

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MAICO DE OLIVEIRA ACOSTA

**UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE EM MEIO A PANDEMIA DO SARS-
CoV-2 NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA DURANTE O ANO LETIVO DE 2020**

**São Borja
2021**

MAICO DE OLIVEIRA ACOSTA

**UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE EM MEIO A PANDEMIA DO SARS-
CoV-2 NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA DURANTE O ANO LETIVO DE 2020**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de licenciado em Ciências Humanas.

Orientadora: Dr.^a Nola Patrícia Gamalho.

**São Borja
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

A185a Acosta, Maico de Oliveira
Uma análise do trabalho docente em meio a pandemia do SARS-
CoV-2 no município de São Borja durante o ano letivo de 2020 /
Maico de Oliveira Acosta.
74 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2021.
"Orientação: Nola Patrícia Gamalho".

1. Educação. 2. Trabalho Docente. 3. Pandemia. 4. Ensino
Remoto. I. Título.

MAICO DE OLIVEIRA ACOSTA

**UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE EM MEIO A PANDEMIA DO SARS-CoV-2 NO
MUNICÍPIO DE SÃO BORJA DURANTE O ANO LETIVO DE 2020**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Humanas - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12/05/2021.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Nola Patrícia Gamalho

Orientadora

UNIPAMPA

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani

UNIPAMPA

Prof. Dra. Carmen Regina Dorneles Nogueira

UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **NOLA PATRICIA GAMALHO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/06/2021, às 07:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CARMEN REGINA DORNELES NOGUEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/06/2021, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/06/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0550919** e o código CRC **3E180ADF**.

Dedico este trabalho aos professores pelo empenho e resistência na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade em meio a pandemia da COVID-19.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha avó, Elíria Maria Schneider de Oliveira, que me apoiou de inúmeras formas durante parte do andamento do meu curso. Logo após eu iniciar em Ciências Humanas a minha avó foi diagnosticada com câncer e durante o tempo que se seguiu nos aproximamos ainda mais, até o seu falecimento em agosto de 2016. Obrigado vó, onde quer que esteja, pelas lembranças de amor e carinho e pelo seu apoio institucional.

A minha tia, Sirlei Terezinha de Oliveira Anderle, que após o falecimento da minha avó me amparou, sempre que possível, com gastos provenientes de passagens e impressões para minha manutenção na universidade.

As minhas amigas Márcia Rodrigues, Vanessa Martins, Lais Avila e Rejane Rodrigues por todo companheirismo, troca de conhecimentos, amadurecimento e carinho. A formação acadêmica é uma verdadeira jornada e, com certeza, a nossa amizade contribuiu para minha formação profissional e pessoal.

Aos meus colegas de Residência Pedagógica Gládis Rosa e André Pereira. Passamos um ano e meio programando, elaborando e aplicando aulas na rede pública. A amizade, troca de saberes e experiências foram fundamentais para minha formação profissional.

As professoras da rede estadual de ensino Milviane Holz, Lizete Maag, Andréia Vercelhesi, Claudia Parcianelo, Dione Gomes e Marcia Borowski as quais tive o prazer de conhecer nos estágios e programas que realizei enquanto licenciando. Obrigado pelos conselhos, pela admiração, pelas experiências e por todo o conhecimento que me proporcionaram.

Aos meus professores de graduação, sem exceção, pelos ensinamentos durante a formação, mas sobre tudo pelo exemplo de responsabilidade, dedicação e perseverança em um momento em que a educação brasileira se encontra em tamanha fragilidade.

Aos alunos que lecionei durante a realização dos estágios e dos programas PIBID e Residência Pedagógica. É notável como os alunos contribuíram para o meu aprendizado. Ser professor é muito mais do que lecionar em sala de aula. É, sobre tudo, interagir com os alunos. Essa interação me fez crescer como professor, como aluno e como pessoa. Tenho certeza que ao contribuir para a formação dos alunos, eles contribuíram ainda mais, para com a minha.

Por fim, agradeço em especial a professora Nola Patricia Gamalho, também minha orientadora neste Trabalho de Conclusão, pela confiança depositada, pelo humanismo e profissionalismo.

“A crise da educação no Brasil não é uma
crise, é um projeto.”

Darcy Ribeiro

RESUMO

Este trabalho trata da seguinte temática: o trabalho docente em meio a pandemia do SARS-CoV-2 na rede estadual do município de São Borja. A pandemia da COVID-19 afetou diretamente a educação brasileira, pois para combater a disseminação da doença e tentar prevenir a sobrecarga dos hospitais brasileiros foi implementado o distanciamento social, o qual teve impacto na educação, causando o afastamento presencial de professores e alunos. O objetivo geral do trabalho é analisar como os docentes da rede estadual do Rio Grande do Sul, do município de São Borja, realizaram as suas atividades profissionais em meio a pandemia durante o ano letivo de 2020. Os objetivos específicos são: investigar os principais desafios e dificuldades que os docentes enfrentaram para darem continuidade à realização do seu trabalho em meio a pandemia; identificar as metodologias e as formas de avaliação realizadas pelos docentes durante a crise sanitária e expor as expectativas dos professores para o retorno às aulas presenciais em 2021. Foi realizada uma pesquisa, que quanto aos fins é descritiva e explicativa, e quanto aos meios, bibliográfica e de campo. Utilizou-se entrevistas sistematizadas aplicadas aos docentes da rede estadual do município de São Borja. Os dados obtidos através das entrevistas foram analisados qualitativamente. Constatou-se que os professores trabalharam remotamente durante o ano letivo de 2020, enfrentando uma série de adversidades ocasionadas pela pandemia e pelo ensino remoto. Evidenciou-se, também, a sobrecarga do trabalho docente nesse período, a falta de equipamentos tecnológicos dos alunos para o acesso ao ensino remoto, metodologias e avaliações interligadas as tecnologias da informação e comunicação, as incertezas e preocupações dos professores em relação a volta às aulas presenciais em 2021, sendo que, esses profissionais não foram vacinados no início do ano letivo de 2021 e não sabem se haverá equipamentos de proteção contra a COVID-19 nas escolas que atenda aos professores e alunos de forma satisfatória.

Palavras-Chave: Trabalho Docente; Pandemia; Ensino Remoto.

REUMEM

Este trabajo trata el siguiente tema: labor docente en medio de la pandemia SARS-CoV-2 en la red estatal del municipio de São Borja. La pandemia COVID-19 afectó directamente la educación brasileña, ya que se implementó el desapego social para combatir la propagación de la enfermedad y tratar de prevenir la carga sobre los hospitales brasileños. El distanciamiento social tuvo un impacto en la educación, provocando que profesores y estudiantes se ausentaran de la escuela. El objetivo general del trabajo es analizar cómo los docentes de la red estatal de Rio Grande do Sul, en el municipio de São Borja, llevaron a cabo sus actividades profesionales en medio de una pandemia durante el año académico de 2020. Los objetivos específicos son: investigar los principales desafíos y dificultades que enfrentan los docentes para continuar con su trabajo en medio de la pandemia; identificar las metodologías y formas de evaluación que llevaron a cabo los docentes durante la crisis de salud y exponer las expectativas de los docentes para el regreso a clases en el aula en 2021. Se realizó una investigación, que en términos de fines es descriptiva y explicativa, y cuando en términos de medio, bibliográfico y campo. Se aplicaron entrevistas sistemáticas a docentes de la red estatal del municipio de São Borja. Los datos obtenidos a través de las entrevistas se analizaron cualitativamente. Se constató que los docentes trabajaron de forma remota durante el curso escolar 2020, enfrentando una serie de adversidades provocadas por la pandemia y la educación a distancia. También se evidenció la sobrecarga de la labor docente en este período, la falta de equipamiento tecnológico de los estudiantes para el acceso a la educación remota, metodologías y evaluaciones vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación, las incertidumbres y preocupaciones de los docentes en relación al regreso a la escuela, clases presenciales en 2021, y estos profesionales no fueron vacunados al inicio del año académico 2021 y desconocen si habrá equipo de protección contra COVID-19 en las escuelas que satisfaga a docentes y alumnos de manera satisfactoria.

Palabras clave: Trabajo docente; Pandemia; Enseñanza remota.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Identificação, gênero, formação dos docentes e componentes em que ministraram aulas em 2020.....	41
QUADRO 02 – Anos/séries em que os docentes atuaram e a quantidade de turmas em que lecionaram durante o ano de 2020.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS

n. – número

p. – página

f. – folha

cap. – capítulo

v. – volume

org. – organizador

coord. – coordenador

col. – colaborador

quant. – quantidade

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BL - *Blended Learning*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

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

CNE – Conselho Nacional da Educação

EAD – Educação a Distância

GSA – *Google* Sala de Aula

ERE – Ensino Remoto Emergencial

MEC – Ministério da Educação

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

OMS – Organização Mundial da Saúde

Seduc – Secretaria da Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL	18
2.1 Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido.....	24
2.2 O trabalho docente e o seu objeto de trabalho.....	34
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 As entrevistas e os sujeitos da pesquisa	39
3.2 Sobre a análise dos dados.....	43
4 O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA EM 2020	45
4.1 Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos docentes	53
4.2 Metodologias e avaliações	56
4.3 Incertezas sobre o futuro da educação	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES.....	72

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar como os professores da rede estadual do município de São Borja realizaram suas atividades profissionais durante o ano letivo de 2020, em meio a pandemia do SARS-CoV-2. O ano em questão foi atípico devido a pandemia da COVID-19 que assolou o mundo. A pandemia contribuiu para o agravamento da crise política e econômica que existe no Brasil e gerou uma crise sanitária sem precedentes que afetou severamente a área da educação. Desta forma, o trabalho parte da premissa de que analisar como os docentes desenvolveram suas atividades em meio a tantas adversidades ocasionadas pela crise sanitária, auxiliará na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade mais preparada para possíveis situações semelhantes que venham a ocorrer no futuro e, também, para refletir sobre a condição atual da educação brasileira.

Os objetivos específicos são: investigar os principais desafios e dificuldades que os docentes enfrentaram para darem continuidade a realização do seu trabalho em meio a pandemia; identificar as metodologias e as formas de avaliação realizadas pelos docentes durante a crise e expor as expectativas dos professores para o retorno às aulas presenciais em 2021.

Durante o curso de Ciências Humanas realizei quatro estágios nos diferentes componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, dos quais História e Geografia no Ensino Fundamental e Médio e Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Assim como, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica, tanto os estágios como os programas foram realizados em escolas públicas estaduais do município de São Borja.

As realizações desses estágios e programas demonstraram diversas dificuldades que são enfrentadas diariamente pelos docentes como falta de recursos para elaboração de materiais didáticos, salas de informática defasadas com computadores estragados ou sem acesso à rede de *internet* e falta de formação dos professores para o acesso e a utilização de plataformas em meios digitais. Além disso, ficou evidente a necessidade de vários docentes precisarem trabalhar em mais de uma escola para cumprirem sua carga horária no estado, alguns ainda assumiam cargos tanto em escolas públicas estaduais como municipais para complementarem suas rendas. Todas essas dificuldades mencionadas já eram problemas relevantes que impactavam na ação docente e na qualidade do ensino da educação pública.

Com o surgimento da pandemia e a implementação do distanciamento social a necessidade de recursos tecnológicos de informação e comunicação de qualidade, o acesso

aos meios digitais por parte dos professores e alunos e a incorporação do *home office* como forma de trabalho prioritário para evitar a propagação da doença ficaram evidentes, logo é de fundamental importância investigar a seguinte problemática: como os professores conseguiram dar andamento as suas tarefas profissionais em meio a tantas adversidades acrescentadas pela crise sanitária e educacional, agora somadas aos problemas cotidianos que os docentes já enfrentavam anteriormente? Como licenciando e como alguém preocupado com o futuro da educação pública, minha futura área de atuação, essa temática se tornou o cerne dos principais questionamentos que tenho ao final do meu curso de formação superior.

Como instrumento de pesquisa foram utilizadas entrevistas sistematizadas em que o entrevistador segue um roteiro de questões já pré-estabelecido. A entrevista é um método eficaz para a obtenção de dados confiáveis, desta forma, buscou-se através das falas e expressões dos educadores perceber quais foram seus principais desafios e dificuldades durante o período de pandemia, além de como realizaram suas atividades pedagógicas, suas metodologias e formas de avaliação. Além disso, saber quais são as expectativas dos docentes em relação a volta às aulas presenciais em 2021, uma vez que, passaram pela experiência de lecionarem em meio a uma pandemia e são sujeitos centrais e transformadores da educação e da sociedade que possuem muito a dizer, mas que historicamente não são devidamente ouvidos. Foram entrevistados dez docentes da rede estadual de ensino do município de São Borja. Todos ministraram aulas no ensino fundamental e médio durante o ano de 2020.

A estruturação do trabalho se deu da seguinte forma: o primeiro momento, segundo capítulo, trata-se de um resgate dos acontecimentos do ano de 2020 relacionados a pandemia da COVID-19 e de seu impacto na educação brasileira. Isto é, aborda-se de forma linear e objetiva os principais acontecimentos que interferiram e modificaram o calendário escolar e as formas de ensino das instituições educacionais brasileiras, dando ênfase para a educação pública. Deste modo, o capítulo inicial, após essa introdução, traz uma série de decretos, leis, medidas e pareceres que tiveram relevância para a educação no período de pandemia durante o ano letivo de 2020. Também aborda os conceitos de Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido e suas possibilidades e implementações durante a crise sanitária e educacional. E traz algumas características importantes sobre o trabalho docente e seu objeto de trabalho, os seres humanos.

O segundo momento, terceiro capítulo, traz a metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa. Neste momento é descrito o tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e a forma como foi realizada a análise dos dados. Ou seja, uma pesquisa descritiva e explicativa,

também bibliográfica e de campo. Com uma análise de dados qualitativa, levando sempre em consideração a perspectiva dos professores entrevistados sobre o tema investigado.

O terceiro momento, quarto capítulo, é o resultado da análise dos dados. Nesse momento é apresentado os resultados obtidos através das entrevistas realizadas com os docentes da rede estadual do município de São Borja. Essa etapa foi estruturada de forma que fique em sintonia com os objetivos geral e específicos da pesquisa. Nele é analisado como os professores trabalharam durante o ano letivo de 2020. Para tal, a disponibilidade dos meios digitais por parte dos docentes e de seus alunos para a realização das aulas não presenciais, a formação dos professores para ministrarem aulas remotas e a evasão dos alunos foram aspectos importantes abordados nesse tópico. Três subtítulos também se encontram aqui, eles se referem especificamente aos objetivos específicos da pesquisa. O primeiro descreve e explica os principais desafios e dificuldades que os professores enfrentaram para realizar suas aulas durante a pandemia; o segundo aborda as metodologias e as avaliações que os docentes utilizaram durante esse período; e no terceiro subtítulo é exposta as expectativas dos docentes em relação a possível volta às aulas em 2021.

O último momento diz respeito as considerações finais. Nesse capítulo, através de considerações advindas dos resultados obtidos pela pesquisa, é destacado e resgatado alguns dos pontos mais importantes elucidados pelo processo de análise. Desse modo, alguns desses pontos são: a sobrecarga do trabalho docente; a falta de recursos tecnológicos por parte do alunado; e as incertezas dos docentes em relação a volta às aulas presenciais em 2021.

2 EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

No final do ano de 2019 descobriu-se uma doença nova que resultou em uma epidemia na cidade de Wuhan na China. Ao longo do ano de 2020 essa doença, agora conhecida como COVID-19, se alastrou pelo mundo causando o que denominamos de pandemia. A COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família dos Coronavírus denominado SARS-Cov-2 e essa enfermidade pode ser tanto assintomática como sintomática. Neste último caso pode apresentar sintomas leves como os de um resfriado, até sintomas graves como de uma pneumonia severa, podendo levar a óbito. Desde que a pandemia teve início, conforme a Johns Hopkins University - JHU (2021), mais de duas milhões e novecentas e vinte seis mil pessoas faleceram em decorrência da doença, esses dados são do dia 11 de abril de 2021. Segundo o Ministério da Saúde (2021), só no Brasil já se somam mais de trezentos e cinquenta mil mortes, dados estes, também do dia 11 de abril de 2021.

A pandemia da COVID-19 provocou significativas mudanças no mundo contemporâneo em seus mais variados aspectos. Com a declaração do status de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, fomos sobrecarregados com um grande volume de notícias e informações acerca das mudanças socioespaciais pelas quais passaríamos com a difusão do novo Coronavírus. Com a pandemia em curso, essas mudanças influenciam consideravelmente a sociedade e os territórios em suas relações com a saúde pública, com a economia, com a geopolítica, com o meio ambiente, entre outras. (AZEVEDO; DUARTE; MATIAS, 2020, p. 5).

Com o status de pandemia provocado pela disseminação da doença em todos os continentes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020), elaborou orientações para contê-la que vão desde recomendações simples como a boa higienização das mãos até algumas mais complexas como o distanciamento social, o uso de máscaras de proteção e investimentos em sistemas de saúde.

As medidas principais para se evitar a disseminação do vírus são o uso de máscara, a higienização constante das mãos e dos materiais individuais, o distanciamento social e a quarentena. O distanciamento social e a quarentena têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes. (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 2).

A necessidade do distanciamento social e a proibição de aglomerações para evitar a contaminação pelo novo vírus e resguardar a sobrecarga dos sistemas de saúde brasileiros teve impacto direto na educação. Com o agravamento da crise sanitária no Brasil, as escolas tanto

da rede pública como privada, precisaram interromper as aulas presenciais após o início do ano letivo de 2020. Posteriormente, ficou evidente a necessidade, de maneira excepcional, de aulas a distância ou remotas como alternativas para o seu funcionamento. Fato que acabou se evidenciando nas instituições de ensino da Educação Básica e Superior de todo o país. No dia 18 de março de 2020, devido a COVID-19, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas presenciais do Ensino Superior em todo o Brasil através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a, p.39).

A portaria tinha validade de trinta dias e poderia ser prorrogada dependendo das orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distritais. No mesmo dia o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifestou sobre a necessidade da reorganização de atividades acadêmicas e dos calendários escolares devido as ações preventivas que estavam sendo realizadas para conter a propagação da COVID-19 no país.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (CNE, 2020a, p.01).

Contudo, o agravamento da crise sanitária fez com que o Congresso Nacional declarasse em 20 de março de 2020 estado de calamidade pública através do Decreto Legislativo nº 6.

Art. 1º Fica reconhecida, exclusivamente para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, notadamente para as dispensas do atingimento dos resultados fiscais previstos no art. 2º da Lei nº 13.898, de 11 de novembro de 2019, e da limitação de empenho de que trata o art. 9º da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. (BRASIL, 2020b, p.01).

O decreto possibilitou a elaboração e aplicação de portarias, medidas e leis que tiveram consequências na educação brasileira durante todo o ano de 2020. Em 1 de abril do

mesmo ano foi publicada no Diário Oficial da União a Medida Provisória nº 934 que estabelecia normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior. A medida dispensou os estabelecimentos de ensino da Educação Básica de cumprirem a obrigatoriedade de observância ao mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, desde que, cumprida a carga horária mínima exigida por lei (BRASIL, 2020c). Conforme a Lei 9.394, de dezembro de 1996, os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio devem cumprir uma carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em, no mínimo, duzentos dias de efetivo de trabalho escolar (BRASIL, 1996). Desse modo, com a Medida Provisória, as escolas da educação básica ficaram livres de cumprir os dias, mas não as horas mínimas.

Essa Medida Provisória ainda dispensou as Instituições de Ensino Superior (IES) do cumprimento da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos com vigência durante o ano de 2020. Também autorizou as IES a abreviarem a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia para que esses profissionais pudessem atuar no combate à crise sanitária.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o *caput*, a instituição de educação superior poderá abreviar a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, cumpra, no mínimo:

I - Setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de medicina; ou

II - Setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia. (BRASIL, 2020c, p.01).

A medida dava aval para as instituições de Educação Básica e Superior darem aulas a distância como forma de cumprir a carga horária estabelecida na legislação. Entretanto, também trouxe consigo dúvidas e incertezas como, por exemplo, a situação da Educação Infantil. Assim como o Ensino Fundamental e Médio a Educação Infantil também deveria cumprir uma carga horária mínima de oitocentas horas exigidas por lei, porém, diferentemente das outras etapas da educação era inviável realizar qualquer tipo de ensino a distância com crianças tão pequenas. Além disso, não havia nenhuma previsão de volta às aulas de forma presencial durante todo o primeiro semestre de 2020, causando indagações sobre o que poderia acontecer se não fosse possível repor presencialmente as aulas que a pandemia impossibilitou de realizar. No entanto, a partir do posicionamento do Governo Federal através de portarias, decretos, medidas e leis

[...] as instituições de Ensino Superior, tal como os gestores da rede básica, atuantes na articulação das esferas estaduais e municipais, passaram a elaborar iniciativas próprias de caráter emergencial para substituir a educação presencial por atividades de ensino remotas. Diante dos educadores brasileiros se colocava, portanto, mais um desafio: estabelecer uma dinâmica de ensino-aprendizagem remota, que respeitasse o imperativo sanitário pelo distanciamento, mas que também levasse em conta as especificidades de uma realidade social profundamente marcada por desigualdades. (FLORES *et al*, 2021, p. 43).

Em 16 de junho de 2020 o MEC, por meio da Portaria nº 544, estipulou para o ensino superior à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia, revogando a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, já mencionada no início deste capítulo (BRASIL, 2020d). E em 18 de agosto, a Presidência da República transformou a Medida Provisória nº 934 em lei e trouxe com ela algumas mudanças em relação ao texto original. A Lei 14.040 manteve a obrigatoriedade da carga horária mínima para o Ensino Fundamental e Médio, mas mudou sua concepção sobre esse tema em relação à Educação Infantil como podemos perceber em seu artigo 2º, inciso I:

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

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (BRASIL, 2020e, p.04)

Ainda estabeleceu a possibilidade de atividades pedagógicas não presenciais para essa etapa da educação, desde que, estas estejam de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ensino Infantil. Também determinou que as tarefas não presenciais devem seguir orientações pediátricas no que diz respeito ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) (BRASIL, 2020e).

Quanto ao Ensino Fundamental e Médio, ocorreram acréscimos importantes na lei em comparação com a Medida Provisória nº 934. Enquanto a medida apenas tratava da não obrigatoriedade do cumprimento dos duzentos dias de efetivo trabalho escolar, a lei garantiu as atividades não presenciais e sua computação na carga horária mínima das oitocentas horas obrigatórias. No caso, da escola não conseguir cumprir a carga horária mínima, a lei tornou possível realiza-la no ano subsequente, inclusive com a possibilidade da adoção de uma espécie de *continuum* de duas ou mais séries/anos escolares (BRASIL, 2020e).

Embora a Lei 14.040 tenha sido um avanço no enfrentamento da crise educacional provocada pela pandemia da COVID-19, ela chegou tarde e ainda deixava dúvidas em relação ao ano letivo de 2020. Em agosto, quando a lei foi publicada no Diário Oficial, não havia previsão de retorno às aulas presenciais e a tendência era a de manter o distanciamento social para combater a disseminação da doença e evitar a sobrecarga dos hospitais. Tendo isso em vista, era clara a necessidade de uma reorganização do Calendário Escolar que desse conta das transformações causadas pela crise sanitária.

A lei, no que diz respeito a reorganização do Calendário Escolar, apenas destacou o art. 206, inciso I da Constituição Federal, onde as escolas deveriam se comprometer com os alunos para que todos tenham “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.” (BRASIL, 1988). A Lei 14.040 enfatiza duas questões pertinentes: a primeira em relação as atividades não presenciais, pois estas, devem sempre estar de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade da educação, considerando sempre as especificidades de cada faixa etária; a segunda é justamente o direito de todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas.

Mas como garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas realizando atividades não presenciais, em sua maioria com a utilização de tecnologias da informação e comunicação que dependem do acesso aos meios digitais, sendo que uma parcela da população não dispõe de equipamentos como *notebooks* e computadores ou *internet*? A Lei 14.040 ainda enfatiza em seu Parágrafo 5º.

Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. (BRASIL, 2020e, p.04).

As consequências das atividades pedagógicas não presenciais e de caráter emergencial durante o ano letivo de 2020 e o seu fator de exclusão a uma parcela de estudantes ainda estão sendo investigados. Entretanto, podemos ter uma dimensão do problema analisando os dados de uma pesquisa sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros levantada em 2019, formulada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) e utilizada por Flores *et al* (2021) onde diz que 20 milhões de domicílios não possuem *internet* no Brasil e no que diz respeito às tecnologias que o restante dispõe para acessar a *internet*, o estudo apontou que o uso dos

computadores foi concentrado nas famílias mais ricas: na classe A, 95% dos domicílios dispõem de tal tecnologia. Nas camadas C e DE os índices são de 44% e 14%, respectivamente.

Ainda segundo o estudo, 58% dos brasileiros acessam a *internet* somente pelo celular, proporção que chega a 85% nas classes D e E. O uso exclusivo do celular também predominou entre a população preta 65% e parda 61%, frente a 51% da população branca. O CNE através do Parecer nº 5/2020 já comunicava sobre os impactos negativos que a suspensão a longo prazo do ensino presencial poderia provocar na educação.

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar:

* dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;

* retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;

* danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e

* abandono e aumento da evasão escolar. (CNE, 2020a. p.03)

O CNE também fala sobre a desigualdade social como um agravante provocado pela pandemia. E deixa claro que “[...] como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias.” (CNE, 2020a, p.03).

Como pretende-se compreender de que modo os docentes realizaram suas atividades em meio a pandemia, este trabalho de conclusão de curso necessita, também, averiguar se foi possível assegurar aos professores e alunos o acesso aos meios necessários para a realização de suas atividades, uma vez que, praticamente não ocorreram aulas presenciais na rede estadual de ensino no município de São Borja durante o ano letivo de 2020.

Em 9 de dezembro do mesmo ano, o governo homologou o Parecer nº 19/2020, do Conselho Nacional de Educação, estendendo até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país. A decisão definiu as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040. (CNE, 2020b).

O parecer confere ainda, às instituições privadas, bem como aos sistemas públicos municipais e estaduais de ensino, autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e o replanejamento curricular ao longo de 2021. Isso desde que, sejam observados critérios como: assegurar formas de aprendizagem pelos estudantes e o registro detalhado das atividades não

presenciais, etc. O documento também flexibiliza a aprovação escolar ao permitir a “redefinição de critérios de avaliação”, recomendando ainda uma “especial atenção” à aprovação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano), devido ao alto índice de reprovação e abandono escolar característico dessa etapa de ensino. (FLORES *et al*, 2021, p. 45).

O parecer, além de conferir autonomia para que as instituições de ensino de todo o país normatizem a reorganização de seus calendários e replanejem os seus currículos ao longo de 2021, também demonstra a preocupação e o entendimento de que as consequências da pandemia na educação não se encerraram ao final do ano letivo de 2020.

Durante o primeiro quadrimestre de 2021, a pandemia da COVID-19 se mostrou ainda mais grave em território brasileiro que no ano anterior. Além disso, uma nova variante do vírus SARS-CoV-2 que se originou em Manaus, no estado brasileiro do Amazonas, passou a circular em todo o território nacional agravando a situação. Conforme o Ministério da Saúde (2021), em março e abril de 2021 ocorreram os maiores índices de óbitos diários provocados pela doença. Em 09 de março vieram a óbito, em um único dia, mil novecentos e setenta e dois brasileiros, sendo que em 8 de abril, esse número foi de quatro mil e duzentos e quarenta e nove cidadãos mortos, algo nunca visto em um único dia durante todo o ano de 2020.

No decorrer do ano de 2020 surgiram pesquisas para a elaboração de vacinas contra o SARS-CoV-2. No final do mesmo ano algumas dessas vacinas já estavam em processo final de desenvolvimento. O governo federal demorou para elaborar um projeto de imunização da população brasileira e da compra dessas vacinas. A consequência da falta de planejamento do governo federal se observa no presente ano de 2021, através da escassez de imunizantes e da lentidão no processo de vacinação. Os perigos em torno da demora do processo de vacinação no Brasil se tornam, ainda mais graves, à medida em que isso possibilita a mutação do vírus em variantes mais contagiosas e letais.

2.1 Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido

Durante o ano de 2020, percebeu-se uma variedade de termos relacionados ao modo de ensino implementado durante a pandemia da COVID-19 na Educação Básica como Educação a Distância (EAD), Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Ensino Híbrido. Embora, ambos apresentem semelhanças entre si, eles possuem aspectos e conceitos diferentes. Contudo, todos se diferenciam do ensino presencial.

A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos regulares, onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo: é o denominado ensino convencional. (ALVES, 2011, p 84).

Já na modalidade Educação a Distância, docentes e educandos encontram-se separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Isto é, professores e alunos através do uso de tecnologias da informação e comunicação podem se comunicar e interagir em tempos e espaços diferentes, podendo ou não apresentar momentos presenciais. Assim como nos elucidam Hermida e Bonfim (2006, p. 168)

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleeducação ou “Educação à Distância” vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos.

É perceptível que a Educação a Distância é bem abrangente, podendo os sujeitos dessa modalidade estarem separados fisicamente e/ou temporalmente. Isto é, as interações entre docentes e educandos através das tecnologias da informação e comunicação podem ser síncronas, quando estes estão separados fisicamente, mas interagindo e se comunicando em tempo real ou assíncronas quando interagem e se comunicam em tempos e espaços diferentes. Ainda há a possibilidade de atividades presenciais para assistir um determinado vídeo, receber atividades pedagógicas ou para realizar avaliações.

Em alguns cursos, o momento presencial é apenas o da avaliação final; outros têm aulas presenciais e atividades desenvolvidas em ambientes virtuais. Existem, ainda, cursos em que o momento presencial não ocorre, ou seja, a aprendizagem é exclusivamente mediada. A EAD ou pode então englobar aulas e atividades presenciais, semi-presenciais (parte presencial / parte virtual ou à distância) e Educação à Distância (ou virtual). (HERMIDA; BONFIN, 2006, p. 169).

Com o surgimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), que possibilitaram a interação em tempo real entre pessoas que se encontram em lugares diferentes, houve a necessidade de se repensar ou redefinir as concepções de tempo e espaço. Estar presente não significa, necessariamente, estar no mesmo espaço físico. É o que ocorre, por exemplo, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias, além de redefinir as concepções de tempo e espaço, quando permite que as atividades pedagógicas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) sejam realizadas de modo síncrono ou assíncrono, também gera mudanças nos papéis tanto do aluno quando do docente. (CHAQUIME; MILL, 2012, p.3).

Ou seja, na EAD a principal função do professor não pode mais ser a de transmissor ou difusor de conhecimentos já que os meios tecnológicos de informação e comunicação transmitem informações em grande quantidade e de forma globalizada. Nesse sentido, cabe ao professor ser um mediador e incentivador do processo de aprendizagem dos seus alunos.

[...] os processos educacionais mediados por tecnologias, entre eles a EaD, exigem um perfil profissional docente diferenciado. A grande disponibilidade de informações na sociedade faz com que o professor não seja mais visto como um transmissor do conhecimento, mas como um profissional que embasa sua atuação em práticas pedagógicas mediadoras e significativas, permitindo ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades para interagir nesse novo contexto social. (CHAQUIME; MILL, 2012, p.3).

Além da necessidade de professores capacitados para a Educação a Distância é importante compreender que o aluno dessa modalidade também tem um perfil próprio, que possui diferenças do aluno de um curso regular. Na EAD o aluno se encontra como sujeito ativo e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor e/ou professores mediadores e incentivadores desse processo. Nesse sentido o aprendiz a distância precisa ter algumas habilidades bem formadas como “[...] autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar o seu próprio tempo.” (SERAFINI, 2012, p.64). Logo, não é qualquer pessoa que tem todas essas habilidades bem definidas.

Como nem todas as pessoas têm desenvolvidas as habilidades e competências necessárias ao bom aproveitamento de cursos nesta modalidade de ensino (como por exemplo auto-disciplina, autonomia, organização, desejo de aprender, além de habilidades com as ferramentas utilizadas pelo modelo de educação a distância escolhido), a mesma, que segundo a Legislação brasileira da área está disponível para todos os cidadãos, não é adequada a todas as pessoas, pois há quem não está preparado para realizar cursos à distância, justamente por não dominar as habilidades e competências necessárias a ela nem ter o perfil adequado às atividades a serem desenvolvidas no decorrer do curso nesta modalidade. (HICKEL, 2009, p. 163-164).

Nota-se que a EAD possui uma estrutura consolidada em termos políticos, didáticos e pedagógicos com metodologias e conceitos próprios que estão em constante processo de transformação, ao mesmo tempo em que novas tecnologias surgem e evoluem. Conforme o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017,

[...] 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, 2017b, p.03).

O mesmo decreto que define o conceito de Educação a Distância para o sistema educacional brasileiro contribuiu para a realização de práticas pedagógicas não presenciais na educação básica, logo após o surgimento da pandemia e de seus efeitos na educação. Pois, antes mesmo das portarias, medidas e leis elaboradas para o enfrentamento da crise provocada pela COVID-19, o Decreto nº 9.057 já abordava a possibilidade da Educação a Distância na educação básica como podemos ver em seus Art. 2º e 8º (BRASIL, 2017b, p.03)

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. [...]
Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades: I - ensino fundamental [...] II - ensino médio [...] III - educação profissional técnica de nível médio; IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial.

Em relação ao Ensino Fundamental para a realização da Educação a Distância, é necessário respeitar os termos do § 4º do Art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que diz “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” (BRASIL, 1996). Este último foi justamente o que ocorreu no ano letivo de 2020 com a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2.

Como podemos perceber, não é seguro dizer que todos os alunos do Ensino Fundamental, aliás nem do Ensino Médio, possuem as habilidades e competências necessárias já bem desenvolvidas para a realização de aulas na modalidade EAD ou remotas. Entretanto, “Com o distanciamento e o isolamento social impostos pelo combate à proliferação da COVID-19 houve a necessidade de se alterar a rotina escolar e colocar em prática emergencialmente o chamado ensino remoto [...]” (BARROS *et al*, 2020, p. 58) dando origem ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) tão falado durante todo o ano de 2020 e que se mantém em destaque durante o início de 2021.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino remoto ou aula remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020. p. 8).

Assim como Moreira e Schlemmer, Barros *et al* (2020) também tem a mesma compreensão do conceito de ERE e nos esclarece algumas diferenças entre EAD e esse novo modelo de ensino implementado na pandemia.

Diferente da modalidade de EAD (que conta com uma estrutura consolidada em termos políticos, didáticos e pedagógicos [...]), o ensino remoto emergencial é uma modalidade que apenas pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e alunos, ofertado de forma síncrona nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial, mantendo assim, uma rotina escolar em ambiente virtual. (BARROS *et al*, 2020, p. 58).

O novo contexto social e educacional provocado pela pandemia, de forma abrupta, fez com que professores do Brasil e do mundo, obrigatoriamente, se apropriassem rapidamente das novas tecnologias da informação e comunicação em uma tentativa de transpor o ensino presencial para os meios digitais. Assim como nos explica Moreira e Schlemmer (2020, p. 9)

Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo sincrônico, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, do qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital.

A partir das falas dos autores percebe-se várias diferenças entre EAD e o ERE. A Educação a Distância possui um arcabouço de conceitos que vem evoluindo junto com a evolução dos meios de comunicação e informação. Tendo construído ao longo dos anos metodologias e práticas pedagógicas próprias de sua modalidade. Já o Ensino Remoto Emergencial tenta transpor o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas presenciais para os meios digitais. Diferentemente da EAD que tem o seu foco na construção do conhecimento pelo aluno, sendo esse processo mediado pelos docentes, o Ensino Remoto tem

o seu processo centrado no conteúdo ministrado pelo professor. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p.9) o foco do ensino remoto “[...] está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações”. Ainda conceituando o Ensino Remoto Emergencial, pode-se afirmar que

Na situação atual em que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido as circunstâncias dessa crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

O Ensino Remoto Emergencial não é uma modalidade ou forma de ensino bem estruturada e com referencial e embasamento consolidados, mas sim um modelo temporário que foi incorporado e construído de forma emergencial para fornecer o acesso à educação em meio à crise sanitária, política, social e educacional pela qual passa o país. Além do mais, é preciso enfatizar, novamente, que os estudantes da educação básica não possuem as mesmas habilidades e competências exigidas aos alunos da educação a distância, mas que também são necessárias em um ERE como autodisciplina, organização, autonomia e conhecimento amplo do uso de *hardware*¹ e *software*² que os qualifiquem como sujeitos totalmente ativos e protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante a Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), existem habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos durante cada etapa e nível da educação.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Enquanto a competência é a capacidade de o aluno mobilizar, articular e aplicar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de problemas as habilidades são as

¹ “É a parte física da computação sendo formada por equipamentos que compõem o ambiente de computação em que trabalhamos. Como exemplo, o teclado onde digitamos nossos textos e o monitor (vídeo) onde são apresentadas as informações.” (CUNHA; MACEDO; SILVEIRA, 2017, p.37).

² “Podemos definir o *software* como sendo a parte lógica do computador, ou seja, aquele conjunto de instruções programáveis que permitem ao *hardware* funcionar para utilização e necessidade dos usuários.” Como, por exemplo, Sistemas Operacionais, programas de computador e aplicativos de celular. (CUNHA; MACEDO; SILVEIRA, 2017, p.40).

práticas, as formas de saber fazer isso, de operacionalizar. Desse modo, identificar, compreender, relacionar, sintetizar, correlacionar são exemplos de habilidades.

[...] uma mesma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências. E, por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes. (BOOF; ZANETTE, 2010, p. 3).

Como as competências e habilidades estão em processo de desenvolvimento no aluno durante toda a educação básica e são essenciais para o processo de socialização, de criticidade e da construção da cidadania, é importante que elas continuem sendo desenvolvidas, seja na educação a distância ou no ensino remoto emergencial. Porém, para esses modelos de ensino, como já vimos, algumas competências e habilidades já devem estar formadas. Como o ensino remoto de emergência não é o ideal e sim uma forma temporária e de transição, acredita-se que o ensino híbrido seja o futuro da educação brasileira pós-pandemia.

O ensino híbrido ou *blended learning* (BL) surge com a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois a medida em que as TDIC evoluem, elas vão reconfigurando as possibilidades educacionais. É possível perceber isso, por exemplo, na EAD que inicialmente dependia de materiais impressos para ocorrer e com os avanços tecnológicos passou a ser possível realizá-la através do rádio, da tv e mais recentemente da *internet*.

O *Blended Learning* (BL), assim como sua própria natureza, é um conceito híbrido. As TIC, ao evoluírem, vão reconfigurando as possibilidades educacionais, devido à riqueza de interações, de recursos e de experiências que elas (as TIC) nos permitem explorar. Assim, torna-se inevitável que se estudem e se planejem formas de integrá-las aos processos de ensino e aprendizagem. (ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M., 2020, p. 2).

Essa integração entre as TIC e as diferentes formas de ensino-aprendizagem é possível através do ensino híbrido, isto é, da aproximação do ensino presencial com o ensino *on-line*, “[...] pois não rompe com as estratégias de ensino conhecidas e fortemente adotadas, mas as expande e provoca a integração das tecnologias digitais na educação [...]” (ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M., 2020, p. 02) O ensino híbrido surge da evolução dos meios digitais e da EAD, contudo, Tori (2009) nos esclarece que

A EAD em sua forma exclusivamente não-presencial, dificilmente deixará de existir. Ao contrário, a demanda por essa forma de aprendizagem tende a crescer no futuro próximo, pois possibilita a ultrapassagem de barreiras econômicas, físicas, sociais e temporais, com excelentes resultados já largamente comprovados. No entanto, uma grande explosão do uso de

tecnologias, técnicas e métodos virtuais de educação vem ocorrendo numa outra frente, que há algum tempo evoluía por um caminho independente da EAD: a educação presencial. O desafio de se envolver, acompanhar e interagir com alunos a distância gerou soluções eficazes para EAD que podem — e devem — enriquecer cursos que já contam com a vantagem da presença física do aluno. (TORI, 2009, p. 121).

A assertiva de Tori (2009) quando diz que há uma grande explosão do uso de tecnologias, técnicas e métodos virtuais sendo utilizados no ensino presencial demonstra uma tendência da aproximação entre o ensino tradicional e as TDIC, antes mesmo do surgimento da COVID-19 e de seus efeitos na educação. A sociedade do século XXI sofreu e sofre grandes transformações devido a evolução das tecnologias de informação e comunicação e percebe-se um aprofundamento disso com o surgimento da pandemia. Tecnologias como *notebooks*, *smartphones*, *desktops*, aplicativos³, redes sociais, jogos virtuais e a *internet* possuem uma influência cada vez mais acentuada na forma como nos divertimos, nos informamos, interagimos, trabalhamos e, naturalmente, ensinamos e aprendemos.

As tecnologias interativas têm produzido grande impacto na sociedade, alterando relações de tempo e espaço no trabalho, no lazer e nas relações sociais. Compreender o aluno que vive essa nova realidade, suas necessidades e especificidades, inseridas em um contexto socioeconômico e cultural, e assim atendê-lo e formá-lo adequadamente e eficazmente, é um grande desafio da escola contemporânea. Não há como ignorar as novas linguagens, culturas e hábitos dos jovens, para os quais a separação entre virtual e real é cada vez mais tênue. É bastante previsível, pois, que essa convergência entre real e virtual na educação seja fato inexorável. (TORI, 2009, p. 121).

É nesse contexto que o *Blended Learning* ou Ensino Híbrido, denominação utilizada aqui no Brasil, tem se mostrado uma importante inovação pedagógica. Considerando, ainda mais, que o ensino tradicional baseado na ideia de mera transmissão de conhecimentos já se encontra há muito tempo defasado. Desta forma, o BL propõe

[...] a convergência entre práticas pedagógicas voltadas à educação presencial e práticas pedagógicas relacionadas à educação a distância (EAD), preferencialmente de modo simultâneo, com aporte das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de metodologias ativas. Nesse sentido, a concepção de BL se baseia em uma ideia de educação híbrida – mista –, que mescla múltiplas práticas, espaços, indivíduos, tecnologias e culturas de maneira a potencializar a construção do conhecimento. Desse modo, o BL preconiza a valorização dos espaços presenciais, como a sala de aula, por exemplo, ao considerar que boa parte do processo de

³ “Os *softwares* aplicativos informam ao computador como realizar tarefas específicas para o usuário. Há literalmente milhares de *softwares* aplicativos desde pacotes de escritório (também chamados Office) até programas para conectar pessoas como as redes sociais, largamente utilizadas.” (CUNHA; MACEDO; SILVEIRA, 2017, p. 40).

ensino/aprendizagem, das experiências e das vivências dos estudantes se constrói no ambiente presencial. Ao mesmo tempo, sugere que o enriquecimento dessas interações pode acontecer no universo virtual, ampliando globalmente os espaços educacionais. (ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M., 2019, p. 203).

Percebe-se que além da aproximação entre os diferentes ambientes de aprendizagem, tradicional e virtual, há uma relevância no tipo de metodologias. Roza, Veiga e Roza falam em metodologias ativas e em potencializar a construção de conhecimentos. Assim como ocorre na EAD, no ensino híbrido o aluno tem um papel protagonista na construção de seu próprio conhecimento e o professor media esse processo.

No entanto Roza, Veiga e Roza (2019) vão mais além ao afirmar que, o potencial do *Blended Learning* vem sendo elaborado em torno do nível de interação e de integração da aprendizagem e na alteração dos papéis assumidos pelos docentes e discentes. Nesse novo contexto, o processo de ensinar e aprender é uma “[...] interconexão dinâmica, em que os papéis de educador e de educando podem ser vividos tanto pelo professor quanto pelos estudantes, em um processo de mediação recíproca.” (ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M., 2019, p. 204). Tori (2009) complementa ao dizer que “O modo de interação deve priorizar a autonomia tanto do docente quanto do discente e incentivar a cooperação mútua, seja aluno/aluno ou aluno/professor, em um cenário em que todos [...] aprendam e ensinem.” (p. 122).

Conceituar BL não é uma tarefa fácil, sendo que, dependendo do autor ocorrem concepções diferentes sobre a mesma temática. Para Graham (2006) a sua definição é “*Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.*” (p. 5). Isto é, que esse modo de ensino reflete a combinação de dois sistemas de ensino-aprendizagem historicamente separados, o tradicional que na citação aparece como *face-to-face*, em tradução livre significa face a face, e o ensino a distância em que o autor entende como mediado por computadores, enfatizando a importância dessa tecnologia para o ensino híbrido. Já Christensen, Horn e Staker trazem uma conceituação mais aprimorada e moderna, definindo o ensino híbrido como

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do aprendizado e, ao menos em parte, em uma localidade física supervisionada fora de sua residência. Sendo que as atividades (lições em pequenos grupos, com mediação ou tutoria), ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante, em um curso ou disciplina, são conectadas para oferecer uma experiência de educação

integrada. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013 *apud* ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M., 2019, p. 205-206).

Nesta última concepção, é importante incorporar ao ensino híbrido algumas dimensões como: ênfase no projeto de vida dos alunos, ênfase em habilidades e competências, de conhecimentos e socioemocionais, para aprender a conhecer, a viver, a ser e a agir; e ênfase no equilíbrio entre aprendizagem compartilhada e personalizada. (ROZA, VEIGA, ROZA, 2019).

Assim, no equilíbrio entre compartilhar (aprendizagem em equipe) e personalizar (aprendizagem individual), busca-se respeitar o ritmo e estilo de aprendizagem de cada estudante. Esse é um ponto favorável à integração das TDIC, pois os AVA, as plataformas adaptativas, os *games*, a Internet e seus infindáveis recursos permitem explorar o aprendizado de conteúdos em diferentes maneiras e formatos (texto, áudio, vídeo, *games*), respondendo, assim, ao interesse e aos modos diversificados de aprender, que são próprios de cada um ou de cada grupo, bem como criando oportunidades de maior engajamento entre os estudantes e destes com os professores. (ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M., 2019, p. 206).

De acordo com Tori (2009) o BL pode ser empregado em diferentes níveis, isto é, a nível de uma atividade pedagógica, de um componente curricular, de um curso ou a nível institucional. O autor ainda destaca as diversas possibilidades que uma integração de qualidade entre o ensino presencial e virtual podem provocar.

Se na modalidade presencial pode-se fazer uso de diversas linguagens, na educação virtual todas podem ser utilizadas simultaneamente, conferindo-se ao processo um potencial enorme de comunicação e integração espaço/tempo. Se na modalidade presencial é mais fácil engajar o aluno, socializar a turma e colher diversos tipos de *feedbacks* — adaptando-se estratégias pedagógicas em tempo real — nas atividades remotas, ou com apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aprendiz. O *blended learning* possui, portanto, grande potencial para melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem. (TORI, 2009, p. 122).

Porém, o autor ressalta que independentemente do nível de *blended learning* que se adote, é imprescindível que haja um “[...] planejamento sério e um *design* instrucional bem feito, considerando sempre os objetivos educacionais, os aspectos pedagógicos e cognitivos, o perfil do aluno e a avaliação constante.” (TORI, 2009, p. 122). Por fim, como dito anteriormente por Roza, Veiga e Roza (2020) BL é um conceito dinâmico, logo ele não é estático e absoluto, pois a sua definição evolui ao mesmo tempo em que se evolui as TDIC, estas por sua vez, vão reconfigurando as possibilidades educacionais ao trazerem novos recursos, interações e experiências.

2.2 O trabalho docente e o seu objeto de trabalho

Não existe um conceito unânime e concreto de trabalho docente, muito pelo contrário. O conceito de trabalho docente está em constante debate e construção. Pretende-se, então, analisar o professor e sua relação com o seu objeto de trabalho e, também, abordar algumas características que compõe o trabalho desses profissionais. Considera-se importante essa compreensão justamente porque a pandemia impossibilitou a presença física entre professores e alunos, ou seja, do professor com o seu “objeto” de trabalho. Além disso, uma melhor compreensão sobre o trabalho docente possibilita verificar a grande complexidade que existe nessa profissão. A primeira característica a ser abordada do trabalho docente é sua interatividade, pois o ensino dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais.

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, por tanto, relações humanas, relações individuais e sociais [...] (TARDIF, 2010, p. 128).

Os seres humanos, objeto do trabalho docente, são individuais, heterogêneos, afetivos, ativos e complexos. Embora, a escola reúna os alunos em turmas e o processo de ensino-aprendizagem ocorra através da interação do professor com seus alunos e da interação destes alunos com seus colegas, ou seja, em um ambiente em que existe uma coletividade, os professores não podem deixar de considerar as diferenças individuais de cada um. Os alunos também são heterogêneos, isto é, suas capacidades pessoais e sociais são diferentes.

As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprender também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. (TARDIF, 2010, p. 129).

Os alunos são seres sociais. Tardif (2010) compreende que as características sociais dos estudantes influenciam na prática docente, isto é, a classe social, a cor da pele, o gênero dos alunos influencia nas reações, intervenções, atitudes e na atuação pedagógica dos professores. Desse modo, o professor possui influência sobre os alunos e sofre influência deles. Contudo, os alunos também sofrem influência da sociedade em geral e estas saem do controle do professor. O objeto do trabalho docente também é afetivo, pois

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. (TARDIF, 2010, p. 130).

Desse modo, outra característica do trabalho docente é sua dimensão afetiva. Através da citação acima fica evidente que a afetividade no processo de ensino-aprendizagem pode tanto facilitar como dificultar esse processo.

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2010, p. 130).

Os alunos, também, são seres ativos, pois são capazes de oferecer resistência as iniciativas dos professores, além disso eles são complexos. Diferentemente do trabalho industrial em que seu objeto é passivo e simples. Simples no sentido de que qualquer material e/ou produto pode ser reduzido as suas peças constituintes como, por exemplo, um carro ou um computador. Já com seres humanos isso não é possível. Tardif (2010) diz que o ser humano é “[...] um objeto complexo, sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.” (p.131).

O trabalho do professor consiste, então, em gerir relações sociais. Envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Ensinar é fazer escolhas a todo momento e essas escolhas são realizadas em plena interação com os alunos.

[...] o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tende se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los. (TARDIF, 2010, p. 132).

O trabalho docente exige do professor envolvimento e investimento constante, tanto afetivo como cognitivo. As interações sociais entre os professores e seus alunos o envolvem de forma pessoal, isto é, as relações que abarcam o trabalho docente, dificilmente podem ser superficiais, pois

Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido a *personalidade*

do professor é um componente essencial de seu trabalho. [...] um professor não pode somente “fazer o seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como *pessoa*. (TARDIF, 2010, p. 141).

Ao analisar o professor e o seu objeto de trabalho, isto é, os seres humanos, percebe-se a complexidade que se encontra no trabalho docente. Soma-se a isso que o trabalho dos professores não se resume somente aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro da sala de aula.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A massificação do ensino e a diversidade cultural mencionada por Tardif (2010), demonstram a complexidade que é ser docente e exercer a docência nos dias atuais. Compreende-se, então, que o trabalho docente sofreu drástica transformação durante a pandemia, pois ocorreu a interrupção das interações sociais e afetivas de forma física entre os professores e seus alunos. Essas interações passaram a ocorrer através dos meios tecnológicos de informação e comunicação. A situação ainda é agravada pela possibilidade de uma parcela dos alunos não ter, sequer, interagido com seus professores devido à falta dos meios tecnológicos digitais necessários para o ensino remoto.

3 METODOLOGIA

Todo trabalho acadêmico necessita de uma metodologia bem fundamentada, evidenciando assim, o tipo de pesquisa, sua conceituação e justificativa. Conforme os tipos de classificação de pesquisa da autora Vergara (1998), pode-se classificar a atual, quanto aos fins, como explicativa e descritiva. Isto é, pretendesse compreender como os professores da rede pública estadual de ensino do município de São Borja desenvolveram suas atividades durante a pandemia do SARS-Cov-2 ao longo do ano letivo de 2020. A pesquisa explicativa tem como base a pesquisa descritiva que visa descrever o fenômeno pesquisado para poder, então, explicá-lo.

Em relação aos meios, a pesquisa é bibliográfica e de campo. Portanto, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2007) a pesquisa das fontes secundárias abrange toda bibliografia já tornada pública como jornais, revistas, livros, monografias, teses, artigos e outros. Como a construção do presente trabalho ocorreu em meio a pandemia do novo coronavírus, conseqüentemente, houve uma maior dificuldade no acesso aos livros e materiais impressos para a realização da pesquisa, priorizou-se, então, artigos científicos publicados em plataformas *on-line*.

Para a elaboração e execução da pesquisa foi necessário o levantamento de dados de diversas fontes. Marconi e Lakatos (2007) compreendem que “O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental [...] e pesquisa bibliográfica [...]” (p.63). Para analisar como os professores da rede pública estadual de ensino do município de São Borja desenvolveram suas atividades em meio a pandemia da COVID-19 foi essencial, a priori, uma pesquisa bibliográfica que levasse em consideração a pandemia e seus efeitos na educação brasileira durante todo o ano letivo de 2020, assim como as alternativas de ensino que surgiram logo que o ensino presencial foi impossibilitado pela crise sanitária e, por fim, como a pesquisa é justamente sobre o trabalho docente nesse período, fez-se necessário pesquisar algumas características importantes sobre o trabalho docente e o seu objeto de trabalho, os alunos.

Durante a revisão bibliográfica foram selecionados trabalhos importantes como o das autoras Flores *et al* (2021) que trouxeram reflexões e considerações sobre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância durante a pandemia. As autoras contextualizaram em sua obra o processo que a pandemia provocou na educação brasileira durante o ano de 2020. Tema este que também foi tratado por Barros *et al* (2020) em seu artigo “Didática de transição: a formação docente e o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia”.

Como houve a necessidade de explicar e diferenciar os modelos de ensino que foram implementados pelas instituições educacionais durante a crise, além dos autores mencionados que trataram sobre o Ensino Remoto Emergencial, obras como a da autora Lucineia Alves (2011) que aborda o conceito de Educação a Distância e a história desse modelo de ensino no Brasil e no mundo foram essenciais. Outros autores que colaboraram com esse tema são Jorge Hermida e Cláudia Bonfim (2006), que em seu artigo “A educação a distância: história, concepções e perspectivas”, trazem tanto o conceito e a história quanto as leis que regem a Educação a Distância no Brasil.

Para compreender sobre o ensino híbrido foram consultados autores como Carlos Pasini, Élvio Carvalho e Lucy Almeida (2020) que possuem o artigo “A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações”. Além destes, Jiani Roza, Adriana Veiga e Marcelo Roza (2019), colaboraram com o conceito de *blended learning*, termo em inglês do chamado ensino híbrido, assim como Romero Tori (2009) que disserta sobre o mesmo assunto em seu artigo “Cursos Híbridos e *Blended learning*”, que se encontra no livro “Educação a Distância: o estado da arte”. Ambos foram necessários para a compreensão do conceito de ensino híbrido durante a pesquisa e de sua relevância em tempos de pandemia e de ascensão de novas tecnologias de informação e comunicação.

Para compreender melhor a complexidade do trabalho docente e da interação com seu objeto de trabalho foi utilizado o Doutor em Fundamentos da Educação Maurice Tardif (2010). Assim como a Doutora em Educação Dalila Andrade Oliveira (2004), que aborda temas como flexibilização, precarização e a reestruturação do trabalho docente.

Também foram analisados decretos, leis, portarias, medidas e pareceres do Governo Federal e do Conselho Nacional de Educação relacionados a pandemia e a educação brasileira. Na atual conjuntura, em que há uma escassez de autores que se debruçam sobre o tema desta pesquisa, os decretos, as leis, portarias, medidas e pareceres se demonstraram de grande valia, pois contribuíram para contextualizar a situação educacional, uma vez que, foram dando forma e aporte jurídico ao funcionamento da educação pública, de forma remota, durante o ano de 2020.

Conforme Marconi e Lakatos (2007) é importante não utilizar apenas um método ou uma técnica de pesquisa, mas todos os que forem necessários e/ou apropriados para o problema que se quer investigar. Na maioria das vezes é necessária uma combinação de dois ou mais métodos, utilizados de forma concomitante, para obter resultados mais confiáveis. Escolheu-se, portanto, as entrevistas por estarem mais adequadas ao problema de pesquisa e aos tipos de informantes, neste caso, os docentes da rede estadual do município de São Borja.

Para investigar como os docentes desenvolveram suas atividades durante a pandemia de forma mais minuciosa, levando em consideração os objetivos específicos que são: investigar os principais desafios e dificuldades que os docentes enfrentaram; identificar as metodologias e as formas de avaliação utilizadas e expor as expectativas dos professores para o retorno às aulas presenciais em 2021. A entrevista se fez necessária e está incluída na pesquisa de campo.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 92).

Foram realizadas entrevistas sistematizadas ou, também denominadas, estruturadas, isto é, aquela em que o entrevistador segue um roteiro pré-estabelecido. Neste caso, o entrevistador não pode modificar as questões conforme o entrevistado, pois deve seguir rigidamente um formulário já bem elaborado. Foram entrevistados dez professores da rede estadual de ensino do município de São Borja. Os entrevistados foram devidamente orientados, antes da realização da entrevista, sobre os objetivos, a relevância da pesquisa, a importância de suas colaborações e sobre a forma de confidencialidade.

3.1 As entrevistas e os sujeitos da pesquisa

As entrevistas⁴ foram estruturadas da seguinte maneira: todas as questões foram abertas. As seis primeiras questões foram direcionadas, de forma, a compreender o perfil do professor que estava sendo entrevistado. Inicialmente os professores foram questionados sobre sua formação, sobre as séries/anos em que lecionaram, o número de turmas em que atuaram e em que componentes ministraram suas aulas durante o ano de 2020.

Posteriormente os professores foram questionados sobre como desenvolveram suas atividades em meio a pandemia, sendo que estavam impossibilitados de lecionarem de forma presencial; foram questionados se receberam formação para atuar de forma não presencial durante o ano de 2020; se foi assegurado aos docentes e aos seus alunos os meios tecnológicos necessários para a realização de atividades não presenciais como computadores,

⁴ O questionário utilizado para a realização das entrevistas, encontra-se no final do presente Trabalho de Conclusão de Curso no Apêndice 01 - Entrevista aplicada aos professores da rede estadual de ensino do município de São Borja.

notebooks, smartphones, planos de *internet*, entre outros; se houve evasão em suas turmas e como isso impactou nas aulas; quais foram os principais desafios e dificuldades que enfrentaram para dar continuidade as suas aulas em meio a pandemia da COVID-19; sobre as suas expectativas para a volta às aulas no ano de 2021. Desta forma, percebe-se que o segundo momento da entrevista está devidamente relacionado com os objetivos geral e específicos da atual pesquisa.

Considera-se importantes algumas observações sobre as entrevistas realizadas com os docentes da rede estadual de ensino devido a pandemia da COVID-19 que afetou o Brasil durante o ano de 2020 e se mantém, com consequências ainda mais graves, no presente ano de 2021. Para a segurança, tanto do entrevistador como dos entrevistados, as entrevistas ocorreram através da utilização de plataformas e aplicativos como *Google Meet* e *WhatsApp*, meios digitais interativos que fazem parte das NTIC que a sociedade dispõe atualmente para comunicação em tempo real por intermédio de textos, áudios e vídeos. Através das entrevistas realizadas pelas NTIC foi possível perceber aspectos como a entonação da voz nas falas e expressões dos entrevistados. Isso contribuiu para a melhor compreensão do fenômeno investigado.

A forma como as entrevistas foram realizadas teve embasamento na autora Vergara (1998) que diz “A entrevista é um procedimento no qual você faz perguntas a alguém que, oralmente, lhe responde. A presença física de ambos é necessária, mas se você dispõe de mídia interativa, ela se torna dispensável” (p. 53). Lógico que a forma como as entrevistas ocorreram foram em caráter excepcional, ou seja, se fosse possível e seguro seria priorizada as entrevistas com presença física. O contexto histórico pelo qual passa a humanidade neste momento requer o cuidado e a responsabilidade consigo e com o próximo.

A pesquisa abrangeu docentes de seis escolas estaduais diferentes. As escolas em que os docentes atuam encontram-se na área urbana do município de São Borja e podem diferenciar-se entre centrais e periféricas. Duas escolas encontram-se em uma área central e quatro na periferia da cidade. A pesquisa abrangeu docentes de escolas distintas da rede estadual, possibilitando assim, dados mais precisos para compreender como esses professores, mesmo lecionando em escolas diferentes, deram continuidade ao seu trabalho durante a pandemia em 2020.

Como o tema da pesquisa é o trabalho docente durante a pandemia e a delimitação do tema é o trabalho docente em meio a pandemia do SARS-Cov-2 na rede estadual de ensino do município de São Borja durante o ano letivo de 2020, não houve uma delimitação em relação a formação do professor entrevistado ou em relação aos componentes curriculares ministrados

por eles. Ou seja, o objeto da pesquisa são os professores da rede estadual de ensino do município de São Borja que lecionaram no Ensino Fundamental e Médio durante no ano de 2020.

Posto que, a pesquisa trata de questões sensíveis como: as dificuldades enfrentadas pelos professores para lecionarem em meio a pandemia, o apoio ou não do estado e de suas instituições escolares para o acesso aos meios digitais que são imprescindíveis ao exercício das funções desses profissionais durante a crise, dentre outras já mencionadas na forma como as entrevistas foram estruturadas. Optou-se, então, por manter o anonimato dos professores entrevistados. Desta forma, os professores foram nomeados e identificados através das abreviações P.01, P.02 e assim sucessivamente. Observar-se essa forma de designação no quadro 01 onde se encontra a identificação, o gênero, formação dos professores entrevistados e os componentes curriculares em que ministraram aulas em suas escolas durante o ano de 2020. A numeração dada a cada docente foi baseada em sua data de entrevista, sendo a primeira no dia 23 de março e a última no dia 12 de abril de 2021.

Quadro 01 – Identificação, gênero, formação dos docentes e componentes em que ministraram aula em 2020

Identificação	Gênero	Formação/ano	Componentes Curriculares que ministrou aula em 2020
P.01	Feminino	Letras - 1999	Arte; Língua Portuguesa; Literatura brasileira; Ensino religioso.
P.02	Masculino	História - 2005	Projeto de Pesquisa; Ensino Religioso; Projeto de Vida; História; Filosofia; Sociologia.
P.03	Feminino	História - 2005	História e Projeto de Vida.
P.04	Feminino	Estudos Sociais - 1993	Geografia; Filosofia; Sociologia; Multiculturalismo; Ensino Religioso.
P.05	Feminino	História - 2002	História e Sociologia.
P.06	Feminino	Letras - 2008	Espanhol.
P.07	Feminino	História - 2007	História; Geografia; Ensino Religioso; Direitos Humanos; Arte.

P.08	Masculino	História - 2008	História; Geografia; Sociologia.
P.09	Feminino	Letras - 2000	Inglês e Arte.
P.10	Masculino	História - 1999	História e Sociologia.

Fonte: Levantamento de campo, 2021.

As entrevistas foram realizadas com três professores e sete professoras. Seis docentes são formados em História, três em Letras e uma professora em Estudos Sociais. Três docentes são de escolas estaduais que se encontram no centro do município de São Borja e sete de escolas periféricas. Através do Quadro 01, é possível identificar que os seis professores formados em História, além de lecionarem em suas áreas, também lecionam em áreas que não possuem formação como Geografia, Filosofia e Sociologia. Com a professora formada em Estudos Sociais ocorre o mesmo, pois além de ministrar aulas em Sociologia, assume componentes como Filosofia, Geografia, Multiculturalismo e Ensino Religioso. Já os docentes formados em Letras, assumem menos componentes fora de sua área de formação como Ensino Religioso e Arte. No quadro 02 é possível observar os anos/séries em que os docentes ministraram aulas em 2020 e também a quantidade de turmas que possuíam no período.

QUADRO 02 – Anos/séries em que os docentes atuaram e a quantidade de turmas em que lecionaram durante o ano de 2020

Identificação	Anos/séries em que atuou em 2020	Quant. de turmas
P.01	Do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	17
P.02	Do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.	17
P.03	6º e 7º anos do Ensino Fundamental e 1º anos do Ensino Médio.	14
P.04	6º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio noturno.	22
P.05	Do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.	14
P.06	Do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.	13
P.07	8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio.	16

P.08	8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.	18
P.09	8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	10
P.10	8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio	9

Fonte: Levantamento de campo, 2021.

Todos os docentes entrevistados lecionaram nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio durante o ano letivo de 2020. Sendo que a docente P.04 assumiu vinte duas turmas no período, o maior número dentre todos os entrevistados. E o professor P.10, com nove turmas, caracteriza-se com o menor número. Os dados expostos nos quadros 01 e 02, foram considerados importantes para a pesquisa, pois auxiliam na compreensão do perfil dos professores entrevistados.

3.2 Sobre a análise dos dados

A análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com os professores estaduais da cidade de São Borja foi qualitativa. “A análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (MORAES, 2003 p.192). As entrevistas foram transcritas em textos e, após, analisadas. O conjunto desses textos advindos das entrevistas foi, então, codificado e será apresentado e analisado de forma estruturada. Vergara (1988) aborda sobre esse tipo de análise ao dizer que “Os dados [...] podem ser tratados de forma qualitativa como, por exemplo, codificando-os, apresentando-os de forma mais estruturada e analisando-os.” (p.57).

Buscou-se, também, analisar a produção textual advinda das entrevistas através de uma perspectiva fenomenológica. Isto é, considerando o ponto de vista dos professores entrevistados em relação ao tema pesquisado. Segundo Moraes (2003),

Outro aspecto que merece ser destacado em relação às possibilidades de leitura de textos é o exercício de uma atitude fenomenológica. Isto implica um esforço de colocar entre parênteses as próprias idéias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro. (p. 193).

As respostas aos questionamentos das entrevistas realizadas com os professores foram analisadas e agrupadas em categorias de acordo com os objetivos da pesquisa. Isso possibilitou a estruturação do capítulo e dos subcapítulos dos resultados da análise. Como a entrevista foi elaborada com a finalidade de abranger tanto o objetivo geral quanto os específicos, ela produziu uma gama de informações. Desta forma, a categorização permitiu reunir os elementos que são semelhantes ou que se complementam para, assim, organizá-los de forma a responder os questionamentos dos quais a pesquisa se propõe.

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. (MORAES, 2003, p.197).

Realizou-se a categorização de forma que a análise viesse a tornar-se uma síntese das principais ideias e percepções que emergiram durante o processo de pesquisa. Assim, os dados obtidos foram agrupados sistematicamente em torno dos seguintes pontos: O trabalho docente da rede estadual de ensino do município de São Borja durante a pandemia; os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes durante a crise; as metodologias e avaliações utilizadas pelos professores no ano letivo de 2020; e as expectativas dos professores em relação a volta às aulas presenciais em 2021.

4 O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA EM 2020

Os professores da rede estadual de ensino do município de São Borja exerceram suas funções remotamente durante o ano de 2020. Essa forma de trabalho pode ser chamada tanto de trabalho remoto como *home office*. De acordo com Bridi *et al* (2020), no contexto da pandemia da COVID-19, tratam-se de trabalhos realizados e possibilitados pelas TIC. “Trabalhos que passaram a ser realizados em casa, a distância, mediados por computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* com conexão pela *Internet*.” (BRIDI *et al*, 2020, p. 3-4).

Todos os docentes entrevistados relataram trabalhar dessa forma durante o ano de 2020. É possível constatar isso através da fala da professora P.06. Quando questionada sobre como realizou seu trabalho durante a pandemia, ela disse que foi “De forma remota, a distância, com a realização de atividades *on-line*.” (P.06, levantamento de campo, 2021). Já o professor P.02 disse que inicialmente trabalhou de forma presencial no início do ano letivo de 2020, mas logo que a pandemia provocou a suspensão das aulas, passou a trabalhar remotamente.

No início do ano letivo tivemos aulas presenciais, após isso, passamos a utilizar algumas tecnologias, em primeiro as atividades eram através do *WhatsApp* e material impresso entregue na escola, em seguida passamos a utilizar o *Classroom*. (P.02, levantamento de campo, 2021).

Todos os professores consultados durante a pesquisa relataram os meios digitais utilizados para trabalhar de forma remota. Foram utilizados *blogs*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Sala de Aula* (GSA), também denominado *Classroom*, e material físico impresso e distribuído pelas escolas para os alunos que não possuíam o acesso aos meios digitais. A professora P.09, em sua fala, expôs a falta de orientação sobre como deveria exercer suas funções no início do ano letivo de 2020, logo após o surgimento da pandemia.

No início não tínhamos uma orientação formal porque se pensava que logo tudo voltaria ao normal, ao passar umas duas semanas eu criei um *blog* e comecei a avisar os alunos, após isso realizei aulas pelo *WhatsApp* e logo veio a plataforma *Google Sala de Aula*, também entreguei material físico. (P.09, levantamento de campo, 2021).

Identificou-se que a forma de ensino majoritariamente utilizada foi o chamado Ensino Remoto Emergencial. Isto é perceptível na própria fala dos professores quando questionados sobre como desenvolveram suas atividades durante a pandemia. A professora P.03, disse o seguinte:

2020 não foi um ano fácil. A COVID-19 e o fechamento de escolas trazem desafios extras para a educação, especialmente para os alunos mais vulneráveis. Como forma de contribuir para garantir uma educação de qualidade para todos. Fornecíamos material para os alunos via *WhatsApp* e pela escola. Depois veio a implantação da plataforma *Google Sala de Aula*. A gente teve que, na verdade, transportar um ensino presencial para o ambiente *on-line*, então, isso gerou muita angústia para todos, tanto professores como alunos. (P.03, levantamento de campo, 2021).

Contudo, não é possível garantir que o Ensino Remoto de Emergência foi utilizado, desde o princípio do ano letivo de 2020, com as mesmas características mencionadas pelos autores Moreira, Schlemmer (2020) e Barros *et al* (2020) referenciados no segundo capítulo do presente trabalho. O que houve, em um primeiro momento, foi uma forma de ensino remoto com outras características. Pois, todos os docentes entrevistados falaram que, inicialmente, utilizaram o *WhatsApp* e materiais impressos para aplicarem atividades e manterem o contato com os seus alunos. A professora P.07 evidenciou o tempo em que durou esse ensino baseado na entrega de atividades para serem realizadas em casa pelos estudantes.

Inicialmente, tive que optar pelo uso do celular pessoal, para contatar os alunos. Cada professor ficou responsável por uma turma. Foi feito os grupos de *WhatsApp*, inclusive com a participação da família, onde conseguia passar as aulas em PDF. Os alunos faziam as atividades e devolviam no privado. Em junho, passamos a trabalhar com a plataforma *Google Sala de Aula*, o que possibilitou as aulas síncronas, via *Meet*. (P.07, levantamento de campo, 2021).

O Ensino Remoto Emergencial ocorre de forma síncrona, onde é transposto o ensino presencial para os meios digitais. Essa forma de ensino só foi implementada, de fato, pelos professores e pelo governo do estado do Rio Grande do Sul no mês de junho de 2020, quando os docentes passaram a utilizar o *Google Sala de Aula* e o *Google Meet*.

Visto que, o trabalho docente foi realizado de forma remota durante o ano de 2020, através das TIC, os professores foram questionados se foram assegurados a eles e aos seus alunos os meios tecnológicos necessários para a realização de aulas e atividades não presenciais. Nesse ponto, as respostas dos entrevistados começaram a divergir entre os que receberam e os que não receberam.

A professora P.01 (2021) disse que inicialmente não recebeu nada e, posteriormente, foram oferecidos aos alunos e docentes a *internet*. O professor P.02 teve resposta semelhante, de acordo com ele, “Em 2020 foi ofertada a *internet*, porém de baixa capacidade e, geralmente, não era possível abrir certos arquivos e documentos, em razão disso não a utilizei.” (P.02, levantamento de dados, 2021). A solução para o problema do professor P.02

foi a contratação de um plano de *internet* mais robusto para a utilização em sua residência, tanto a *internet* quanto o computador e o *smartphone* que ele utilizou para trabalhar eram próprios. Já a docente P.03 relatou que teve acesso aos meios digitais necessários através da escola em que trabalha.

Para nós professores, a própria escola fornecia para aqueles que não possuíam meios tecnológicos. Para os alunos não, só agora em 2021, que os alunos tiveram acesso à *internet* grátis pelo governo, os que não tinham acessibilidade pelos telefones e computadores a escola fornecia material impresso. (P.03, levantamento de dados, 2021).

A professora P.04 (2021) disse não ter recebido nada e ter utilizado somente recursos próprios. O mesmo disse a professora P.05 (2021) ao mencionar que os professores tiveram que arcar com as despesas de equipamentos, materiais, energia e *internet* e que só posteriormente, o governo disponibilizou *internet* para os alunos da escola em que atua. A professora P.06 esclareceu que “Ano passado o governo liberou *internet* para os alunos da rede estadual, mas meios como computadores e celulares não. Cada um usa como pode, existem alunos que possuem vários irmãos e apenas um celular, o que dificulta.” (P.06, levantamento de campo, 2021). Conforme as autoras Pontes e Rostas (2020),

Diante das recomendações sanitárias de prevenção a COVID-19, o trabalho remoto se apresenta como alternativa laboral diante do isolamento social. A educação, já fragilizada pela ausência de políticas públicas que a fortaleça, apresenta duras perdas nesse processo de remotização do ensino. Se para o docente as condições estão difíceis, para o estudante não é diferente. A universalização da educação passa a ser uma condição difícil de ser alcançada visto que muitos não possuem acesso à rede de *internet* e, quando o possuem, o computador, o celular, o *smartphone* é de uso comum/coletivo. A realidade social brasileira está repleta de multiplicidades de classes sociais. (p. 282).

As autoras colaboram com o que foi relatado pelos docentes durante as entrevistas até então. A dura realidade de que os alunos, não só, mas principalmente da educação pública, sofreram com a falta dos dispositivos e meios tecnológicos para o acesso à educação durante a pandemia contribui para a existência de uma defasagem educacional. Assim como as docentes P.04 e p.06, a professora P.07 não recebeu meios tecnológicos e também não soube de qualquer aluno de sua escola que tenha recebido. No entanto, falou sobre a *internet* gratuita disponibilizada através do aplicativo Escola RS⁵ do governo estadual.

⁵ Para mais informações sobre o Escola RS, acessar o site: <https://escola.rs.gov.br/o-que-e>.

No ano de 2020, inicialmente até o mês de junho, não recebemos nenhuma ajuda com planos de *internet*. Realidade que veio a mudar quando a plataforma GSA passou a ser ativada. Foi passado aos alunos tutoriais que ensinavam a fazer o cadastro e acessarem a *Internet* do Escola RS. É bem verdade que, alguns alunos entraram em contato para justificar o descumprimento dos prazos de entrega das atividades, pois tal *internet* não funcionava. Também neste ano, não recebi nada de meios tecnológicos para a realização das atividades não presenciais. Da mesma forma, não soube de nenhum aluno que tenha recebido, prova disso, que muitos tinham que solicitar material impresso para a supervisão, que nos repassava posteriormente, para correção das atividades. (P.07, levantamento de dados, 2021).

De acordo com site do Escola RS, disponibilizado pela Seduc e pelo Governo do Rio Grande do Sul (2020), o programa é dividido em três módulos e trabalha com os professores, gestores e alunos da rede estadual de ensino. O Escola RS possui, dentre seus objetivos:

Combater a evasão escolar; acompanhar o índice de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento; auxiliar a qualificação pedagógica dos professores; promover transparência no âmbito da comunidade escolar, permitindo que a relação escola/família aconteça de forma proativa, a qualquer momento, a partir do acompanhamento efetivo e atualizado do rendimento e aproveitamento escolar do estudante; assegurar, a qualquer tempo, a regularidade e a autenticidade da vida escolar do estudante e do funcionamento da instituição. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, s/p)

Existem dois aplicativos distintos, o RS – professor e o RS – estudante, além de um módulo que permite que a gestão da escola, a Secretaria de Educação (Seduc) e as coordenadorias regionais de Educação acompanhem as atividades escolares, a frequência dos alunos, as avaliações, os resultados e alertas de infrequência (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

O aplicativo RS - professor é destinado aos docentes da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul e permite aos professores registrar digitalmente informações da sala de aula por meio de *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e computadores. Mas como mencionado pelos próprios entrevistados, o acesso à *internet* é a cargo dos docentes, pois a conexão fornecida pelo estado era precária e não atendia a necessidade deles. Esse aplicativo destinado ao professor permite, de acordo com o governo estadual e a Seduc, que os docentes realizem chamadas mesmo sem acesso à *internet*; planejem avaliações nos períodos; visualizem o histórico de aulas e avaliações; insiram resultados dos períodos de avaliações; emitam relatórios de frequência, registro das salas de aula e aproveitamento das turmas, além de possibilitar o acesso à *internet* patrocinada pelo governo estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Já o Aplicativo RS – Estudante é destinado aos alunos e seus responsáveis. Através dele, deveria ser possível acompanhar as informações da vida escolar do aluno, tais como

frequência, agenda, ocorrências e notas, além de fornecer o acesso ao serviço de *internet* do governo do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Essa é a mesma *internet* que os docentes relataram não funcionar. Além de ser de baixa qualidade, existe a questão de que nem todos os alunos possuem os dispositivos necessários para o acesso ao aplicativo, como já mencionado pelos professores. O educador P.08 quando questionado sobre o acesso ou não aos dispositivos e meios digitais necessários para a realização de seu trabalho, abordou um pouco sobre essa questão em relação aos alunos.

Esse é o problema, tanto para nós professores, nós temos que montar uma estrutura para dar aulas, como uma melhor *internet* em casa, e muito mais utensílios como tripé, quadro. Mas os principais prejudicados são os alunos, a realidade social vivida por eles vai fazer uma exclusão social muito grande de acesso às oportunidades junto a sociedade. (P.08, levantamento de campo, 2021).

Ainda sobre o mesmo assunto, o professor contou que “Sim, o governo do estado disponibilizou acesso nas plataformas pelos celulares, mas existem famílias que não possuem instrumentos eletrônicos para os seus filhos.” (P.08, levantamento de campo, 2021). Já a professora P.09 falou que devido à falta de acesso aos meios tecnológicos necessários por parte dos estudantes “[...] alguns alunos, infelizmente, ficaram sem atendimento em 2020.” (P.09, levantamento de campo, 2021). O professor P.10 respondeu o seguinte:

O processo é gradativo, estamos recebendo a medida do possível, eu mesmo já recebi um *notebook* e um pacote de dados, os alunos estão recebendo o pacote de dados, estão todos cadastrados em uma plataforma de acesso. (P.10, levantamento de campo, 2021).

No caso do professor P.10, ele respondeu à questão, relacionando-a com o presente ano de 2021 e não de 2020. Também não está claro em sua resposta se o *notebook* que recebeu foi da escola em que leciona ou diretamente de algum programa do governo estadual direcionado para o enfrentamento da crise educacional provocada pela COVID-19.

É perceptível, a partir das respostas dos educadores a respeito do acesso ou não aos meios tecnológicos e digitais necessários para a realização da prática docente, que o acesso não foi garantido a todos. Além disso, a *internet* patrocinada pelo governo do estado para professores e alunos foi considerada de má qualidade, soma-se a isso, a falta de equipamentos como *smartphones*, *tablets* e computadores para uma parcela dos estudantes. Como forma de minimizar os impactos desses problemas, todos os professores entrevistados ressaltaram ter enviado material impresso para os seus alunos durante o ano de 2020, através de suas escolas.

Ao constatar que não foi assegurado a todos os alunos e docentes o acesso aos meios digitais para realizar as atividades remotas, fica evidente a contrariedade desta situação com a Lei 14.040. A lei ao abordar sobre as atividades não presenciais estabelece que “Os sistemas de ensino [...] deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.” (BRASIL, 2020e, p. 04).

Outra questão relevante direcionada aos educadores foi se receberam algum tipo de formação da rede estadual de ensino para a realização de aulas não presenciais durante o ano de 2020. Os dez docentes participantes da pesquisa relataram terem recebido. Os professores P.02 e P.10 falaram, apenas, que receberam formação através da Seduc. Os docentes P.06 e P.08 mencionaram a denominação dessa formação oferecida, chamada de Letramento Digital. Já a professora P.04 falou mais detalhadamente sobre a formação que recebeu e sobre o impacto da sobrecarga de trabalho que teve em 2020.

O tipo de formação foi através de minicursos que, muitas vezes, eram em horário de reuniões escolares por vídeo conferência. As informações foram muito importantes, mas não consegui acompanhar tudo, pois tinha que atender os alunos pelo *WhatsApp*, plataforma, telefone, preparar as aulas, fazer aulas assíncrona, síncronas. Foi muito traumático. Tinham alunos que mandavam às atividades de madrugada. (P.04, levantamento de campo, 2021).

A professora P.07 tem resposta equivalente, tanto por especificar melhor a formação recebida, quanto pela sobrecarga de trabalho. As atividades a serem realizadas durante o ano letivo eram tantas que isso a impossibilitava de receber toda a formação oferecida pela Seduc.

Recebemos a formação Letramento Digital. Esta formação era rápida, em torno de duas horas e meia, contudo, quase que diariamente. Devido ao horário das aulas síncronas, muitas vezes perdíamos a *live*. Alguns recursos, eu mesma tive a atitude de procurar na *internet*, que possibilitasse a postagem de aulas diferenciadas, como os formatos em formulários e vídeos. (P.07, levantamento de campo, 2021).

A professora P.01 ao falar sobre a formação recebida, disse que era de boa qualidade, mas que existiam professores sem acesso aos equipamentos para realizarem os minicursos *online*. Também disse que quanto mais avançada a idade do professor, maiores eram as suas dificuldades em relação ao curso oferecido.

Receberam o Letramento Digital, foi aprender a como usar a plataforma *Google Sala de Aula*. E ali eles ensinaram como fazer. Só que, além de achar difícil para nós, quanto mais velho o professor, mais difícil foi. E, também, pensa o professor ali do [...] vendo seus alunos. Pensa como que foi isso.

Muito difícil. Até hoje muitos não conseguem. Ah, mas existe *internet* do governo, que é uma mentira, né? Ela só serve para entrar na plataforma, mas se o aluno não possui um *notebook*, como que ele vai acessar? Se o aluno não possui um celular, como que ele vai acessar? Então, isso aí é uma falácia. (P.01, levantamento de campo, 2021).

Na citação acima, da professora P.01, foi realizado um pequeno recorte para retirar o nome da escola e manter o anonimato, tanto da professora quanto da instituição em que está inserida. Em um primeiro momento ela fala sobre as dificuldades para a realização do Letramento Digital e, em um segundo momento, sobre a dificuldade de os professores conseguirem manter o contato com os seus alunos durante a pandemia. Pois, nem todos os docentes possuíam a tecnologia necessária para tal, tampouco, os estudantes.

Quando a docente se expressou através da seguinte frase “[...] E, também, pensa o professor ali do [...] vendo seus alunos. Pensa como foi isso. Muito difícil.” (P.01, levantamento de campo, 2021). Ela estava se referindo ao fato de que a escola atende a um perfil de alunos que são advindos da periferia do município de São Borja e que foi difícil, para eles, os professores, verem seus alunos sem a assistência e a tecnologia necessária para a realização das aulas remotas. Através da fala da professora é perceptível que a situação descrita provocou impacto emocional nos docentes, na saúde física e mental.

Percebe-se que a professora P.01, quando questionada sobre o acesso aos meios digitais por parte dela e de seus alunos, respondeu que o governo havia oferecido a *internet*, mas aqui, quando questionada sobre a formação que recebeu para atuar de forma remota, foi que ela evidenciou o fato de achar a *internet* disponibilizada pelo governo estadual uma mentira, uma falácia. O que vai ao encontro do que os demais professores falaram, sobre a *internet* ser de pouca capacidade e de má qualidade.

Uma vez que, o Letramento Digital foi mencionado pelos docentes, buscou-se compreendê-lo melhor através dos canais oficiais oferecidos pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. O Letramento Digital é um curso de capacitação oferecido pela Seduc para utilização da Plataforma *Google Sala de Aula*. De acordo com o site Escola RS do governo do estado.

A iniciativa compõe o modelo híbrido de ensino, que também compreende as aulas presenciais. A capacitação visa fornecer aos professores o conhecimento para a preparação de aulas no formato não presencial. As transmissões ocorrem sempre pela página da Seduc no *Facebook* e no canal do *Youtube* TV Seduc RS. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, s/p).

As aulas remotas e o Ensino Remoto Emergencial só foram implementados pelo governo do estado, de forma oficial, em junho através de duas etapas. A primeira, em junho mesmo, chamada de Ambientação Digital. Nessa etapa, os professores e alunos foram inseridos na Plataforma *Google Sala de Aula*. Após essa inserção, iniciou-se a segunda etapa, o período de capacitação que ocorreu de julho à outubro, isto é, o Letramento Digital mencionado pelos docentes entrevistados durante a pesquisa. A capacitação, além de ensinar a utilizar o *Google Sala de Aula* e outras ferramentas virtuais, tinha a pretensão de apresentar possibilidades de atividades com emprego de metodologias ativas (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Deste modo, foi possível verificar que todos os docentes receberam formação para atuar de forma remota durante o ano de 2020. Porém, devido à sobrecarga de trabalho dos professores e os problemas relacionados à falta de equipamentos tecnológicos necessários a essa forma de ensino, nem todos os professores tiveram a possibilidade de usufruir, com qualidade, do curso de capacitação fornecido pela Seduc.

Os docentes foram questionados em relação a evasão de seus alunos nesse período e em como isso impactou em suas aulas. Três professores relataram não haver evasão e sete professores mencionaram que sim, que houve evasão. Os dados se tornaram interessantes porque professores de uma mesma escola deram respostas diferentes para a mesma questão.

As docentes P.01, P.04 e P.09 são da mesma escola estadual, contudo, a professora P.04 disse não ter ocorrido evasão em suas turmas. “Não houve, pois foi feito um mutirão de contato para recuperar os alunos que não faziam as atividades, desde chamamento pelo rádio, visitas em suas casas, telefonemas para os responsáveis e mensagens de texto.” (P.04, Levantamento de campo, 2021). Já as professoras P.01 e P.09 disseram o contrário da professora P.04.

Sim, houve evasão de alunos durante o ano letivo de 2020 em minhas turmas e teve como impacto em minhas atividades que muitos não realizaram e/ou ficaram sem recebê-las, deixando de aprender o conteúdo desenvolvido. (P.01, levantamento de campo, 2021).

A professora P.09 (2021) respondeu que sim, e que como consequência as atividades desenvolvidas com os alunos ficaram prejudicadas, não havendo um desenvolvimento efetivo. As três professoras trabalham em uma escola estadual periférica do município de São Borja. Com as professoras P.03 e P.07 que, igualmente, trabalham em uma mesma escola, porém em

uma região central do Município de São Borja, ocorreu a mesma situação. A professora P.03 (2021) disse que não ocorreu evasão em suas turmas. Já a professora P.07 falou o seguinte:

Houve, sim. Teve um impacto muito grande, triste e, diria até desmotivador, pois aulas que eram feitas com criatividade para todos, nem sempre eram vistas, ou na forma impressa, perdia-se o envolvimento do aluno. (P.07, levantamento de campo, 2021).

É complexo analisar o porquê ocorre esta contrariedade, isto é, o fato de docentes de uma mesma escola terem respostas diferentes sobre um mesmo fenômeno, neste caso, sobre a evasão escolar. Será levanta aqui uma hipótese, a de que os docentes não possuem o mesmo entendimento do termo evasão. No caso, das primeiras três docentes mencionadas P.01, P.04 e P.09. A professora P.04 disse que houve um mutirão para recuperar os alunos, contudo, não explica se esses alunos “recuperados” permaneceram realizando as atividades remotas, após esse primeiro contato. Pode-se, então, entender que não houve evasão, pelo ponto de vista da professora, devido a entrega de algumas atividades remotas.

Outro professor que teve resposta semelhante à da professora P.04, foi o professor P.08 “Não, tivemos uma busca ativa onde resgatamos todos os nossos alunos.” (P.08, levantamento de campo, 2021). O docente pertence a uma escola central do Município de São Borja. Entende-se como busca ativa a maneira como a professora P.04 relata ter recuperado seus alunos, ou seja, através da utilização do rádio, buscas em casas de alunos, telefonemas e mensagens de texto para os responsáveis. Uma tentativa extrema, mas necessária, de manter o vínculo dos alunos com a instituição de ensino.

Todos os demais professores responderam de forma afirmativa, quando perguntados sobre a existência da evasão escolar em suas turmas. Como impacto disso, os professores, responderam que o desenvolvimento de suas atividades ficou comprometido e que, como consequência, sentiram-se desmotivados.

4.1 Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos docentes

Os professores alegaram terem enfrentado vários desafios e dificuldades para ministrarem suas aulas de forma remota, durante o ano letivo de 2020. Dentre os quais estão a sobrecarga de trabalho, a dificuldade de organização em relação a disponibilidade de tempo e a falta de tecnologias de informação e comunicação por parte dos seus alunos. A professora P.03 mencionou sobre a carga de trabalho excessiva.

Com as aulas remotas, nós, professores, estamos e enfrentamos muitas dificuldades, das mais diversas ordens: preparar as atividades para os alunos e atendê-los a qualquer momento, tarefas que nos exigem muito e que nos sobrecarregam em termos de horas de serviço, cumprir as burocracias exigidas pela Secretaria de Educação, que não são poucas. (P.03, levantamento de campo, 2021).

A fala da professora P.04 vai ao encontro da professora P.03. Ela relatou diversas atividades que desenvolveu durante o ano de 2020 e, também, da demora do governo estadual em tomar uma atitude em relação às aulas a serem desenvolvidas durante o período. Deste modo, ao ser perguntada sobre as dificuldades enfrentadas, respondeu:

Foram muitas, começando pelo fato de que o governo demorou muito em tomar uma atitude sobre o andamento das aulas. Ficamos um mês sem saber como proceder com os educandos. A escola recebia informações que eram construídas do dia para a noite. Um desafio enorme foram as aulas pelo *Classroom*, o início, e a participação dos alunos nas aulas programadas com agendamento por vídeo. Tínhamos que trabalhar com os diários *on-line* e a plataforma, registrar as aulas e lançar na plataforma, corrigir as atividades propostas. Também mandávamos as aulas e atividades para os alunos que não tinham acesso a plataforma pelo *WhatsApp*. Eu fazia lista dos alunos que mandavam pelo *WhatsApp*, como também na plataforma, fora os que entregavam material físico na escola. (P.04, levantamento de campo, 2020).

O desafio de administrar o tempo foi mencionado pelo professor P.10. Para ele o formato de Ensino Remoto exige uma nova dimensão de tempo, da qual, os docentes não estão acostumados, pois, de acordo com o professor é necessário “[...] planejar tudo em três formatos, atender novas demandas de registros e controle de alunos.” (P.10, levantamento de campo, 2020). Percebe-se, que a estranheza que os docentes sentem em relação ao tempo está intimamente ligada com a sobrecarga de trabalho. O professor P.08 citou o tempo em sua resposta. “O tempo, como tudo, era novidade, tanto para nós, quanto para os alunos. Foi difícil engrenar, toda a novidade nos preocupa e temos dificuldades. Agora estamos trabalhando muito mais, de quando era presencial.” (P.08, levantamento de campo, 2020).

Os educadores P.01 e P.02 citaram a falta de aparelhos tecnológicos dos alunos para a realização das aulas remotas como um dos principais desafios e uma das principais dificuldades enfrentadas em meio a pandemia.

Os principais desafios e dificuldades que enfrentei para dar continuidade as minhas atividades profissionais em meio a pandemia durante o ano letivo de 2020, foram que os alunos não tinham acesso as tecnologias para que eu pudesse desenvolver minhas aulas. (P.01, levantamento de campo, 2020).

Os alunos não possuem os equipamentos e/ou o acesso à *internet* é apenas parte de um problema social e educacional bem mais profundo ocasionado pela pandemia. Pois, é preciso ter a sensibilidade de compreender que, os estudantes não escolheram esse modelo de ensino, e também podem não ter as habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz através das aulas a distância. Redig e Mascaro (2020, p. 148) destacam que

Na atual conjuntura, o que percebemos é a transferência da aula presencial para a casa do aluno, ou seja, o uso de plataformas digitais para o ensino *on-line* presencial, no qual em alguns casos, os alunos assistem aulas ao vivo, mas cada um em sua residência. Esse formato de ensino, pode se apresentar de forma ineficaz, pois em algumas situações, de conexão de *internet* ruim, falta de recursos como impressora ou até mesmo um ambiente adequado para os estudos, não permite que o educando tenha a atenção devida para o aprendizado. Cabe ainda destacar o fato de o estudante não ter escolhido esse tipo de modalidade de ensino ou não possuir as habilidades básicas para o acesso, portanto, não tem o aparato necessário para esse tipo de aula.

Além de mencionar que, a falta de instrumentalização dos alunos foi um dos seus maiores desafios, o professor P.02 disse, também, que teve dificuldade para aprender a utilizar os meios digitais necessários. O docente se considera um imigrante digital.

Muitos foram os desafios, o maior deles se relaciona com a falta de instrumentalização dos educandos. Eu como imigrante digital, no princípio tive um pouco de dificuldades, porém com a garra que atinge o professorado, não desisti e corri atrás de uma formação técnica para realizar as minhas atividades dentro de um padrão de qualidade como exige nosso ofício. (P.02, levantamento de campo, 2020).

Resposta similar teve a professora P.05. Ela disse que teve que aprender, em um curto espaço de tempo, a manusear aplicativos que não conhecia e falou dos gastos que teve com o ensino remoto. “Gastei bastante para adquirir os equipamentos e uma *internet* melhor. Não tivemos ajuda financeira e, sim, só cobranças.” (P.05, levantamento de campo, 2020). Porém, a professora P.05, fez uma constatação ainda mais grave sobre o ano letivo de 2020.

Até o presente momento vimos os alunos da rede pública, novamente em desvantagem. Pois faltam equipamentos, *internet* e até alimento para muitos alunos. Eles não assistem os *Meets* periodicamente, apenas alguns. Se criou uma lacuna maior ainda, entre ricos e pobres. Todos foram prejudicados, mas os alunos de baixa renda, tiveram seu acesso quase nulo no ano de 2020. (P.05, levantamento, 2021).

Saviani e Galvão (2021) ao fazerem uma crítica ao ensino remoto implementado na pandemia esclarecem que esse modelo de ensino trouxe pouco ensino, pouca aprendizagem,

pouco conteúdo, pouca carga horária realmente aproveitável, pouco diálogo e excesso de tarefas a serem realizadas, tanto pelos docentes quanto pelos educandos. As autoras ainda explicam o que ocorre com os alunos e com os docentes nesse processo.

Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webinários, etc. [...] Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42-43).

As dificuldades dos docentes foram diversas, entretanto, a sobrecarga de trabalho somada a falta de recursos tecnológicos de informação e comunicação, tanto dos docentes como dos alunos, a inexperiência em relação aos novos recursos que deveriam ser utilizados no ensino remoto e o excesso de exigências do governo estadual e da Secretaria da Educação se destacaram como as principais.

4.2 Metodologias e avaliações

A comunidade escolar, em especial os alunos e os professores, sofreu mudanças significativas durante a crise sanitária em 2020. As instituições passaram a funcionar de forma remota e os docentes precisaram se adaptar ao novo modelo de ensino implementado, o Ensino Remoto Emergencial. Em razão dessas transformações, o trabalho docente se modificou e para melhor compreender as consequências desse contexto, buscou-se identificar as metodologias e as avaliações utilizadas pelos docentes durante esse período.

Os professores, quando questionados sobre quais metodologias de ensino utilizaram durante a pandemia em 2020, as relacionaram as plataformas digitais que usaram para a realização de suas aulas. Ou seja, nem todos esclareceram devidamente a metodologia, mas sim os meios digitais e os materiais impressos com os quais trabalharam, as ferramentas. A professora P.06 foi direta ao responder que foram realizadas “Principalmente aula via plataforma, *Google Classroom*, *WhatsApp* e *Meet*.” (P.06, levantamento de campo, 2021). O professor P.02 respondeu de forma parecida. “Várias foram as metodologias utilizadas: envio das atividades pelo *WhatsApp*; aulas com vídeo chamada; *Classroom* e *Google Meet*.” (P02, levantamento de campo, 2021). A docente P.03 teve resposta similar aos docentes anteriores ao dizer que utilizou as “Interações em ambientes virtuais: grupos em redes sociais, fórum de

discussões e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, *Meet* e *WhatsApp*.” (p.03, levantamento de campo, 2021).

A professora P.05, além de falar da plataforma digital que usou, esclareceu que suas aulas eram expositivas e dialogadas. “Trabalhei utilizando textos, vídeos e realizando atividades. As aulas eram expositivas e dialogadas através do *Google Meet*.” (P.05, levantamento de campo, 2021). Até então, a fala dos professores vai ao encontro do que diz Moreira e Schlemmer (2020) ao expor que o ensino remoto emergencial possui as mesmas metodologias e práticas pedagógicas do ensino presencial, porém, transpostas para os meios digitais.

Dois docentes entrevistados mencionaram o uso do livro didático. O professor P.08 disse que sua metodologia foi baseada em “Textos nas plataformas digitais utilizando livros didáticos encontrados na biblioteca do colégio, filmes e através de aulas no *Meet*.” (P.8, levantamento de campo, 2021). E a professora P.04 respondeu que “As metodologias foram aulas assíncronas, síncronas, sugestões de vídeos, atividades de devolução física de material, foi entregue o livro didático para que os educandos pudessem acompanhar o conteúdo.” (P.04, levantamento de campo, 2021). No entanto, também teve uma professora que disse ter buscado inovar suas metodologias durante o período de distanciamento social.

Busquei trabalhar de forma diferenciada e inovadora, trazendo vídeos e debates, projetos de pesquisa e apresentações dos alunos, possibilitando, ainda que estejam sem contato direto, o trabalho em grupo, interagindo de forma virtual e desenvolvendo as áreas de dicção, aprendizado e contato com a tecnologia. (P.07, levantamento de campo, 2021).

As metodologias que a professora P.07 relata ter trabalhado em suas aulas, principalmente os projetos de pesquisa, podem estar relacionadas com a capacitação do Letramento Digital oferecida pelo governo estadual, dado que, esse curso tinha a intensão de apresentar possibilidades de atividades com o uso do emprego de metodologias ativas. Conforme Sobral e Campos (2012, p. 209),

A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções.

A professora P.07 foi uma exceção à regra, visto que, os demais professores se limitaram a dizer os meios pelos quais realizaram suas aulas de forma *on-line*. Através das respostas dos docentes compreende-se que a maioria das aulas realizadas foram expositivas, dialogadas e explicativas, realizadas através dos ambientes virtuais de aprendizagem e, posteriormente, eram aplicadas as atividades desses conteúdos ministrados. Ainda ocorreu os casos em que somente eram disponibilizados os materiais impressos para a realização de atividades em casa. Isto aconteceu com os estudantes que não possuíam acesso aos meios tecnológicos para participarem de aulas e atividades síncronas disponibilizadas por plataformas digitais como *Google Sala de Aula* e *Google Meet*.

As avaliações ocorreram através da correção das atividades que os docentes enviaram para os alunos, tanto as atividades impressas distribuídas pelas escolas como as atividades e aulas síncronas que foram realizadas por meio das plataformas digitais. Contudo, considera-se relevante destacar que o processo avaliativo ocorreu em dois períodos distintos durante o ano letivo, o primeiro período de março à julho e o segundo período de agosto à dezembro. A professora P.07 disse o seguinte:

Foram feitas avaliações que possibilitaram ao aluno ter uma média no Primeiro Período (de março à julho) e no Segundo Período (de agosto à dezembro). Através de Projetos, trabalhos desenvolvidos ao longo dos períodos e participação nas aulas síncronas. (P.07, levantamento de campo, 2021).

O primeiro período ocorreu, majoritariamente, antes da implementação do Escola RS e da ativação do *Google Sala de Aula* na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Desse modo, durante o primeiro período, praticamente, só foram avaliadas as atividades devolvidas pelos estudantes em material impresso e através do aplicativo *WhatsApp*. E no segundo período, após a implementação das plataformas digitais nas escolas, com os alunos e docentes devidamente inseridos no Escola RS, é que ocorreram as avaliações que envolviam a participação dos alunos nas aulas síncronas. Percebe-se essa forma de avaliar na fala do professor P.10 “Foram realizadas atividades de acompanhamento das atividades físicas realizadas através de devolutivas, avaliações síncronas através do *Meet*, provas à distância, e exercícios à distância.” (P.10, levantamento de campo, 2021).

A professora P.03 relatou como eram aplicadas as provas à distância. “As avaliações foram realizadas através da plataforma *Google Sala de Aula*, o professor anexava a avaliação em forma de questionário, questões de marcar ou em forma de formulários.” (P.03,

levantamento de campo, 2021). Os alunos também foram avaliados de forma qualitativa como explica o professor P.02.

As avaliações levaram em conta as atividades realizadas material impresso, interpretações de textos, empenho na busca das atividades, aspecto qualitativo, interesse, dedicação, empatia e registros realizados desses processos de envio e retorno. (P.02, levantamento de campo, 2021).

Tanto as metodologias como as avaliações estão de acordo com as recomendações do Conselho Nacional de Educação. Conforme o CNE, em seu parecer de 05/2020, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio possuem menos dificuldades cognitivas que alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por tanto, as possibilidades de se introduzir atividades *on-line* com orientações e acompanhamento de adultos e com apoio de planejamentos, metas, horários de estudo, tanto presenciais quanto virtuais se tornam mais factíveis. Dito isto, o Conselho sugeriu aos sistemas de ensino:

- * elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- * utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- * distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- * realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- * oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- * estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- * realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- * utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais. (CNE, 2020a, p. 12).

O Parecer de 05/2020 do Conselho Nacional de Educação também se debruça, com um capítulo específico, sobre o processo avaliativo das instituições. Os sistemas de ensino devem garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes, assegurando igualdade de oportunidades a todos que participam das avaliações, seja no âmbito municipal, estadual ou nacional. (CNE, 2020a).

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

Desta forma o CNE sugeriu aos sistemas de ensino que desenvolvessem instrumentos avaliativos que pudessem subsidiar as escolas e os professores. Dentre as sugestões estão:

- * criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;
- * ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva;
- * elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota;
- * criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplem os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;
- * utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas;
- * utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;
- * elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;
- * criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; e
- * realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente. (CNE, 2020a, p. 20).

Embora as metodologias e avaliações estejam de acordo com as sugestões e recomendações do CNE e que os professores tenham se empenhado para manter a qualidade do ensino e o direito a igualdade de oportunidades durante os processos avaliativos, ainda assim, é possível verificar que todo esse processo possui, como maior intensão, manter o vínculo do alunado com as instituições em meio a pandemia. Sendo que, o próprio Parecer do CNE enfatiza que a longa duração da suspensão das atividades presenciais pode acarretar em retrocessos no processo educacional e de aprendizagem dos estudantes, em abandono e evasão escolar (CNE, 2020a).

4.3 Incertezas sobre o futuro da educação

Durante a pesquisa os professores foram questionados sobre suas expectativas em relação a possível volta às aulas de forma presencial em 2021. O resultado da análise dos dados obtidos através dos educadores demonstrou um cenário em que a falta de otimismo e as

incertezas sobre o futuro da educação pública se sobressaíram. Os docentes ressaltaram fatores como: a falta de organização do governo federal em relação as vacinas para o combate ao novo coronavírus; a permanência de incertezas e inseguranças após o ano letivo de 2020; e, novamente, a sobrecarga do trabalho docente.

O professor P.02 ao ser questionado sobre as suas expectativas disse não estar nada otimista em relação ao retorno das aulas presenciais em 2021 e mencionou sua preocupação em relação a desorganização do governo federal sobre a imunização dos brasileiros contra a COVID-19.

Nada substitui as aulas presenciais, porém, dentro do atual contexto que enfrentamos, não estou nem um pouco otimista quanto ao retorno presencial, pois a falta de um planejamento por parte do governo federal está impactando significativamente neste processo, onde muitos colegas professores acabaram contaminados e faleceram pela pequena oferta de vacinas. Espero que os governantes sejam iluminados e partam para a solução definitiva que é a compra de vacinas para todo o povo brasileiro. (P.02, levantamento de campo, 2021).

Essa foi a mesma preocupação da professora P.07. Porém, além das vacinas, ela mencionou o receio que possui sobre a possibilidade de não haver a devida precaução com a aquisição de produtos e equipamentos de proteção necessários para o funcionamento da escola, de forma presencial.

Tenho receio do retorno imediato, sem a devida precaução, como vacina e materiais de proteção, como álcool em gel e máscaras, especialmente para o público mais carente. A falta da conscientização da população ainda está causando muita disseminação do vírus, o que está possibilitando a mutação e resistência cada vez maior, causando, tristemente, a cada dia mais mortes. (P.07, levantamento de campo, 2021).

A docente P.07 expôs em sua fala a falta de conscientização da população em relação a disseminação do vírus e o aumento do número de mortes provocado pela COVID-19. Como visto, conforme o Ministério da Saúde (2021) os meses de março e abril de 2021 obtiveram recordes de mortes provocados pela doença no Brasil. As preocupações dos docentes são legítimas e caracterizam-se nas incertezas e inseguranças sobre o futuro das aulas presenciais e da educação pública como um todo.

A pandemia provocou profundas transformações nas relações sociais e na forma como docentes e estudantes passaram a interagir, ou seja, pelas tecnologias de informação e comunicação. Os professores tiveram que aprender a utilizar novas tecnologias e a enfrentar todas as dificuldades que a pandemia e o ensino remoto trouxeram. Mesmo com todo o

conhecimento adquirido pelos docentes durante o ano letivo de 2020, a respeito da nova realidade social e educacional, ainda assim, os questionamentos e as incertezas que tinham a um ano atrás permaneceram. Podemos perceber isso na fala da professora P.03.

Sabemos que o ano passado foi desafiador em diversos âmbitos por conta da pandemia do novo coronavírus e com a educação não foi diferente. No entanto, mesmo com 2021 trazendo uma visão mais positiva da situação, ao menos por conta da existência das vacinas, os questionamentos e as inseguranças ainda permanecem. Um outro ponto importante de ser levantado é sobre a defasagem que 2020 deixou. Mesmo que muitas escolas tenham passado por várias mudanças, literalmente, de um dia para o outro, prevê-se que o ensino híbrido seja uma realidade daqui para frente, com aulas presenciais e remotas compondo a formação dos alunos. (P.03, levantamento de campo, 2021).

A educadora ainda abordou o problema da defasagem educacional que 2020 deixou e da possibilidade de o ensino híbrido ser, futuramente, a realidade educacional. Percebe-se que o governo estadual, através do seu curso de capacitação denominado Letramento Digital e da disponibilização de aplicativos para professores e alunos, tende a caminhar para um ensino híbrido. Porém, as iniciativas do governo estadual até o momento, conforme os próprios entrevistados, foram ineficazes e contribuíram para o aumento da carga horária⁶ dos docentes. Favorecendo, assim, para que as incertezas dos educadores se mantivessem no ano de 2021.

Essas incertezas são perceptíveis ao analisar, por exemplo, a fala do Professor P.08 que ao ser questionado sobre suas expectativas para as aulas presenciais em 2021, disse o seguinte: “Curioso como vamos fazer, como o Estado vai fazer, trabalho 40 horas e ainda não sei como vai ser efetivamente, aulas presenciais e *on-line*.” (P.08, levantamento de campo, 2021). Toda essa incerteza fez com que uma das professoras entrevistadas respondesse que, simplesmente, não possui nenhuma expectativa. “Não tenho expectativa para o retorno as aulas presenciais em 2021.” (P.01, levantamento de campo, 2021).

A professora P.04 relatou ter adoecido durante o ano de 2020 e que, por conta disto, não pretende voltar a dar aulas de forma presencial em 2021. “Como relatei as dificuldades foram muitas, com isso fiquei doente, hoje estou em tratamento de saúde, portanto estou afastada das atividades profissionais. Provavelmente não retornarei de modo presencial.” (P.04, levantamento de campo, 2021). O adoecimento de professores em meio a pandemia pode ter diversas causas. De acordo com Pontes e Rostas (2020) o enorme número de mortes,

⁶ Ao abordar sobre a carga horária dos docentes da educação básica é importante destacar que a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de oitocentas horas para mil horas até 2022. (BRASIL, 2017a).

o distanciamento social, a sobrecarga emocional causada pela pandemia, associadas às cobranças e exigências pela otimização das atividades laborais dos docentes, configura um indicador de doenças psíquicas como ansiedade generalizada, depressão, pânico e outros distúrbios, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Estes “novos” padrões laborais têm provocado instabilidade emocional e psicológica com efeitos psicossomáticos no organismo, atingindo diretamente o professor, que apesar do trabalho essencialmente intelectual sobrecarrega-se ao limite. (PONTES; ROSTAS, 2020, p.279).

O excesso de trabalho também apareceu na fala da professora P.05. Para ela a volta às aulas serão híbridas e continuarão sobrecarregando os docentes. “Infelizmente, quando voltar será ainda, presencial e a distância. O que vai ocasionar, novamente, sobrecarga ao professor.” (P.05, levantamento de campo, 2021).

A sobrecarga de trabalho, além de ser mencionada como uma das principais dificuldades dos professores, se mantém como um dos maiores receios dos professores para a volta às aulas presenciais em 2021. Soma-se a isso a insegurança em relação a contaminação pelo vírus no ambiente de trabalho, a falta de organização do governo federal e estadual em um plano de imunização eficiente e ágil que atenda aos professores e as dúvidas sobre como será a educação pública e a prática docente daqui para frente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa e a elaboração deste relatório foram desafiadores. A elaboração de um trabalho de conclusão de curso, em maior ou menor grau, já é um processo difícil que exige tempo e dedicação. A pesquisa e construção desse trabalho ocorreu em meio a pandemia da COVID-19. É evidente que esse contexto social pandêmico, que impõe a todos os brasileiros uma série de limitações, afetou essa produção, seja pela dificuldade em acessar livros e materiais impressos, seja pela complexidade de realizar pesquisas de campo como as entrevistas através de meios digitais. Procurou-se, entretanto, manter o máximo de qualidade e oferecer um trabalho que possua relevância para os professores, para a educação pública e para a sociedade.

Através desta pesquisa, buscou-se analisar como os docentes da rede estadual de ensino do município de São Borja exerceram o seu trabalho em meio a pandemia durante o ano letivo de 2020. Porém, não de forma vaga, e sim levando em consideração o acesso aos meios digitais por parte de alunos e professores, a formação dos docentes para a realização de aulas remotas e o impacto da evasão escolar no trabalho docente durante o ano de 2020.

Constatou-se que o trabalho docente na rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul, no município de São Borja, foi realizado de forma remota, também chamado de *home-office*. Os professores desempenharam suas atividades profissionais através das tecnologias da informação e comunicação, isto é, por meio da utilização de tecnologias como computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones* entre outros e com o acesso à *internet*. O modelo de ensino implementado durante a pandemia foi o Ensino Remoto Emergencial, mas não desde o início da interrupção das aulas presenciais, os docentes alegaram que o governo estadual do Rio Grande do Sul demorou para tomar uma atitude em relação à situação educacional do estado.

Devido à demora de uma posição do governo estadual em relação ao funcionamento das escolas no ano de 2020, os professores utilizaram o aplicativo *WhatsApp* para entrarem em contato com os alunos e suas famílias e foi, através desse aplicativo e da distribuição de materiais impressos pelas escolas com atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, que os docentes conseguiram exercer as suas funções durante, praticamente, metade do ano de 2020, de março à junho. Sendo que, somente em junho com a implementação do Escola RS, um programa do governo estadual para o enfrentamento da crise educacional provocada pela pandemia, é que o Ensino Remoto Emergencial passou a funcionar de fato nas escolas estaduais. Com o Escola RS em funcionamento os professores e alunos foram inseridos na

plataforma *Google Sala de Aula* e isso possibilitou que os docentes realizassem aulas, atividades e avaliações, tanto síncronas como assíncronas.

Entretanto, uma série de fatores interferiram no trabalho docente desenvolvido remotamente. Os docentes relataram que durante o ano de 2020, não foram assegurados a todos os professores e, muito menos aos alunos, os meios tecnológicos necessários para a realização de aulas não presenciais. Relataram, também, que o Letramento Digital, formação oferecida pelo governo estadual, através da Seduc, com o objetivo de capacitar os professores para a utilização do *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, entre outros, era de boa qualidade. Contudo, os docentes não conseguiram usufruir satisfatoriamente dessa capacitação por estarem sobrecarregados com as atividades e aulas remotas. E, também, conforme mencionado por uma docente, devido a falta de tecnologias da informação e comunicação por parte de alguns professores.

Além disso, os professores com idades mais avançadas obtiveram maiores dificuldades para aprenderem sobre as novas tecnologias da informação e comunicação durante o curso de capacitação. A evasão escolar também foi uma realidade e ela ocorreu nas turmas de sete dos dez docentes entrevistados. Ela teve impacto significativo nas aulas dos docentes, pois além de prejudicar as atividades pedagógicas propostas, também causou a desmotivação desses profissionais.

Por meio da presente pesquisa, buscou-se, também, investigar os principais desafios e dificuldades que os docentes do estado enfrentaram para continuarem a exercer a docência em meio a pandemia, identificar as metodologias e as avaliações que os docentes aplicaram durante o período e expor as expectativas dos docentes para a possível volta às aulas em 2021. Os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes durante a pandemia foram a sobrecarga de trabalho, as dificuldades em organizar o próprio tempo, a falta de acesso dos alunos aos meios tecnológicos necessários para a realização das aulas e atividades remotas e o excesso de exigências do governo estadual e da Secretaria da Educação que sobrecarregavam, ainda mais, os professores.

A falta de equipamentos tecnológicos por parte dos alunos para a realização das atividades remotas, além de ser uma das principais dificuldades e um dos principais desafios enfrentados pelos docentes para realização do seu trabalho, também ocasionou impacto emocional nos professores. Uma educadora ressaltou que foi muito difícil para os professores observarem que os seus alunos não possuíam os meios tecnológicos para o acesso à educação.

Identificou-se que as metodologias utilizadas pelos docentes estão intimamente interligadas aos meios e plataformas digitais usados durante o ensino remoto. Foram relatadas

aulas expositivas, dialogadas e explicativas através do *Google Sala de Aula* e do *Google Meet*. Os docentes também relataram utilizar o livro didático, filmes e textos em suas aulas, sempre com o auxílio das tecnologias e dos meios digitais. Uma das docentes entrevistadas relatou tentar inovar suas metodologias durante o período em que ocorreram as aulas e atividades não presenciais. A docente em questão trouxe para suas aulas debates, projetos de pesquisa e trabalhos em grupo realizados através dos meios tecnológicos. Além destas aulas e atividades, tanto síncrona como assíncrona, todos os professores elaboraram atividades e exercícios em formato impresso e distribuíram para os alunos que não possuíam os dispositivos e meios tecnológicos necessários para acessarem as plataformas digitais.

Já as avaliações ocorreram através da correção das atividades que os docentes enviavam para os alunos durante o ano letivo, tanto as atividades impressas distribuídas pelas escolas como as atividades e aulas síncronas que foram realizadas por meio das plataformas digitais, seja *WhatsApp*, *Google Sala de Aula* ou *Google Meet*. Os alunos também foram avaliados de forma qualitativa em que aspectos como participação, interesse, dedicação e empatia foram considerados. Os estudantes ainda realizaram provas a distância através de questionários ou formulários inseridos no *Google Sala de Aula*.

Ao expor as expectativas dos docentes em relação a volta às aulas em 2021, constatou-se que os professores estão envoltos em incertezas e inseguranças sobre a possibilidade de voltar a ministrar aulas em formato presencial. Dentre elas estão: a falta de um plano de imunização contra a COVID-19, que contemple os docentes; o receio de que o governo estadual não consiga atender as escolas na aquisição de equipamentos de proteção como álcool em gel e máscaras; incertezas dos docentes sobre o futuro da educação pública, devido as mazelas causadas pela pandemia como a defasagem educacional e a evasão escolar. Além disso, teve uma professora que alegou não ter expectativas e outra que adoeceu durante o ano letivo de 2020 e não pretende dar aulas presenciais em 2021. Evidenciou-se, também, o temor de que a sobrecarga de trabalho se mantenha em 2021 com a volta às aulas presenciais e o surgimento de um modelo de ensino híbrido.

Outras considerações importantes descobertas durante a pesquisa, mas que não estão diretamente ligadas aos objetivos geral e específicos, dizem respeito as drásticas consequências que a pandemia trouxe para os alunos mais vulneráveis da educação pública estadual. A professora P.05 afirmou que “Todos foram prejudicados, mas os alunos de baixa renda, tiveram seu acesso quase nulo no ano de 2020.” (P.05, levantamento de campo, 2021). E o professor P.08 também afirmou que “[...] os principais prejudicados são os alunos, a realidade social vivida por eles vai fazer uma exclusão social muito grande de acesso às

oportunidades junto a sociedade.” (P.08, levantamento de campo, 2021). O presente trabalho, embora tenha o professor como objeto de estudo, obteve dados qualitativos relevantes sobre o alunado. As afirmações dos docentes revelam um cenário preocupante de desigualdade de oportunidades, exclusão social, digital e educacional, defasagem e evasão escolar.

Como mencionado na introdução, o presente trabalho parte da premissa de que analisar como os docentes desenvolveram seu trabalho em meio a tantas adversidades ocasionadas pela pandemia, auxiliará na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade mais preparada para possíveis situações semelhantes que venham a ocorrer no futuro e, também, para refletir sobre a condição atual da educação pública.

Existem até o momento, poucos trabalhos acadêmicos que se debruçam de forma aprofundada e que levem em consideração a perspectiva, de forma qualitativa, de quem está no *front* dessa batalha na área educacional, os professores e as professoras. O ano letivo de 2020 já ocorreu e as suas consequências ainda estão sendo sentidas e, provavelmente, serão sentidas também pelas novas gerações. Resta estudar, pesquisar e compreender o fenômeno que ocorreu e que, ainda está em andamento, para que haja um processo reflexivo sobre as consequências que a pandemia deixou na educação e, assim, em coletividade, em sociedade e com o devido diálogo com os docentes e a comunidade escolar, buscar soluções. Esse trabalho foi pensado e construído dentro dessa perspectiva. Que a análise e os resultados dos dados aqui expostos sirvam de contribuição para o estudo, para a reflexão e na busca por soluções das mazelas que a pandemia da COVID-19 deixou na educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- AZEVEDO, R.; DUARTE, M.; MATIAS, V. **O ensino de geografia e a pandemia da Covid-19**. Curitiba, PR: Bagai, 2020.
- BARROS, P. *et al.* Didática de transição: a formação docente e o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia. **Revista Dito Efeito**, Curitiba, v. 11, n. 19, p. 48-57, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/de/article/view/13265>. Acesso em: 25 de fev. 2021.
- BOOF, D.; ZANETTE, C. O Desenvolvimento de Competências, Habilidades e a Formação de Conceitos: Eixo Fundante do Processo de Aprendizagem. In: V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul. **Anais do V CINFE**, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf. Acesso em: 25 de fev. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05 dez. 2020.
- BRASIL (2017a). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 de abr. 2021.
- BRASIL (2017b). Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 05 de dez. 2020.
- BRASIL (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID19. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL (2020b). Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL (2020c). Medida Provisória nº 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 de abr. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em 05 dez. 2020.

BRASIL (2020d). Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 05 dez. de 2021.

BRASIL (2020e). Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 18 de ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em 05 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID-19)**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2020a). Despacho do Ministro Parecer CNE 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, Distrito Federal, p. 24, 28 de abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de fev. de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2020b). Despacho do Ministro Parecer CNE 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, Distrito Federal, p. 106, 8 de dez. 2020 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de fev. de 2021.

CUNHA, G.; MACEDO, R.; SILVEIRA, S. **Informática Básica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17138/Curso_Lic-Computação_Informatica-Basica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 de abr. 2021.

BRIDI, M. *et al.* **O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19.** Curitiba: REMIR-trabalho, Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/ARTIGO_REMIR.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2021.

CHAQUIME, L.; MILL, D. A prática pedagógica na EaD e as transformações na docência. In: SIED: EnPED, 2012, São Carlos. **Anais do SIED: EnPED**, 2012. v. 1. p. 1-6. Disponível em: sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/157-954-1-ED.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2021.

FLORES, I. *et al.* Considerações sobre o ensino remoto emergencial e a educação a distância em tempos de covid-19. In: CUNHA, Fernando; MOURAD, Pereira; JORGE, Welington. **Educação e ensino: reflexões teóricas e práticas.** Maringá: PR, Uniedusul, 2021.

GRAHAM, C. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, Curtis; GRAHAM, Charles. **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs.** San Francisco: John Wiley & Sons, p.1-21, 2006. Disponível em: https://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2021.

HERMIDA, J.; BONFIM, C. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 01, p. 166-181, 2006. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

HICKEL, M. **Educação à Distância (EAD): A realidade brasileira e as contribuições de Otto Peters.** Orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. São Leopoldo: EST/PPG, 2009. 177p. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-104499/educacao-a-distancia-ead-a-realidade-brasileira-e-ascontribuicoes-de-otto-peters>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. COVID-19 Map. **Johns Hopkins Coronavirus Resource Center**, Baltimore, Maryland, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 6.ed. São Paulo/ SP: Atlas, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru/SP: **Ciência Educação**, v. 9, n.2, p. 191-210, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 de abr. 2021.

MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

OMS. Orientações da OMS para prevenção da COVID-19. **SBPT**, 2020. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

PASINI, C.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Santa Maria: UFSM, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

PONTES, F.; ROSTAS, M. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, p. 278-300, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/1923/1597/9477>. Acesso em 10 de abr. de 2021.

REDIG, A.; MASCARO, C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139-156, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493>. Acesso em 10 de abr. de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **ESCOLA RS**. Porto Alegre, RS, 2020. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/o-que-e>. Acesso em 12 de abr. 2021.

ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M. *Blended learning*: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **ETD**, v. 21, p. 202-221, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651638>. Acesso em 03 de mar. 2021.

ROZA, J.; VEIGA, A.; ROZA, M. *Blended learning*: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015 - 2018). **Educação em revista (online)**, v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-223402>. Acesso em 03 de mar. 2021

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e sociedade**, Brasília, v. 67, p. 36-49, 2021.

SERAFINI, A. A autonomia do aluno no contexto da educação a distância. In: BORGES, E. M.; SOUZA, J. A. G. de. (Org.) Educação em foco: revista de educação. UFJF. Faculdade de Educação/Centro Pedagógico. **Educação em Foco**, v.17, n.2 jul/out 2012.

SOBRAL, F.; CAMPOS, C. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, p. 208-218, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>. Acesso em: 12 de abr. de 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 121-129, 2009.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Entrevista aplicada aos professores da rede estadual de ensino do município de São Borja.

Entrevista aplicada aos professores da rede estadual de ensino do município de São Borja.

Etapa 1. Perguntas relacionadas a profissão do professor.

- 1) Qual a sua formação e em que ano se graduou?
- 2) Trabalha há quanto tempo como professor(a) na rede estadual de ensino?
- 3) Em quantas escolas estaduais você trabalhou no município de São Borja durante o ano de 2020 e quais são elas?
- 4) Em quais séries/anos da educação básica você lecionou durante o ano de 2020 na rede estadual?
- 5) Para quantas turmas da educação básica da rede estadual você lecionou durante o ano de 2020?
- 6) Qual ou quais componentes curriculares você ministrou em 2020 nas escolas estaduais em que trabalhou e/ou trabalha?

Etapa 2. Perguntas relacionadas a educação na pandemia.

Após o início do ano letivo de 2020, devido ao avanço da pandemia do SARS-COV-2 em território nacional, as intuições de ensino de todo o país tiveram que ter suas aulas presenciais suspensas. Com o agravamento da crise sanitária o Governo Federal implementou uma série de leis, medidas, portarias e pareceres que influenciaram no calendário escolar e na possibilidade do desenvolvimento de aulas não presenciais na rede básica de ensino e de sua computação na carga horária mínima. Com base nisso responda as seguintes questões:

- 7) Com a impossibilidade de realizar aulas presenciais durante o ano letivo de 2020 como você desenvolveu as suas atividades profissionais nesse período?
- 8) Você recebeu formação da rede estadual para atuar de forma não presencial durante o ano letivo de 2020? Em caso afirmativo, como foi essa formação?
- 9) Com base na Lei 14.040 que diz “Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.” Responda:
 - a) Foi assegurado a você e aos seus alunos o acesso aos meios tecnológicos necessários para a realização de atividades não presenciais como, por exemplo, computadores, notebooks, smartphones, planos de internet e outros?
 - b) Em caso de não ter sido assegurado para você os meios necessários, quais alternativas você utilizou para realizar as suas atividades?

c) Em caso de nem todos os alunos terem o acesso aos meios tecnológicos de informação e comunicação necessários para o desenvolvimento das atividades não presenciais. Como você e a escola possibilitaram o acesso à educação para essa parcela de alunos durante a pandemia?

10) Houve evasão de alunos durante o ano letivo de 2020 em suas turmas? Como isso impactou em suas atividades?

11) Quais foram os principais desafios e dificuldades que você enfrentou para dar continuidade as suas atividades profissionais em meio a pandemia durante o ano letivo de 2020?

12) Tendo em vista a necessidade de uma transição de aulas presenciais para aulas remotas durante o ano letivo de 2020. Responda:

a) Quais metodologias de ensino você utilizou nesse período de pandemia?

b) Como foram realizadas as avaliações dos seus alunos durante o ano letivo de 2020?

13) Quais são as suas expectativas para o retorno das aulas presenciais em 2021?