ação diante das situações e interações cotidianas.

Utilizamos o estudo de caso, caracterizado por retratar uma situação específica, um caso ou um evento. Trata-se de um estudo aprofundado de uma unidade particular, como uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, uma organização, ação política, social ou um evento cultural, entre outros. Conforme Yin (1993), o estudo de caso pode ser do tipo exploratório, descritivo e explanatório. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso será mais contundente e categórica porque envolve o uso de várias fontes, como asseverou o estudioso supracitado. “A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência” (YIN, 1993, p.67).

3.2 Contexto e participantes

Segundo informações divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2020a), a rede estadual de ensino é formada por 2.100 (duas mil e cem) escolas, nas quais, em tempos divergentes aos da pandemia,

passam diariamente mais de um milhão de alunos e centenas de profissionais da educação. Todos trabalham tendo por objetivo preparar a criança, formar os jovens e os adultos como protagonistas, autônomos, cidadãos preparados e capacitados para a vida em sociedade, ou seja, uma busca constante em prol de uma educação de qualidade.

Esta pesquisa teve como *locus* um colégio de médio porte, situado na área central na cidade de Jandaia do Sul, município localizado na região norte do Estado do Paraná, onde os alunos têm um bom nível socioeconômico.

Este estabelecimento de ensino foi fundado no dia 05 de outubro de 1953, através da Lei nº. 13/1953 e atende alunos da zona urbana e rural no Ensino Fundamental, Médio e Profissional, além de atender os alunos do distrito vizinho, nos períodos matutino e noturno no Ensino Médio e Profissional. No período vespertino são atendidos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional e projetos desenvolvidos pela escola. Já os alunos matriculados no período noturno, em sua maioria, exercem algum tipo de atividade profissional no município, seja na área comercial, industrial ou rural.

O grupo participante da pesquisa foi formado por 15 (quinze) docentes do Ensino Fundamental e Médio que atuam nesta mesma instituição nas áreas de Ciências Humanas, Ciência da Natureza, Linguagens e Matemática. Tais docentes trabalham também em outras escolas do município, conhecendo as ações que envolvem a rede de ensino praticada em toda a cidade, o que torna este grupo demasiadamente representativo, expressivo, característico e atuante. Por esta razão, além do fato de a pesquisadora atuar na instituição, esta escola foi escolhida como espaço onde será desenvolvido o estudo.

Destacamos como critérios utilizados para a inclusão dos participantes da pesquisa:

- Docentes que vivenciaram o ensino remoto conhecido como *Aula Paraná*, o uso do *Google Classroom* e o controle do *Business Intelligence (BI)*¹⁰.
- Docentes que aceitaram fazer parte da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa iniciou após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo que os docentes foram convidados e receberam a cópia impressa do

¹⁰Trata-se de ferramentas para monitorar dados a fim de apoiar a tomada de decisão.

TCLE com todas as informações. Tal termo foi entregue pela pesquisadora no momento que os docentes estiveram presencialmente na escola contexto da pesquisa. Após a entrega do termo impresso e com a sua leitura, os docentes que aceitaram participar da pesquisa, assinaram-no, recebendo uma cópia devidamente assinada também pela pesquisadora. Após este processo, deu-se início à coleta de dados.

3.3 Procedimentos éticos

A pesquisa foi cadastrada na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sob o número 6507, passando pela avaliação e aprovação do Comitê Assessor de Pesquisa. Foi cadastrado no Comitê de Ética e Pesquisa e também na Plataforma Brasil, recebendo CAAE: 39505020.0.0000.5515.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, foi desenvolvido um estudo bibliográfico sobre o ensino remoto em tempos de COVID-19, envolvendo temas como o Direito à Educação, estratégias de ensino remoto, formação docente, concomitante com a leitura de documentos legais e determinações governamentais do Paraná sobre o Aula Paraná e demais ferramentas. A fim de atingir o objetivo proposto, utilizamos um questionário ⁶ com questões sobre o perfil e as percepções docentes sobre o ensino remoto, aplicado por meio do *Google Forms*.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

A base para analisar os dados foi a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC¹¹), que pode ser definida como “[...] uma técnica metodológica que permite o resgate das representações sociais significativas presentes na sociedade e na cultura de um determinado universo” (ALVÂNTARA; VESCE, 2008, p. 46). Neste mesmo sentido, destacamos que:

¹¹ Discurso do Sujeito Coletivo – Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas do questionário realizado com os participantes da pesquisa.

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma idéia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado (LEFÈVRE; LEFÈVRE; MARQUES, 2009, p.11).

O DSC é compreendido como uma técnica de composição e distribuição de dados que facilita a manifestação de diversas formas de interações entre os sujeitos participantes. Ele se fundamenta na teoria da Representação Social, possibilitando que se faça conhecido os pensamentos, ideologias, crenças e concepções adquiridos pelos indivíduos sobre determinado tópico, de modo que “[...] justifica-se a inclusão do DSC no conjunto de reflexões e abordagens destinadas a atender temáticas complexas nas mais variadas áreas do conhecimento” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; MARQUES, 2009, p. 46). Ou seja, trata-se de uma técnica de investigação de dados de pesquisa que assente a retomada das representações sociais do sujeito, adquiridas através da vida em sociedade e das interações com o outro.

Consideramos as expressões chaves (E-CH), que são definidas como determinados excertos subtraídos das respostas dos questionários em que os pontos de vista, concepções e ideias são sintetizadas e dão uma compreensão ampla para o discurso. Utilizaremos também a Identificação de Ideias Centrais (ICs), isto é, as sínteses e ancoragens que identificam e extraem o sentido geral de cada depoimento e discurso. “Cabe ressaltar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; MARQUES, 2009, p. 53).

Quanto ao conceito de ancoragem, representa os pontos nos quais os discursos dos sujeitos reúnem ideias concretas e compreensíveis, advindas de seu cotidiano e de suas experiências, sendo, então, ideias basilares da fala dos participantes e com as quais a pesquisadora organizará os dados para a construção do texto da pesquisa.

Assim, para uma efetiva análise, seguimos os seguintes passos:

- 1º. - as questões devem ser analisadas isoladamente. Por exemplo, na primeira pergunta de nosso roteiro, tivemos o intuito de observar o posicionamento de cada participante quanto ao conceito do que vem a ser o ensino remoto.

- 2º. - deve-se destacar as expressões-chave das ideias centrais e, se houver, as expressões-chave das ancoragens;

- 3º. - identificar as ideias centrais e, quando for o caso, as ancoragens;

- 4º. - identificar e agrupar as ideias centrais e as ancoragens.

Diante destes passos, ao ter em vista as perguntas de nosso roteiro, observaremos as expressões e ideias mais salientadas nos discursos de cada participante. Por exemplo, ao questionarmos os docentes sobre o que eles pensam a respeito dos recursos utilizados em tempos de pandemia para a promoção de um ensino remoto de qualidade, recursos estes que fazem parte de uma política educacional, teremos o intuito de verificar quais são as ideias mais recorrentes e materializadas em suas ponderações e em seus discursos. Situação similar ocorrerá com as demais questões que compõem o nosso questionário.

- 5º. - nomear cada um dos agrupamentos, permitindo expressar todas as ideias centrais e as ancoragens do mesmo sentido. Ao indagarmos os professores sobre como deveria ter sido realizada a formação docente para o uso do *Aula Paraná*, *Google Classroom* e outras ferramentas, também teremos o intuito de observar quais ideias são expressadas e que evidenciam sentidos similares.

- 6º. - Construção do DSC, o qual deve ser produzido para cada agrupamento. Os DSC, de forma geral, descrevem os percursos trilhados durante todo o processo de instalação do ensino remoto no Paraná, além das percepções basilares dos professores participantes do processo.

SEÇÃO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

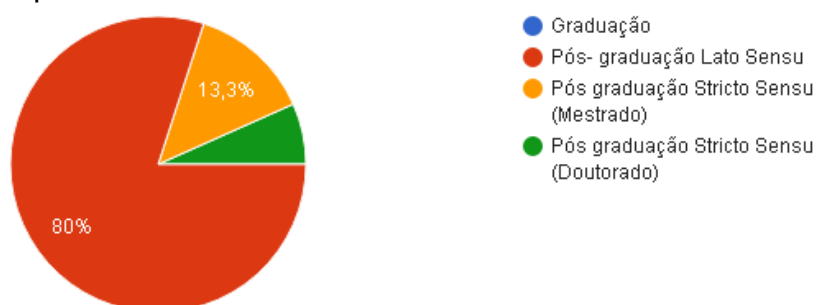
Nesta seção, apresentamos as análises das respostas dos questionários. Conforme já descrito anteriormente, realizamos a leitura e a releitura dos dados da pesquisa (relatos das participantes), a fim de organizá-los e tabulá-los, conforme a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo, o qual também será apresentado em suas especificidades nesta seção.

4.1 A caracterização dos participantes

Para o levantamento e organização dos dados que apresentamos ao longo desta discussão, enviamos um questionário eletrônico por meio de ferramenta do *Google Forms* para os 15 (quinze) docentes participantes e protagonistas da presente pesquisa.

A análise das informações obtidas por meio dos formulários nos permitiu compreender algumas características deste grupo de professores. Quanto à formação, 80% (oitenta por cento) de nossos participantes afirmam ter concluído ao menos um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, ao passo que 13,3% (treze vírgula três por cento) realizaram Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado), conforme expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Formação acadêmica completa dos professores participantes da pesquisa

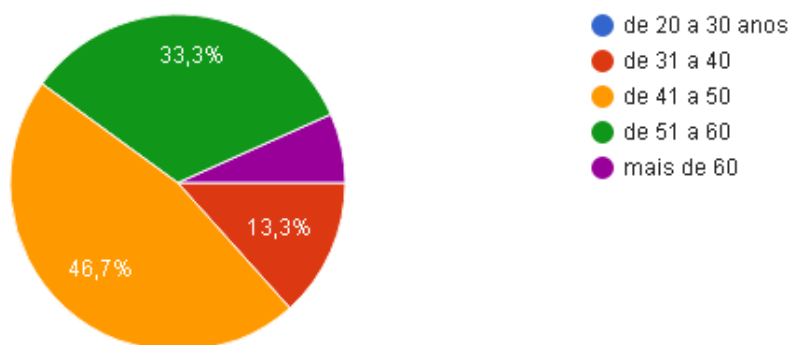


Fonte: A autora.¹²

¹² No gráfico representado acima, os valores muito baixos como 0 ou 1 não apresentam resultados visíveis.

No que se refere à idade dos participantes da pesquisa, observa-se uma variação entre 31 (trinta e um) a 60 (sessenta) anos ou mais, entretanto, a idade mais comum entre os professores é de 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos.

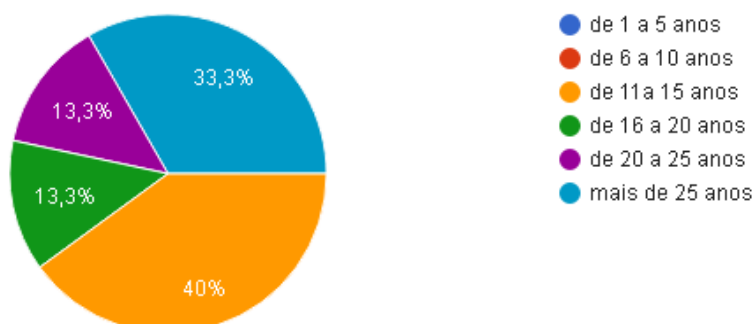
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores participantes da pesquisa



Fonte: A autora.¹³

O gráfico mostra também que a maioria de nossos participantes, 46,7% (quarenta e seis vírgulas sete por cento) têm entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos, sendo que a minoria já passou da faixa dos 60 (sessenta) anos de idade. Outro questionamento que julgamos importante levantar no sentido de traçar um perfil dos participantes de nossa pesquisa foi a respeito do tempo de atuação na educação de cada profissional. O gráfico a seguir apresenta uma organização ilustrada destas respostas:

Gráfico 3 - Tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: A autora.

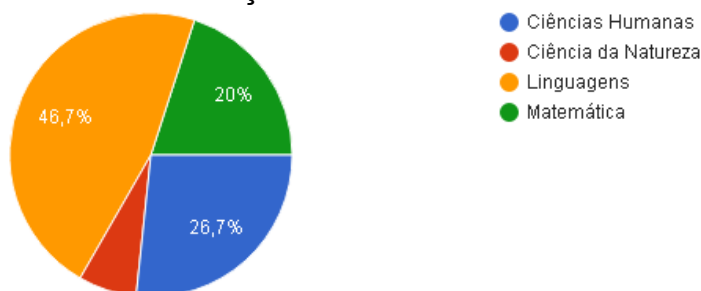
A partir da análise do gráfico anterior, podemos afirmar que 40% (quarenta por cento) de nossos professores participantes da pesquisa já atuam na educação

¹³ No gráfico representado acima, os valores muito baixos como 0 ou 1 não apresentam resultados visíveis.

entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos; 33,3% (trinta e três vírgulas três por cento) atuam há mais de 25 (vinte e cinco) anos; 13,3% (treze vírgulas três por cento) atuam entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) anos e outros 13,3% (treze vírgula três por cento) atuam de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) anos.

Quanto à área de atuação dos nossos participantes, a grande maioria atua na área de Linguagens, correspondendo a 46,7% (quarenta e seis vírgulas sete por cento) e a minoria atua em disciplinas ligadas às Ciências da Natureza, sendo 20% (vinte por cento) na área da Matemática e 26,7% (vinte e seis vírgula sete por cento) na área de Ciências Humanas. O gráfico a seguir apresenta essas informações de forma ilustrativa.

Gráfico 4 - Área de atuação dos docentes

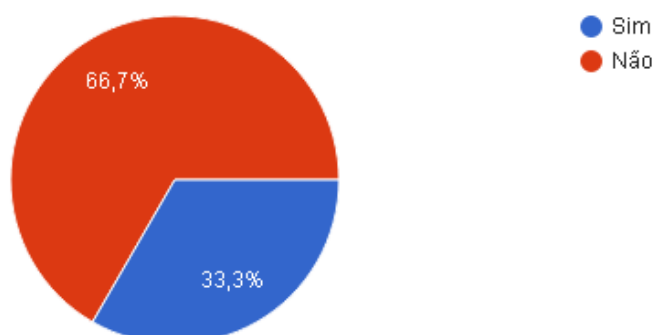


Fonte: A autora.¹⁴

Quanto aos questionamentos envolvendo o atual cenário de ensino e as ferramentas tecnológicas utilizadas para ocorrência da aprendizagem, mesmo diante do fechamento das escolas, perguntamos, primeiramente, se nossos participantes possuíam cursos de aperfeiçoamento que subsidiassem seus trabalhos com as ferramentas que envolvem o Ensino Remoto, ou seja, se tinham alguma formação em ensino remoto ou educação a distância realizada antes do período da pandemia.

¹⁴ No gráfico representado acima, os valores muito baixos como 0 ou 1 não apresentam resultados visíveis.

Gráfico 5 - Formação em ensino remoto ou educação a distância realizada antes do período da pandemia

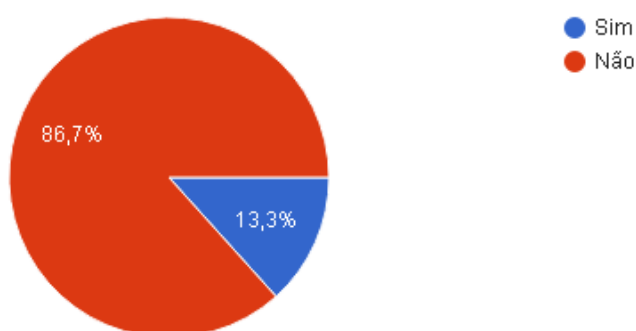


Fonte: A autora.

Os resultados evidenciaram que 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) não possuíam qualquer formação com as ferramentas que envolvem o Ensino Remoto, realizada antes da pandemia. Entretanto, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos professores entrevistados já participaram de cursos que lhes davam alguma segurança para atuar durante o ensino remoto. Nóvoa (2020, p. 15), em relação à pandemia, assevera que “[...] a transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos uma mudança da escola. Será preciso criar novos ambientes de sala de aula e devemos nos reinventar enquanto educadores no pós-crise”. No entanto, nossos dados mostram que a grande maioria dos professores não estavam preparados para a transição digital e que tiveram que se adaptar de forma abrupta.

Perguntamos aos professores participantes se haviam trabalhado com ensino remoto ou educação a distância antes do período da pandemia, sendo que os dados coletados estão evidenciados no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Experiências com o ensino remoto ou educação a distância antes do período da pandemia

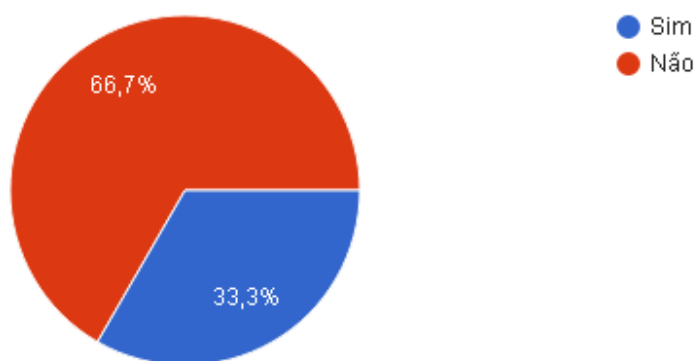


Fonte: A autora.

Os dados mostram que 86,7% (oitenta e seis vírgula sete por cento) dos docentes participantes da pesquisa estão tendo suas primeiras experiências com o ensino remoto neste momento histórico, em razão do contexto da pandemia, ao passo que 13,3% (treze vírgula três por cento) já tiveram outras experimentações com esta forma de ensino.

Nossos participantes responderam também se já possuíam alguma formação sobre o uso das TDIC no processo de ensino, realizada antes da pandemia (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Formação sobre o uso das TDIC realizada antes da pandemia



Fonte: A autora.

Os dados mostram que 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) dos professores não tinham formação sobre o uso das TDIC, realizada anteriormente à pandemia e que 13,3% (treze vírgula três por cento) afirmaram que já possuíam alguma formação realizada antes da pandemia sobre esta temática. Em relação a pouca experiência e oportunidade de aprendizagem dos professores com relação às tecnologias digitais.

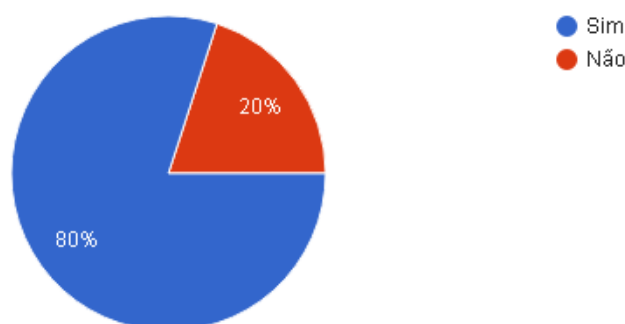
Nóvoa (2020, p. 25) destaca ainda que “[...] se existe um momento em que a formação continuada dos educadores se faz essencial, este momento é agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens”.

Frente à constatação de que é necessário continuar com as atividades educativas, mesmo em tempo de pandemia, e que muitos professores não têm formação adequada para o uso das novas ferramentas, é necessário lembrarmos

que a ação docente é permeada, principalmente, pela capacidade de criar, improvisar, testar estratégias para enfrentar novas demandas (SCHÖN, 2000).

Por fim, perguntamos a estes docentes se já tinham o hábito de utilizar as TDIC como ferramentas para facilitar os caminhos para o ensino e a aprendizagem, antes da pandemia da COVID-19. Obtivemos como respostas que 80% (oitenta por cento) dos participantes já utilizavam tais ferramentas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ao passo que 20 % (vinte por cento) responderam que não utilizavam TDIC no processo de ensino, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - No processo de ensino, antes da pandemia, utilizava tecnologias digitais de informação e comunicação



Fonte: A autora.

Para Aoki (2004, p. 45), as TDIC, quando utilizadas nas “[...] situações de ensino-aprendizagem proporcionam ao professor uma mudança de papel, pois este deixa de atuar como “conhecedor”, “repassador” e “transmissor” do conhecimento, para ser o “orientador”, o “facilitador” e “promovedor” da construção do conhecimento”.

De forma geral, nossos entrevistados, em sua maioria, já estão na educação há pelo menos uma década e são todos professores com formação superior e pelo menos uma pós-graduação.

4.2 O discurso de sujeito coletivo

Seguindo o definido no TCLE, mantivemos as identidades dos participantes preservadas a todo tempo, de modo que, para a melhor compreensão de suas

concepções, empregamos os pseudônimos: Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), etc.

Após o recebimento das respostas, empregamos o procedimento da análise do DSC, que é um mecanismo de investigação acadêmica englobado dentro das pesquisas qualitativas empenhadas na busca da compreensão das relações que se estabelecem em sociedade.

O DSC foi idealizado por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, professores da Universidade de São Paulo (USP). Os procedimentos que envolvem o DSC compreendem o estudo e a investigação de depoimentos oriundos de questões abertas, reunindo as interlocuções com percepções semelhantes em discursos-síntese, compostos sempre na primeira pessoa do singular. Para Lefèvre e Lefèvre (2012, p. 1194):

[...] o discurso do sujeito coletivo, como técnica de processamento de depoimentos, consiste em reunir, em pesquisas sociais empíricas, sob a forma de discursos únicos redigidos na primeira pessoa do singular, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes.

Já a organização das respostas que terminam na produção do DSC, requer uma análise detalhada e um olhar analítico e descritivo, para que se determinem as ancoragens, que são as ideias centrais de cada resposta.

O DSC, como técnica para a análise dos dados obtidos por meio de pesquisas acadêmicas, gera representações sociais com grandes possibilidades e dimensões nas compreensões das percepções dos sujeitos participantes do estudo por seu caráter voltado às significações, o que “[...] permite tornar as representações mais ricas e mais claras, porque mais exemplificadas, mais detalhadas, mais justificadas” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 1194). Entretanto, neste mecanismo de coleta de dados, é preciso identificar os seguintes componentes de cada discurso: 1. Expressões-Chaves; 2. Ideias Centrais (ICs) e os Discursos do Sujeito Coletivo.

As Expressões-Chaves apresentam o âmago de cada depoimento, ou seja, a essência de cada discurso. Trata-se, portanto, dos excertos nas falas dos sujeitos participantes que melhor definem o conteúdo pesquisado.

As Ideias Centrais (ICs) são os trechos dos discursos que melhor expõem as representações de cada sujeito participante. Logo, nesta pesquisa, identificamos a

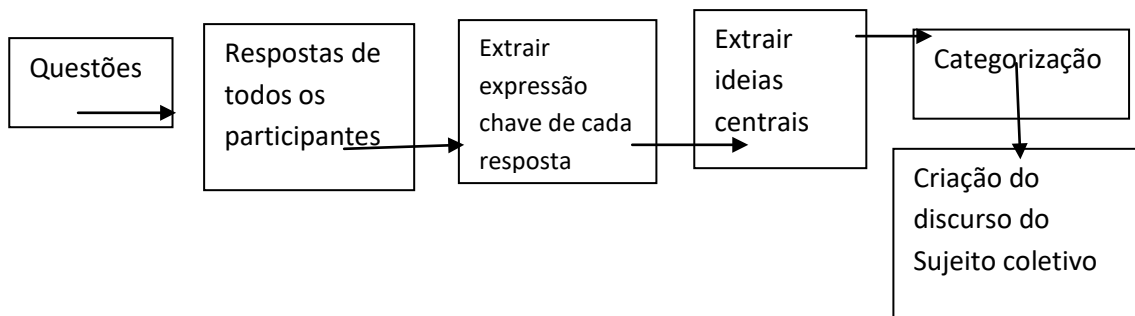
concepções basilares para os questionamentos apresentados e agrupamos as ideias similares para compor, assim, o DSC.

Deste modo, o DSC torna-se o resultado da concentração das Expressões-Chaves de cada depoimento, assim como das Ideias Centrais (ICs).

Ao longo de nossas discussões, despontam discursos que, numa primeira análise, parecem contraditórios ou divergentes. Nestes casos, é preciso uma reflexão mais cuidadosa para compreendermos que, na verdade, todos os depoimentos selecionados complementam-se e proporcionam a compreensão das percepções deste grupo de professores a respeito da instituição do processo de ensino remoto no Estado do Paraná.

Para ilustrar como chegamos ao DSC, apresentamos a Figura 1 seguir:

Figura 1 - Passos para a construção do discurso do sujeito coletivo



Fonte: A autora.

O quadro abaixo apresenta os questionamentos que este grupo de professores precisou responder ao participar de nosso estudo, assim como as ideias centrais emergentes, o que culminou na criação de categorias de análise e criação do DSC.

Quadro 8 - Ideias centrais emergentes

Questionamentos contemplados na pesquisa	Ideias centrais emergentes
<i>Com a pandemia, o governo do Estado do Paraná adotou o ensino remoto. O que é o ensino remoto?</i>	<i>Conceito de ensino remoto e de Educação a distância</i>
<i>Como ocorreu o planejamento do ensino remoto no Paraná?</i>	<i>Compreensões sobre o processo de planejamento pedagógico no Estado do Paraná e o uso de ferramentas para viabilizá-lo.</i>
<i>O governo do estado do Paraná criou o Aula Paraná, além de fazer uso de recursos como o Google Classroom e o Business Intelligence [BI] para o ensino</i>	<i>Construção da aprendizagem em tempos de ensino remoto e uso das tecnologias digitais no processo educacional.</i>

<i>remoto a fim de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Na sua opinião, eles estão conseguindo isso ou não? Por quê</i>	
<i>Você foi capacitado (a) para o uso de metodologias, tecnologias, ferramentas e ambientes para o ensino remoto do Paraná durante a pandemia da COVID-19? Comente.</i>	<i>Compreensão sobre o compromisso do Estado com a formação dos professores para o ensino remoto.</i>
<i>Quais foram os obstáculos para a implementação e realização do ensino remoto na pandemia no Paraná? Quais estratégias foram usadas para superar? Elas foram eficazes?</i>	<i>Levantamento dos obstáculos durante o ensino remoto e estratégias de superação.</i>
<i>Escreva 3 palavras que representam o processo de ensino vivenciado no estado do Paraná em tempos de COVID-19</i>	<i>Representação docente do processo de ensino remoto vivenciado: sentimentos, instrumentos,</i>

Fonte: A autora.

A partir destas assertivas, empregamos o DSC como técnica de tabulação e organização de dados, por suas características voltadas para as Representações Sociais e por tratar-se de um mecanismo importante para a geração de dados primários, permitindo a expressão de pensamentos coletivos e a autoexpressão, o que, por fim, resgata e amplifica as possibilidades de dar ênfase às representações sociais a partir dos discursos coletivos.

Para gerar os discursos coletivos, reunimos as expressões-chaves semelhantes e atribuímos uma categoria. Após a análise de todas as respostas e extração das expressões-chaves, chegamos às seguintes categorias: Concepções de ensino remoto; O processo de planejamento do Ensino remoto; Ensino remoto e o processo de aprendizagem dos discentes; A formação docente para o ensino remoto; Ensino remoto: obstáculos para implantação e estratégias de superação e Representação docente do processo de ensino remoto vivenciado.

4.2.1 Concepções de ensino remoto

Por meio dos questionários, pudemos constatar as concepções, os preconceitos e as crenças que permeiam este grupo de professores quanto às suas compreensões sobre o ensino remoto. Perguntamos a estes professores: “O que é o ensino remoto? “E organizamos suas respostas no quadro a seguir com o objetivo de dispor de suas visões particulares acerca da definição do que é o ensino remoto para cada um deles. As respostas coletadas explicitam o conceito atribuído a este modelo de ensino, além de evidenciarem o processo de formação de cada docente participante.

Quadro 9 - Conceituação e definição do que é o ensino remoto para os participantes da pesquisa

Identificação do participante	Expressões-chaves	Categoria
S1	<i>O ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. Nele os professores e alunos interagem em momentos similares o que mantém a rotina escolar.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S2	<i>Aulas virtuais de acordo com o horário de sala de aula. Encontro virtual entre professores e alunos.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S3	<i>É o ensino a distância por meio dos meios tecnológicos.</i>	B Ensino remoto é educação a distância.
S4	<i>É ensino a distância, no qual o estudante possui formas diferenciadas de acesso ao conhecimento, normalmente através de meios tecnológicos e faz sua própria organização de estudo.</i>	B Ensino remoto é educação a distância.
S5	<i>O ensino remoto entendo que ocorre no período das aulas onde o professor orienta e encaminha os alunos no seu aprendizado.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S6	<i>O ensino remoto é todo conteúdo de ensino produzido e disponibilizado de forma online, sendo acompanhado em tempo real pelo professor que leciona aquela disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S7	<i>Manter a rotina de sala de aula em ambiente virtual.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S8	<i>Ensino a distância com algumas ferramentas tecnológicas no auxílio da aprendizagem.</i>	B Ensino remoto é educação a distância.
S9	<i>O ensino remoto é uma forma de transmissão em tempo real das aulas.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S10	<i>Ensino a distância que ocorre em plataformas digitais.</i>	B Ensino remoto é educação a distância.
S11	<i>Ensino em tempo real utilizando um ambiente virtual.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.

S12	<i>O ensino remoto é realizado em um ambiente virtual, mediado pelas tecnologias, mas segue os princípios da educação presencial.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.
S13	<i>A forma de aprendizagem a distância</i>	B Ensino remoto é educação a distância.
S14	<i>Ensino a distância</i>	B Ensino remoto é educação a distância.
S15	<i>As aulas e atividades remotas são aplicadas diariamente, acompanhando os conteúdos aplicados no ensino presencial, realizados em plataformas digitais. A grande mudança das aulas remotas para as presenciais é o ambiente escolar e a impossibilidade de contato social e físico, pois todas as atividades são realizadas em casa, mantendo a rotina pedagógica.</i>	A Ensino remoto com interações síncronas.

Fonte: A autora.

Para a construção do DSC, agrupamos, em categorias, todos os discursos, cujos sentidos e ideias centrais se assemelham, tendo em vista que, para Lefèvre e Lefèvre (2012, p. 80), “A construção do Discurso do Sujeito Coletivo é feita com as Expressões-chave das Ideias Centrais enquadradas na mesma categoria”. A seguir, apresentamos um quadro com a organização destes dados.

Quadro 10 - DSC: Questão 1

Categoria	Ideia Central	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	Quant. de sujeitos	%
A	Ensino remoto é um ensino com interações síncronas.	<i>Eu acho que o ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas, ou seja, são aulas virtuais de acordo com o horário de sala de aula, com o uso de ambiente virtual. Precisa ser mantido o horário em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial e também a rotina de sala de aula em ambiente virtual. No ensino remoto a ideia é que o professor e os alunos de uma turma tenham interações. No ensino remoto, o professor orienta e encaminha os alunos no seu aprendizado e todo o conteúdo de ensino é disponibilizado de forma online. São mediados pelas tecnologias, mas seguem os princípios da educação presencial. As aulas e atividades remotas ocorrem diariamente, acompanhando os conteúdos aplicados</i>	9	60%

		<i>no ensino presencial, realizados em plataformas digitais.</i>		
B	Ensino remoto é educação a distância.	<i>Eu acho que é o ensino a distância por meios tecnológicos no qual o estudante possui formas diferenciadas de acesso ao conhecimento, normalmente através de meios tecnológicos e faz sua própria organização de estudo para auxiliar em sua aprendizagem. Ou seja, é a forma de aprendizagem a distância.</i>	6	40%

Fonte: A autora.

Alguns de nossos participantes deram respostas detalhadas e extensas, destacando os pormenores de suas compreensões quanto às suas definições sobre o ensino remoto, por outro lado, outros deram respostas abreviadas e curtas, como o excerto do S14, que, a partir da ideia central, ao tentar definir o ensino remoto, afirmou tratar-se de um “Ensino a distância”. Tal percepção pode ser considerada um pouco reducionista diante do universo de conceitos que englobam o ensino remoto e que podem ser melhor compreendidas em suas especificidades a partir da definição de Castaman e Rodrigues (2020, p. 03):

O modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante à do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.

Outros participantes também foram breves em suas definições sobre o ensino remoto e trouxeram conceitos que não chegam exatamente a definir esta modalidade, como, por exemplo, o S7, cuja ideia central, ao tentar definir ensino remoto, afirma que é “Manter a rotina de sala de aula em ambiente virtual”, ou o S13, que aponta o ensino remoto simplesmente como “A forma de aprendizagem a distância”. As declarações destacadas nas ideias centrais dos sujeitos participantes revelam uma carência na compreensão da complexidade na conceituação do ensino remoto.

Alguns aspectos, como a sincronia no momento das aulas firmada na fixação dos horários, chama-nos a atenção por aparecerem nas ideias centrais do discurso dos participantes S1, quando lembra “[...] a transmissão em tempo real das aulas”; S2, ao definir como “Aulas virtuais de acordo com o horário de sala de aula”;

S5, ao afirmar que “[...] professor e alunos da turma participam no mesmo horário em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial”; S6, ao lembrar que “O ensino remoto é todo conteúdo de ensino produzido e disponibilizado de forma online, sendo acompanhado em tempo real pelo professor que leciona aquela disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional” e o S9, ao sustentar que “O ensino remoto é uma forma de transmissão em tempo real das aulas”.

À luz destas percepções, Hodges *et al.* (2020) destacam algumas características do ensino remoto. Para estes pesquisadores, “[...] a educação online pode flexibilizar o ensino e aprendizado, que pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, mas a rapidez com que se espera que ocorra essa mudança do off-line para o online é impressionante” (HODGES *et al.*, 2020, p. 2). Logo, muitas mudanças no ensino como conhecíamos foram implantadas no sentido de possibilitar a aprendizagem, considerando que o ensino remoto propicia diferentes interações, espaços e ferramentas, mas, não exige necessariamente que as aulas aconteçam em horários fixos, como lembraram muitos professores. Esta é apenas uma de suas dimensões, que pode ou não ser incorporada.

No tocante aos vários aspectos que envolvem o ensino remoto, Arruda (2020) recorda de alguns mecanismos adotados para facilitar a aprendizagem, como as *lives*, que são aulas gravadas e transmitidas em tempo real.

[...] neste formato, as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de web conferencias, as chamadas *lives*, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 262).

Nesse sentido, as exigências, quanto à sincronia das aulas, representam um traço das *lives* e uma das possibilidades do ensino remoto.

Muitos professores também dão destaque ao uso de tecnologias no ensino remoto e, inclusive, utilizam esse termo como definição deste modelo de ensino. Como ideias centrais destes discursos, o S3 descreve o ensino remoto como “Ensino a distância por meio dos meios tecnológicos”, bem como o S4 que compartilha desta compreensão, pois afirma que “É um ensino feito à distância no qual o estudante possui formas diferenciadas de acesso ao conhecimento, normalmente através de meios tecnológicos”. Já o S8 declara que o ensino remoto é

um “*Ensino a distância com algumas ferramentas tecnológicas no auxílio da aprendizagem*”.

Para Kozulin (2000), as ferramentas tecnológicas que, conforme o discurso dos professores participantes da pesquisa, compõem um dos principais traços a definir o ensino remoto, quando aliadas à educação e utilizadas como ferramentas para o ensino e a aprendizagem, podem estimular o raciocínio e a reflexão, a independência e a colaboração entre os sujeitos.

Ainda, segundo Coll e Monereo (2010, p. 76), elas “[...] permitem criar ambientes os quais integram os sistemas semióticos conhecidos e ampliam até limites inimagináveis a capacidade humana de (re) apresentar, processar, transmitir e compartilhar grandes quantidades de informação”.

Logo, a análise do DSC para o questionamento: “O que é o ensino remoto?”, a partir da categoria A, apresentou os seguintes resultados:

Eu acho que o ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas, ou seja, são aulas virtuais de acordo com o horário de sala de aula, com o uso de ambiente virtual. Precisa ser mantido o horário em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial e também a rotina de sala de aula em ambiente virtual. No ensino remoto a ideia é que o professor e os alunos de uma turma tenham interações. No ensino remoto, o professor orienta e encaminha os alunos no seu aprendizado e todo o conteúdo de ensino é disponibilizado de forma online. São mediados pelas tecnologias, mas seguem os princípios da educação presencial. Há aulas e atividades remotas aplicadas diariamente, acompanhando os conteúdos aplicados no ensino presencial, realizados em plataformas digitais.

Já a categoria B, para a qual os sujeitos compreendem o ensino remoto como ensino a distância, apresentou os seguintes dados:

Eu acho que é o ensino a distância por meio dos meios tecnológicos no qual o estudante possui formas diferenciadas de acesso ao conhecimento, normalmente através de meios tecnológicos e faz sua própria organização de estudo para auxiliar em sua aprendizagem. Ou seja, é a forma de aprendizagem a distância.

Santos *et al.* (2020) lembra que é comum a confusão ao definir ensino remoto com ensino a distância, entretanto são sistemas que possuem características bem distintas entre si:

A educação a distância é um modelo de ensino, já alicerçado pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com o órgão, no EAD, as técnicas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem são utilizadas por

intermédio de tecnologias de informação e comunicação, com discentes e docentes desenvolvendo atividades educativas em situações diversas (MEC) (SANTOS *et al.*, 2020, p. 13).

O autor define o ensino remoto, afirmando que “[...] é uma forma de ensino encontrada diante de um momento de urgência, neste caso, devido a pandemia” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 13). É necessário compreendermos as especificidades de cada termo para que, segundo Hodges *et al.*, os professores sintam-se menos inseguros para enfrentar as barreiras que estão por traz do ensino remoto.

Além disso, a educação a distância apresenta definição específica na legislação brasileira. Conforme o Decreto n°. 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), a educação a distância é definida como:

[...] 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[...] (BRASIL, 2017, *online*).

Por fim, constatamos que a mudança abrupta para o ensino remoto exigiu dos professores, além de preparação para compreenderem tal ensino, tiveram também que se preparar para acolher os alunos em suas ansiedades e sentimentos novos, durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à empatia e resiliência (SILVA, 2021).

O curto lapso de tempo para a implantação do ensino remoto levou a confusão do termo com a EAD por parte de alguns docentes, sendo necessário formações continuadas para o trabalho com as TDIC e com metodologias que envolvem o ensino remoto, temática esta que será melhor discutida nos próximos tópicos.

4.2.2 O processo de planejamento do ensino remoto

Questionamos os professores participantes da pesquisa sobre como ocorreu o planejamento do ensino remoto no Paraná. Nosso intuito estava em compreender de que forma essas aulas foram planejadas, dentro das possibilidades do novo cenário, sem, contudo, prejudicar a aprendizagem dos alunos. A partir das respostas

para este questionamento, foi possível entendermos como ocorreu a preparação das aulas e as metodologias empregadas no ensino remoto do Estado.

Organizamos esses discursos em três categorias: A Categoria A, diz respeito à fala daqueles professores que afirmam que houve o planejamento do ensino remoto com o uso de tecnologia por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação. Já a categoria B, trata dos discursos dos profissionais docentes que afirmam que o planejamento foi feito pela Secretaria de Educação. Por fim, a categoria C, refere-se àqueles que asseveraram que a organização do planejamento para o ensino remoto ocorreu por meio da escola.

Quadro 11 - Respostas para o questionamento: Como ocorreu o planejamento do ensino remoto no Paraná?

Identificação do participante	Expressões-chaves	Categoria
S1	<i>O colégio realizou seu planejamento no início do ano, juntamente com a Secretaria de Educação do estado do Paraná. Foram traçadas metas e reestruturado os conteúdos, metodologias e recursos para que o planejamento viesse atender de maneira prática e com maior aproveitamento para os alunos.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.
S2	<i>Foi realizado pela Secretaria de Educação do Paraná, juntamente com as escolas.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.
S3	<i>O planejamento foi realizado pela SEED onde foram apresentadas às escolas estaduais algumas ferramentas tecnológicas como o Classroom e o Meet para a realização das aulas no ensino remoto.</i>	B O planejamento foi feito pela Secretaria de Educação.
S4	<i>Foi feito por parte da SEED através de algumas ferramentas tecnológicas, como uma forma de suprir a necessidade de ensino durante a pandemia.</i>	B O planejamento foi feito pela Secretaria de Educação.
S5	<i>Foi realizada através da SEED em parceria com os colégios estaduais.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas

		aliadas à Secretaria de Educação.
S6	<i>Os colégios estaduais realizaram seus planejamentos juntamente com a Secretaria de Educação do estado do Paraná.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.
S7	<i>Através de aulas remotas com atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Foram realizadas pela escola vinculada com a SEED.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.
S8	<i>O planejamento do ensino remoto ocorreu logo após a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia da Covid-19. Assim que as escolas fecharam, a SEED apresentou para todas as escolas da rede estadual algumas orientações e ferramentas como o aplicativo Aula Paraná, Google Classroom e o Google Meet para que a educação tivesse continuidade. Nesse momento, as escolas juntamente com os professores reorganizaram seus planejamentos, modificando suas metodologias e passaram a utilizar esses recursos para trabalhar com as aulas remotas.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.
S9	<i>A SEED realizou o planejamento das aulas remotas através de sistemas que permitem o modelo de educação a distância.</i>	B O planejamento foi feito pela Secretaria de Educação
S10	<i>O planejamento das aulas remotas foi feito pela Secretaria de Educação através de uma plataforma de educação a distância.</i>	B O planejamento foi feito pela Secretaria de Educação.
S11	<i>Ocorreu através da escola, de forma a buscar a inserção do aluno ao processo, fazendo com que o mesmo tenha no ambiente virtual as mesmas possibilidades de aprendizagem que sempre teve no ensino presencial.</i>	C Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas.
S12	<i>As escolas estaduais organizaram o planejamento das aulas remotas a partir das orientações advindas da Secretaria de Educação, onde foram apresentados alguns recursos tecnológicos como o Google Classroom, o Google Meet e o Aula Paraná,</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas

	<i>para a continuidade das aulas em todo o estado.</i>	aliadas à Secretaria de Educação.
S13	<i>Através do planejamento escolar.</i>	C Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas.
S14	<i>Todas as escolas estaduais do Paraná organizaram os planejamentos do ensino remoto, seguindo as diretrizes da SEED.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.
S15	<i>O planejamento do ensino remoto ocorreu no início da pandemia da Covid-19, onde a SEED disponibilizou para todas as escolas estaduais vários recursos tecnológicos, juntamente com tutoriais, lives, materiais para estudo no portal Dia a dia educação para os professores aprenderem a lidar com as ferramentas. E a partir daí a direção, equipe pedagógica e professores passaram a se organizar para iniciar o ensino remoto.</i>	A Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas aliadas à Secretaria de Educação.

Fonte: A autora.

Por meio das ideias centrais dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível afirmarmos que o Estado do Paraná, por meio da SEED-PR, procurou oferecer mecanismos que possibilitassem a continuação dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo diante do isolamento social, necessário para a contenção da disseminação do vírus. Essas asserções podem ser constatadas também no quadro a seguir, na qual apresentamos o DSC:

Quadro 12 - DSC: Questão 2

Categoria	Ideia Central	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	Quant. de sujeitos	%
A	Houve o planejamento do ensino remoto com o uso de tecnologia por parte das escolas aliadas à	<i>Sim, eu considero que foram traçadas metas e reestruturado os conteúdos, metodologias, e recursos para que o planejamento viesse atender de maneira prática e com maior aproveitamento para os alunos. Ou seja, as escolas estaduais organizaram o planejamento das aulas remotas a partir das orientações advindas da Secretaria de Educação.</i>	9	60%

	Secretaria de Educação.			
B	O planejamento foi feito pela Secretaria de Educação.	<i>Para mim, planejamento foi realizado pela SEED onde foram apresentadas às escolas estaduais algumas ferramentas tecnológicas que possibilitaram o ensino remoto.</i>	4	26,67%
C	Houve o planejamento do ensino remoto por parte das escolas.	<i>Eu acredito que ocorreu através da escola e do planejamento escolar. Buscou-se formas de inserir o aluno ao processo, fazendo com que o mesmo tenha no ambiente virtual as mesmas possibilidades de aprendizagem que sempre teve no ensino presencial.</i>	2	13,33%

Fonte: A autora.

A análise do quadro anterior mostra que dos 15 (quinze) professores participantes, 9 (nove), ou seja, 60% (sessenta por cento) afirmam que a SEED-PR orientou as escolas a estabelecerem a reorganização das metas de ensino e dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, por meio dos planejamentos, no sentido de adequar as escolas à nova realidade, conforme pode ser reiterado por meio do DSC a seguir:

Sim, eu considero que foram traçadas metas e reestruturado os conteúdos, metodologias, e recursos para que o planejamento viesse atender de maneira prática e com maior aproveitamento para os alunos. Os planejamentos aconteceram através de um sistema multiplataforma de educação a distância, com aulas transmitidas pela televisão, Youtube e aplicativo com a utilização das ferramentas google, como o Classroom, o Meet e o Forms (DSC, 2021, s. p.).

Estas afirmativas podem ser encontradas individualmente, por meio das ideias centrais presentes nos discursos dos professores S1, S2, S5, S6, S7, S8, S12, S14 e S15. O S1 garante que *“Foram traçadas metas e reestruturado os conteúdos, metodologias, e recursos para que o planejamento viesse atender de maneira prática e com maior aproveitamento para os alunos”*.

Entretanto, há também participantes que afirmam que o planejamento foi feito pela SEED-PR, como no DSC da categoria B.

O planejamento foi realizado pela SEED onde foram apresentadas as escolas estaduais algumas ferramentas tecnológicas como o Classroom e o Meet para a realização do ensino remoto. O Google Classroom funciona como uma sala virtual onde as vídeo aulas ficam armazenadas e os

professores podem adicionar material de apoio. O estado do Paraná focou em investir em tecnologia e inovação a serviço dos alunos, professores e comunidade escolar. Iniciativas como o Aula Paraná se concretizou como um eficaz sistema multiplataforma de educação a distância, com aulas sendo transmitidas pela televisão, Youtube e aplicativos, criando parcerias com ferramentas Google como o Classroom, e o Meet. No Google Meet as aulas são realizadas de uma forma onde cada professor ministra os conteúdos da sua disciplina de acordo com o dia e horário de aula que o professor ministraria no ensino presencial. No Aula Paraná, as aulas são gravadas, sendo transmitidas por canal de televisão aberta. Para mim, o planejamento foi feito por parte da SEED como uma forma de suprir a necessidade de ensino durante a pandemia. A SEED realizou o planejamento das aulas remotas através de um sistema multiplataforma de educação a distância, com aulas transmitidas pela televisão, Youtube, com a utilização das ferramentas Google, como o Classroom, o Meet e o Forms. Dessa forma entende-se que a Secretaria de Educação realizou o planejamento das aulas remotas através de um sistema multiplataforma de educação a distância (DSC, 2021, s, p.).

Há ainda participantes que relatam que o planejamento ocorreu de forma integrada com os professores na escola. Essas afirmativas aparecem no DSC da categoria C, cuja ideia central gira em torno do fato de que o planejamento para o ensino remoto aconteceu nas escolas:

Ocorreu através da escola e do planejamento escolar. Buscou-se formas de inserir o aluno ao processo, fazendo com que o mesmo tenha no ambiente virtual as mesmas possibilidades de aprendizagem que sempre teve no ensino presencial. Através do planejamento escolar (DSC, 2021, s, p.).

Belloni (2006, p. 39) assevera que “[...] o processo de ensino e aprendizagem deve ser centrado no aprendente”. As estratégias adotadas pelo sistema de ensino paranaense revelam uma preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos durante a pandemia da COVID-19 e a busca por estratégias capazes de possibilitar o ensino, mesmo com o necessário fechamento das escolas. Neste contexto, foram implantadas plataformas, aplicativos e os ambientes virtuais, que, quando utilizados apropriadamente e com as indispensáveis mediações, podem favorecer significativamente a aquisição do conhecimento, ampliando os mecanismos de ensino e criando novos espaços para a construção do saber, procedimentos tão necessários para que a aprendizagem aconteça, mesmo diante da pandemia.

Vale destacarmos também a importância de um trabalho em conjunto, envolvendo a participação de professores, escolas e SEED-PR para a promoção de avanços na aprendizagem e aceitação do ensino remoto. Quando as estratégias de

ensino são desenvolvidas em grupos, existe a possibilidade de que cada envolvido exercite habilidades, tais como debater e autoavaliar, o que amplia as chances de aceitação dos novos mecanismos, tanto por parte dos alunos, como dos professores.

Planejamento de ensino consiste em processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino/aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional (GARCIA, 1984, p. 11).

Portanto, o planejamento requer a participação, a opinião, as concepções e os entendimentos de todos os envolvidos nos propósitos da instituição educacional. Um planejamento pronto diminui as possibilidades de decidir, debater, respeitar e aprender, habilidades tão importantes quando se pensa em mecanismos educacionais.

O planejamento e o currículo são os principais elementos da ação pedagógica, por isso, é preciso dar atenção às concepções, olhares e opiniões de todos aqueles que fazem a educação no momento de propor transformações entendendo que, conforme Vasconcellos (2014, p. 80) “[...] planejamento é um processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”. Este estudo reitera que a maioria dos docentes destacaram o planejamento escolar de forma coletiva, participativa e solidária entre as escolas e a secretaria de educação, o que pode reduzir a carga dos desafios vindos da necessária reinvenção docente, para este momento histórico.

4.2.3 O ensino remoto e o processo de aprendizagem dos discentes

A fim de apreender o ponto de vista dos professores a respeito dos efeitos de multiplataformas de educação remota adotadas pelo Estado do Paraná (*Aula Paraná, Business Intelligence*), assim como, das aulas transmitidas pela televisão, pelo *YouTube* e por aplicativo com a utilização das ferramentas do Google, como o *Classroom*, o *Meet* e o *Forms*, perguntamos aos professores quais suas percepções a respeito da aprendizagem dos alunos utilizando como meio, estes recursos.

A indagação foi organizada da seguinte forma: O governo do estado do Paraná criou o *Aula Paraná*, além de fazer uso de recursos como o *Google*

Classroom e o *Business Intelligence [BI]* para o ensino remoto a fim de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Na sua opinião, eles estão conseguindo isso ou não? Por quê? As respostas dos participantes da pesquisa estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 13 - Percepção dos professores sobre as ações governamentais influenciando a aprendizagem dos estudantes.

Identificação do participante	Expressões-chaves	Categoria
s1	<i>Acredito que sim. O recurso e meios foram implantados para atender da melhor forma os alunos. Mas, sabemos que ainda há dificuldade ao acesso via internet, devido a série de situações particulares de cada aluno não só no Estado do Paraná, mas também no Brasil todo. Então cabe a todos da comunidade escolar fazer essa intensificação para melhor poder atender o aluno em sua especificidade.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.
s2	<i>Parcialmente, porque nem todos os alunos tem acesso as tecnologias digitais, nem interesse para aprender com esses recursos, mas para aqueles que usam essas ferramentas auxilia muito na aprendizagem.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.
s3	<i>Acredito que estão cumprindo com seu papel neste momento de pandemia, mas não acredito que nossos alunos tenham maturidade para realizar seus estudos de modo remoto por muito tempo ainda. Entretanto os recursos tecnológicos facilitam a aprendizagem.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.
s4	<i>Parcialmente, pois existem alunos que não tem acesso a esses meios e vários outros que apesar do acesso, não tem interesse ou</i>	A As ações governamentais

	<i>motivação em estudar com essa metodologia.</i>	(criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.
s5	<i>Parcialmente. Existem vários pontos para serem analisados em todo o contexto que a educação paranaense tem vivenciado. Devemos partir do ponto em que não há igualdade nas condições das famílias, ou seja, muitos não possuem acesso a internet nem mesmo uma TV para acompanhar as aulas na TV aberta, sendo assim o ensino remoto não está atingindo cem por cento dos alunos.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.
s6	<i>O objetivo e ferramentas são boas, mas, muitos alunos não conseguem acessar, devido a falta de instrumento para seu uso (celular, notebook, computadores e internet).</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
s7	<i>Sim, a facilidade dessas tecnologias aumentou nossos conhecimentos.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou dificuldade de adaptação.
s8	<i>Para aqueles alunos que possuem acesso aos meios tecnológicos sim, mas infelizmente nem todos estão utilizando os recursos disponibilizados pelo estado.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a

		falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
s9	<i>Nós temos muitos alunos que não estão participando, pois tem dificuldades para acompanhar as aulas, seja por falta de internet onde mora, ou não tem recursos tecnológicos, e há em alguns casos a falta de interesse.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
s10	<i>Sim, as tecnologias educacionais é uma grande aliada da educação, permitindo que os estudantes ampliem seus conhecimentos, tornando-o mais flexível e dinâmico.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
s11	<i>As ferramentas são ótimas para atender com um ensino de qualidade, porém não atinge a maior parte dos estudantes.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
s12	<i>Acredito que sim. Os recursos e meios foram implantados para atender da melhor forma os alunos. Mas, sabemos que ainda há dificuldade ao acesso via internet, devido a série de situações particulares de cada aluno não só no Estado do Paraná, mas também no Brasil todo. Então cabe a todos da comunidade escolar fazer essa intensificação para melhor poder atender o aluno em sua especificidade.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
s13	<i>Sim, as ferramentas tecnológicas facilitam de forma significativa a aprendizagem.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso

		do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
S14	<i>Em uma grande parcela da população não, porque muitos não dispõem de condições tecnológicas, financeiras e pessoais para fazer esse acompanhamento.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.
S15	<i>Estas ferramentas tecnológicas ajudam muito na aprendizagem daqueles que utilizam tais meios, mas sabemos que a cultura digital não é acessível a todos os alunos. Precisamos lutar por políticas públicas voltadas para a inclusão digital dos estudantes.</i>	A As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet, ou, dificuldade de adaptação.

Fonte: A autora.

Quanto às respostas para este questionamento, notamos que todos os professores participantes do estudo afirmaram que a criação do *Aula Paraná*, o uso do *Google Classroom* e do *Business Intelligence*, influenciaram positivamente a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, é preciso ter cuidado quanto à limitação no alcance destas ferramentas, já que não foi efetiva para todos os estudantes, pois, tendo em vista que muitos sofrem com a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.

A análise do quadro a seguir revela que os professores participantes da pesquisa acreditam que os recursos midiáticos e tecnológicos adotados pelo Estado do Paraná estão facilitando a aprendizagem no cenário da pandemia. O grupo de profissionais participantes do estudo, por meio de seus discursos, revelam que as ferramentas tecnológicas como o *Aula Paraná*, o *Google Classroom* e o *Business*

Inteligente [BI] facilitam a aprendizagem. No entanto, estes docentes dão ênfase também ao fato de que nem todos os estudantes têm a acesso a estas ferramentas.

Quadro 14 - DSC: Questão 3

Categoria	Ideia Central	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	Quant. de sujeitos	%
A	As ações governamentais (criação do Aula Paraná, uso do Google Classroom, Business Intelligence) facilitaram a aprendizagem, porém, não foi efetiva para todos os estudantes devido a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação.	<i>Eu acredito que sim. Os objetivos das ferramentas são bons. A facilidade dessas tecnologias aumentou os nossos conhecimentos. Os recursos e meios foram implantados para atender da melhor forma os alunos. Mas, sabemos que ainda há dificuldade ao acesso via internet, devido a série de situações particulares de cada aluno não só no Estado do Paraná, mas também no Brasil todo. Então cabe a todos da comunidade escolar fazer essa intensificação para melhor poder atender o aluno em sua especificidade. As ferramentas estão cumprindo com seu papel neste momento de pandemia, mas não acredito que nossos alunos tenham maturidade para realizar seus estudos de modo remoto por muito tempo. Alguns alunos sim, porque têm acesso à tecnologia e orientação dos profissionais das escolas. Principalmente, aqueles que querem aprender. Estas ferramentas tecnológicas ajudam muito na aprendizagem daqueles que utilizam tais meios, mas, sabemos que a cultura digital não é acessível a todos os alunos. Precisamos lutar por políticas públicas voltadas para a inclusão digital dos estudantes.</i>	15	100%

Fonte: A autora.

Neste caso, organizamos apenas um Discurso do Sujeito Coletivo. O excerto mostra que estes profissionais acreditam que estas plataformas estão facilitando a aprendizagem dos alunos do sistema de ensino paranaense, como pode ser analisado a seguir:

Eu acredito que sim. Os objetivos das ferramentas são bons. A facilidade dessas tecnologias aumentou os nossos conhecimentos. Os recursos e meios foram implantados para atender da melhor forma os alunos. Mas, sabemos que ainda há dificuldade ao acesso via internet, devido a série de

situações particulares de cada aluno não só no Estado do Paraná, mas também no Brasil todo. Então cabe a todos da comunidade escolar fazer essa intensificação para melhor poder atender o aluno em sua especificidade. As ferramentas estão cumprindo com seu papel neste momento de pandemia, mas não acredito que nossos alunos tenham maturidade para realizar seus estudos de modo remoto por muito tempo. Principalmente, aqueles que querem aprender. Estas ferramentas tecnológicas ajudam muito na aprendizagem daqueles que utilizam tais meios, mas sabemos que a cultura digital não é acessível a todos os alunos. Precisamos lutar por políticas públicas voltadas para a inclusão digital dos estudantes (DSC, 2021, s. p.).

Notadamente, torna-se comum que as ideias centrais destes participantes remetam ao fato de que nem todos os alunos dispõem de mecanismos tecnológicos para realizarem as atividades propostas, como falas evidenciadas dos participantes S4, S5, S6, S9, S10 e S15.

O S4 afirma que “[...] existem alunos que não têm acesso a esses meios [...]”, ao passo que o S5 destaca que “Devemos partir do ponto em que não há igualdade nas condições das famílias”. Já o S6 chama a atenção para o fato de que “[...] muitos alunos não conseguem acessar, devido a falta de instrumento para seu uso (celular, notebook, computadores e internet)”. O S9 reafirma esta ideia quando lembra que “Nós temos muitos alunos que não estão participando, pois tem dificuldades para acompanhar as aulas, seja por falta de internet onde mora, ou não têm recursos tecnológicos” e “[...] muitos não possuem celulares [...]”.

O S15, além de mencionar a ausência de meios tecnológicos que possam atender a todos os estudantes, aponta também para a carência que muitas crianças vivenciam, o que torna necessária a intervenção do Estado, com políticas públicas que possam auxiliar na distribuição destes mecanismos.

Estas ferramentas tecnológicas ajudam muito na aprendizagem daqueles que utilizam tais meios, mas, sabemos que a cultura digital não é acessível a todos os alunos. Precisamos lutar por políticas públicas voltadas para a inclusão digital dos estudantes (S15).

Estes professores acreditam na aprendizagem adequada por meio das TDIC, levando-se em consideração o atual cenário educacional. Porém, cada um deles trouxe para o seu discurso ideias centrais no tocante à dificuldade de acesso, como é o caso do S1, ao destacar que “Acredito que sim. Os recursos e meios foram implantados para atender da melhor forma os alunos. Mas, sabemos que ainda há dificuldades quanto ao acesso via internet, devido a uma série de situações

particulares de cada aluno não só no Estado do Paraná, mas também no Brasil todo". Ou como ressalta o S6: "O objetivo e ferramentas são boas, mas, muitos alunos não conseguem acessar, devido a falta de instrumento para seu uso (celular, notebook, computadores e internet)". Ou seja, os docentes acreditam que as ferramentas tecnológicas facilitam a aprendizagem, entretanto, deve-se considerar a falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação que tanto estudantes, como professores, enfrentam. Sobre o tema, destacamos a afirmativa de Branco *et al.* (2018, p. 330):

É importante destacar que embora os avanços tecnológicos venham ocorrendo de forma exponencial, sobretudo nas últimas décadas, esses recursos nem sempre chegam, ou estão disponíveis para todas as classes sociais ou indivíduos. A internet, por exemplo, um recurso básico e essencial em um mundo cada vez mais digital, não está presente em todos os domicílios brasileiros, o que também provoca influências na educação.

Deste modo, tona-se imprescindível continuarmos as reflexões e buscas de novas estratégias que amenizem as dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos implantados pelo Estado. Métodos e políticas públicas capazes de promover o acesso a estas tecnologias digitais para que os alunos possam acompanhar as aulas, mesmo em condições não tão favoráveis. Segundo Branco *et al.* (2018, p. 330), quanto ao acesso à internet, "[...] mais de 20,0% dos domicílios do país ainda não possuem este recurso. Nas Regiões Norte e Nordeste a situação é ainda mais crítica, sendo que cerca de 30,0% dos domicílios ainda não contam com este serviço".

Neste contexto, o acesso aos meios tecnológicos representa o maior desafio do sistema de educação, não apenas paranaense, mas de todo o Brasil. Deve-se, portanto, refletir sobre a função essencial da escola de possibilitar a formação do sujeito, sem qualquer tipo de distinção e criar políticas que favoreçam o acesso a esta nova escola, cujas tecnologias tornaram-se um dos grandes mecanismos para facilitar a aprendizagem.

Isto é, diante do cenário da pandemia, novos desafios despontaram no fazer educativo, dentre eles a superação das demandas por melhor infraestrutura e disponibilização das ferramentas tecnológicas que envolvem o ensino.

Carvalho (2012, p. 197) reflete sobre a importância das TDIC no ensino e para a conexão do estudante com o mundo, ressaltando que "[...] o importante é

pensar não na tecnologia em si, como prótese ou extensão, mas como um processo contínuo de delegação e distribuição das atividades cognitivas, linguísticas e afetivas que formam uma rede com os diversos ‘dispositivos’ não humanos”. Reafirmando este pensamento, Castells (2013, p. 35) destaca que “As tecnologias da informação, junto com a habilidade para usá-las e adaptá-las, são o fator crítico para gerar e possibilitar acesso à riqueza, poder e conhecimento no nosso tempo”.

Nesta mesma linha, Valente (2014) assevera que as medidas que envolvem as TDIC no ensino são relevantes. A preocupação deste estudioso estaria no fato de se não fazer nada, mesmo diante das intensas transformações da educação e da sociedade, beneficiando, assim, os que menos precisam, os que já sabem lidar e utilizar-se das TDIC.

Em síntese, a grande maioria dos professores participantes da pesquisa acreditam que as ferramentas adotadas pelo Estado do Paraná são eficazes para proporcionar a continuação do ensinamento dos conteúdos escolares e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O desafio de todos terem acesso às ferramentas empregadas no ensino durante a pandemia desvelou mazelas quanto à superficialidade da implantação destes recursos, pois, além de muitos professores terem dificuldade em lidar com essas ferramentas, há muitos alunos que não conseguem realizar uma utilização efetiva, o que tende a acarretar ainda mais as desigualdades sociais. Entretanto, é válido destacarmos que as TDIC se revelaram como uma possibilidade para a manutenção do calendário escolar, mesmo diante do fechamento das escolas, devendo ser valorizada, especialmente, a possibilidade de interação entre professores e alunos que a caracteriza.

4.2.4 A formação docente para o ensino remoto

Nesta categoria discutimos a formação docente para o uso de metodologias, tecnologias, ferramentas e ambientes para o ensino remoto do Paraná durante a pandemia da COVID-19. Nossos participantes responderam também ao seguinte questionamento: Você foi capacitado (a) para o uso de metodologias, tecnologias, ferramentas e ambientes para o ensino remoto do Paraná durante a pandemia da COVID-19? Comente.

As respostas para essa indagação aparecem organizadas no próximo quadro e, seguidamente, analisamos os dados angariados por meio destes retornos:

Quadro 15 - Respostas quanto a capacitação docente

Identificação do participante	Expressões-chaves	Categoria
S1	<i>Sim. Estamos fazendo cursos de formação constantemente, porém, cabe ao professor buscar sua qualificação através de seu esforço pessoal. Existem muitas maneiras para isso se tornar possível como tutoriais no YouTube e ajuda nos CRTes de cada Núcleo Regional de Educação.</i>	A Receberam capacitação.
S2	<i>Sim, através de tutoriais e vídeos explicativos.</i>	A Receberam capacitação.
S3	<i>Sim através de vídeos, tutoriais, palestras e orientações da equipe pedagógica.</i>	A Receberam capacitação.
S4	<i>Sim, tivemos tutorias, capacitação online e o Curso Formadores em Ação.</i>	A Receberam capacitação.
S5	<i>No ano passado e continua nesse ano cursos online e grupo de estudos Formadores em Ação em turmas nas quais professores formadores auxiliam professores cursistas com metodologias ativas, incluindo orientações sobre a prática docente, compartilhamento de experiências e treinamento para o emprego de tecnologias educacionais durante as aulas.</i>	A Receberam capacitação
S6	<i>Sim. Através de tutoriais e cursos online</i>	A Receberam capacitação
S7	<i>Sim, venho participando de várias capacitações oferecidas pelo estado. No início da implantação do ensino remoto, a falta de tempo para o aperfeiçoamento sobre os recursos tecnológicos não permitiu que utilizasse com destreza tais instrumentos na minha prática pedagógica.</i>	B Receberam capacitação, mas com alguns impasses para a efetivação.
S8	<i>Sim. O estado está disponibilizando uma formação continuada específica para cada área de conhecimento, chamada Formadores em Ação, além das capacitações na</i>	A Receberam

	<i>Semana de Estudo e Planejamento.</i>	capacitação.
S9	<i>Sim, através de vídeo aulas, cursos online.</i>	A Receberam capacitação.
S10	<i>Sim</i>	A Receberam capacitação.
S11	<i>A capacitação ocorreu, porém as mudanças constantes de critérios, metodologias, pouco tempo para o aperfeiçoamento e a falta de experiência de todos os envolvidos acabaram trazendo muitas confusões no início do processo.</i>	B Receberam capacitação, mas com alguns impasses para a efetivação.
S12	<i>Particpei de algumas reuniões com a equipe pedagógica e direção da escola e capacitações online</i>	A Receberam capacitação.
S13	<i>Sim</i>	A Receberam capacitação.
S14	<i>Sim, o estado ofereceu cursos de aperfeiçoamento para o uso das tecnologias, porém com a sobrecarga de trabalho ficou inviável a dedicação adequada ao aprendizado.</i>	B Receberam capacitação, mas com alguns impasses para a efetivação
S15	<i>Estou sendo capacitada através de tutoriais, Web conferências, grupo de estudos com a equipe pedagógica.</i>	A Receberam capacitação.

Fonte: A autora.

Conforme consta nas ideias centrais dos sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S12, S13 e S15, os professores receberam cursos de aperfeiçoamento para o uso das tecnologias por capacitações online ou via reuniões com a equipe.

O quadro mostra que, de forma geral, todos os professores foram preparados para trabalhar por meio do uso de metodologias tecnológicas,

ferramentas e ambientes virtuais no ensino remoto do Paraná. Apenas 20% (vinte por cento) dos docentes destacaram alguns obstáculos, conforme como pode ser compreendido no quadro com o DSC a seguir:

Quadro 16 - DSC: Questão 4

Categor ia	Ideia Central	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	Quant. de sujeitos	%
A	Receberam capacitação.	<i>Sim. Eu recebi. Estamos fazendo cursos de formação constantemente, porém, cabe ao professor buscar sua qualificação através de seu esforço pessoal. Existem muitas maneiras para isso se tornar possível como tutoriais no YouTube e ajuda nos CRTEs de cada Núcleo Regional de Educação. Nós recebemos no ano passado e continuamos nesse ano com cursos online e grupo de estudos Formadores em Ação em turmas nas quais professores formadores auxiliam professores cursistas com metodologias ativas, incluindo orientações sobre a prática docente, compartilhamento de experiências e treinamento para o emprego de tecnologias educacionais durante as aulas. Também teve algumas reuniões com a equipe pedagógica e direção da escola e capacitações online. O estado está disponibilizando uma formação continuada específica para cada área de conhecimento, chamada Formadores em Ação, além das capacitações na Semana de Estudo e Planejamento.</i>	12	80 %
B	Receberam capacitação, mas com alguns impasses para a efetivação.	<i>Sim, venho participando de várias capacitações oferecidas pelo estado. No início da implantação do ensino remoto a falta de tempo para o aperfeiçoamento sobre os recursos tecnológicos não permitiu que utilizasse com destreza tais instrumentos em minha prática pedagógica, com sobrecarga de trabalho ficou inviável a dedicação adequada ao aprendizado. Além disso, falta de experiência de todos os envolvidos acabaram trazendo muitas confusões no início do processo.</i>	3	20%

Fonte: A autora.

O DSC da categoria A, em que os professores participantes afirmam que receberam capacitação para o ensino remoto foi construído da seguinte forma:

Sim. Eu recebi. Estamos fazendo cursos de formação constantemente, porém, cabe ao professor buscar sua qualificação através de seu esforço pessoal. Existem muitas maneiras para isso se tornar possível como

tutoriais no YouTube e ajuda nos CRTEs de cada Núcleo Regional de Educação. Nós recebemos no ano passado e continuamos nesse ano com cursos online e grupo de estudos Formadores em Ação em turmas nas quais professores formadores auxiliam professores cursistas com metodologias ativas, incluindo orientações sobre a prática docente, compartilhamento de experiências e treinamento para o emprego de tecnologias educacionais durante as aulas. Também teve algumas reuniões com a equipe pedagógica e direção da escola e capacitações online. O estado está disponibilizando uma formação continuada específica para cada área de conhecimento, chamada Formadores em Ação, além das capacitações na Semana de Estudo e Planejamento (DSC, 2021, s. p.).

Estes representam 80% (oitenta por cento) dos participantes da pesquisa. Os 20% (vinte por cento) restantes também afirmam que receberam formação, contudo, foram ensinamentos novos, repassados de forma súbita, exigindo que os professores os colocassem em prática de forma imediata, ou seja, o imediatismo e o alvoroço causado pelas novas informações e a necessidade de repassá-las aos alunos seguidamente gerou muitos impasses, insegurança e conflitos.

Sim, venho participando de várias capacitações oferecidas pelo estado. No início da implantação do ensino remoto a falta de tempo para o aperfeiçoamento sobre os recursos tecnológicos não permitiu que utilizasse com destreza tais instrumentos em minha prática pedagógica, com sobrecarga de trabalho ficou inviável a dedicação adequada ao aprendizado. Além disso, falta de experiência de todos os envolvidos acabaram trazendo muitas confusões no início do processo (DSC, 2021, s. p.).

A ideia central do S11 revela ainda que “[...] a falta de experiência de todos os envolvidos acabou trazendo muitas confusões no início do processo”. E a ideia central do S14 destacou que “[...] a sobrecarga de trabalho deixou inviável a dedicação adequada ao aprendizado”.

Para atender de forma adequada a esta nova demanda do ensino, é necessário pensar, primeiramente, em formações continuadas que subsidiem a ação docente em prol de uma educação com mais igualdade de direitos e equidade nas condições de acesso. Cabe aos professores, por meio de suas atuações, encorajarem os alunos para a liberdade, autonomia e emancipação intelectual e social.

A pesquisa revelou que foram realizados investimentos por parte do Governo do Paraná quanto às capacitações, no sentido de desenvolver a “familiaridade” dos professores com as tecnologias digitais, o que, naturalmente, fez

também com que os alunos passassem a trabalhar com as TDIC com mais destreza e aptidão.

No entanto, para que o professor possa reconstruir o conhecimento de tal forma que possa integrar as tecnologias digitais ao currículo, é preciso compreender, inicialmente, como se dá o seu processo de apropriação tecnológica no contexto da escola. Esse processo não é simples; muitas vezes, demanda de o professor revisitar concepções pedagógicas, aprofundar conceitos e apropriar-se dos recursos tecnológicos presentes no contexto da escola (PRADO; ROCHA, 2018, p. 153).

Para Nóvoa (2002), a formação continuada não se trata apenas da acumulação de cursos, de conhecimentos e técnicas, mas de situações que promovam o pensamento reflexivo e crítico para a melhoria das ações cotidianas do professor. Ou seja, as formações devem ir além de ofertar cursos de caráter técnicos e operacionais para que os professores possam trabalhar com as tecnologias, devendo assegurar que estes cursos estejam voltados, principalmente, para que o professor possa refletir sobre o uso das tecnologias como forma de estimular a cidadania, o pensamento crítico e democratização dos conhecimentos.

Segundo Valente (1999, p. 08), uma formação continuada para o uso das tecnologias requer:

[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

Portanto, não basta apenas ofertar a formação, é preciso promover reflexão para a transformação das percepções e das crenças destes profissionais, para que eles possam ponderar sobre suas teorias metodológicas, sobre a prática que norteia sua ação pedagógica e sobre os objetivos que desejam alcançar. Segundo o discurso do sujeito coletivo de 80% (oitenta por cento) dos docentes, tais reflexões foram feitas, sendo que destacamos um trecho do discurso que evidencia tal fato:

[...] com cursos online e grupo de estudos Formadores em Ação em turmas nas quais professores formadores auxiliam professores cursistas com metodologias ativas, incluindo orientações sobre a prática docente, compartilhamento de experiências (DSC, 2021, s.p).

Para Nicolete (2016), somente a integração entre tecnologia, formação inicial e continuada dos professores poderá criar oportunidades de aprendizagens autênticas por meio das TDIC, preparando os alunos para desenvolver habilidades e conhecimentos exigidos na atual sociedade.

Por fim, Machado, Fonseca e Medeiros (2020), sobre o ensino remoto, afirmam ainda que, para além do bem e do mal e de julgar o ensino remoto como certo ou errado, deve-se compreender que estamos envolvidos em um processo distinto, que deve abrir uma oportunidade para avaliar o que tínhamos para planejar, para mudar, no sentido de alcançarmos a educação que queremos.

4.2.5 Ensino remoto: obstáculos para implantação e estratégias de superação

Compreendemos os diversos desafios que envolvem o ensino remoto. Tais obstáculos também apareceram nos discursos de nossos participantes. Conforme discutido anteriormente, a não garantia, a todo e qualquer estudante, de acesso aos recursos tecnológicos representa um dos maiores obstáculos para a sua implementação e efetivação.

Outras dificuldades que impedem o bom andamento do ensino remoto estão relacionadas a questões relativas à capacidade do celular ou aparelho tecnológico, por exemplo, baixar muitos vídeos, uma função que nem todo aparelho pode executar.

Algumas famílias também dispõem de apenas um celular ou *tablet* e têm mais de um aluno na residência que depende deste aparelho para assistir às aulas. Em alguns lares falta até mesmo um aparelho de televisão para acompanhar os estudos. A localização geográfica dos professores e alunos, a posição territorial que ambos ocupam, também podem influenciar no bom andamento da aula resultando em travamento ou problemas nas transmissões da imagem ou de áudio, o que resulta em desinteresse e impaciência dos alunos pelas aulas.

Realizamos um levantamento com base nos discursos dos professores participantes da pesquisa sobre suas avaliações no tocante ao cenário atual. Desejávamos, com isso, analisar a percepção deste grupo de docentes sobre o processo de ensino remoto, além de identificar quais foram os obstáculos e

estratégias de superação para a implementação e a aceitação deste modelo de ensino no Paraná.

Tínhamos o intuito de compreender também se estes professores acreditavam que estavam ou não superando os obstáculos impostos pelo ensino remoto e se, tanto eles, como os estudantes, estavam apresentando um bom rendimento.

Partimos então do questionamento: Quais foram os obstáculos para a implementação e realização do ensino remoto na pandemia no Paraná? Quais estratégias foram usadas para superar? Elas foram eficazes?

Quadro 17 - Obstáculos e estratégias para o bom andamento do ensino remoto

Identificação do participante	Expressões-chaves	Categoria
S1	<i>No início tudo que é novo nos assusta, mas a busca pela formação e aprendizagem dos meios digitais é essencial nos dias atuais para uma melhor aprendizagem coletiva. No meu caso busquei estratégias por meios dos aplicativos do pacote Google como: Jamboard, Google Earth, Google Maps, Google Agenda, Meet, Google Apresentações, Google Docs, Formulários, Drive, Vídeos. Eu acredito que estão sendo eficazes, a quantidade de recursos que passamos a ter disponível para uma melhor interação Professor x Aluno revolucionou a maneira da aprendizagem em uma época de mundo digital. isso veio para ficar e independentemente da volta ao ensino presencial o uso da tecnologia será primordial nos dias atuais para o processo de ensino - aprendizagem.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação.
S2	<i>A resistência dos alunos para assistirem as aulas e fazerem as atividades. Mesmo conversando com os pais o resultado para uma parte dos alunos não foi um sucesso.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação.
S3	<i>A dificuldade do aluno em ser disciplinado para os estudos sem ter a presença do professor em sala. Muitas foram as estratégias</i>	A Houve obstáculos quanto à

	<i>como: ajuda por WhatsApp, ligações, aulas no meet e outras.</i>	adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação.
S4	<i>Falta de tecnologia apropriada para os alunos. A comunicação intensa via diversos meios entre professores, escola, pais e alunos, material impresso, sendo eficaz em alguns casos e perda de tempo em outros.</i>	B Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/professor e atividades impressas.
S5	<i>Nos deparamos com diversos obstáculos por exemplo, no início da pandemia tivemos pouco tempo para nos familiarizarmos com os meios tecnológicos disponibilizados pelo estado, escassez de tempo para nos adaptarmos as mudanças nas metodologias e processos avaliativos, resistência dos alunos para realizar as atividades. Algumas estratégias foram criação de grupos de Watsapp com professores e pais dos alunos, reuniões via meet com pais ou responsáveis, medidas que foram parcialmente eficazes.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação.
S6	<i>Foram vários, alunos carentes sem acesso a internet, sem tecnologia para assistir as aulas ou moram na zona rural. Algumas estratégias usadas foram as atividades entregue de forma impressa e via WhatsApp. Foram parcialmente eficazes.</i>	B Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/professor e atividades impressas.
S7	<i>Falta de motivação dos alunos em participar das aulas remotas, dificuldades por parte dos alunos em utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados. Algumas estratégias usadas são atividades enviadas pelo grupo de WhatsApp da turma.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação.
S8	<i>Tivemos alguns obstáculos como: pouca participação dos alunos nas aulas remotas,</i>	A

	<i>desistências dos alunos, falta de colaboração familiar, algumas estratégias utilizadas foram: busca ativa de alguns alunos que não estavam participando, reuniões com pais e responsáveis. Esses recursos foram parcialmente eficazes.</i>	Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação ..
S9	<i>Alguns obstáculos foram a falta de participação de alguns alunos nas meets, falta de acesso aos recursos tecnológicos. Utilizamos várias estratégias como: material impresso atividades via WhatsApp, Esses recursos foram parcialmente eficazes.</i>	B Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante /professor e atividades impressas.
S10	<i>Falta de experiência dos professores e comunidade escolar. Cada dia uma exigência e muitas mudanças a curto prazo. Foram disponibilizadas lives com tutoriais explicativos sobre o aplicativo Google Classroom e demais ferramentas.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação.
S11	<i>O maior obstáculo foi a falta de experiência aliado ao imediatismo necessário à implantação e a inserção do aluno no processo. As estratégias foi a persistência em buscar conhecimento seja em estudos, pesquisas e troca de informações entre os profissionais, atingindo o objetivo de forma eficaz.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação
S12	<i>Às vezes, a plataforma não funciona devido ao congestionamento de usuários; a internet falha, alunos não entram nas aulas online e nos meets, mas com paciência, perseverança e trabalho em equipe com o pedagógico temos procurado atingir o maior número de estudantes possível. Também usamos material impresso.</i>	B Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/ professor e atividades impressas.
S13	<i>Alunos que tem dificuldades com a tecnologia. As escolas estão enviando atividades</i>	B

	<i>impressas para alunos sem acesso à tecnologia e contactando as famílias daqueles alunos que não participam das aulas remotas. Foram parcialmente eficazes pois muitas famílias não deram retorno aos apelos das escolas.</i>	Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/professor e atividades impressas
S14	<i>Na minha opinião o principal obstáculo é a falta de recursos tecnológicos da maioria dos alunos não acompanharem as aulas. Lançamos mão de várias estratégias de ensino: material impresso, Whatsapp Classroom e Meets. Elas atingiram um maior número de alunos, porém alguns ainda estão evadidos.</i>	B Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/professor e atividades impressas
S15	<i>Durante a implementação e realização do ensino remoto no Paraná foram usadas estratégias pautadas na utilização da tecnologia. Não podemos dizer que deu tudo certo, muitos problemas foram enfrentados como a falta de tempo para aperfeiçoamento dos professores, desistências dos alunos entre outros problemas. Uma das estratégias que também foi usada nesse período da pandemia foram as atividades impressas para aqueles alunos que não conseguem acesso a cultura digital sendo um recurso parcialmente eficaz.</i>	A Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação

Fonte: A autora.

A partir das respostas, montamos o DSC dividido em duas categorias. A categoria A, compreende o discurso dos professores que acreditam que “Houve obstáculos quanto à adaptação ou motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação”. Na categoria B, estão os discursos daqueles que acreditam que “Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/professor”, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 18 - DSC: Questão 5

Categoria	Ideia Central	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	Quant. de sujeitos	%
A	Houve obstáculos quanto à adaptação/motivação durante o modelo remoto. A estratégia de superação foi a busca de maior proximidade e estudo de ambientes e ferramentas digitais a serem usadas para interação	<i>Eu acho que a grande dificuldade é a do aluno em ser disciplinado para os estudos sem ter a presença do professor em sala. Muitas foram as estratégias como: ajuda por WhatsApp, ligações, aulas no meet e outras. Estamos buscando mais proximidade para vencer a falta de motivação dos estudantes.</i>	9	60%
B	Houve obstáculos devido a falta de tecnologia ou internet e a superação aconteceu por meio de comunicação intensa entre escola/família/estudante/professor e atividades impressas	<i>Para mim, os obstáculos foram a falta de acesso à tecnologia, em razão disso enfrentamos a pouca participação dos alunos nas aulas remotas, desistências. Alguns moram na zona rural. Alunos sem tecnologia apropriada. Cada dia uma exigência e muitas mudanças a curto prazo. Às vezes, a plataforma não funciona devido ao congestionamento de usuários; a internet falha, alunos não entram nas aulas online e nos meets, mas com paciência, perseverança e trabalho em equipe com o pedagógico temos procurado atingir o maior número de estudantes possível. Também usamos material impresso e buscando o auxílio das famílias.</i>	6	40%

Fonte: A autora.

Comum a todas as respostas, ou seja, está presente em ambas categorias, o fato de todos os professores afirmarem que os desafios enfrentados no ensino remoto foram muitos. Entretanto, as estratégias adotadas para a superação dos obstáculos foram variadas, visto que alguns recorreram à busca por maior

compreensão das ferramentas digitais e, por meio delas, buscaram mais interação com os estudantes. Essas são as ideias presentes no DSC da categoria A:

Eu acho que a grande dificuldade é a do aluno em ser disciplinado para os estudos sem ter a presença do professor em sala. Muitas foram as estratégias como: ajuda por WhatsApp, ligações, aulas no meet e outras. Estamos buscando mais proximidade para vencer a falta de motivação dos estudantes (DSC, 2021).

Valorizar o esforço do professor em lidar com os desafios e buscar estratégias para superar os obstáculos do ensino remoto, deve ser o primeiro parâmetro para que este modelo atenda às expectativas que ainda alcançou. Na categoria B, os professores participantes também lembram dos obstáculos, entretanto os discursos são referentes à falta de tecnologia ou internet. Para superar essas dificuldades, eles intensificaram a interação entre escola/família/estudante/professor:

Para mim, os obstáculos foram a falta de acesso à tecnologia, em razão disso enfrentamos a pouca participação dos alunos nas aulas remotas, desistências. Alguns moram na zona rural. Alunos sem tecnologia apropriada. Cada dia uma exigência e muitas mudanças a curto prazo. Às vezes, a plataforma não funciona devido ao congestionamento de usuários; a internet falha, alunos não entram nas aulas online e nos meets, mas com paciência, perseverança e trabalho em equipe com o pedagógico temos procurado atingir o maior número de estudantes possível. Também usamos material impresso e buscando o auxílio das famílias (DSC 2021, s. p.).

Discutindo a este respeito, Caetano (2015, p. 306) salienta que “Os recursos tecnológicos lançam vários desafios na educação, nomeadamente, ao nível do acesso à informação, na diversidade de meios, nos tipos de aprendizagem, nos tipos de comunicação e no novo perfil de alunos e professores”. Não se pode negar as grandes mudanças e avanços educacionais que as tecnologias poderiam trazer se estivessem constantemente na rotina escolar, além de valor fundamental para garantir o acesso à informação disponível de qualquer lugar do planeta. Esta característica faz com que as TDIC tenham o poder de “[...] reduzir o mundo, quebrando fronteiras” (CAETANO, 2015, p. 306). No que se refere à importância do uso de tecnologias na escola, assevera ainda que

[...] importa realçar que os processos de aprendizagem foram alvo de profundas alterações nos contextos onde a tecnologia passou a estar presente colocando, por exemplo, o aluno como criador de conhecimento

através de uma maior autonomia no acesso à informação (CAETANO, 2015, p. 306).

Diante destas percepções, notamos a necessidade de investir em cursos de formação continuada, buscando melhorias na infraestrutura das instituições de ensino, que em sua maioria, sofrem com a carência de materiais e equipamentos tecnológicos, bem como desenvolver outras estratégias em que o foco esteja em abranger os estudantes pertencentes às classes socialmente desfavorecidas, com o intuito de amenizar um dos principais aspectos negativos do atual cenário da educação, a desigualdade, que foi apresentado em muitas ideias centrais, como a dos sujeitos S6 e S14, que afirmam que o maior obstáculo para o bom andamento do ensino remoto está na situação de classe dos estudantes

“[...] alunos carentes sem acesso a internet, sem tecnologia para assistir as aulas [...]”. (S6)

“Na minha opinião o principal obstáculo é a falta de condições da maioria dos alunos não acompanharem as aulas” (S14).

Defendemos que, tão importante quanto inserir novos mecanismos que possibilitem a continuação do ensinamento dos conteúdos escolares, mesmo diante do enfrentamento de situações cataclísmicas, é avançarmos em métodos que preparem os professores para exercerem plenamente suas funções diante destas situações.

4.3 Representação docente do processo de ensino remoto vivenciado

Com relação aos professores, perguntamos a este grupo de participantes se seriam capazes de definir em três palavras o ensino remoto instituído como estratégia para superar a ausência das aulas presenciais em razão da pandemia.

A partir das respostas, criamos uma nuvem de palavras representativa do processo de ensino remoto vivenciado:

Figura 2 - Nuvem de palavras com representação dos docentes sobre o ensino remoto



Fonte: A autora.

As informações apresentadas na nuvem de palavras acima, revelam-nos as representações docentes sobre as mudanças experimentadas no processo de inserção e continuidade do ensino remoto. As palavras que aparecem em destaque nesta nuvem são: inovação, persistência, determinação. Estes termos nos fazem tecer reflexões a respeito da docência em tempos de distanciamento social e ensino remoto e realçam a persistência dos professores em fazer com que o direito à educação seja garantido a todos os estudantes, mesmo diante da complexidade do momento atual.

Revelam também a compreensão destes profissionais da educação como teia fundamental para a interação entre os homens. Logo, para esses profissionais, o processo de conhecimento e aprendizagem não poderia ser interrompido. Por isso, muitos reconhecem a importância das tecnologias para auxiliar nesse cenário singular e emergencial.

Saber que o aprendizado é essencial para a evolução e sobrevivência da espécie humana, cria no professor o desejo de contribuir com a superação deste momento, mesmo perante tantos desafios. Além disso, o conhecimento sistematizado e científico, que se aprende na escola e na academia, respectivamente, é a esperança desses profissionais quanto ao desenvolvimento de

vacinas e medicamentos que possam evitar que tenhamos que enfrentar tudo novamente.

Compreender o valor da educação pode ser o incentivo que faz com que os professores busquem formas de adaptarem-se à nova situação.

5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Nesta pesquisa, analisamos a percepção de um grupo de docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição educacional do interior do Estado do Paraná sobre o processo de ensino remoto. Por meio de questionário enviado de forma *on-line*, estes profissionais falaram sobre suas representações e concepções com relação ao novo cenário educacional.

Para compreendermos os discursos de nossos participantes, organizamos as perguntas e respostas nas seguintes categorias: Concepções de ensino remoto; O processo de planejamento do ensino remoto; Ensino remoto e o processo de aprendizagem dos discentes; A formação docente para o ensino remoto; Ensino remoto: os obstáculos para implantação e estratégias de superação.

Os resultados dessas participações apontam para o fato de que há certa dificuldade, por partes desses professores, na definição do ensino remoto e na sua distinção com a educação a distância. Quanto à questão do planejamento, ficou evidenciado um trabalho em conjunto da Secretaria da Educação com as escolas, sendo que as ações governamentais (criação do *Aula Paraná*, uso do *Google Classroom*, *Business Intelligence*) facilitaram a aprendizagem, porém não foi efetiva para todos os alunos, devido à falta de equipamento, internet ou dificuldade de adaptação. Os docentes foram unânimes em afirmar que houve formação docente para o ensino remoto.

A análise de cada categoria desse estudo mostra também que os professores precisaram ampliar seus entendimentos sobre as tecnologias na educação de forma quase que instantânea. Além disso, tiveram também que buscar mecanismos e adaptações para o ensino remoto.

Essa pesquisa inova no sentido de que, até esse momento, não há qualquer outro estudo acadêmico, cujo eixo da discussão seja a análise das percepções de um grupo de docentes do Ensino Fundamental e Médio de uma instituição educacional paranaense. Para evidenciarmos o seu diferencial e sua importância, recorreremos a um levantamento de teses, dissertações e artigos sobre a temática. Esses materiais também nos ajudaram a definir nossos objetivos de pesquisa, dando-nos sustentação teórica em nossas discussões e foram fundamentais para que pudéssemos definir o conceito de ensino remoto, distinguindo-o da educação a

distância, além de propiciar discussões sobre a formação docente em tempos de ensino remoto, bem como o uso de tecnologias em ambientes virtuais.

Por fim, esta pesquisa traz a confirmação de que as TDIC tiveram valor primordial durante a pandemia da COVID-19, pois, graças a elas, foi possível a continuidade da conexão entre professores e alunos, possibilitando as interações de forma sincrônica, a partilha de experiências, de conhecimento, ideias, dúvidas, problemas, soluções. Em razão delas, certamente, os efeitos negativos do afastamento escolar em razão da necessidade de isolamento social, serão amenizados.

Portanto, é inquestionável que as TDIC facilitaram a produção e a mediação do conhecimento durante o período de afastamento escolar. E a partir desta pesquisa, esperamos fomentar os debates sobre a importância delas para a educação, mesmo quando a pandemia acabar e o acesso a escola seja, enfim, normalizado.

Esperamos que, com as reflexões arroladas neste texto, valorize-se ainda mais a relevância e o papel das tecnologias digitais na educação, haja vista a sua importância durante o período da pandemia da COVID-19. Freire (1997, p. 44) lembra que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática de amanhã” (FREIRE, 1997, p. 44). Isto é, deve-se reconhecer o potencial das TDIC nos processos de aprendizagem por seus aspectos integradores e mediadores.

Entretanto, entendemos que todo processo de mudança exige tempo, estudo e investimento. Por isso, como perspectivas futuras, almejamos que novas pesquisas possam ser desenvolvidas, discutindo a importância das tecnologias em sala de aula. Estudos que aprofundem os apontamentos aqui explanados, mas que tragam, também, novos pontos de vista e novos resultados, que possam contribuir com o cotidiano escolar e com a comunidade acadêmica, bem como sendo aporte para os planejamentos diários dos professores e auxiliando programas de formação continuada.

A expectativa é de que este estudo possa despertar reflexões sobre a importância do ensinar e do aprender com a utilização das tecnologias e que ele possa colaborar e trazer subsídios aos demais pesquisadores sobre essa temática. A incorporação das TDIC na educação gera mudanças, tanto para o docente, como para a aprendizagem e para o aluno. Por isso, deve-se estar atento às necessidades

de todas as partes. Não podemos esquecer que aprender por meio de recursos tecnológicos exige um olhar crítico e reflexivo, escutando as necessidades dos alunos e que, principalmente, seja capaz de formar adequadamente o professor. Ou seja, a inserção das TDIC no contexto escolar implica em planejamento, necessitando que todos estejam integrados nessas transformações para que ao final se construa conhecimentos significativos.

As percepções defendidas nesta pesquisa podem também cooperar para o campo de estudo de formação continuada de professores, trazendo reflexões que ressaltam a dimensão deste tema. Por outro lado, há ainda a necessidade de que novos estudos sejam desenvolvidos, reafirmando a importância dos recursos tecnológicos como apoio durante as aulas, proporcionando mais conhecimentos significativos com relação às tecnologias e agregando novos saberes nesta área que é tão importante para a melhoria da qualidade de ensino, cujos conhecimentos a respeito dela ainda estão em processo de expansão.

Como podemos observar nesta pesquisa, há ainda alguns entraves a serem superados para que a tecnologia possa, de fato, estar presente no cotidiano das escolas e para que os professores se sintam seguros para trabalhar com elas. Mas, se sua inserção no ambiente escolar for pensada por meio de políticas de valorização dos professores, melhoria nas condições do trabalho docente e na qualidade do ensino, certamente, elas serão um incentivo importante para a formação integral e para a educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Brasília: ABMES, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2459>. Acesso em: 16 de fev. 2021.
- ALMEIDA, M. E. B. A tecnologia precisa estar na sala de aula. **Gestão Escolar**, v. 233, jun./jul., 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/627/maria-elizabeth-de-almeida-fala-sobre-tecnologia-na-sala-de-aula>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ALTOÉ, A.; FUGIMOTO, S. M. A. Computador na educação e os desafios educacionais. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/1919_1044.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ALVÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/724_599.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.
- AOKI, J. M. N. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores. **Educere**. Umuarama. v. 4, n. 1, p.43-54, 2004.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 20 ago. 2021.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89. 2004.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Rio Grando do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, p. 1081- 1102, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.
- BERGAMO, F. Cibercultura e inovação: reflexões sobre o ambiente inovativo das organizações na era da informação e seus cenários futuros. **Revista Brasileira de Gestão e Inovação**, v.4, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/RBGI/article/view/4143/2813>. Acesso em: 5 dec. 2020.

BERTONHA; V. C. C. B.; MACHADO, M. C. G. **Da escola isolada ao grupo escolar**: o processo de escolarização primária em Sarandi-PR (1953-1981). 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081- 1102, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRANCO, *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei nº. 4978 de 05 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba, 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. **9.057 de 25 de maio de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior e de cursos superiores. Brasil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 16 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº. 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020**. Brasília: Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09/2020**. Brasília: Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº. 11/2020**. Brasília: Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, Diário Oficial da União, 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 4 fev. 2021.

CAETANO, L. M. D. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Revista do Centro de Educação**, v. 40, n. 2, p. 295-309, maio/ago., 2015.

CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6. 2020.

CASTELLS, M. **A obsolescência da educação**. Dirigido por Marcio Reolon. Porto Alegre. Fronteiras do Pensamento, 2013. 4 min14s. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. R. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: Coll, C. MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual. Aprender a ensinar com Tecnologias da Informação e Comunicação**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

EXPULSÃO DOS JESUÍTAS DO BRASIL DE PORTUGAL. **Wikipédia**. 1759.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Expuls%C3%A3o_dos_jesu%C3%ADtas_de_Portugal.

Acesso em: 19 jan. 2021.

FERREIRA, A. G. A educação no Portugal barroco: séculos XVI e XVIII. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C. M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educação em Revista**, v. 3, dez., 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. A. *et al.* **Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19**: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. v. 6, n. 10, 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 maio 2020.

KOZULIN, A. **Instrumentos Psicológicos**: la educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós. 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; MARQUES, M. C. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.4, p. 1193-1204, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINHARES, T. **Paraná Vivo**. Um retrato sem retoques, Curitiba: Imprensa Oficial, 1953.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.; MEDEIROS, F. M. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Revista Movimento**, v. 1, n. 26, 2020.

MARTINS, M. C. **Criança e mídia**: “diversa-mente” em ação em contexto. 2003. 267 f. Tese (Doutorado em Multimeios). Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Revista UFSM Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-14, 2019.

MIGNONI, O. R. *et al.* Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MORAN, J. M. **Novos caminhos de ensino a distância**. Rio de Janeiro: SENAI, 2012.

MORAN, J. Como utilizar as tecnologias na escola. *In: A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, D. Z. **Integração De Tecnologias Digitais Na Prática Pedagógica: Concepções De Professores E De Alunos Do Ensino Médio**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out., 2007.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MOREIRA, J A M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 01 ago. 2020.

NICOLETE, P. C. **Integração de tecnologia na educação: Grupo de Trabalho em Experimentação Remota Móvel (GT-MRE) um estudo de caso**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Araranguá, 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa**. Bahia: Educação Bahia. 2020.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. D. O conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020.

OLIVEIRA, J. B. A. **Repensando a educação brasileira: o que fazer para transforma nossas escolas**. São Paulo: Salta, 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARANÁ (Estado). Currículo Básico do Estado do Paraná. 1980. Paraná, 1980.

PARANÁ (Estado). Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Paraná, 2015.

PARANÁ (Estado). Departamento de Educação Básica. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativa_s.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Paraná: SEEP, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

PARANÁ (Estado). **Ensino fundamental de nove anos orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da educação, 2010. Disponível em: <https://www.klconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PARANÁ (Estado). **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Paraná: SEEP, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense**. Paraná, 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Docente e Planos de Aula da Rede Estadual**. Paraná, 2019.

PARANÁ (Estado). **Decreto nº 4.320, de 23 de março de 2020**. Declara o estado de calamidade pública no Estado. Paraná, 2020a. Disponível em: <http://www.coronavirus.pr.gov.br/Campanha/Pagina/TRANSPARENCIA-Enfrentamento-ao-Coronavirus-Legislacao#:~:text=Decreto%204320%20%2D%20Altera%20dispositivos%20do,do%20Coronav%C3%ADrus%20%E2%80%93%20COVID%2D19>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná**: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Curitiba: SEED/PR, 2020b.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Redação Paraná**: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Curitiba: SEED/PR, 2020c.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Escola Total**: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Curitiba: SEED/PR, 2020d.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Escola Paraná: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses**. Curitiba: SEED/PR, 2020e.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Matrículas On-Line: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses**. Curitiba. SEED/PR, 2020f.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Registro de Classe On-Line**. Curitiba: SEED/PR, 2020g.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Business Intelligence** tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Curitiba: SEED/PR, 2020h.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Decreto nº 10.282**, de 20 de março de 2020i. Paraná: SEEP, 2020.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **O referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Paraná: SEED, [2010]. Disponível em: <http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PRADO, M. E. B. B.; ROCHA, A. K. O. Formação continuada do professor no contexto da programação computacional. *In*: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

RIBEIRO JUNIOR, M. C. *et al.* Ensino remoto em tempos de covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 107-126, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/RiberoJunior>. Acesso em: 04 fev. 2021.

RIBEIRO, M. V. M. Metodologia aplicada na educação em tempos digitais. **Educação Digital**. v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/metodologia-aplicada-na-educacao-em-tempos-digitais-educacao-digital>. Acesso em: 4 fev. 2021.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

RODRIGUES, N. C. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 1, jan./jun., 2009.

RONDINI, C. A. *et al.* Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças nas práxis docentes. **Interfaces Científicas e Educação**, v.10, n.1, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57> Acesso em: Acesso em: 4 fev. 2021.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: HISTEDBR, 2007. Cap. 5.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. Silva. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/download/8583/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, A. O *et al.* As tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental proposta da base nacional comum curricular (BNCC). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. 2020. São Carlos. **Anais [...]**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1308/979>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, S. C. A. **Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial**: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari. Univates, Lajeado, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. B. **A utilização da experimentação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88357/241949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, R. M. L. Tecnologia e desafios da educação brasileira contemporânea. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 29-50, 2008.

SOARES, I. Como o distanciamento social ajuda a frear a disseminação do coronavírus. **Gaúcha ZH**, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, A. de G.; LINHARES, R. N. Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (Tic) Na Formação Docente Inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana. *In*: **Simpósio Educação e Comunicação - Infoinclusão**: possibilidades de ensinar e aprender. 3., 2012, Aracaju, Anais.... Aracajú, 2012.

TAROUCO, L. M. R. Competências digitais dos professores. *In: CETIC-BR. Tic educação: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras.* São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

TOKARNIA, M. Conselho Nacional de Educação prepara documentos para orientar escolas. **Agência Brasil**, 9 abr. 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/conselho-nacional-de-educacao-prepara-documentos-para-orientar-escolas>. Acesso em: 27 ago. 2020.

TRINDADE, E. M.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e Educação no Paraná.** Curitiba. SEED, 2001. p.129. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/artes/a-missao.htm> visitado em 21/10/2013. Acesso em: 18 jan. 2021.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Coalização Global de Educação**, 2020. Disponível em:

https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition?fbclid=IwAR2PYq3uXgGs56sc2zDs5U_GnGrZt3UaxLpTK9jKMacwoVdyh9XmKeLyp2M. Acesso em: 25 ago. 2020.

VALENTE, J. A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. *In: VALENTE, J. A. (org.). O computador na sociedade do conhecimento.* Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO: Humanas e Sociais.** v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em:

<https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/viewFile/17/24>. Acesso em: 26 nov. 2020.

VALENTE, J. A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. *In: JOLY, M. C. R. A. (org), A Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_L_D.pdf Acesso em: 26 nov. 2020.

VALENTE, J. A. A telepresença na formação de professores da área de Informática em Educação: implantando o construcionismo contextualizado. *In: ACTAS DO IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.* 4., 1998. Brasília. Anais eletrônicos [...]. Brasília, 1998. CD-Rom. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/232.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VASCONCELOS, Z. G. **Relatório do Presidente da Província do Paraná
Conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcelos na Abertura da Assembleia
Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854.** Curitiba: Typografia de Cândido
Martins Lopes, 1854.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões
curriculares da cultura digital.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Yin, R. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DOCENTES

Parte 1: CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Qual sua formação acadêmica

- Graduação
- Pós- graduação Lato Sensu
- Pós graduação Stricto Sensu (Mestrado)
- Pós graduação Stricto Sensu (Doutorado)

2. Qual sua faixa etária?

- de 20 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- de 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

3. Tempo que atua como docente

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 20 a 25 anos
- mais de 25 anos

4-Qual sua área de atuação atualmente?

- Ciências Humanas
- Ciência da Natureza
- Linguagens
- Matemática

5-Você possui alguma formação em ensino remoto ou educação a distância realizada antes do período da pandemia?

() sim () não

6-Já trabalhou com ensino remoto ou educação a distância antes do período da pandemia?

() sim () não

7-Você possui alguma formação sobre o uso da tecnologia digital de informação e comunicação no processo de ensino realizada antes do período da pandemia?

() sim () não

8-No processo de ensino, antes da pandemia, utilizava tecnologias digitais de informação e comunicação?

() sim () não

Parte 2: PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE: ENSINO REMOTO NO PARANÁ

1. Com a pandemia, o governo do Estado do Paraná adotou o ensino remoto. O que é o ensino remoto?
2. Como ocorreu o planejamento do ensino remoto no Paraná?
3. O governo do estado do Paraná criou o Aula Paraná, além de fazer uso de recursos como o Google Classroom e o Business Intelligence [BI] para o ensino remoto a fim facilitar a aprendizagem dos estudantes. Na sua opinião, eles estão conseguindo isso ou não? Por quê?
4. Você foi capacitado (a) para o uso de metodologias, tecnologias, ferramentas e ambientes para o ensino remoto do Paraná durante a pandemia da COVID-19? Comente.
5. Quais foram os obstáculos para a implementação e realização do ensino remoto na pandemia no Paraná? Quais estratégias foram usadas para superar? Elas foram eficazes?
6. Escreva 3 palavras que representam o processo de ensino vivenciado no estado do Paraná em tempos de COVID-19.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE COVID-19: O DISCURSO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ”

Nome do (a) Pesquisador (a): Adelaide de Oliveira Silva

Nome do (a) Orientador (a): Raquel Rosan Christino Gitahy

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a percepção de um grupo de docentes do ensino fundamental e médio de uma instituição educacional do Estado do Paraná sobre o processo de ensino remoto
2. **Participantes da pesquisa:** Os participantes da pesquisa serão 15 docentes do ensino fundamental e médio de uma instituição da Rede Estadual do Estado do Paraná, que atuam nas áreas de Ciências Humanas, Ciência da Natureza, Linguagens e Matemática.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que as pesquisadoras Adelaide de Oliveira Silva e Raquel Rosan Christino Gitahy aplique um questionário via google forms, com questões sobre o perfil docente e a percepção sobre o processo de ensino remoto. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 e Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Ao responder o questionário, você poderá ter um pequeno desconforto quanto ao tempo que terá que dispor para responder o instrumento. Além disto, ao responder sobre a vivência no ensino remoto, você terá o risco mínimo de perceber uma angustia relacionada ao tema, sendo que as pesquisadoras estarão à disposição para oferecer apoio aos participantes caso isso aconteça, segundo os contatos constantes no final deste documento.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

- 6. Benefícios:** Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a percepção de um grupo de docentes do ensino fundamental e médio de uma instituição educacional do Estado do Paraná sobre o processo de ensino remoto, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa fazer a diferença no meio educacional, contribuindo para a construção de novas práticas educativas em tempos de pandemia. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior, enviando devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes e criando um folder com os principais resultados encontrados, que será disponibilizado na sala dos docentes da escola pesquisada. Destacamos novamente que neste folder seguiremos os critérios de confidencialidade, conforme item anterior.
- 7. Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: ADELAIDE DE OLIVEIRA SILVA

Fone: 43- 996206277

Orientador: RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

Fone: 18-981361807

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. Dra. Aline Duarte Ferreira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.