

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

MAÍRA FERNANDES COSTA

**DESIGUALDADES NO ACESSO DIGITAL E EDUCAÇÃO: ALTERNATIVAS
GERADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE NECESSIDADE DE ENSINO
REMOTO**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2023

MAÍRA FERNANDES COSTA

**DESIGUALDADES NO ACESSO DIGITAL E EDUCAÇÃO: ALTERNATIVAS
GERADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE NECESSIDADE DE ENSINO
REMOTO**

**INEQUALITIES IN DIGITAL ACCESS AND EDUCATION: ALTERNATIVES
GENERATED IN PUBLIC SCHOOLS DURING REMOTE EDUCATION NEED**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Tecnologia e Sociedade. Área de concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de pesquisa: Tecnologia e Trabalho.
Orientador: Mário Lopes Amorim.

CURITIBA

2023



Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



MAIRA FERNANDES COSTA

DESIGUALDADES NO ACESSO DIGITAL E EDUCAÇÃO: ALTERNATIVAS GERADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE NECESSIDADE DE ENSINO REMOTO

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 28 de Fevereiro de 2023

Dr. Mario Lopes Amorim, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Domingos Leite Lima Filho, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Fernanda Landolfi Maia, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/02/2023.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e trabalhar, mesmo que isso significasse morar longe deles por anos, os quais fizeram presentes sempre, principalmente com as ligações e orações constantes. Aos meus irmãos e cunhados, que sempre me recebem com carinho, por me transformarem em tia de crianças tão queridas, crianças que me fizeram ter esperança e energia para acreditar em uma educação melhor, em um mundo melhor. À minha querida vó Nair, que descansou em 2022, mas que, até o fim de sua vida, contou o quanto queria ter estudado mais para ser professora e como é importante valorizar os nossos estudos.

Sou muito grata ao meu companheiro, Levy, que esteve ao meu lado no movimento estudantil, nas manifestações e repressões policiais, que muitas vezes não gostamos de lembrar, devido ao medo que passamos. Juntos, conseguimos transformar esses momentos de desamor em um casamento calmo e muito amoroso. Sou grata à parceria e às conversas diárias sobre minhas leituras que me ajudaram a associar os conteúdos durante a pesquisa.

Ao meu orientador Mario Lopes Amorim, por acompanhar de perto minhas dúvidas e inquietações e por perceber o momento de me acalmar e o momento de cobrar. Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), que me recebeu, em 2017, para ser bolsista como Apoio Técnico em uma pesquisa coletiva. Esta dissertação só foi possível com os conhecimentos compartilhados pelos professores e todos os pesquisadores que passaram pelo GETET nesses 5 anos que estive no grupo.

Aos professores Domingos L. L. Filho e Fernanda Landolfi Maia, que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e defesa. Também, às diretoras dos dois colégios pesquisados, por acolher nossa pesquisa, e aos oito professores que aceitaram ser entrevistados para este estudo, dividindo suas vivências e seu tempo conosco.

Aos professores e colegas pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), que, nos encontros durante o mestrado, compartilharam seus conhecimentos. À Helen, à Anita, ao Julio, à Lívia, à Gabrielly e a todos os amigos que, de alguma forma, ajudaram-me a chegar até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.606212/2021-00.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.” (hooks, 2013, p. 174)

RESUMO

A presente pesquisa propõe analisar o trabalho das professoras e professores de Ensino Médio da rede pública Estadual do Paraná durante a necessidade de Ensino Emergencial Remoto (ERE), devido à pandemia da Covid-19. A pesquisa com caráter teórico-empírico diagnóstico teve como guia a pergunta: como foi a experiência de lecionar para diferentes realidades dos jovens, estando cada um em suas casas? Para isso, buscamos nesta dissertação conhecer o histórico das desigualdades sociais no Brasil, o processo de formação das cidades e os interesses neoliberais envolvidos nas reformas educacionais dos últimos anos. Para pesquisar junto aos professores e professoras, retomamos alguns aspectos sócio-históricos do Trabalho Docente no Brasil e as características específicas da precarização do Trabalho Docente do Estado do Paraná. Como as soluções vindas da SEED para o ERE envolviam o aumento da presença das TICs nos processos didático-pedagógicos, registramos políticas públicas anteriores à pandemia que visavam aumentar o uso das TICs nas escolas e, devido às desigualdades sociais em nosso país, analisamos aspectos da exclusão digital que parte dos alunos sofrem. Objetivamos com as entrevistas semiestruturadas investigar as especificidades dos procedimentos adotados pelos docentes, consoante às diferentes realidades pesquisadas e registrar as problemáticas vivenciadas no ERE. Entrevistamos oito professoras e professores em 2022, sendo que a metade leciona em um colégio periférico e a outra metade em um colégio de centralidade urbana. Percebemos que o problema central para todos os docentes foi a dificuldade em dialogar com os alunos durante o ERE. Transformando em uma problemática ainda maior no colégio periférico pesquisado, já que a maioria dos alunos não possuíam acesso às TICs, com isso, participavam com atividades impressas e contato mais reduzido com os professores. A conjuntura pós-pandemia exige novas formas de resistência dentro das políticas educacionais, busca por melhorias na carreira dos profissionais da educação e adequação das ferramentas tecnológicas para os contextos escolares.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia Covid-19. Ensino Médio. Desigualdade digital.

ABSTRACT

This study proposes to analyze the work done by High School teachers from the public state school system in Paraná during the need to use Remote Emergency Teaching - ERE Covid-19 in light of the Covid-19 pandemic. The study, a theoretical-empirical diagnosis had the following question as a guide: How was the experience of teaching young students in different realities, each one being in their own homes? For this, in this dissertation, we sought to understand the history of social inequities in Brazil, the process of city development, and the neoliberal interests involved in school reforms in the last years. To research alongside the teachers, we went back to the socio-historical aspects of teaching work in Brazil and the specific characteristics of their precariousness in the state of Paraná. Since the solutions for the ERE came from the State Department for Education - SEED-PR and involved the increased presence of Information and Communication Technologies - TICs in the didactic-pedagogical process, we registered public policies prior to the pandemic, which aimed at increasing the use of TICs at schools, and due to social inequalities in our country, we analyzed aspects of digital exclusion that affect part of the students. Our objective with the semi-structured interviews was to investigate the specificity of the procedures adopted by the teachers, taking into consideration the different realities researched, and to register the problematic experiences lived during the ERE. We interviewed eight teachers in 2022, being that half of them worked on the outskirts of the city, while the other half at a downtown school. We realized that the core problem for all of the teachers was in talking to the students during the ERE, turning into a much bigger problem for the schools in the outskirts researched since the majority of students didn't have access to the TICs, and so participated with printed activities and had restricted communication with their teachers. The post-pandemic situation requires new ways of resistance in educational policies, searches for better careers for education workers, and suiting the technological tools for the schools' contexts.

Keywords: Remote teaching. Covid-19 pandemic. High School. Digital Inequity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da pesquisa 1	42
Figura 2 – Etapas da pesquisa pós qualificação	42
Figura 3 – Mural da pesquisa na plataforma Trello	43
Figura 4 – Planilha da pesquisa em bases de dados	48
Figura 5 – Mediação dos professores e professoras.....	51
Figura 6 – Repressão contra professores, em 29 de abril de 2015.....	91
Figura 7 – Alunos reunidos em ocupação no Paraná contra a Reforma do Ensino Médio.....	92
Figura 8 – Apoiadores defendendo portão de colégio ocupado	93
Figura 9 – Apoiadores defendendo portão de outro colégio ocupado	93
Figura 10 – Protesto de 2016 em Brasília	94
Figura 11 – Estudante segurando cartaz com frases em protesto	97
Figura 12 – Convocação para protestos em várias cidades do Paraná	97
Figura 13 – Mural do roteiro de entrevista.....	106
Figura 14 – Organização das entrevistas no Notion.....	107
Figura 15 – Perfil das pessoas entrevistadas.....	108
Figura 16 – Panorama socioeconômico dos alunos.....	109
Figura 17 – Ferramentas de diálogo com profissionais do colégio.....	118
Figura 18 – Pontos positivos do ERE.....	122
Figura 19 – Pontos negativos do ERE	124
Figura 20 – Ferramentas de diálogo durante o ERE	126
Figura 21 – Acesso dos alunos às ferramentas	128
Figura 22 – Percepção sobre o Ensino Híbrido.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Filtro de casos e óbitos em Curitiba durante um ano.....	22
Gráfico 2 – Filtro de casos e óbitos em Curitiba durante dois anos	23
Gráfico 3 – Alunos de escolas urbanas, por principal dispositivo utilizado para acessar a internet - Total Escolas Públicas.....	70
Gráfico 4 – Proporção de estudantes que receberam atividades em casa	71
Gráfico 5 – Alunos de escolas urbanas, por tipo de computador existente no domicílio Alunos de rede pública e particular	73

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Espacialização das Ocupações Irregulares – Curitiba (1976).....	34
Mapa 2 – Espacialização das Ocupações Irregulares – Curitiba (2000).....	35
Mapa 3 – Estudantes sem acesso a um computador com internet	72
Mapa 4 – Espacialização das Ocupações Irregulares e da Renda – Curitiba (2000)	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de usuários de internet por equipamentos usados para usar a rede, por classe social (2014-2015)	68
Tabela 2 – Rendimento Escolar Colégio 1, 2021	104
Tabela 3 – Rendimento Escolar Colégio 2, 2021	105

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavírus
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
EaD	Ensino a Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPIs	Equipamento de proteção individual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETI	Ensino Técnico Integrado
GETET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MP	Medida Provisória
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNFEM	Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Programa Paraná Digital
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio Magistério
RCO	Registro de Classe Online
SEED	Secretaria Estadual de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNA - SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Percurso pessoal.....	17
1.2 Pergunta da pesquisa.....	18
1.3 Objetivos da pesquisa.....	19
1.4 Contexto Histórico.....	19
1.4.1 Educação na pandemia	24
1.5 Muito antes da pandemia.....	26
1.5.1 Raízes das desigualdades brasileiras	28
1.5.2 Construindo cidades desiguais.....	30
1.5.3 Sujeitos e sujeitas periféricas como resposta.....	35
1.6 Organização dos capítulos.....	39
2 CAMINHOS DA PESQUISA	41
2.1 Trilhas teóricas.....	43
2.2 Trilhas metodológicas.....	46
2.2.1 Metodologia da pesquisa bibliográfica	47
2.2.2 Metodologia da pesquisa de campo.....	49
3 TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PR	54
3.1 Carreira docente no Estado do Paraná.....	56
3.2 TICs na educação no estado do Paraná.....	59
3.3 Docentes durante a pandemia.....	62
3.4 Analisando a exclusão digital.....	67
4 PERCURSOS DO ENSINO MÉDIO	76
4.1 Entendendo melhor os últimos 10 anos.....	82
4.1.1 “A nossa luta, é todo dia, educação não é mercadoria!” – docentes	86
4.1.2 “FIRMES defendendo a educação!” – estudantes.....	90
4.1.3 “Queremos professor em sala!”.....	96
5 PESQUISA DE CAMPO	100
5.1 Conhecendo os colégios.....	100
5.1.1 Colégio 1 – C1	103
5.1.2 Colégio 2 – C2	105
5.1.3 Roteiro das entrevistas e organização das respostas	106
5.2 Perfil dos docentes.....	108

5.3 Jornada de trabalho do professor e professora.....	110
5.4 A experiência de ensino remoto.....	118
5.5 Interação com alunos e alunas no processo didático-pedagógico	125
5.6 O retorno ao presencial.....	133
6 CONSIDERAÇÕES	137
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES.....	155

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso pessoal

A relação da pesquisadora com a temática ora apresentada tem início antes mesmo de ser reconhecida como um interesse de estudo, como provavelmente acontece com muitos pesquisadores. Cresci em um lar com mãe e pai professores, então, a rotina escolar era presente em minha infância. Em casa, havia uma mesa de jantar sempre com livros e cadernetas, minhas noites eram quase sempre no sofá ao lado deles, enquanto eles corrigiam trabalhos.

Alguns dias da semana, buscava minha mãe já tarde da noite, em um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. Na época, não compreendia que era um choque de outras realidades, de outras juventudes, mas contava para os conhecidos que minha mãe dava aula para pessoas que já foram presas, mas que quase sempre a respeitavam dentro de sala de aula e que estavam ali querendo “mudar de vida”.

Com o tempo, fui deixando de gostar da profissão dos meus pais, talvez até pela jornada de trabalho cansativa que cresci assistindo. Em 2011, ingressei no bacharelado em Design na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba, mudei de cidade para a estudar e pude, na “UT” (como chamamos carinhosamente), aprender sobre a profissão e, principalmente, ter várias experiências dentro de uma universidade pública: participar de projetos de extensão, viajar para exposições em outros estados com ônibus da própria instituição, organizar eventos nos corredores, participar de centro acadêmico debatendo a reforma da grade curricular do curso, construir espaços de integração para os estudantes durante a gestão na qual fiz parte do diretório acadêmico, entre outras.

No início ainda não tinha consciência, mas esse universo de experiências só foi possível, porque existiram no passado muitas pessoas defendendo e trabalhando para a manutenção de políticas públicas. Da defesa de criação das instituições de ensino públicas, contratações de pessoas servidoras, até a gestão da verba para que o prédio tenha diariamente energia elétrica para as aulas acontecerem.

Após o golpe, em 2016, ganhou força uma série de retrocessos políticos (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), por exemplo, a PEC 95 que congelava os

gastos públicos por 20 anos e a Reforma do Ensino Médio como projetos de sucateamento do ensino.

Participando de debates e mobilizações contra essas medidas, estive ao lado de estudantes secundaristas que me apresentaram a necessidade de lutar pelo ensino básico de qualidade, lembrando que muitos deles não tinham sequer perspectivas de acessar o ensino superior público.

Nos anos seguintes, aproximei-me dos estudos de Educação e Trabalho, sendo bolsista pelo CNPq de 2017 a 2018, como Apoio Técnico da pesquisa “Potencialidades e obstáculos para a construção da formação humana integral: contribuições do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)”, conheci pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), que debatiam a existência de outras possibilidades de educação, para além do capital e lógica mercadológica.

Encontrei, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), um espaço de pesquisa interdisciplinar que possibilitou que eu, como profissional da área do design, estudar sobre políticas educacionais e a presença de processos tecnológicos na aprendizagem, com olhar principalmente na experiência do Trabalho Docente na formação de jovens estudantes.

1.2 Pergunta da pesquisa

A pesquisa tem como guia a pergunta: como foi a experiência de lecionar para diferentes realidades dos jovens cursando o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, estando cada qual em sua respectiva residência?

Durante o distanciamento social devido à Covid-19, o Ministério da Educação decidiu manter as inscrições do exame de Ensino Médio mais importante do país, o Enem, e por meio de um comercial com atores em suas casas estruturadas, com *internet*, *notebooks* e celulares, convocou os estudantes a continuarem os estudos, pois o Brasil e o exame não poderiam parar. Isso nos motivou a pesquisar sobre inclusão digital e a realidade de lecionar no Ensino Médio em dois colégios públicos, a fim de pontuar os diferentes contextos nos quais os estudantes estão inseridos. O acesso à *internet* já afetava a sociabilidade no cotidiano escolar, mas, durante a pandemia, a *internet* foi uma das pontes no processo de aprendizagem. Os órgãos responsáveis afirmam por meio de notícias que o ensino durante o período foi

eficiente e atingiu um bom índice de acesso (PARANÁ, 2020), mas vemos nas redes sociais relatos de professores exaustos, os quais evidenciam as dificuldades de se comunicar com alguns estudantes e de sanar todas as dúvidas pelas telas.

1.3 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral da pesquisa proposta

Analisar as práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE), com a intenção de superar as dificuldades de acesso digital dos estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual, no município de Curitiba.

Objetivos específicos da pesquisa

- Investigar a produção acadêmica a respeito do Trabalho Docente durante o ERE no Brasil;
- Realizar pesquisa qualitativa em amostra de professores de dois colégios do Ensino Médio estadual do Paraná, na cidade de Curitiba, sendo: A – colégio em bairro de centralidade urbana; B – colégio em bairro periférico;
- Conhecer os contextos socioeconômicos dos estudantes dos colégios, mediante o Projeto Político Pedagógico (PPP) e diálogo com coordenadores;
- Investigar as especificidades dos procedimentos adotados pela SEED-Paraná, coordenação pedagógica dos colégios e docentes, consoante às diferentes realidades pesquisadas;
- Registrar problemáticas vivenciadas no ERE para serem consideradas em um planejamento futuro de políticas públicas educacionais totalmente remotas ou híbridas.

1.4 Contexto Histórico

O contexto desta pesquisa deu-se em um momento delicado, tanto no Brasil, quanto no mundo. Caos instauravam-se, desde o momento no qual a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre os vários casos de uma pneumonia

presentes na cidade de Wuhan, na República Popular da China (OPAS, 2020). O ano de 2019, mais especificamente o mês de dezembro, foi marcado pela ocorrência de um novo vírus, uma doença infecciosa causada pelo Sars-CoV-2, o coronavírus ou Covid-19, como também é chamada.

O vírus foi carregado pelas pessoas e viajou para vários países, tendo como principal forma de transmissão o contato com gotículas, aerossóis e superfícies contaminadas (OPAS; OMS, 2020, p. 1-2). Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica, de impacto mundial, de uma doença (OPAS, 2020).

Na medida em que as perguntas sobre essa nova cepa de vírus surgiam, pesquisadores buscavam as respostas: principais sintomas, formas de transmissão, quais remédios respondiam melhor, como evitar contágio, quais ambientes evitar, entre muitos outros questionamentos. O que em poucos meses foi definido como melhor forma de frear o contágio seria evitar ao máximo as aglomerações, ou seja, tornava-se necessário que pessoas desenvolvessem suas atividades de trabalhos e estudos isoladas em suas residências, saindo só quando necessário e usando máscara facial e EPIs (OPAS; OMS, 2020, p. 5) e higienizando tudo que entra em suas casas. Atividades de trabalho presencial deveriam se restringir a apenas aos prestadores de serviços essenciais.

Paralelo a isso, deparamo-nos com alguns questionamentos sobre quais seriam os serviços essenciais, quais as condições de trabalho a que seriam submetidas essas pessoas, como seguir medidas sanitárias em casas que sequer possuem saneamento básico e o que fariam as pessoas que não possuíssem casas para isolamento. Trabalharemos algumas dessas questões mais à frente desta dissertação.

Desde o início da pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) demonstrou grande preocupação com a propagação do vírus em comunidades mais populosas e vulneráveis. A Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) desenvolveu cartilhas específicas de recomendações e tratativas especiais em grupos étnico-raciais na região das Américas, levando em conta as especificidades culturais e geográficas desses grupos:

Os povos indígenas e afrodescendentes da Região das Américas, historicamente, enfrentam muitas desigualdades, entre eles, no acesso e na

qualidade dos serviços recebidos. É importante lembrar que o racismo estrutural e a discriminação histórica contra essas populações, que persistem até hoje, tornam-nas mais vulneráveis aos efeitos da pandemia que a população em geral. Essas populações também têm renda mais baixa, complexas condições de vida e níveis mais baixos de escolaridade, entre outros determinantes sociais de saúde. (OPAS; OMS, 2020, p. 4).

No Brasil, o primeiro caso notificado da doença foi em 25 de fevereiro de 2020 (CORONAVÍRUS..., 2020). Em 2021, passado exatamente um ano do primeiro contágio noticiado, já estávamos com 10.402.913 casos testados e confirmados em todo o território brasileiro — importante destacar que houve muitas subnotificações nesse período¹ — e 251.811 mortes, chegando, em 2022, em 28.748.552 casos testados e confirmados e 649.437 mortes (DONG; DU; GARDNER, 2019). Um motivo de esperança na batalha contra o vírus aconteceu em 17 de janeiro de 2021, quando no estado de São Paulo foram vacinadas as primeiras pessoas; na mesma semana, vários estados começaram suas vacinações, iniciando pelos idosos e outros grupos de risco (VACINAÇÃO..., 2021). Com as vacinas, criamos uma nova estatística referente à pandemia: ao fim de julho de 2022, 80,5% da população estava totalmente vacinada (DONG; DU; GARDNER, 2019).

No Paraná, o primeiro caso registrado foi no dia 11 de março de 2020 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2020). Como registra o *Data Covid-19* plataforma de monitoramento do Ministério Público do Paraná (Gráfico 1), passado exato um ano, no dia 11 de março de 2021, totalizavam-se 129.294 casos notificados na cidade (lembrando sempre da existência das subnotificações) e 2.820 mortes.

¹ Para compreender melhor as subnotificações: “O número de casos confirmados da doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) é o dado mais importante para que se possa compreender a evolução dessa doença. Contudo, a rápida disseminação da pandemia e o pequeno número de testes realizados tornam difícil estimar o número real de casos e provocam subnotificação em diferentes países. A restrição dos testes compromete o monitoramento da progressão da pandemia, o planejamento de recursos e a avaliação da eficácia das medidas de controle, assim como a comparação com outras regiões e países. Além disso, esse fato pode levar a falsas conclusões de que a doença está sob controle.” (PRADO, 2020, p. 224).

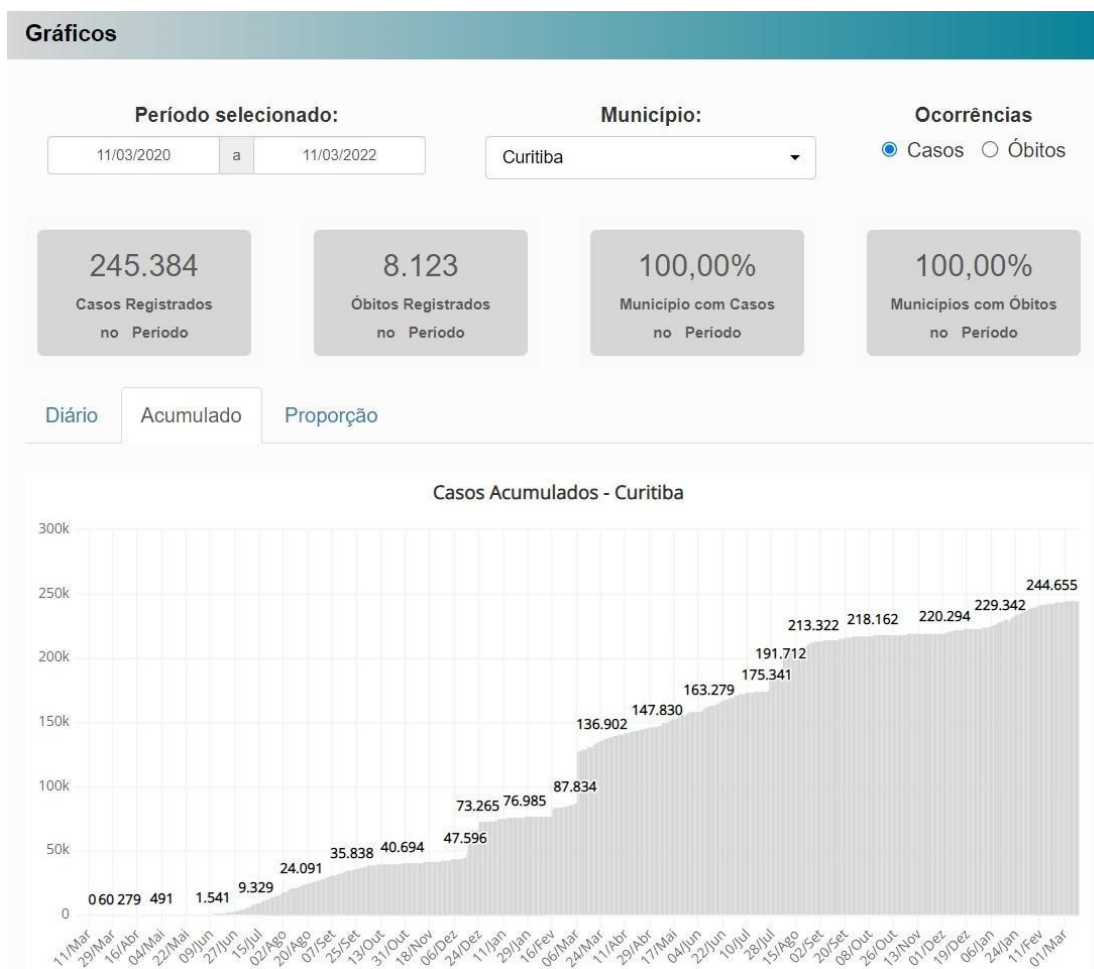
Gráfico 1 – Filtro de casos e óbitos em Curitiba durante um ano



Fonte: MP PR - Data Covid-19 (2022)

Já em 11 de março de 2022, após 2 anos do primeiro contágio (Gráfico 2), totalizavam-se 245.384 casos notificados na cidade e 8.125 mortes. Curitiba não foi a cidade com maior índice de contágio e mortes, mas os gestores não criaram grandes ações para frear a propagação. O estado não foi tão rápido em iniciar as vacinações e contribuiu para o grande número de vidas perdidas no Brasil.

Gráfico 2 – Filtro de casos e óbitos em Curitiba durante dois anos



Fonte: MP PR - Data Covid-19 (2022)

Os números por si só carregam a tristeza que foram esses anos, do luto pelos entes queridos e sequelas na saúde das pessoas recuperadas. E percebemos outras facetas desse período crítico em um país de capitalismo periférico como o Brasil, em que o vírus encontrou um ambiente favorável, com lideranças omissas e um sistema de saúde debilitado pelas políticas neoliberais (CARLOS, 2020, p. 9), que favoreceram a diminuição do direitos dos trabalhadores, transporte público sucateados e megafaturados, destruição ambiental, genocídio de povos originários, o retorno do país ao mapa da fome, educação pública precarizada, entre outros desastres.

Esses vários desdobramentos que citamos de forma rápida requerem estudos específicos, mas os citamos neste texto para lembrar como a chegada desse vírus afetou também a vivência, relações familiares, sociabilidade, em todos os níveis da educação e, principalmente, as formas de trabalho. A Organização Internacional do

Trabalho (OIT) dedicou-se durante esse período pandêmico ao observatório “Covid-19 e o Mundo do Trabalho”, nele reuniu informações e recursos confiáveis sobre o vírus, analisando quais os impactos mundiais no mercado de trabalho, e orientações para os países na adoção de políticas públicas nacionais que resguardem os trabalhadores e trabalhadoras.

Para tanto, a OIT segue promovendo exames e propostas alinhadas com os quatro objetivos estratégicos da promoção do Trabalho Decente, agora reorientados a proporcionar uma recuperação econômica sólida e eficaz, em contexto de crise sanitária. Os referidos relatórios evidenciam a necessidade de resguardo dos mais vulneráveis, sejam eles informais ou formais precários, no que se refere ao gênero, à importância da proteção social aos trabalhadores e àqueles que se veem impedidos de laborar, bem como a imprescindível proteção do emprego e renda e a relevância do diálogo social para adoção das políticas nos tempos atuais. (GONÇALVES *et al.*, 2022, p. 6).

Nesta pesquisa, desenvolvemos como a combinação de um vírus letal, políticas neoliberais, desigualdades e sucateamento do ensino público foi favorável para o aumento da exclusão social já existente.

1.4.1 Educação na pandemia

No ensino básico até o superior, a primeira medida foi a suspensão das aulas, evitando que os estudantes levassem o vírus para suas casas, contaminasse idosos e pessoas com alguma doença de risco na família. Após algumas semanas de pandemia sem recomendações mais padronizadas para a educação vindas do Governo Federal, assistimos a diferentes ações das instituições privadas e públicas (ALVES, 2020, p. 53), as privadas disponibilizando ambientes virtuais e aulas diárias como forma de manter seus alunos pagando a mensalidade e mantendo seus cronogramas.

Alguns pesquisadores e educadores nomeiam as ações educacionais desse período como Ensino Remoto Emergencial (ERE), como tentativa de diferenciar de outros formatos de ensino que também usam artefatos digitais como mediadores, como o Ensino a Distância – EaD (HODGES *et al.*, 2020).

O EaD é um modelo de ensino projetado para ser a distância, com metodologias diversificadas, como a existência de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), planejado e gerenciado por educadores que organizam os conteúdos e atividades. Existem variadas definições para essa modalidade de

ensino, mas o que define a EaD não é apenas a tecnologia, mas, sim, sua estrutura didático-pedagógica projetada para a flexibilidade de interação, sem obrigatoriedade de sincronia dos professores com os alunos.

O ERE ofertado nesse período de pandemia de Covid-19, assemelha-se a EAD apenas no quesito tecnologia, mas difere por completo em sua metodologia de ensino, pois as aulas remotas são centradas na figura do professor transmissor de conteúdo com alunos receptores. As interações virtuais foram improvisadas, conseqüentemente, as leituras, atividades e avaliações não utilizam metodologias e ferramentas diversificadas. (GUIMARÃES, 2021, p. 45).

Ao longo desta dissertação, adotamos a denominação “ERE” toda vez que mencionamos as medidas usadas para continuar as aulas no ano de 2020 a 2022, devido à necessidade de isolamento pela pandemia de Covid-19.

No ensino público, foram antecipados os recessos escolares, férias e, em seguida, cada secretaria de ensino dos estados desenvolveu apressadamente suas formas de retorno às aulas, cumprindo o isolamento social, como registrado na pesquisa sobre as ações das secretarias em cada estado do país:

Em síntese, as estratégias de ensino das secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas *online* ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/*online*, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

Na esteira das ações estaduais para o ensino, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná implementou um pacote de ações que chamaram de “EaD” com projeto “Aula Paraná”, em três principais frentes de atuação:

1. Transmissão das aulas em multicanal TV aberta e *Youtube* ; 2. Aplicativo Aula Paraná, disponível para celulares; 3. Aplicativo *Google Classroom*. Importante destacar que o aplicativo não consome dados 3G e 4G, pois a SEED está providenciando pacotes de dados junto a todas as operadoras de telefonia. Alunos que não têm acesso nem à TV nem à *Internet* retiram as atividades propostas quinzenalmente na escola. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 31).

Mas não foram todos os estados que pagaram serviços de *internet* para os estudantes que não a possuíam (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29). Além disso, outras investigações são necessárias: como foi a distribuição deste recurso, se os

alunos possuíam os aparelhos necessários para acessar as aulas e, mais a fundo, quais as condições de moradia desses alunos. Como afirma Glória da Anunciação Alves,

A suspensão de aulas e o isolamento é decretado para todos, mas, em uma sociedade desigual como é a sociedade brasileira, tem seus efeitos diferenciados de acordo com o lugar em que as pessoas vivem e a classe social a que pertence a família do educando. (ALVES, 2020, p. 51).

Sabemos da finita capacidade desta dissertação em investigar todos os questionamentos acima, mas buscamos com as bibliografias e pesquisa de campo registrar, para além dos dados que os gestores públicos divulgam. Teremos uma seção (4.3) para conhecer de forma mais detalhada as ações da SEED, tentando compreender os movimentos do Estado e os impactos diretos sobre o trabalho dos professores durante os meses de pandemia, e com a pesquisa de campo, buscaremos a experiência de alguns colégios durante este período.

1.5 Muito antes da pandemia

Enquanto vivenciamos o contexto pandêmico mundial e as especificidades da pandemia em nosso país, pudemos ouvir em *lives* e ler em textos as várias perspectivas que intelectuais contemporâneos formularam sobre a pandemia devido ao coronavírus. Apesar de muitas escritas serem produzidas em um momento intenso de mudanças em nossa sociedade, bem “no olho do furacão”, destacam-se algumas reflexões do autor Boaventura de Souza Santos (2020).

Em *A Cruel Pedagogia do Vírus* (2020), Boaventura nos questiona: que potenciais conhecimentos a pandemia do coronavírus nos trouxe? Analisa, também, que quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocaram, mas quando ela se torna permanente (como os mais de dois anos em pandemia), a crise se transforma na causa, que explica todos os outros problemas, como se eles não existissem anteriormente. A essa percepção, Boaventura chamou de “a normalidade da exceção”, lembrando que a pandemia não veio como uma crise se contrapondo à normalidade, pois já estávamos vivendo outras crises (SANTOS, 2020, p. 4).

Mesmo alguns de nós tendo participado ativamente de algumas dessas lutas anteriores², esquecemos por vezes que antes da chegada do vírus, já estávamos em situação alarmante de desigualdade, perda de direitos e devastação ambiental. É como se essa nova realidade criasse diariamente um esquecimento de todos os outros problemas, que são, assim como o vírus, uma resposta a todas essas escolhas de sociedade capitalista que, por meio da sua quarentena política, cultural e ideológica, é um capitalismo quarentenado “em si próprio” (SANTOS, 2020, p. 33).

Conscientes disso, é necessário olharmos os países do sul global e como alguns coletivos sociais são fortemente afetados: as mulheres, trabalhadores precários, população sem casa, moradores de periferia, internados em campos para refugiados, pessoas com deficiências e idosas, encarcerados e outros grupos. Muitas dessas pessoas habitam a cidade, mas há muito tempo já não têm direito a ela, já estavam cerceadas de sua liberdade, pessoas que, de alguma forma, já estavam isoladas e que não eram notadas.

Boaventura nos deixa algumas lições sobre a intensa pedagogia do vírus, lições que, em menos de um ano de pandemia, foram possíveis de serem pontuadas. A pandemia é uma das manifestações de algumas crises como a ambiental e a forma com que nos relacionamos com nosso planeta, é, também, uma demonstração de como esse modelo de sociedade vigente tem conduzido a humanidade a uma situação de catástrofe. Ao contrário do que ouvimos em conversas cotidianas, é necessário pontuar que o vírus não atingiu (e atinge) indiscriminadamente todas as classes sociais (SANTOS, 2020, p. 24).

Com a ajuda de outros pesquisadores, buscaremos analisar o contexto histórico por meio de uma leitura crítica sobre: a estrutura da desigualdade social em nosso país, suas influências no acesso à tecnologia (principalmente das classes mais baixas e periféricas), as escolhas políticas para a educação pública e as condições materiais do Trabalho Docente.

2 Como os protestos na área da educação: o chamado “Massacre contra os professores do Paraná”, em 2015; nos atos contra a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 55/2016 com congelamento de gastos públicos por 20 anos, afetando principalmente a saúde e educação, em 2016; e a forma que foi conduzida a Reforma do Ensino Médio sem diálogo com a comunidade escolar com a Medida Provisória (MP) 746/2016, ocasionando em protestos e ocupações dos secundaristas em vários colégios. Além dessas, tiveram manifestações contra a ditadura militar, como o ato anual “Ditadura nunca mais” para lembrar da ditadura que aconteceu no Brasil, reforçando as ações cruéis desse período para conscientizar e enfrentar os grupos de cidadãos que defendem o retorno militar ao poder do país; protesto anual 8M no dia Internacional da Mulher, com pautas feministas, a favor de direitos para as mulheres e contra violências; tiveram também manifestações em defesa do meio ambiente, em especial contra o desmatamento e queima da Floresta Amazônica.

1.5.1 Raízes das desigualdades brasileiras

Dada a complexidade que são as desigualdades em nossa sociedade, não é de interesse deste trabalho firmar uma única leitura sobre a origem, mas perceber como as relações de poderes foram se modificando, criando outras formas de exploração de alguns grupos sobre outros, sendo um fenômeno com várias faces:

[...] a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer. (SCHWARCZ, 2019, p. 126).

Após a chegada dos portugueses em nossas terras, o Brasil teve sua formação de país com a “linguagem da escravidão”, foram 300 anos de “mão de obra escrava, divisão latifundiária da terra, corrupção e patrimonialismo, em grandes doses” (SCHWARCZ, 2019, p. 127). Para a autora, esses são alguns dos motivos que fizeram a realidade do país desigual, que com o tempo poderia ser modificada, mas foram escolhas repetidas em outros momentos, como um “círculo vicioso”.

O sociólogo Jessé de Souza também afirma que, em países periféricos como o Brasil, a existência e naturalização da desigualdade são explicáveis a partir dessa expansão pré-moderna e demonstra como a escravidão no Brasil foi diferenciada de outros países da América, pois funcionava mediante modelos familísticos (SOUZA, 2003, p. 13). Uma das teorias é que, devido à vastidão do território, foram necessárias outras táticas de escravidão: junto com a dominação do corpo, que castigava e prendia as pessoas que não seguiam os mandos, aconteceu também uma dominação de ideias. Os portugueses tiveram contato com escravos maometanos e foram inspirados a organizar a escravidão como um sistema doméstico e familiar (SOUZA, 2003, p. 111), transformando em uma dominação cultural, envolvendo práticas, crença, moral, culpa, e isso acabou por influenciar o “modo de vida peculiar do homem livre do Brasil” (SOUZA, 2003, p. 103).

Nos países latino-americanos, quase todos decidiram suprimir o tráfico e a própria escravidão durante as guerras de independência (1810-1825), mas no Brasil essa abolição foi bem tardia e evitada ao máximo pela manutenção e medo dos grandes proprietários perderem seus privilégios, já que sua produção e posses eram totalmente devidas às pessoas que eles escravizavam. Mas para os países já em

processo de industrialização, as relações escravistas eram vistas como uma barreira para a acumulação do capital, sendo necessária a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho assalariado (CUNHA, 2000, p. 150).

O fim da escravidão teve então motivações econômicas, quando a escravidão se torna inviável e o processo de substituição pelo trabalhador imigrante europeu já estava em curso, ficando para o imigrante o título de “trabalhador qualificado”, marginalizando os trabalhadores brasileiros (MARICATO, 1996, p. 33); era a chegada do liberalismo econômico, que já vigorava em outros países. Antes de 1850, as poucas pessoas livres conseguiam ocupar o solo e viverem de subsistência, como a pesquisadora reforça:

A terra não tinha importância econômica sem os escravos, que independentes da terra, eram valiosos, utilizados também como objeto de penhores e hipotecas. [...] O ano de 1850 é marcado pelo fim do tráfico de escravos e pela Lei de Terras nº 601, de 18 de setembro. Não é por coincidência que as duas leis são promulgadas com uma semana de tempo entre uma e outra. De acordo com a lei, as terras devolutas poderiam ser adquiridas apenas mediante compra e venda, o que afastava a possibilidade de trabalhadores sem recursos tornarem-se proprietários. Dessa forma garantia-se a sujeição do trabalhador “livre” aos postos de trabalho, antes ocupados por escravos (Martins, 1979; Baldez, 1987). (MARICATO, 1996. p. 35).

A divisão de terras muda do sistema português de sesmarias para uma concessão de terra pela Coroa em troca de lealdade. Um dos critérios utilizados para essa concessão era “a capacidade de ocupar a terra e nela produzir, e esta estava vinculada à propriedade de escravos.” (MARICATO, 1996, p. 36). Sendo assim, o pós-abolição foi regado de privilégios para os maiores escravagistas da história brasileira.

Por outro lado, esse processo de transição da ordem escravista para o trabalho livre deixou a pessoa liberta sem destino, sem um processo de formação dos “pressupostos sociais e psicossociais”, como a compreensão dessa transição da sociedade, pois muitos não compreendiam a venda de força de trabalho dessa nova organização social, não queriam se submeter ao trabalho braçal novamente por medo de perder a liberdade recém-conquistada e, por outro lado, não tinham condições materiais de sobrevivência. Com esse abandono “estava, de certo modo, prefigurado o destino da marginalidade social e da pobreza econômica” (SOUZA, 2003, p. 155).

Esse processo de modernização brasileira, iniciado em meados do século XIX, foi consolidado em um Estado autoritário e modernizador, em 1930 (SOUZA, 2003, p. 153), em que um novo padrão especificamente periférico de cidadania e subcidadania se instaura, pois só nesse momento as pessoas marginalizadas no pós-abolição passam a ser inseridas no trabalho de forma mais institucionalizada, mas em posições pré-determinadas pelas elites.

Nota-se uma relação de não reconhecimento de alguns grupos sociais, que o autor vai chamar de pessoas consideradas a “ralé estrutural” e os “subcidadãos”, um fenômeno de massa específico de sociedades modernas periféricas marcadas pelo conflito de classes (SOUZA, 2003, p. 177) capaz de colocar $\frac{1}{3}$ de uma população a uma vida marginal nas dimensões existencial, econômica e política (SOUZA, 2003, p. 178).

Por possuir uma forma opaca, a dominação cria feridas nos “subcidadãos”, ao não construir socialmente uma autorrepresentação e autoestima desses indivíduos, o que leva a uma consequência de ausência de reconhecimento social.

Uma dessas formas de feridas profundas parece-me a aceitação da situação de precariedade como legítima e até merecida e justa, fechando o círculo do que gostaria de chamar de “naturalização da desigualdade”, mesmo de uma desigualdade abissal como a da sociedade brasileira. (SOUZA, 2003, p. 179).

É devido à lógica opaca que essa dominação simbólica subpolítica tem que podemos compreender como em sociedades democráticas, como a brasileira, é possível a reprodução cotidiana de altos índices de desigualdade. É necessário desvelar essa máscara de neutralidade que define quem é cidadão e quem é subcidadão (SOUZA, 2003, p. 180), quem merece os “prêmios”, como salários, empregos, aposentadoria e lucros, e quem merece os “castigos”, como repressão policial, impostos e serviços precários.

1.5.2 Construindo cidades desiguais

A construção das cidades traz materialidade a essa forma social com desigualdades, a modernização do país aconteceu com um crescimento econômico concentrador, premiando alguns com concentração de renda, de terra, de poder. De acordo com Ermínia Maricato (1996, p. 15), “o fordismo periférico que se inicia no Brasil, após a segunda guerra por exemplo, se desenvolve com a exclusão social,

diferentemente do que acontecera nos países centrais. Trata-se da modernização com a exclusão.”.

Uma formação que criou “ilhas de primeiro mundo”, determinando a “ocupação densa da cidade hegemônica” (MARICATO, 1996, p. 27), ao concentrar infraestrutura, equipamentos urbanos e dificultar o acesso dos “subcidadãos” nessas áreas, por meio do mau funcionamento do transporte público.

Esses circuitos fornecem a ilusão de um espaço relativamente homogêneo, contando com comércio e serviços requintados. Não são apenas a estrutura administrativa municipal, os cadastros urbanos e o orçamento público que se organizam em virtude desse espaço restrito. Uma imprensa dedicada ao “estilo de vida” aí existente reforça a ideia predominante que toma o global pela centralidade oficial. (MARICATO, 1996, p. 27).

Para criar esse cenário modernizante e enterrar de vez os resquícios da sociedade escravista, as cidades passaram por muitas reformas higienistas e políticas saneadoras que “resolviam” o problema da existência de favelas e cortiços, expulsando essa “massa sobrando” dos locais urbanos mais centrais ou mais valorizadas pelo mercado imobiliário. Mas Ermínia Maricato (1996) pontua que, para além do interesse econômico, também existe uma desinformação da miséria urbana e das condições de habitação, “se a exclusão social é omitida no discurso utilizado é porque a ausência de informações na chamada opinião pública permite a mistificação” (MARICATO, 1996, p. 28).

Quem continua sofrendo mais com essa formação de cidades são os grupos considerados “subcidadãos”. Esses cidadãos precisam combinar vários fatores para garantir suas moradias, como dinheiro para pagar o aluguel ou prestação da casa, acesso a oferta de empregos, acesso aos equipamentos públicos, principalmente creches e escolas para deixar seus filhos enquanto trabalham e, algumas vezes, precisam migrar de seus territórios de origem. O interesse do setor imobiliário da cidade é um dos causadores das migrações, por meio dos preços de aluguéis, que podem transformar um bairro com histórico de preços mais acessíveis em interessante para o mercado e, por isso, com valores inflados, bem como as formas burocráticas do aluguel formal. O acesso a oportunidades de trabalho também aumentou o número de vezes em que os cidadãos migram durante a vida. Condenar as pessoas à imobilidade também seria injusto,

Mas as migrações brasileiras, vistas pelo ângulo da sua causa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos. São frequentemente também migrações ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais. (SANTOS, 2011, p. 121).

Essas mudanças interferem também no processo de identidade desses cidadãos, uma “desterritorialização” que age também como uma “desculturalização” (SANTOS, 2011, p. 139), entendendo a cultura como forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, como uma herança que interage com seu cotidiano.

Do outro lado, nesse mesmo grupo de desfavorecidos existem cidadãos que não possuem condições de mudar de bairro, podendo ser considerados “imóveis”. Nesse caso, “pelo fato de não dispor de mais recursos, o indivíduo é condenado a permanecer num bairro desprovido de serviços” (SANTOS, 2011, p. 165). Seu bairro de origem, além de não possuir equipamentos urbanos para ele usufruir, contribui para seu empobrecimento.

Tanto os cidadãos que migram, quanto os cidadãos “imóveis” acabam colocados na mesma lógica da economização da vida social, sendo incluídos entre as mercadorias, ainda que não se entendam como coisa. De acordo com Santos (2011, p. 180), essa “desculturalização” é um “fenômeno corrosivo que acreditamos superficial e não profundo, passageiro e não permanente, portanto reversível.”

O cotidiano na cidade muitas vezes mina o sonho e o direito ao futuro, como defende Souza (2003). Milton Santos também define o cotidiano como uma fábrica de preconceitos, que mutila a consciência das pessoas, mas vê no mesmo cotidiano a possibilidade de ser o lugar da descoberta, da desalienação.

A alienação, como fábrica de enganos, se robustece e se alastra, num mundo em que os homens pouco se comunicam pela emotividade e se deixam mover como instrumentos. Mas esse movimento dramático de desumanização não atinge a todos igualmente. Por isso, a convivialidade possível comove os sobreviventes do naufrágio, recupera a verdade da vida e reinicia um movimento de redenção. (SANTOS, 2011, p. 129).

A redenção começa então no reconhecimento, desenvolvendo identidade e consciência de cada indivíduo, mas com consciência dessa luta ser coletiva, buscando restaurar a dignidade de viver.

O que postulamos aqui é diferente. Não se trata de “igualar” lugares por um jogo interminável de preços. Como o que acontece num lugar influi sobre

todos os demais, como a totalidade dos lugares interage, o melhor, ainda uma vez, é agir sobre o que age sobre a totalidade dos lugares, isto é, a própria sociedade considerada como um todo. (SANTOS, 2011, p. 191).

O território³ em que esses grupos considerados “subcidadãos” moram pode ser o palco de desenvolvimento dessa conscientização, com base nas suas histórias, fomentando as ferramentas de luta necessárias para esses grupos reivindicarem o direito ao futuro, que sempre foi negado a eles, enquanto é direito para outros poucos.

A cidade de Curitiba é conhecida nacionalmente como exemplo de urbanismo, seu planejamento de transporte público foi inovador, a partir da década de 1970, eram dados alguns títulos à cidade como forma de propaganda. Algumas das imagens mais conhecidas de Curitiba são as de “cidade modelo”, “capital de primeiro mundo”, “cidade planejada”, “capital ecológica”, “capital da qualidade de vida”, entre outras” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 19).

Contudo toda essa propaganda sobre um aspecto do urbanismo da cidade oculta outros aspectos, tais como as desigualdades habitacionais, de saneamento básico para todas as casas, de hospitais de qualidade em todas as regiões etc.

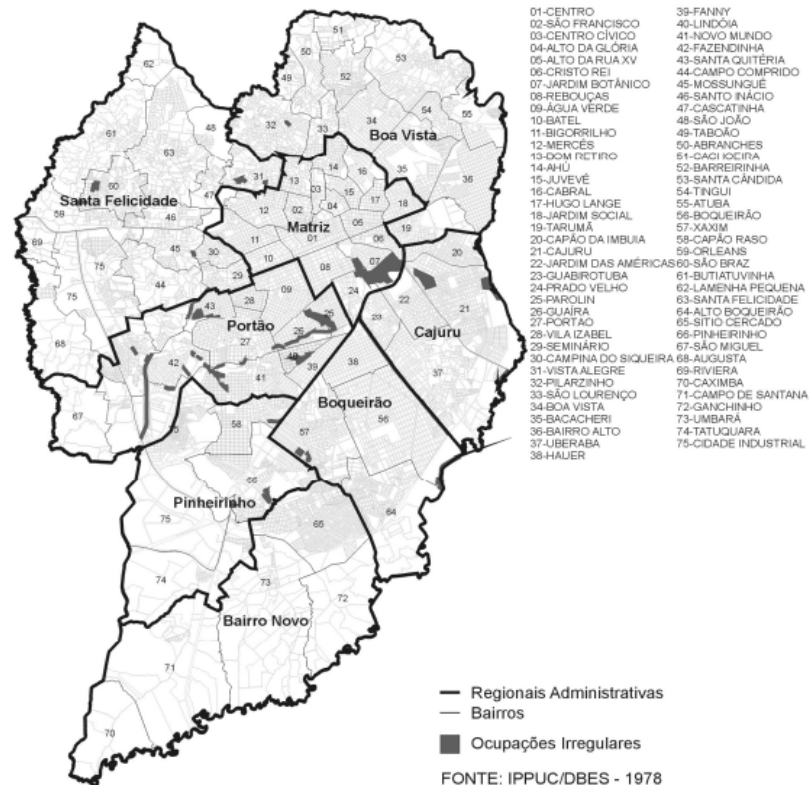
Se focarmos apenas nas moradias (ou falta delas), podemos constatar o crescimento de pessoas em situação de rua na cidade, de acordo com o site do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua no Brasil (MAGLIARI, 2022, s/p), que vem movimentando estudos sobre essa população. W. Migliari (2021) formulou uma tabela por meio dos dados do Ministério da Cidadania e constatou que em 2012 Curitiba tinha em seus registros 336 pessoas do sexo masculino e 37 do sexo feminino em situação de rua, subindo até 2021 para 2.543 do sexo masculino e 239 do sexo feminino. Tal problemática precisa de maior atenção e desenvolvimento de políticas públicas, para além das tentativas de esconder essa população em anos de eleição ou eventos internacionais, como a Copa do Mundo.

Podemos conhecer mais da realidade habitacional da cidade na dissertação da arquiteta Aline F. de Albuquerque (2007) “A questão habitacional em Curitiba: o

3 Para o geógrafo Milton Santos: “O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população.” (SANTOS, 2000, p. 96).

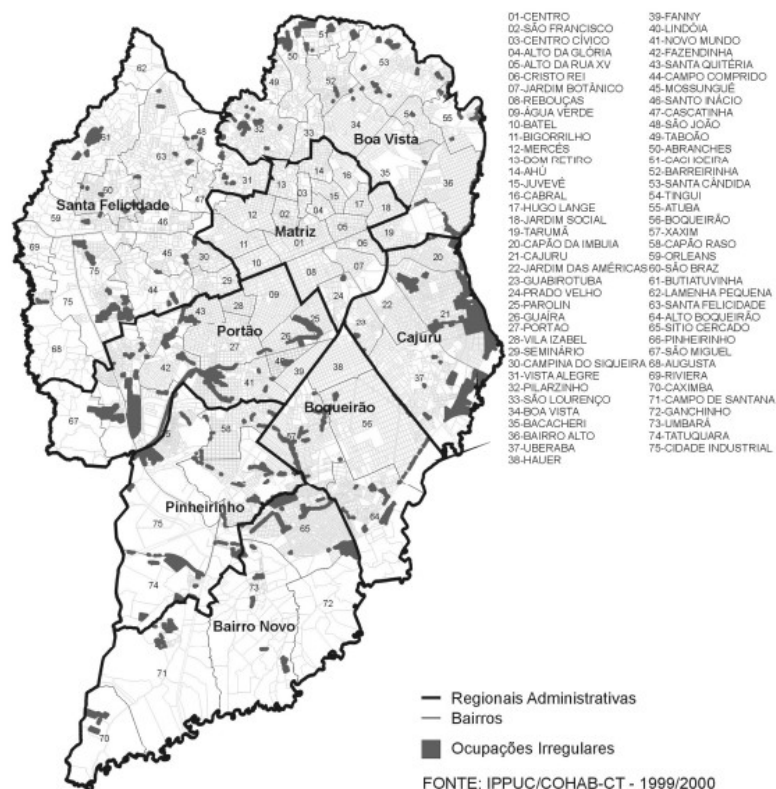
enigma da ‘cidade-modelo’”. Ao analisar elementos do discurso sobre a questão habitacional, principalmente de 1970 até 2000, a pesquisadora aponta como as propagandas não consideravam o debate habitacional, parecendo que não existiam favelas e ocupações irregulares na cidade, quando os mapas (Mapa 1 e 2) mostram a existência e crescimento dessas áreas:

Mapa 1 – Espacialização das Ocupações Irregulares – Curitiba (1976)



Fonte: Albuquerque (2007, p. 53)

Mapa 2 – Espacialização das Ocupações Irregulares – Curitiba (2000)



Fonte: Albuquerque (2007, p. 53)

Ao comparar o mapeamento de 1976 com o mapeamento de 2000, observa-se que as ocupações irregulares se desenvolveram com uma predominância na porção sul do município, mas com crescimento pelos quatro cantos da cidade (ALBUQUERQUE, 2007, p. 52 e 53).

Dissertaremos mais sobre a habitação em Curitiba no Capítulo 4, no qual apresentaremos a regional dos colégios que pesquisamos.

1.5.3 Sujeitos e sujeitas periféricas como resposta

Conhecemos alguns dos motivos que fizeram e fazem a divisão territorial desigual nas cidades. A cidade projetada nos gabinetes de dirigentes, nas reuniões de negócio entre o público e privado que decidem o parcelamento do solo urbano, direciona onde é permitido aos mais pobres morarem, as áreas que podem continuar as moradias “ilegais” e quais áreas serão reintegradas ao interesse da cidade corporativa.

O planejamento urbano é muitas vezes feito para as áreas formalizadas de moradia, não contabilizando a realidade de moradia de muitos. Esses bairros acabam ficando à margem dos bairros com maior interesse do capital, alguns bairros periféricos são facilmente percebidos ao pegar o mapa da cidade, por estarem geograficamente distantes do centro e bairros da centralidade. Mas alguns não recebem o mesmo desenvolvimento, mesmo perto de bairros de centralidade, muitas vezes, têm o acesso dificultado aos bairros de centralidade, por exemplo, por meio do planejamento de transportes públicos, que muitas vezes ligam os bairros ao centro, mas não ligam a bairros próximos.

São usadas, então, várias definições para esses "subcidadãos", cidadãos feitos desiguais (ARROYO, 2010, p. 1389), os nomes vão se modificando e criando outras leituras no cotidiano. Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos populares cresciam nesses bairros tinham como pauta principal a redemocratização do país e a luta por equipamentos coletivos, uniam-se com a organização de sindicatos e de partidos políticos, auxiliados em suas mobilizações pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

*O movimento popular fazia a luta nos bairros, complementando a luta dos sindicatos nas fábricas e ambos sob o guarda-chuva de classe trabalhadora. Periferia era um termo presente, porém menos utilizado e com conotação estigmatizante. Os protagonistas desse período serão conceituados aqui como *sujeitas e sujeitos populares*. (D'ANDREA, 2020, p. 30, grifos do autor).*

Essas mobilizações aconteciam enquanto o Brasil experimentava, nas décadas de 1930 a 1970, um exitoso ciclo da expansão produtiva e ocupacional. A década de 1980 trouxe novos elementos, em parte decorrência das décadas anteriores e do final da ditadura militar.

Por fim, a conjuntura da década de 1980, com as lutas pela redemocratização, fim da ditadura e início do processo constituinte, num contexto histórico diverso, permitiu fazer valer o acúmulo da esquerda (socialista ou não) de lutas e de derrotas e pequenas vitórias que se deram ao longo do século XX, entre ditaduras e golpes da classe dominante. O processo constituinte permitiu aflorar, de maneira viva, as contradições e os interesses conflitantes e antagônicos em jogo em nossa sociedade. (FRIGOTTO, 2007, p. 269).

Ao fim da década de 1980, o país “passou a apresentar trajetória capitalista declinante de sua economia e desestabilizadora no interior do mundo do trabalho.”

(POCHMANN, 2020, p. 34). Era a chegada do neoliberalismo, que encontrou terreno fértil na nova ordem social das promessas de autonomia individual.

O ajuste estrutural provocado pelas políticas neoliberais de abertura econômica, privatizações e implantação das cadeias globais de produção levou a um crescimento exponencial do desemprego na década de 1980 e de instabilidade no mercado de trabalho com crescimento de ocupações informais, precárias, por conta própria, domésticas, temporárias e intermitentes. (POCHMANN, 2020, p. 19).

Com as modificações políticas, crise do emprego, perda da ideologia progressista dentro da igreja católica, enfraquecimento das CEBs, crescimento das igrejas evangélicas, chega nas periferias um forte discurso individual enfraquecendo a mobilização coletiva.

O aumento do desemprego e o ataque aos direitos trabalhistas enfraqueceram os sindicatos. Houve também uma crise das formas clássicas de participação. O desalento com relação ao Estado e às formas de representação baseadas em eleições abalou a legitimidade dos partidos políticos. (D'ANDREA, 2021, p. 23).

O movimento popular se modifica, já não se identifica mais como classe trabalhadora, já que a categoria “trabalho” começa a ganhar novas formas, a da flexibilidade, e ao mesmo tempo forma nenhuma, devido ao desemprego.

As décadas seguintes seguiram essa receita neoliberal, com o Estado trabalhando na compressão dos direitos sociais e trabalhistas conquistados anteriormente (POCHMANN, 2020, p. 32). Ainda na década de 1990, algumas categorias de reconhecimento começam a emergir dentro dos próprios bairros, a noção de “periferia” ganha força, justamente nesse momento de precarização da vida e genocídio dos pobres. Com intenção clara de “denunciar as condições sociais, unir as quebradas em guerra e pacificar esses territórios” (D'ANDREA, 2021, p. 23).

A manifestação cultural e artística nos bairros periféricos, principalmente por meio da música, foi capaz de iniciar um movimento de conscientização em bairros de todo o Brasil, batizando um outro nome para as pessoas que sofrem historicamente com os interesses nocivos do capitalismo, são as/os “sujeitas e sujeitos periféricos”.

O processo histórico engendrado pela população periférica e por seus intelectuais orgânicos visava naquele momento modificar, ampliar ou mesmo construir significados para periferia. O resultado incidia na própria definição

de quem era ou o que era a população moradora desses territórios. Todo o processo refletiu na criação de uma consciência periférica, expressa pelo entendimento da ocupação de certa posição urbana, pela compreensão do pertencimento local, entre outras formas de manifestação.” (D’ANDREA, 2021, p. 23).

Em cada bairro que chegavam, as músicas e manifestações culturais ganhavam novas proporções, porque criavam ou não um reconhecimento dessas pessoas, mesclavam com a vivência de cada sujeito e desenvolviam novas leituras. Nosso país é extenso geograficamente e diverso culturalmente, sendo difícil a definição de uma identidade nacional, mas o capitalismo foi capaz de minar algumas riquezas culturais, a ponto de dar características parecidas aos bairros pobres das cidades brasileiras.

Em formulação famosa, o rapper gog afirmou: “*Periferia é periferia em qualquer lugar*”. Tal sentido de pertença compartilhada conferiu alcance ao termo. Desse modo, afirmar periferia colocou sob o mesmo guarda-chuva uma parcela da população que, mesmo tendo diferenças internas, se unificava por uma necessidade de pacificação dos territórios e contra alguns antagonistas comuns, expressos em classificações como *elites, burguesia, polícia, boys, patricinhas ou bairros ricos* (D’ANDREA, 2021, p. 23, grifos do autor).

Essa consciência é calcada, então, na experiência urbana, de vivência e percepção das desigualdades em seus cotidianos, cruzando de transporte público os distintos bairros da cidade.

As sujeitas e os sujeitos periféricos aqui apresentados constituíram-se historicamente por uma série de circunstâncias. Na atualidade, em um mundo que prega cada vez mais a prosperidade, o individualismo e o empreendedorismo, sujeitas e sujeitos periféricos seguem mobilizados propondo equidade radical entre os seres humanos e baseados em um pressuposto de bem-estar geral. (D’ANDREA, 2021, p. 35).

Nesse momento, o tema juventude começa a ganhar visibilidade, as ruas e praças das cidades são ocupadas pela presença desses coletivos juvenis, agrupamentos de diversos interesses: de musical, torcidas de futebol e até religiosas. Esses grupos passam a apropriar os espaços urbanos de uma forma nova e orgânica, e essa saída do mundo da infância mostra aos jovens novas agências socializadoras (SPOSITO, 1993, p. 164), contribuindo ou não para a formação do jovem para o exercício da vida adulta.

Na juventude, os laços com a família tendem a se tornar mais difusos ao lado de uma inserção mais forte em outras instituições que pode, muitas vezes, repercutir no próprio padrão socializador desenvolvido pelo grupo familiar de origem. Dentre as agências privilegiadas nesta fase da socialização secundária estaria a escola, encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para a divisão social do trabalho. (SPOSITO, 1993, p. 164).

Foi necessária essa regressão ao passado, buscando conhecer a formação das cidades e realidade das sujeitas e sujeitos periféricos, para, então, reconhecermos a multiplicidade de formas de viver a juventude.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (BRASIL, 2013b, p. 15 e 16).

Buscaremos entender o histórico e a realidade da educação pública e gratuita para essas diversas juventudes, em especial o Ensino Médio brasileiro.

1.6 Organização dos capítulos

Organizamos a dissertação pelos momentos que tivemos durante os anos de pesquisa, considerando que nesta introdução apresentamos a pesquisadora, nosso objeto, objetivo, contexto histórico da pesquisa, finalizando o capítulo registrando o cenário pré-pandêmico, reconhecendo as crises sociopolíticas em que já estávamos mergulhados antes da atual crise sanitária.

Apresentamos, no Capítulo 2, alguns caminhos percorridos durante a pesquisa, contando as trilhas para os estudos teóricos, passando para as metodologias da pesquisa bibliográfica, buscamos as produções acadêmicas recentes da educação no contexto pandêmico nas bases de pesquisas brasileiras e compartilhamos nosso método de organizar os documentos encontrados. Destacamos que, dada a atualidade do tema, diariamente surgem novas pesquisas em bases, algo que dificulta um mapeamento categórico sobre o tema, mas a leitura das pesquisas contribuiu para conhecermos as especificidades de cada contexto escolar nos vários territórios brasileiros e criar conexões sobre a frequência de

algumas situações, mostrando que foi um momento desafiador para a comunidade escolar. Encerramos esse capítulo com a apresentação da metodologia da nossa pesquisa em campo, qualitativa com entrevistas semiestruturadas com 6 professores de 2 colégios estaduais em Curitiba.

No Capítulo 3 falamos sobre o Trabalho Docente e as escolas que esses professores encontram, trazendo categorias importantes para entender o Trabalho Docente, demonstrando alguns aspectos formais da carreira docente no estado do Paraná, registramos algumas ações no Paraná que buscaram aumentar a presença das TICs na educação estadual. Para, assim, apresentar as ações da mantenedora SEED para efetivar um ensino remoto durante a pandemia, finalizando o capítulo com a análise de alguns dados sobre a exclusão digital fazendo uma breve análise sobre as políticas de inclusão digital.

Já no Capítulo 4, registramos as escolhas econômicas feitas para a educação, os interesses de quais grupos a proposta de reforma do Ensino Médio estava favorecendo, as manifestações da comunidade escolar sobre as mudanças e, por fim, um destaque à situação precarizada do Trabalho Docente.

No Capítulo 5, iniciamos a pesquisa de campo, registramos algumas informações dos colégios: estrutura física, contexto socioeconômico dos alunos e características dos bairros. Posteriormente, analisamos as entrevistas por meio de categorias definidas a partir da revisão bibliográfica, fundamentação teórica e dos dados obtidos.

Por fim, registramos no Capítulo 6 algumas considerações que constatamos durante os dois anos de pesquisa.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Trataremos neste capítulo de algumas etapas que construíram esta jornada de pesquisa. Mais especificamente, a descrição de alguns caminhos percorridos, dos estudos teóricos à prática da pesquisa de campo.

Para iniciar a pesquisa, usamos algumas ferramentas de organização, as quais buscaram entender os passos que poderíamos criar para alcançar os objetivos propostos. Sabemos que nem sempre os procedimentos metodológicos acontecem como o planejado, e em alguns momentos precisamos retornar alguns passos, repensar escolhas, mas registramos aqui as etapas para justificar escolhas teóricas e metodológicas durante o texto de dissertação.

Durante o primeiro ano de pesquisa, conhecemos por meio de disciplinas do PPGTE os fundamentos da abordagem teórica Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), ganhando ferramentas para uma leitura crítica da presença da Ciência e Tecnologia na sociedade. Nas disciplinas e no grupo de pesquisas (GETET), encontramos referências sobre as teorias educacionais, o trabalho da comunidade escolar e políticas que guiaram as reformas na educação. Ao participar de congressos, palestras e outras atividades que fazem parte da vivência como pesquisadora acadêmica, foi possível conhecer novas referências e pesquisadores das variadas áreas do conhecimento que trabalham temáticas similares ou interseccionais ao nosso objeto.

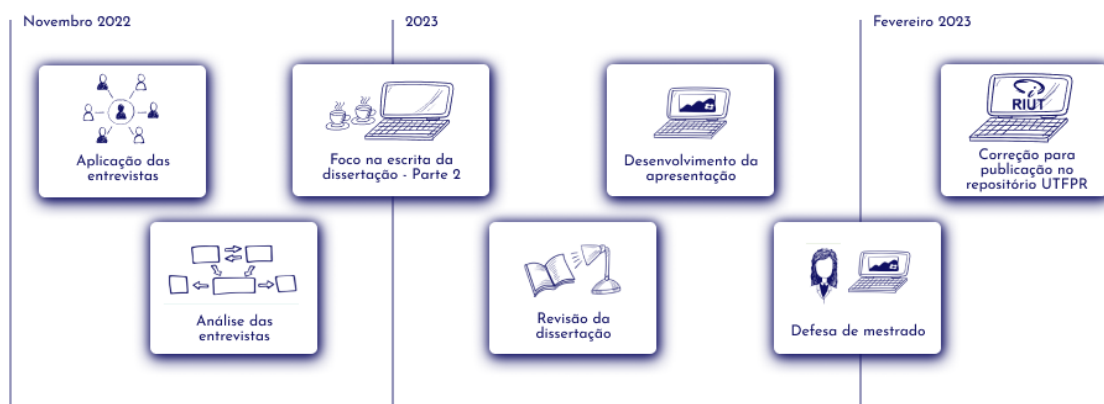
Após esse mergulho na linha da pesquisa e tendo como base o cronograma inicial do projeto, desenhamos algumas etapas, as quais apresentamos na ordem de seus acontecimentos:

Figura 1 – Etapas da pesquisa 1



Fonte: autoria própria (2022)

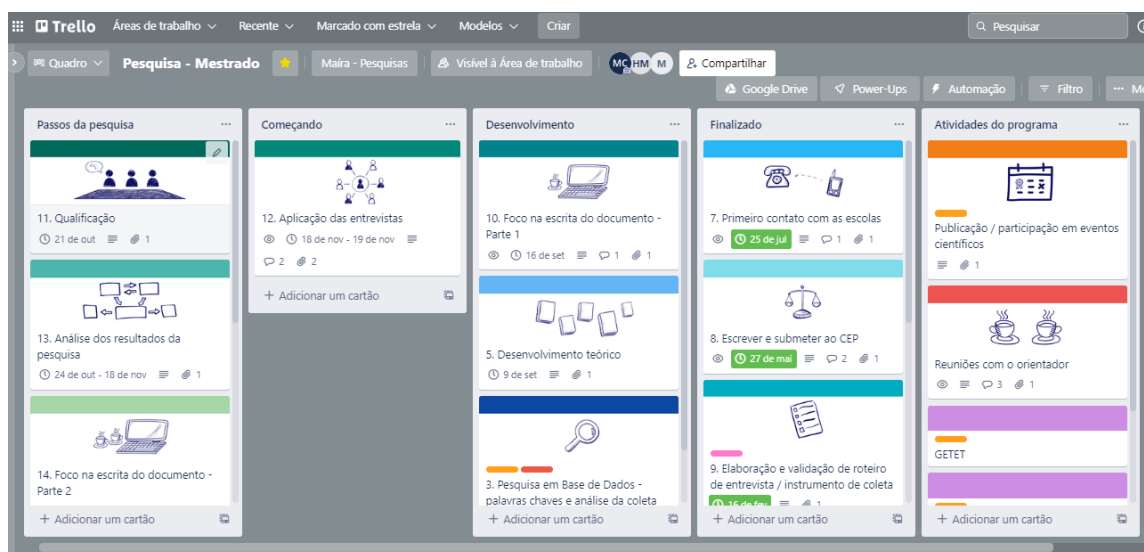
Figura 2 – Etapas da pesquisa pós qualificação



Fonte: autoria própria (2022)

Para a execução e organização do projeto, utilizamos a ferramenta Trello, que simula um quadro de tarefas, com divisão de algumas seções nomeadas, como na figura abaixo, em “Passos da pesquisa”, “Começando”, “Desenvolvimento”, “Finalizado” e “Atividades do programa (PPGTE)”.

Figura 3 – Mural da pesquisa na plataforma Trello



Fonte: autoria própria (2022)

Muitas datas foram se adaptando e alguns passos aconteceram concomitantemente. Um dos principais entraves da pesquisa foi a submissão ao Comitê de Ética (CEP) da UTFPR e do Comitê da instituição coparticipante, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Núcleo Regional de Curitiba. A elaboração dos documentos necessários para esses comitês auxilia bastante a preparação e aplicação da pesquisa de campo, mas destacamos a necessidade de diálogo com os profissionais desses comitês, para além do parecer na Plataforma Brasil (*site* que submetemos a pesquisa), tirando dúvidas por e-mail e telefonemas, para evitar que o processo de aprovação da pesquisa na plataforma dure muitos meses.

2.1 Trilhas teóricas

Os impactos dessa crise sanitária são, até o momento, imensuráveis, afetando todos e todas, principalmente riscos às pessoas com menor poder econômico e informacional.

Na educação não seria diferente. Presume-se que todas as instâncias educacionais foram afetadas, mas destacamos ao Ensino Médio por reconhecer que ele tem um papel de influência direta com a inserção dos jovens no mundo do trabalho e é também um espaço de grande dualidade: por um lado, uma escola de formação de conhecimento para os filhos da burguesia; por outro, a preparação dos

filhos dos trabalhadores que geram a mais-valia na cadeia produtiva, modelo que precisa ser superado, como Oliveira, Neto e Silva (2018) defendem.

A compreensão de uma educação que corrobore para a definitiva superação desse modelo de escola dual é cara para nós, defensores de um projeto educacional que se contraponha hegemonicamente à escola do pensamento único, arquitetadamente pensada e desenvolvida para dar respostas aos interesses das classes dominantes, portanto, do capital que contribuiu, fortemente, para jogar centenas de milhares de jovens num mundo de incertezas. (OLIVEIRA; NETO; SILVA. 2018, p. 229).

Após definir a fase escolar da pesquisa, delimitamos uma amostra de dois colégios estaduais, sendo um em bairro de centralidade da capital, e outro colégio em um bairro em que os equipamentos públicos chegam de forma mais escassa, tendo a presença do Estado apenas através da força policial (segurança pública) e das escolas, mantendo outros problemas como falta de água tratada, esgoto, energia e muito menos serviços de internet.

A pandemia destacou o que em muitos momentos parte da sociedade brasileira tentou esconder (SANTOS, 2020), por isso, foi importante retomar acontecimentos de muito antes dessa atual conjectura. Com o auxílio dos pensadores Jessé Souza (2003) e Lilia Schwarcz (2019), conhecemos algumas raízes das desigualdades brasileiras no processo de formação do país; o desenvolvimento das cidades e a industrialização dão materialidade para as exclusões, como explica a arquiteta Ermínia Maricato (1996), e as pessoas excluídas, que vão se agrupando nesses bairros com menor interesse do capital e conseqüentemente com menor infraestrutura, formam as periferias. Por meio da tese de Tiaraju D'Andrea (2020), conhecemos como esses moradores desenvolveram no passado, e desenvolvem atualmente, suas identidades de sujeitos e sujeitas periféricas como resposta a esse processo de formação desigual das cidades.

Conhecendo as raízes dos pensamentos que fomentaram essa classificação entre cidadãos, percebemos os interesses por trás desse modelo dual de Ensino Médio, educando as juventudes periféricas para um trabalho simples, atualmente flexibilizado e sem direitos.

Ao pisarem no chão da sala de aula, os professores e professoras encontram jovens de diversas realidades materiais e subjetivas. Por isso, é preciso refletir para além do acesso a um material e à infraestrutura necessária, para entender de que forma levamos os conteúdos para esse espaço, podendo servir a vários interesses,

como dominação ou emancipação. Além das referências já citadas, alguns autores e autoras serviram como base para tais reflexões, como Acácia Kuenzer (1998), Antonio Gramsci (2001), Gaudêncio Frigotto (2007), Maria Ciavatta Franco (1998), Lia V. Tiriba (1998), Miguel G. Arroyo (1998), Pablo Gentili (1998), Monica R. Silva (2016) e Ronaldo M. de Lima Araújo (2019).

Ao conhecer a história da educação, percebemos a prática de ensino mediatizada por diferentes propostas pedagógicas, mas sempre marcada pela relação entre educadores e educandos. Daí a necessidade de entender como educadores se posicionam frente a um contexto diferente e desafiador para efetivar um diálogo, como Libâneo (2010) instruiu.

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. (LIBÂNEO, 2010, p. 16).

Por meio da Pedagogia histórico-crítica, a prática educativa é entendida como mediação, estimulando em cada indivíduo a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto das pessoas durante a história. Saviani complementa que

A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. **Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas,** condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 26, grifo nosso).

A necessidade de um ensino remoto emergencial (ERE) devido à crise sanitária nos levou a conversar com os docentes para conhecer como aconteceu essa relação deles com os jovens, se por meio das aulas virtuais e conteúdos impressos foi possível uma aprendizagem dialógica, como foi modificado o Trabalho Docente nesse período e se nesse processo eles conseguiram considerar os

conhecimentos de vida dos educandos, bem como a criação de conhecimentos que tenham sentido para os alunos.

Durante esse período, boa parte das ações educativas envolviam o uso da *internet*, por isso, após compreender os caminhos que o Ensino Médio brasileiro percorreu até chegarmos no modelo atual, partimos para o debate sobre a presença da tecnologia na vida das pessoas, mais especificamente sobre acesso digital.

A presença da *internet* mediante o uso aparelhos tecnológicos criou novas dimensões no cotidiano, interagindo com os modos de vida e organização social. Existe o reconhecimento das desigualdades no acesso, gerando exaustivos debates em vários setores governamentais e da sociedade civil sobre a necessidade de se promover acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Sartório (2008) aponta que muitas dessas ações são guiadas pela intenção de diminuir o abismo, retirando as pessoas do obscurantismo que alguns consideram ser a exclusão digital. Uma das formas de retornar à humanidade dessa pessoa excluída seria então colocar aparelhos em suas mãos, tornando essa uma nova necessidade material.

Apenas aceitar as estruturas de subordinação e poder da cibercultura pode ser um fértil terreno para uma percepção ingênua da realidade, que, para Auler e Delizoicov (2014), pode exercer efeito paralisante e uma postura fatalista. Como esses meios não podem ser vistos de forma separada aos demais fatores sociais e podem até reforçar tais estruturas, torna-se essencial à pesquisa entender aspectos dessas diferenças em sala de aula.

A *internet* e outros meios de comunicação foram muito importantes nesse período. Identificar as problemáticas do ensino remoto não é uma contrapartida de defesa das aulas presenciais sem protocolos de retorno durante a pandemia, mas, sim, considerar o importante papel da academia em registrar e pesquisar esse processo.

2.2 Trilhas metodológicas

Esta pesquisa tem caráter teórica-empírica e qualitativa diagnóstica. Iniciamos a pesquisa com um levantamento documental em páginas do governo do Paraná para acessar as políticas adotadas no âmbito educacional durante o período de isolamento social e Ensino Remoto Emergencial (ERE), em 2020 e 2021, seguido de

uma pesquisa bibliográfica e, por fim, indo a campo para entrevistar professores e professoras.

2.2.1 Metodologia da pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica iniciou com os descritores: Ensino Remoto e Pandemia Covid-19 (com filtro de pesquisas na área da educação), com busca em três principais bases de dados: Bases de teses de dissertações – CAPES, CAFE – Periódicos CAPES e Scielo. Soma-se a essa pesquisa as publicações de livros e textos publicados em entidades já próximas aos debates sobre educação e Trabalho Docente. Dada a atualidade do objeto de estudo, a pesquisa em base de dados se desenvolveu mais intensamente a partir de setembro de 2021, após esse momento, muitas outras pesquisas sobre o tema foram publicadas.

A partir desse mapeamento inicial, nossa pesquisa bibliográfica foi mais orgânica: por meio de indicações de colegas do programa, e-mails de grupos de pesquisa, congressos, revistas sobre Educação e Trabalho e buscas de temas específicos nas plataformas indexadoras, mediante necessidade da pesquisa.

Aqui cabe um parêntese que precisamos fazer: devido ao contexto pandêmico, o trabalho das pesquisadoras e pesquisadores acadêmicos também foi afetado. As interações acadêmicas foram por meio de redes sociais, e com isso a pessoa pode sofrer o que é chamado de infoxicação⁴, um excesso de informações de variados assuntos e, ao mesmo tempo, não conseguir associar todos. Como o constante receio de perder algum evento importante *online*, a prática de salvar muitos textos de forma desordenada na pasta “ler depois”, inscrever-se em vários cursos por não gastar com locomoção ou até tentar participar de várias atividades simultaneamente.

Com o conselho do orientador, colegas veteranos no programa e outros professores, fui aprendendo a desacelerar e focar em alguns temas, organizar as publicações que são sobre temas pertinentes para esta pesquisa e algumas que apenas tangenciam o debate. Para o fim deste parêntese, preciso reforçar, como pesquisadora CTS, a importância de compartilhar e dialogar sobre a pesquisa para

4 São atribuídos vários nomes a esse acontecimento, mas optamos pelo termo que une as duas palavras: informação e intoxicação. “Esse termo foi criado por Alfons Cornella, na década de 90, para explicar a dificuldade em digerir o excesso de informação oferecida diariamente no meio digital e também distinguir a qualidade, veracidade e relevância das informações a serem absorvidas.” (KWIECINSKI *et al.*, 2020, p. 6).

“além dos laboratórios” (LINSINGEN *et al.*, 2003), uma vez que fomos atravessados por uma forma mais isolada de pesquisa devido à pandemia, mas com organização, foi possível participar e acessar muitos debates pertinentes à nossa pesquisa.

Para organizar a busca, usamos a ferramenta Excel, com uma página de planilha para cada descritor: Ensino Remoto e Pandemia Covid-19. Listamos outras informações para facilitar na identificação (como na Figura 4), ao ler o resumo e sumário da publicação, já listava no campo “observações” o que se destacou no primeiro momento, a metodologia e o foco do documento. Com essas observações, usávamos uma régua de proximidade com a pesquisa: pouco, médio e muito, priorizando para a leitura aquelas “muito” próximas, em seguida as com proximidade média. Para a leitura, anotações e grifos, utilizamos a ferramenta Mendeley junto com a ferramenta de texto Word para fichamento.

Figura 4 – Planilha da pesquisa em bases de dados

27 arquivos no Mendeley Atualizado em: 11-07-2022																									
A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		M	
Palavra-chave / Descritores		"Ensino Remoto"																							
Proximidade com a pesquisa	Plataforma	Tipo de trabalho	Data publicação	Referência	Área / Linha	Palavras-chaves	Mendeley	Leitura	Nome do arquivo	Obs	Tipo de pesquisa	Fichamento caso interessante													
Muito	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	24/02/2021	DIAS, FABRICIO FERNAN	Ciências exatas e da ter	1. Pandemia covid-19; 2. En	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_1	Ensino médio	Estudo de caso	<input checked="" type="checkbox"/>													
Muito	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	25/02/2021	VIZZOTO, INDIARA. O	EN Ciências exatas e da ter	1. Ensino Remoto; 2. Matemá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_2		Estudo de caso	<input checked="" type="checkbox"/>													
Pouco	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	21/12/2020	SANTOS, CAROLINA GIL	Ciências humanas / Edu	Cultura Digital; Currículo; Ens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1.1_3	escola particular; classe mé		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	10/12/2020	BONA, JEFERSON LUZ. C	Multidisciplinar / Sociais	1. Tecnologias na educação; 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_4	Ensino superior curso de Pi		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	22/12/2020	SANTOS, FLAVIO ROBER	Multidisciplinar / Sociais	Ensino-Aprendizagem; Pandê	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_5	Ensino superior; direito; inte		<input type="checkbox"/>													
Pouco	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	15/12/2020	ANDRADE, GABRIEL RO	Multidisciplinar	Promoção da Saúde; Isolame	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1.1_6	Ensino superior particular; n		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	28/02/2021	VIEIRA, KESIA CRISTINA	Ciências exatas e da ter	Seqüência de Ensino-Aprendi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_7	Metodologia de ensino-apre		<input type="checkbox"/>													
Pouco	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	28/02/2021	COSTA, JULIANA FERNA	Multidisciplinar / Ensino	Metodologias Ativas; Instruçã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ensino da física licenciatura		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	10/12/2020	ALENCAR, SUZANA MARI	Ciências exatas e da ter	CTSA; Seqüência Didática; En	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		* Trabalho não disponível. A		<input type="checkbox"/>													
Muito	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	17/08/2020	SILVA, JAQUELINE DIAS	Multidisciplinar / Ensino	Problemática; Produção Té	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_8	Ensino médio; estadual; pel	Estudo de caso	<input checked="" type="checkbox"/>													
Muito	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	30/12/2020	CARDOSO, IASIMM FERR	Multidisciplinar / Ensino	Ensino-aprendizagem; EPT; Ed	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_9	EPT; Ensino Médio Integrad		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	31/07/2020	RIBEIRO, BRUNO CESAR	Multidisciplinar / Ensino	Comunicação; Ensino; Midiatz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_10	Ensino Superior; pesquisa t		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	03/03/2021	SILVA, CECILIA DEOLINDI	Multidisciplinar / Ensino	Ensino Remoto Emergencial	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_11	Ambientes virtuais de apren		<input type="checkbox"/>													
Pouco	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	18/12/2020	CUNHA, PAULO ROBSON	Multidisciplinar / Ensino	Modelagem Matemática; Ensi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		*Trabalho não disponível. E		<input type="checkbox"/>													
Médio	1- Base de teses de dissertações	Dissertação	20/10/2020	ANDRADE, ADRIANA LEI	Ciências humanas / Edu	Cultura digital; Curso Normal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1.1_12	Letramento digital; cultura		<input type="checkbox"/>													

Fonte: autoria própria (2022)

Durante a busca nas bases e leitura, percebemos uma diferenciação das publicações encontradas: 1. pesquisas em que o contexto é o ensino durante a pandemia e 2. pesquisas com objeto de estudos sendo a pandemia e o ensino. Isso nos possibilitou estudar as pesquisas com duas perspectivas.

O primeiro tipo refere-se às leituras proveitosas pelas experiências de ensino, auxiliando principalmente na formulação do nosso instrumento de coleta para a pesquisa de campo. O segundo tipo de pesquisa desenvolve análises sobre esse marco histórico que foi a pandemia, entendendo as ações políticas, sociais e econômicas anteriores, o choque do surgimento da pandemia nessa conjuntura e até formulações de possíveis desdobramentos nos próximos anos.

Sem uma comprovação teórica, essa divisão das pesquisas foi aparecendo durante as leituras. Percebemos uma tendência, em algumas pesquisas do primeiro tipo, em trabalhar a especificidade do momento histórico da pandemia, mostrando as ferramentas e metodologias utilizadas, seu sucesso ou insucesso de aplicação em uma determinada turma ou colégio. O registro por si só das práticas educacionais é importante para a história, para estudo posterior do tema, mas alguns cuidados são importantes para uma análise não só empírica, de uma experiência específica, mas as desenvolver dentro da conjuntura específica.

Algumas pesquisas sobre a experiência docente e dos alunos acabam também trazendo essa análise conjuntural e de impacto do momento, justamente pelo compromisso dos pesquisadores com uma perspectiva totalizante, nomeando as mudanças políticas que fizeram as escolas públicas estarem precarizadas, de forma desigual, mas em grande parte sucateadas, antes mesmo da chegada da Covid-19.

Citaremos neste projeto algumas produções acadêmicas sobre o ERE e Trabalho Docente durante a fundamentação teórica e na análise das entrevistas, como forma de confirmar ou contrapor algumas hipóteses.

2.2.2 Metodologia da pesquisa de campo

A pesquisa de campo aconteceu em dois colégios do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba. A metodologia utilizada para conhecer a experiência de lecionar durante o ERE foi qualitativa. A entrevista foi direcionada aos professores e professoras, devido a uma dimensão mais ampla que suas experiências em várias classes pode trazer à pesquisa, sendo nosso objetivo conhecer como foi lecionar e os efeitos na aprendizagem dos jovens. Em suma, as entrevistas aconteceram nos meses de agosto e novembro de 2022, com professores de dois colégios, sendo: Colégio 1 – localizado em bairro periférico e Colégio 2 – localizado em centralidade.

O conhecimento foi produzido a partir das falas dos professores, coletadas em entrevistas semiestruturadas realizadas nas dependências das escolas selecionadas. A entrevista semiestruturada é uma abordagem bastante utilizada em pesquisas em educação, como Menga Lüdke e Marli André (1986) defendem:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos

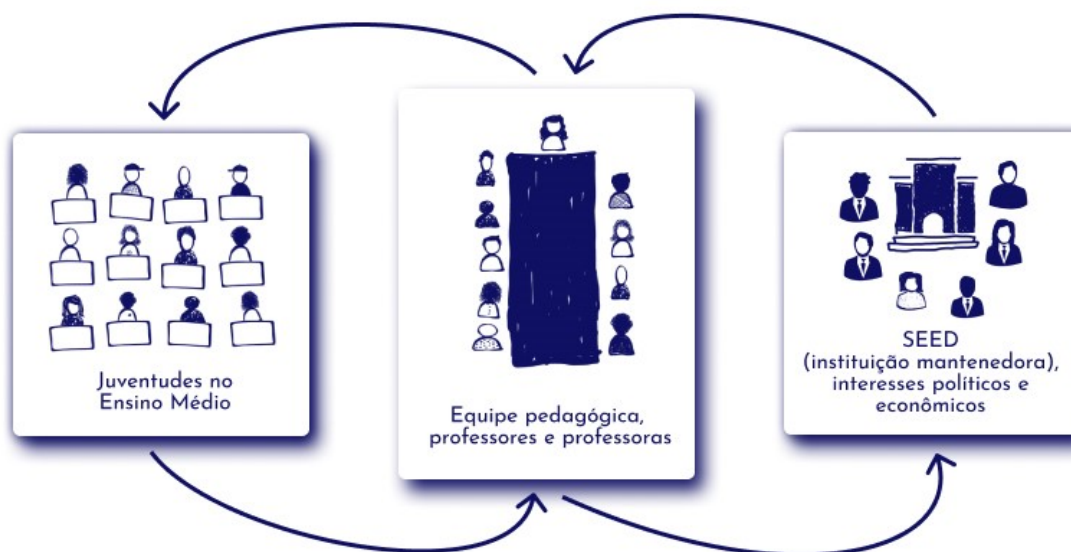
esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Mesmo com tal flexibilidade, é importante ressaltar o compromisso que tivemos na formulação do roteiro, criando dimensões e categorias de análise e considerando a historicidade e realidade, como Nora Krawczyk direciona:

A pesquisa empírica é fundamental para o conhecimento aprofundado da realidade, mas para poder organizar e analisar os dados coletados é necessária uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior de produção científica. A preocupação com as dimensões teórica e histórica possibilitará à pesquisa interpelar as políticas educacionais e a realidade educacional concretizada como processos que carregam historicidade. Dessa forma, é possível colaborar com a desnaturalização das categorias de análise, identificando os espaços de continuidade e ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica. (KRAWCZYK, 2015, p. 8).

Entendemos os professores como mediadores do processo, como explica a Figura 5: eles recebem as orientações da gestão escolar e dos órgãos mantenedores e estão em contato diário com vários estudantes, recebendo algumas demandas dessas juventudes. Quando a educação entra no debate público, outros profissionais são consultados, mas os profissionais que estão no chão de sala, mediando as demandas, são os professoras e professores; essa interação possibilita uma percepção mais totalizante sobre os acontecimentos.

Figura 5 – Mediação dos professores e professoras



Fonte: autoria própria (2022)

Como citado na seção 2.1, defendemos a importância de conhecermos a história dos interesses das instituições mantenedoras, interesses políticos e econômicos para o Ensino Médio e a realidade das juventudes na cidade, antes de entrar nos colégios.

Posteriormente, aplicamos as entrevistas, focando em conhecer a visão de alguns docentes que trabalhavam como uma ponte entre a escola e os alunos, quando não era facultado o acesso ao prédio físico escolar. Entrevistamos no total 8 pessoas, sendo 5 mulheres e 3 homens, listamos a seguir alguns dados que contribuíram para algumas categorias de análise, apresentando a experiência dos professores, mas mantendo seu anonimato, como comprometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual todas as pessoas entrevistadas assinaram.

- Professora C1P2 - possui 02 anos de carreira, leciona há 2 anos no Colégio 1, contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), com carga horária de 21 horas semanais, na disciplina de Inglês, para turmas de 1º EM, 3º EM, EF II.
- Professora C2P3 - possui 11 anos de carreira, leciona há 03 anos no Colégio 2, concursada fazendo parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com

carga horária de 20 horas semanais, na disciplina de Língua Portuguesa, para turmas de 3º EM.

- Professora C2P2 - possui 14 anos de carreira, leciona há 11 anos no Colégio 2, concursada fazendo parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com carga horária de 40 horas semanais, no padrão de 20 horas em cada colégio, nas disciplinas de Educação Financeira e Matemática, para turmas de 1º EM, 2º EM, EF II e EJA.
- Professor C1P3 - possui 15 anos de carreira, leciona há 10 anos no Colégio 1, concursado fazendo parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com carga horária de 40 horas semanais, no padrão de 20 horas em cada colégio, na disciplina de História para turmas de 1º EM, 2º EM, 3º EM e EF II.
- Professora C1P1 - possui 17 anos de carreira, leciona há 7 anos no Colégio 1, concursado fazendo parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com carga horária de 40 horas semanais, no padrão de 20 horas em cada colégio, na disciplina de Biologia, para turmas de 1º EM, 2º EM e 3º EM.
- Professor C2P1 - possui 20 anos de carreira, leciona há 11 anos no Colégio 2, concursado fazendo parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com carga horária de 40 horas semanais, no padrão de 20 horas em cada colégio, nas disciplinas de Ensino Religioso e Filosofia, para turmas de EM e EF II.
- Professora C1P4 - possui 23 anos, leciona há 6 anos no Colégio 1, aposentada pela SEED-PR, contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), com carga horária de 40h semanais, sendo 20h em cada colégio, nas disciplinas de Inglês e Língua portuguesa, para turmas de 1º EM, 2º EM e EF II.
- Professor C2P4 - possui 31 anos, leciona há 10 anos no Colégio 2, concursado, fazendo parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com carga horária de 40 horas semanais, no padrão de 20 horas em cada colégio, na disciplina de Química, 2º EM, 3º EM, EF II.

As experiências desses professores são diversas; na seção 5.2 desenvolvemos uma análise mais aprofundada sobre o tipo de contratação. O método de análise de dados baseia-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin

(1979), que possui alguns momentos básicos de categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos não acontecem sempre de forma sequencial.

Entretanto, em geral, costumamos, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. Observamos que nem toda análise de conteúdo segue essa trajetória. (MINAYO, 2007, p. 88).

Na presente pesquisa, as categorias foram criadas usando como referência pontos construídos no referencial teórico, levantamento das políticas públicas de inserção de TICs na educação e políticas sobre o ERE, tentando compreender as formas de interações que aconteceram durante esse momento. As categorias que utilizamos foram: jornada de trabalho do professor e professora; a experiência de ensino remoto; Interação com alunos e alunas no processo didático-pedagógico; e por fim, o retorno ao presencial.

Durante a pesquisa de campo e em toda a dissertação assumimos a tensão entre o campo acadêmico e campo de atuação política, que como aponta Nora Krawczyk (2015), é postura importante na pesquisa educacional, bem como repensar a divulgação da produção dos resultados para além da publicação e ter o compromisso com uma postura interdisciplinar do estudo das políticas educacionais, visando uma abertura ao debate sobre inclusão digital na aprendizagem e Trabalho Docente.

3 TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PR

Encontramos em outras pesquisas algumas palavras e temas recorrentes, que durante a pesquisa se apresentaram como categorias importantes para conhecer como foram as experiências dos docentes durante a pandemia. A começar pela definição de **Trabalho Docente**, como consta no dicionário-verbetes do GESTRADO, não se refere a uma formação específica, carreira ou certificado profissional, mas o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa e contribui para a educação (OLIVEIRA, 2010a). Mas destaca que na atualidade a escola pública brasileira acabou assumindo variadas funções na sociedade, sem ter profissionais aptos nas escolas, os professores acabam assumindo esses novos papéis, cobrando habilidades e atuações para as quais não se encontram preparados.

Essa é uma razão que nos leva a considerar que o trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2010a, s/p).

Ao compreender esse histórico e os diferentes trabalhos que foram atribuídos para os docentes, podemos seguir buscando uma definição do que seriam as **condições de Trabalho Docente**.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. (OLIVEIRA, 2010b, s/p).

Essas condições são mutáveis e variam de acordo com o período histórico e território que o trabalhador está, ou seja, “no contexto histórico-social e econômico que as engendram” (OLIVEIRA, 2010b). Com isso, é importante discutir as condições de Trabalho Docente na atualidade, considerando que elas são resultado de uma organização social com bases econômicas que seguem o modo de

produção capitalista, que desenvolveu em sua forma neoliberal ainda mais uma **precarização do trabalho**, que, com diminuição das responsabilidades contratuais de trabalho, liberou os empregadores de várias responsabilidades trabalhistas.

Antunes (1995) nos lembra que, apesar de sempre ter havido trabalho precário no capitalismo, a precariedade se “metamorfoseou”, pois passou a ter um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista. Deixou de ser algo periférico ou residual, para se institucionalizar em todo o mundo. A precarização, assim, deve ser entendida como algo inserido em um contexto liberalizante que busca, dentre outras coisas, transferir responsabilidades, antes do empregador, ao trabalhador. (FERNANDES, 2010, s/p).

Nesses modelos, a educação foi tomada pelo empresariado para atender alguns objetivos do mercado. Nessa **reforma empresarial da educação**, percebemos nos discursos dos dirigentes que a educação vai deixando de ser um direito assegurado pelo Estado e passa a ser vista como um “serviço”, até defendem que a escola precisa de investimentos, mas a gestão dessa escola ficaria com as empresas. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um controle maior dos conteúdos, com uma padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e outras reformas.

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. (FREITAS, 2018, p. 81).

Os interesses neoliberais modificam a estrutura escolar, fazendo com que os docentes se sintam em um círculo vicioso: ao mesmo tempo em que tiveram seu trabalho precarizado, têm seu espaço de reivindicação por melhorias minimizado, já que a própria gestão escolar e órgãos mantenedores também passam por precarização.

Para Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalhador escolar acarreta graves consequências na estruturação e nas práticas curriculares. Assim, uma análise da precarização do processo de trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ser percebida a partir de diferentes partes que o caracterizam. As principais seriam: Necessidade de escolaridade e de professores; Salário; Condições de trabalho – Carga horária de trabalho/de ensino, Tamanho das turmas, Razão professor/alunos, Rotatividade/itinerância. (FERNANDES, 2010, s/p).

A **condição do Trabalho Docente** acaba afetando o cotidiano escolar, assim como o cotidiano escolar afeta o Trabalho Docente, mostrando, assim, que essa **comunidade escolar** não é uma relação simples, é uma relação complexa, heterogênea e “está mais relacionada a uma dada forma de relação entre as pessoas do que propriamente aos grupos que a compõem. O mais importante é o compartilhamento de um projeto educativo eleito por todos que dele desejem participar” (TEIXEIRA, 2010, s/p).

Para conhecer algumas das subjetividades que podem acontecer nessas interações, buscamos neste capítulo registrar as condições objetivas dos professores e professoras de Ensino Médio da rede estadual do Paraná, como tipos de contrato, carga-horária, benefício, entre outros. Resgatamos, em seguida, um histórico de políticas para a inserção de tecnologia na educação estadual, buscando projetos realizados e as conquistas na inserção de tecnologias na educação, partindo para uma análise das ações durante o ERE que o estado, juntamente com a mantenedora SEED, criaram. Nas duas últimas seções retomamos como, na realidade, vivemos ainda uma exclusão digital, e como muitas políticas públicas sobre inclusão digital têm colocado a tecnologia como resolução de problemas sociais estruturais ainda não superados.

3.1 Carreira docente no Estado do Paraná

De acordo com a base de dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no site chamado “SEED em números”, a Secretaria mantém 2.109 estabelecimentos estaduais de ensino (REPLICA-SAE, 2023); desses, 1.874 ofertam modalidades de Ensino Médio (REPLICA-SAE, 2023).

O plano de carreira do professor na Rede Estadual no Paraná está estruturado em 06 (seis) níveis, cada um deles composto por 11 (onze) classes, seguindo o Estatuto do Magistério do Estado do Paraná com a Lei Complementar n.º 7 (1976) e Lei Complementar n.º 103 (2004). A SEED possui atualmente, em seu quadro de professores, 91.145 profissionais (SAE, 2022); desses:

– **4.2971** são professores do Quadro Próprio Magistério (QPM-P). Aquele aprovado por concurso público, possui diploma de licenciatura plena e exerce função de docente, pedagogo, coordenação ou direção. O professor QPM pode ocupar

cargos de 10, 20, 30 ou 40 horas, podendo, ainda, exercer aulas extraordinárias (vínculo SC02) (PARANÁ, 2023);

– **6.062** Especialistas do Quadro Próprio Magistério (QPM-E). O Professor QPM, como nas descrições acima, desenvolve disciplinas e atendimento especializados, de acordo com a demanda de cada colégio;

– **7** Professores do Quadro Único de Pessoal (QUP). O servidor do Quadro Único de Pessoal é professor sem licenciatura, contratado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que foi enquadrado no QUP pela Lei n.º 10.219/1992, vigente na época. São aproximadamente 26 casos no estado, e é uma carreira em extinção;

– **17.986** Professores com aulas extraordinárias (SC02). Professores contratados PSS ou concursados, alocados em aulas complementares a sua carga horária;

– **1** Professor contratado pelo Paraná Educação. Tipo de contratação e carreira em extinção;

– **24.118** com Regime Especial de Professores (REPR). Atualmente o regime mais utilizado é o PSS.

Com esses dados, percebemos que o número de contratações de professores em Regime Especial compõe 26,46% do quadro de professores do estado (SAE, 2023), tendo 21,74% do quadro, em 2020 (SAE, 2020), e 18,79% de contratos nesse regime, em 2015 (SAE, 2015). Esse percentual está acima do limite recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que destacou, em 2009 (Parecer n.º 9/2009), “a necessidade de os sistemas discutirem um dispositivo que garantisse a realização de concurso público sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcançasse o percentual de 10%” (SOUZA, 2016, p. 285).

O aumento de contratos temporários faz parte do processo de precarização do trabalho, esse desmonte do funcionalismo público se desenvolveu principalmente no governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo como um marco formal da assunção do modelo neoliberal no Brasil, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, que mudou a estrutura do Estado.

De acordo com os reformistas, era necessário que o aparelho estatal se “modernizasse”, através de processos gerenciais, como a terceirização de atividades, e de reorganização territorial como a descentralização, a fim de poder atender à demanda por serviços públicos sociais com mais eficiência, meta que seria atingida através, principalmente, das entidades públicas não-estatais, de forma competitiva. (SOUZA, 2016, p. 27).

Enquanto crescem os contratos temporários, vemos a ausência de concursos públicos, completando em 2023 dez anos sem a realização dos mesmos, já que o último realizado no Paraná foi no ano de 2013 (MATOS, 2021, p. 101 apud Respondente RPSul, 2021). Com isso, o Governo tem privilegiado o setor privado, deixando para empresas terceirizadas a realização de processos seletivos, e até as contratações dos trabalhadores (MATOS, 2021, p. 101 apud Respondente RPSul, 2021).

Os professores da Rede Estadual do Ensino do Paraná podem atuar como concursados com um padrão de 20 horas, dois padrões de 20 horas ou ainda três aulas extraordinárias. As turmas e disciplinas restantes são disponibilizadas para professores lecionarem em contratos temporários, normalmente de um ano, chamado de Processo Seletivo Simplificado (PSS) (NAUROSKI, 2014, p. 22).

Outro componente importante do plano de carreira, que sofreu algumas alterações durante os anos, são as horas-atividades dos docentes, carga horária semanal que o professor tem direito, por lei, para se dedicar ao planejamento e à preparação de suas atividades.

Está diretamente relacionada à organização da jornada de trabalho, às atividades (além da regência) que são consideradas da responsabilidade docente e ao próprio funcionamento e organização do trabalho pedagógico nas unidades de ensino da educação básica. Em última instância, é possível dizer que o percentual atribuído na legislação para a hora-atividade, e a importância dada a este componente da carreira, evidencia a concepção que o Estado e os entes federativos possuem a respeito da valorização do trabalho docente. (DE SÁ et al., 2022, p. 1100).

O debate em torno da hora-atividade passou por disputas entre as ações dos governos neoliberais e das lutas sindicais. Com as mobilizações de professores e sindicatos, em 2014 e 2015, aconteceu a implementação dos 33% de hora-atividade, de acordo com o indicado no Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n.º 11.738/2008), mas em 2017 o governo Beto Richa realizou uma nova interpretação da Lei n.º 11.638/08 e da Lei Complementar n.º 174/2014; com essa nova interpretação, a SEED estabeleceu o percentual de 15 horas em sala com os

educandos e cinco horas para planejamento de atividades fora de sala. Esses mecanismos de retiradas do governo,

[...] expõem a fragilidade da legislação que delega aos entes federativos a regulamentação deste e de outros importantes aspectos da carreira docente. [...] No caso do estado do Paraná foi possível observar que, no pequeno intervalo de tempo do cumprimento do PSPN, a implementação real de 33% de hora-atividade resultou em “alívio” e “paliativo” para a situação intensa de trabalho docente vivenciada na educação básica. Por mais importante que seja a defesa de leis como a do PSPN, é necessário pensar um sistema educacional que seja pautado em políticas nas quais o tempo de hora-atividade se materialize de forma clara, como condição adequada de trabalho, e não como paliativo para sobrecarga de trabalho. (DE SÁ *et al.*, 2022, p. 1110 e 1111).

Demos destaque nesta seção a alguns componentes para este estudo, mas podemos mesclar no decorrer do texto outros fatores importantes na carreira docente, tais como: qualificação, titulação ou habilitação; tempo de serviço e gratificações; desempenho profissional; salário inicial e amplitude da carreira; jornada de trabalho; entre outros.

3.2 TICs na educação no estado do Paraná

Existem pesquisas extensas e focadas no histórico de políticas para a inserção de tecnologias na educação, e outras pesquisas que analisam em específico os projetos com esse objetivo no Paraná. Nos embasamos em alguns desses estudos para fazer um levantamento breve sobre as políticas marcantes, e pontuar quais eram suas propostas, sem pretensão de esgotar o assunto, apenas citamo-los com o objetivo de destacar as ações realizadas com o intuito de aumentar a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educacional.

Dentre as iniciativas governamentais de inserção de tecnologia, está a realização de eventos na Universidade do Professor, espaço criado para o aperfeiçoamento de docentes do estado, conhecido como Faxinal do Céu por ficar em uma Vila Residencial com esse nome. No Faxinal do Céu, aconteceram atividades e formações que debatiam a importância e utilização das TICs e sua aplicabilidade no cotidiano escolar (MATOS, 2021, p. 22).

Em 2005, a SEED começou algumas pesquisas com docentes que participavam de simpósios em Faxinal do Céu e com docentes de todo o estado

para a implementação da TV Paulo Freire. Na pesquisa, 98% dos entrevistados aprovaram a iniciativa e existência de um canal voltado à educação e à cultura paranaense.

A TV Paulo Freire atendia a comunidade escolar da rede estadual de educação e o início da sua implantação na rede de ensino paranaense aconteceu de forma concomitante a mais dois projetos, a saber: Portal Dia a Dia Educação e o da TV Pen Drive. (MATOS, 2021, p. 23).

O Portal Dia a Dia Educação possibilitou que, além do acesso aos conteúdos por transmissão da TV Paulo Freire por antena parabólica, houvesse a possibilidade de serem acessados por *internet* para quem tivesse acesso, assim o portal era um espaço de pesquisa de conteúdos pedagógicos *online*, que poderiam ser baixados e colocados em um dispositivo de armazenamento de dados que é inserido na entrada USB de um computador, o *pen drive*, que a SEED fornecia aos professores.

Os conteúdos de aula encontrados no Portal e outros conteúdos elaborados pelos docentes podiam ser acessados na TV *Pen drive*, uma televisão produzida especialmente para as escolas, com facilidade de colocar o *pen drive* nela e acessar conteúdos multimídias como um recurso de apoio aos professores durante as aulas. Apesar do nome criado pela SEED, a televisão é popularmente conhecida nas escolas com a “TV laranja”, pela cor padronizada que todas ganharam.

Outra política importante foi o Programa Paraná Digital (PRD), como um espaço de socialização de experiências entre professores, criação de novos materiais e valorização dos profissionais da educação. O Paraná Digital foi considerado referência em questões de tecnologias educacionais, e um instrumento de inclusão por ter conseguido implantar laboratórios de informática em mais escolas.

Em termos práticos Bibiano et al. (2012), afirmavam que o Paraná Digital PRD seria uma inovadora experiência no âmbito da inclusão digital, por meio de uma parceria entre Universidade Federal do Paraná UFPR, governo estadual e outras instituições, com a implementação de laboratórios de informática em todas as escolas da rede pública do Estado. Ainda, com objetivo de oferecer aos docentes e alunos o uso de ferramentas para internet, editoração, planilhas e diversos programas de softwares livres úteis para a educação. (MATOS, 2021, p. 26).

Percebemos que existiam ações do Estado que, mesmo que não chegassem em todos os municípios, em todas as escolas, eram ações que visavam aumentar a

presença das TICs nas escolas como um recurso de apoio aos professores e aos processos educacionais, podendo estar presentes de variadas formas, tanto na preparação das aulas, até o uso de fato pelos alunos em sala de aula. Essas ações tentavam ser contínuas: por exemplo, em 2008 já existia uma coordenação de educação a distância para docentes:

Neste período, foi formada a coordenação de educação à distância para docentes – EaD, atuando na formação continuada dos professores de educação básica, em que eram ofertados cursos de atualização profissional à distância, que possibilitavam a progressão dos docentes e, conforme o plano de carreira dos servidores, os cursos eram realizados em uma plataforma customizada, com professores tutores atuando em tempo integral para toda a rede do Estado (PARANÁ, 2010). Ressalta-se que, o sistema Paraná Digital, ainda é utilizado e está disponível até o ano de 2021, em muitas escolas paranaenses. (MATOS, 2021, p. 26).

Neste levantamento histórico de políticas para a presença das TICs nas escolas do Paraná, observa-se que era debatido seu uso em sala de aula, a escola não estava fechada a essas tecnologias e existiam estudos e pesquisas com os envolvidos para a criação de novas políticas. Também não podemos ignorar que esses sistemas e artefatos ainda não chegavam em todas as escolas, e que as políticas de inserção de tecnologias ficaram muito suscetíveis a desmontes e interesses de cada mandato de governo, criando descontinuidades, como aconteceu com a iniciativa TV Paulo Freire.

Importante destacar que esse sucateamento e abandono de projetos vem de muito anos: desde 2011, a educação no Paraná vem sofrendo com essa descontinuidade de políticas públicas, um problema que a nossa frágil democracia não conseguiu enfrentar, pois quando lideranças políticas de interesses conflitantes assumem a chefia do poder executivo, muitos projetos são esvaziados.

No cenário de ERE, a SEED e o governo do Paraná deixaram de lado todas as políticas criadas para proporcionar formação profissional e promoção do uso das TICs de forma pedagógica (como a TV Paulo Freire, *Portal Dia a Dia*, Paraná Digital e TV *Pen drive*). Como destaca a pesquisadora Regina R. Matos (2021, p. 28), “não se fez presente nas rotinas de efetivação da transposição das aulas presenciais para a modalidade remota no contexto investigado neste estudo, ou seja, o período pandêmico”.

3.3 Docentes durante a pandemia

O início da pandemia e a obrigatoriedade de isolamento social criaram várias dúvidas aos docentes, que precisaram aguardar as decisões do governo do Paraná e recomendações da mantenedora para compreender como seria seu trabalho durante o isolamento. Para esta seção, utilizamos principalmente a pesquisa da Lislaine M. S. Guimarães (2021) “O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente”, que contou com uma análise mês a mês das publicações feitas pela SEED e divulgadas em grupo de *WhatsApp* para os professores e comunidade escolar.

A primeira decisão foi a antecipação das férias de junho para o primeiro mês de isolamento (março até início de abril de 2020), e durante esse período a SEED organizou a sua proposta de ensino emergencial.

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

A SEED tentou minimizar essas desigualdades de acesso por meio de algumas parcerias para usar um canal na televisão aberta com transmissão em todo o Paraná, publicação das aulas de forma *online* na plataforma de vídeo YouTube, e desenvolveu o aplicativo Aula Paraná, para acessar as videoaulas por *smartphones*, sem custo de dados móveis. Mas um destaque importante é que, por esse caráter emergencial, o governo criou essas parcerias sem licitação e “investiu em torno de 22 milhões de reais na contratação de empresas privadas para implantar um projeto de ensino a distância” (GUIMARÃES, 2021, p.46).

Antes do início do ERE, em 2 de abril de 2020, foi realizada uma *webconferência*, na qual o secretário Renato Feder pontuou que a SEED preparou esse “sistema de educação a distância” - erroneamente chamado dessa forma (como falamos na seção 1.4) - contando com o protagonismo do professor, que este teria liberdade para envio de materiais, com comunicação com os alunos, e que teria uma preparação para os professores aprenderem a usar os sistemas escolhidos.

No entanto, os docentes não receberam do governo treinamento prévio para utilizar as ferramentas educacionais disponibilizadas, bem como equipamentos de trabalho (computadores, smartphones, conexão com a internet, entre outros) para acessar o AVA e elaborar conteúdos e atividades. (GUIMARÃES, 2021, p. 49).

As ferramentas foram apresentadas em *lives* organizadas pela mantenedora, mas sem treinamentos específicos. Mesmo assim, os professores recebem algumas atribuições bem definidas, e com desconto de faltas na folha de pagamento, caso não utilizassem as plataformas, conforme a Resolução SEED n.º 1.016 – 03/04/2020, intitulada “Regime especial – aulas não presenciais”.

Art. 16. São atribuições do professor:

- I - fazer *login* no aplicativo “Aula Paraná”, conforme Anexo I;
- II - respeitar a oferta diária das aulas para suas turmas, conforme Anexo I;
- III - participar efetivamente dos chats, estimulando a interação dos estudantes, promovendo a mediação da aprendizagem;
- IV - complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo e do *Google Classroom* e *Google Forms* por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais). (PARANÁ, 2020, s/p).

No mesmo momento, também é publicada a Resolução n.º 1.014/2020 – GS/SEED, que disponibiliza vagas para professores QPM e PSS fazerem parte de uma equipe de inicialmente 100 professores, que iriam gravar as aulas oferecidas no Aula Paraná.

No início do mês de maio começaram as aulas assíncronas, atividades realizadas sem a obrigatoriedade de presença *online* em um momento pré-determinado. Inicialmente os conteúdos eram desenvolvidos por cada professor e disponibilizados no *Google Classroom*. Os alunos precisariam então assistir às aulas na TV ou aplicativo Aula Paraná, e responder na plataforma *Classroom* as atividades. Muitos alunos e professores tinham dúvidas sobre as plataformas, quem possuía dúvidas contava com alguns colegas professores ou alunos que conhecessem melhor as ferramentas; também eram compartilhados entre os grupos vídeos de tutoriais, como tentativa de trazer mais alunos participantes de fato das atividades do ERE.

Mesmo com essas ações, muitas escolas não estavam conseguindo que seus alunos acessassem os espaços. Após algumas pressões internas, a SEED informou que os professores poderiam oferecer materiais impressos na escola, para que os alunos que não possuíam acesso a recursos tecnológicos buscassem e

entregassem quinzenalmente as atividades no colégio. A SEED também orientou a equipe pedagógica a fazer uma busca ativa dos alunos, já que muitos estavam há quase três meses sem participar das atividades, passando para a coordenação e em algumas escolas para os professores a responsabilidade de ligar para todos os pais e alunos matriculados, para explicar o funcionamento do ensino remoto. As formas de avaliação e presença também foram alteradas, tendo nesse primeiro ano de pandemia duas formas de atribuí-las, devido ao tipo de participação que cada aluno teve.

Com a alteração do calendário escolar, o fechamento do primeiro trimestre passou a ter uma nova data, 29 de maio de 2020. Os professores foram orientados a atribuir uma nota para os alunos que estavam realizando as atividades assíncronas e contabilizar as presenças - proporcionais ao número de atividades realizadas pelos estudantes - no livro de registro de classe on-line (LRCO). Para os alunos que estavam realizando atividades impressas, o professor deveria ir até a escola, retirá-las e atribuir nota e presença proporcional no LRCO. (GUIMARÃES, 2021, p. 53)

A presença dos professores também começou a ser cobrada pela mantenedora: "no dia 18 de maio os professores foram orientados a interagir com as turmas 'obrigatoriamente' pelo mural do *Google Classroom*, fazendo ao menos uma postagem no dia em que suas aulas seriam ministradas" (GUIMARÃES, 2021, p. 53). Essas postagens eram contabilizadas na ferramenta da Microsoft chamada *Power bi*.

Com relação ao treinamento e auxílio aos professores, apenas no dia 1 de junho de 2020, "a mantenedora anuncia a criação do Canal do Professor, como mais uma ferramenta de formação e comunicação *online*, ofertando *lives* de capacitação" (GUIMARÃES, 2021, p. 54).

Em agosto, a SEED apresentou um protocolo de retorno às aulas presenciais com previsão para setembro, comprometendo-se com as recomendações sanitárias e fazendo revezamento ~~de alunos~~ para ter um grupo reduzido de alunos e manter o distanciamento nas salas. Foram feitas algumas pesquisas com familiares de alunos e a comunidade escolar, demonstrando a insegurança da maioria em retornar aos encontros presenciais, tendo a volta presencial adiada.

Em 26 de agosto de 2020, a mantenedora fez uma formação para os professores aprenderem a usar a ferramenta *Google Meet*. No dia seguinte, a SEED

fez uma *live* para anunciar o uso do *Google Meet* como uma tentativa de combater a evasão e aproximar os professores dos alunos.

Contudo, enfatiza a obrigatoriedade do uso dessa ferramenta e informa que as aulas por videoconferência deveriam ter duração entre 15 a 50 minutos, de modo a complementar o conteúdo das aulas disponibilizadas na TV aberta e no aplicativo Aula Paraná. Caso o professor não tivesse a presença de no mínimo dois alunos em sua videoconferência, essa aula não seria contabilizada pelo programa Power Bi, acarretando falta para o professor. (GUIMARÃES, 2021, p. 58).

Essa postura de cobrança da mantenedora causou descontentamento dos professores. Percebendo esse efeito negativo, horas depois da *live* que teve participação de mais de 27 mil professores, o secretário de Educação gravou um vídeo dizendo que os comentários postados foram analisados por sua equipe e, após alguns dias, publicaram que o *Google Meet* passaria a ser mais uma ferramenta para auxílio das aulas, sem obrigatoriedade. Essas idas e vindas de decisões, muitas vezes publicadas em vídeos ou mensagens por *WhatsApp*, demonstram o clima de exaustão que a mantenedora criava nos professores.

Assim, evidencia-se nesse relato cronológico - entre março e agosto de 2020 - que em todos esses meses a mantenedora implementou alterações no sistema de ensino remoto, aumentando a exaustiva rotina de trabalho docente, alterada por completo desde a suspensão das aulas presenciais, elevando os níveis de estresse e ansiedade dos profissionais da educação. (GUIMARÃES, 2021, p. 59).

Em 24 de setembro de 2020, temos a publicação da Resolução n.º 3.817/2020, que altera a Resolução n.º 1.522 – GS/SEED e define novos critérios para o ERE, com destaque para a obrigatoriedade do uso do *Google Meet*: “realizar aula *online* em tempo real com os estudantes, com duração mínima de 15 minutos por aula, por disciplina, obrigatoriamente, uma vez por semana, com a presença de, no mínimo, 1 (um) estudante” (PARANÁ, 2020, s/p). A partir de setembro, além das outras formas de atividade *online* e/ou impressa, formulários de atividades e interação no *Classroom*, passou a ser obrigatório que os professores entrassem nas salas *online* durante os horários de suas aulas e lecionasse para os alunos, e novamente a SEED posiciona que a presença do professor nestas aulas *online* seria contabilizada pela ferramenta *Power bi*.

De tempo em tempo, apareceram rumores de volta às aulas presenciais, mas as escolas chegaram em novembro de 2020 com o ERE, organizaram-se para o

fechamento de notas, e prepararam uma adaptação para o AVA do programa de recuperação “Se liga”, uma ação de intensificação da aprendizagem. Ao final do ano, “cada escola tem autonomia para designar o professor que será alocado para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. A Seed acompanha a frequência e a evolução de resultado dos alunos participantes” (PARANÁ, 2020, s/p).

O ano de 2020 foi cheio de instabilidades, e os últimos meses foram igualmente marcado por tumultos e decisões de última hora, como: uma proposta do governo para a criação de 200 colégios cívico-militares, mediante consulta pública nas escolas indicadas, com votação mal divulgada; a SEED também divulgou eleição de diretores de modo presencial, e depois suspendeu; e, por fim, uma grande modificação do processo de contratação de professores temporários (PSS), com taxa de inscrição e prova presencial unindo milhares de pessoas em salas em período de pico de contágio pandêmico.

Em 2021, o ano já começou em formato híbrido, com parte dos alunos assistindo às aulas nas escolas, enquanto o restante dos estudantes acompanhava a mesma aula de forma remota. Para o rodízio de alunos, o governador posicionou que a prioridade era dos alunos que não possuíam acesso à tecnologia em casa, que estavam estudando com os materiais impressos retirados quinzenalmente. Os professores passaram a dar a aula em sala, expondo conteúdo por multimídias ou lousa, atendendo os alunos nas mesas, mas sempre lembrando dos alunos que precisavam ser respondidos na plataforma.

Houve vários desafios no ano de 2021, cada escola com suas especificidades, mas contornando-as na medida do possível; também foi um ano com picos de contágio diferentes em cada localidade, sendo assim, enquanto algumas escolas estavam com aulas presenciais, outras entravam em algumas semanas de isolamento devido a contágio de sua comunidade.

Por fim, nessa retrospectiva de ações, percebemos que a SEED e todo o governo estadual do Paraná falavam sobre união dos profissionais nesse momento, mas a tentativa de controle do trabalho docente era maior, a ponto de criarem primeiramente parcerias com ferramentas de controle (*Power bi*), para depois ouvirem os professores e implementarem mais formas de treinamento para um modelo de aula nunca vivido por esses docentes. Existiu uma busca da SEED para melhorar as condições desiguais da falta de acesso à estrutura das tecnologias, mas

isso não foi superado, comprovando que muitos dos alunos e alguns professores estavam excluídos digitalmente, e possivelmente ainda estão.

3.4 Analisando a exclusão digital

Nos últimos anos, encontramos em alguns projetos de governo e planejamento urbano os termos “cidades tecnológicas”, “polos tecnológicos” ou até “cidades digitais” (termo cunhado em inglês por *smart cities*) (NIC.BR, 2016, p. 159). São como propagandas que destacam para as pessoas, e principalmente para as empresas, o interesse daquelas cidades no desenvolvimento tecnológico ao favorecer um “clima de inovação”, incentivando maior investimento. Fazem parte desse *ranking* de “cidades digitais”: São Paulo, Florianópolis, Curitiba, Brasília, Vitória, entre outras (GITEL, 2021).

Mas em um país com histórico de desigualdades sociais, sem projetos de equidade, as cidades vão ser todas digitais? Quando ouvimos falar “hoje em dia, tudo é pela *internet!*”, essa frase condiz mesmo com a realidade, ou só demonstra que houve um aumento no acesso? Ao analisar alguns dados percebemos que sim, vivemos nos últimos dez anos o crescimento do número de usuários, e muitos processos que antes não eram informatizados passaram a ser, mas esse processo vem acontecendo mantendo-se a exclusão.

Para entender um pouco mais sobre o acesso digital no Brasil, usaremos pesquisas entre os anos de 2015 e 2022, principalmente os dados da pesquisa TIC Domicílios (NIC.BR, 2016).

A pesquisa TIC Domicílios vem registrando, ao longo de sua série histórica, uma tendência de crescimento do número de usuários de Internet, que em 2015 alcançou a estimativa de 102 milhões de indivíduos. Esse número corresponde a 58% da população brasileira com 10 anos ou mais (proporção que era de 34% em 2008). (NIC.BR, 2016, p. 138).

Esse crescimento, em 2015, diz respeito principalmente ao uso dos celulares *smartphones*, “enquanto em 2014 os computadores (de mesa, *notebooks* ou *tablets*) eram os dispositivos mais utilizados para acessar a rede (80%), em 2015 o telefone celular passou a ser o principal equipamento usado para essa atividade (89%, percentual que era de 76% em 2014)” (NIC.BR, 2016, p. 143). A tabela abaixo demonstra os equipamentos mais e menos utilizados em cada classe social:

Tabela 1 – Proporção de usuários de internet por equipamentos usados para usar a rede, por classe social (2014-2015)

PROPORÇÃO DE USUÁRIOS DE INTERNET POR EQUIPAMENTOS USADOS PARA USAR A REDE,
POR CLASSE SOCIAL (2014 - 2015)
Percentual sobre o total de usuários de Internet

		Usuários de Internet que usaram a rede apenas pelo computador (de mesa, portátil ou tablet)		Usuários de Internet que usaram a rede apenas pelo telefone celular		Usuários de Internet que usaram a rede tanto pelo computador quanto pelo celular	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015
TOTAL		24%	11%	20%	35%	56%	54%
CLASSE SOCIAL	A	13%	8%	2%	8%	85%	84%
	B	22%	10%	10%	19%	68%	71%
	C	25%	11%	26%	44%	48%	44%
	DE	30%	10%	39%	65%	31%	24%

Fonte: NIC.BR (2016, p. 145)

Em 2015, houve um crescimento das pessoas que usavam a *internet* apenas pelo telefone celular, sendo a principal forma de acesso das classes mais pobres: classe C, com 44%, e classes D e E, com 65% da população. Esse protagonismo dos celulares modificou algumas perguntas da pesquisa TIC Domicílios dos anos seguintes e propiciou a criação de mais pesquisas visando compreender como a população utilizava a *internet* nesses dispositivos, suas possibilidades e limitações de uso, como aponta a mesma análise de pesquisa:

Atualmente, o celular já é o principal equipamento que os brasileiros utilizam para acessar a Internet, além de ser o único dispositivo utilizado por grande parte dos indivíduos de classes sociais mais baixas, menos escolarizados e habitantes de áreas rurais. É notável e deve ser valorizada a capacidade de inclusão que o celular oferece, por favorecer a expansão do uso. Mas, existem limitações também decorrentes desse comportamento: se for incorporado como dispositivo único de acesso, o celular pode limitar as atividades desenvolvidas pelos indivíduos na Internet. (NIC. BR, 2016, p. 143).

Sobre esse crescimento e inserção de parte da população mais pobre no mundo digital, destacamos a pesquisa etnográfica de David Nemer, que passou os anos de 2012 e 2013 pesquisando em Centros Tecnológicos Comunitários (CTCs) — como as *lan houses* (particulares) e os Telecentros (com financiamento público)

— de favelas em Vitória (ES). Em seu livro síntese da pesquisa, *Tecnologia do Oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil*, o autor cita um diálogo com uma moradora que conta pra ele sobre a chegada do *zero-rating* nos celulares daquela comunidade, em meados de 2013, como destaca Nemer, a partir da explicação do antropólogo Jeffrey Omari:

[...] *zero-rating* tem a habilidade de limitar e controlar o acesso à internet dessas mesmas populações de baixa renda. Os provedores de telefonia móvel, proponentes corporativos, e muitos usuários da estratégia afirmam que fornecer acesso gratuito e limitado à *internet* àqueles que, de outra forma, não seriam capazes de pagar pelo serviço é melhor do que esses usuários não terem nenhum acesso. (OMARI, 2020, p. 14 apud NEMER, 2021, p. 125)

Como conta o pesquisador, naquele momento, para muitos moradores da favela, o *Facebook* era “a *internet*”. Em outras palavras, o *Facebook* dominava sua experiência *online*” (NEMER, 2021, p. 123).

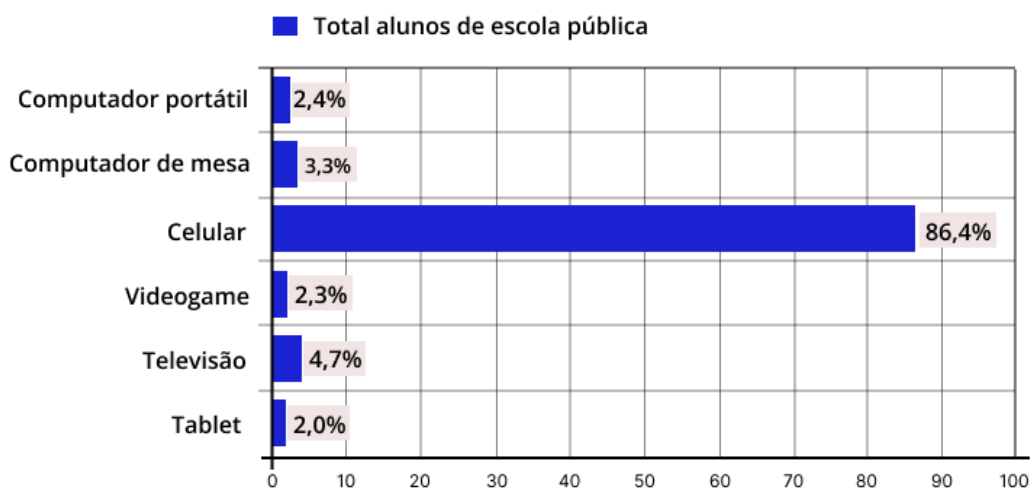
Os brasileiros que vivem em favelas se encontravam em uma armadilha em que eles tinham poucas opções de comunicação pelas quais poderiam pagar, levando-os a serviços gratuitos de *Facebook*, que eles confundiam com a *internet* como um todo. O *Facebook* também estava avançando com sua própria iniciativa *zero-rating* - chamada “*Free Basics*” - em países em desenvolvimento como a Nigéria, Indonésia e Índia, onde o acesso à *internet* por populações marginalizadas e pobres era precário. (NEMER, 2021, p. 125).

Utilizamos essa experiência para nos aproximar de como começou a ser disseminado o uso desses telefones, e como podia ser restrita a *internet* que chegava até essas pessoas. Podemos, a partir dos dados em números e na experiência de uma cidade, perceber que o setor público havia até então trazido um acesso digital mais comunitário para a população mais pobre, limitando seu uso em espaços escolares, telecentros e *lan houses*.

Como nos explica Langdon Winner (1986), os artefatos e tecnologias são vistos como neutros, mas não são. Um dispositivo pode ter sido projetado de tal forma que produza um conjunto de outras consequências, para além de seus usos explícitos. É o que esse caso nos aponta: de 2013 a 2015 aconteceu um crescimento, principalmente pelos incentivos de algumas empresas, para que a utilização da *internet* chegasse nas casas brasileiras, mas um acesso limitado a algumas plataformas, o que nos leva a crer que essa tecnologia de *internet* em celulares chega aos mais pobres com alguns interesses inerentes.

Uma estatística importante para entendermos como foi o Ensino Remoto Emergencial é a forma de acesso que os estudantes tiveram, na pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informações (Cetic.br). Os alunos de escolas públicas urbanas têm o celular móvel (86,4%) como principal dispositivo para acessar a *internet*; outros meios são bem menos utilizados, como a televisão, com apenas 3,9%, computador de mesa (3,3%), e computador portátil (2,4%), como podemos ver no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Alunos de escolas urbanas, por principal dispositivo utilizado para acessar a internet - Total Escolas Públicas



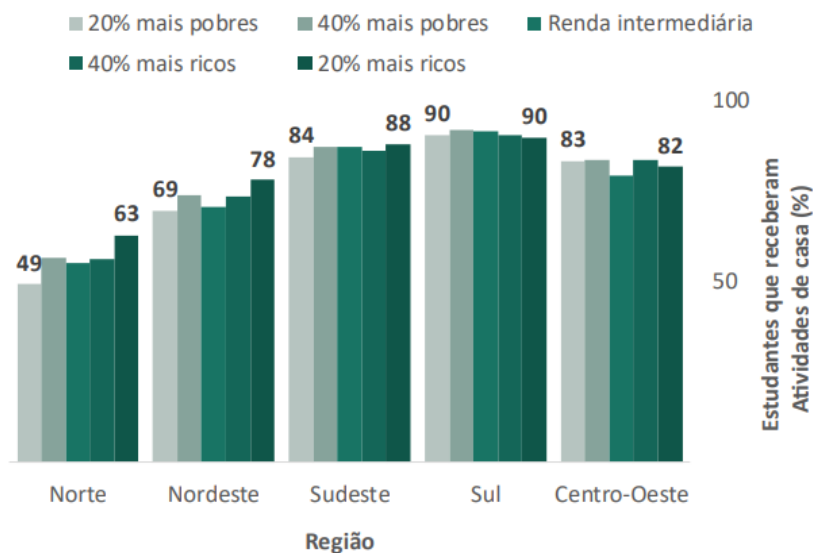
Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2019. Elaboração própria (2022)

Os pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial criaram informativos focados em analisar “as desigualdades educacionais e a covid-19” (VENTURINI et al., 2020), por meio dos dados da PNAD Especial Covid-2019 e PNAD Contínua 2019.

Para entenderem como foi o ERE, organizaram os dados por classe de renda *per capita* e região do país em que moram. Ao analisarem quantos alunos receberam atividades para serem realizadas em casa, a questão regional se destacou como mais desigual, os estudantes mais pobres das regiões Norte e Nordeste foram os que menos receberam atividades escolares, e ainda “os estudantes da classe dos 20% mais ricos dessas regiões estavam em condições piores do que os estudantes 20% mais pobres das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste” (VENTURINI et al., 2020, p. 8).

Gráfico 4 – Proporção de estudantes que receberam atividades em casa

Proporção de estudantes que receberam atividades em casa por classe de renda per capita (%)

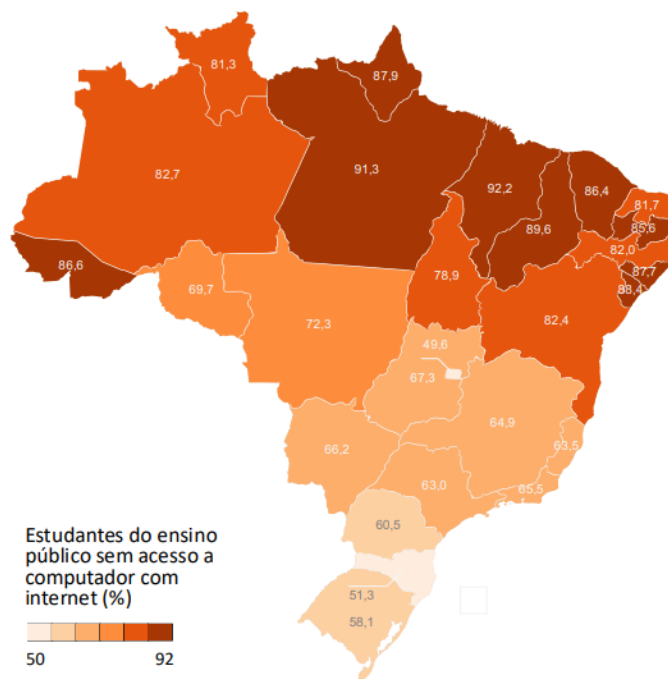


Fonte: Venturini *et al.* (2020, p. 8)

Os pesquisadores destacam que a desigualdade é ainda maior ao se analisar o acesso à *internet* por meio de computador, condição mais adequada para o aprendizado à distância: “segundo a Pnad Contínua de 2019, a maioria dos estudantes das etapas de alfabetização (68%), ensino fundamental (67%) e Ensino Médio (59%), não possui tal acesso no domicílio de moradia” (VENTURINI *et al.*, 2020, p. 10). As disparidades nas regiões podem ser visualizadas no mapa abaixo (Mapa 3).

Mapa 3 – Estudantes sem acesso a um computador com internet

Proporção de estudantes do ensino básico público sem acesso a computador com internet, por unidade da federação (em %)

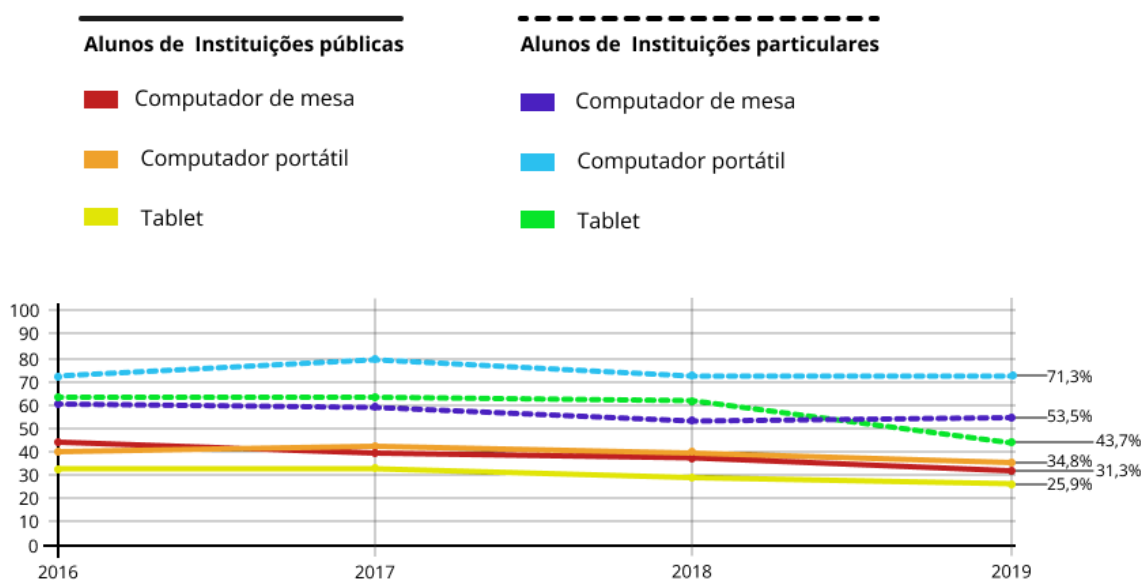


Fonte: Venturini et al. (2020, p. 11)

Como apontamos durante esta pesquisa, os estudantes do Ensino Médio foram afetados durante esse período, variando as consequências, de acordo com suas classes, raça, cor e região no país. Mas também pode impactar o futuro deles no acesso ao ensino superior, interferindo no desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): “a competição por vagas em instituições de ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), dos vestibulares, do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)” (VENTURINI *et al.*, 2020, p. 17).

Os alunos de escolas públicas concorrem com estudantes de escolas particulares, e a pandemia evidenciou mais uma disparidade: os estudantes de escolas particulares possuem maiores condições estruturais para estudar, como mostram os dados do Gráfico 5.

Gráfico 5 – Alunos de escolas urbanas, por tipo de computador existente no domicílio Alunos de rede pública e particular



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras, 2016 a 2019. Elaboração própria (2022)

Enquanto os alunos de escola privada, em 2019, possuíam em suas casas computador de mesa (53,5%), computador portátil (71,3%) e *tablets* (43,7%), os alunos da rede pública tinham a menor presença desses dispositivos em casa, sendo: computador de mesa (31,3%), computador portátil (34,8%) e *tablets* (25,9%).

Os obstáculos preexistentes somados às dificuldades geradas pela pandemia da covid-19 podem contribuir para que as desigualdades no ensino superior saiam da trajetória de redução que estávamos observando. [...]

O caminho do ensino superior não é automático para a maioria da população jovem brasileira. Logo, a não aprovação no Enem e nos vestibulares poderá impactar a vida e as oportunidades de milhares de jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade. (VENTURINI et al., 2020, p. 18).

Antes da pandemia essas diferenças já possibilitavam maior acesso das classes mais altas às universidades. A maior inclusão de pessoas “feitas desiguais” (ARROYO, 2010, p. 1389) nas universidades aconteceu apenas após a criação de políticas de ação afirmativa nas instituições públicas de ensino superior, como cotas para alunos negros, indígenas e provenientes de escolas públicas (VENTURINI et al., 2020, p. 18).

As “cidades digitais” trazem a inovação e afirmam a possibilidade de um mundo mais democrático, mas após o percurso feito nesta dissertação vemos que nosso país ~~atualmente~~ já tem uma democracia limitada, e falar de um mundo digital democrático é novamente aceitar que uma porcentagem grande da população não esteja neste espaço de debate e decisões.

Para entendermos o que pode ser a “tecnologia dos oprimidos”, David Nemer (2021) pontua alguns fatos que são importantes de perceber, ao pensar a inclusão digital ~~destacamos~~ alguns: o primeiro fato é que as tecnologias, tendo políticas por trás, atuam de formas diferentes em cada indivíduo. Outra constatação é que as dificuldades tecnológicas podem ser contornadas pelas pessoas, criando outra forma de uso, e com isso outra leitura de mundo, ou seja, podem ser apropriadas e ressignificadas. Por fim, sendo a sociedade uma sociedade com opressões, elas podem atuar nos usuários no meio digital também, e mesmo que as pessoas oprimidas criem formas de eliminar uma opressão, em muitos casos elas não estão livres de todas. Nemer (2021) exemplifica a situação pensando nas opressões de gênero, em que as mulheres e pessoas LGBTQIA+ podem sofrer tanto no dia a dia quanto em ambientes digitais (NEMER, 2021, p. 419).

Ao falar sobre as diferenças e conexões entre Ciência, Tecnologia e Democracia, Andrew Feenberg (2015) defende avançarmos rumo a uma “tecnologia reformada” (FEENBERG, 2015, p. 84).

O objetivo desses desafios é uma ciência e uma tecnologia que respondam às necessidades do ambiente e do corpo humano, e não apenas ao lucro e às tradições técnicas acumuladas sob a influência do capitalismo. Esta aspiração só se pode realizar através de um longo processo corretivo, em que o retorno à experiência para validação da tecnologia foque a atenção naqueles seus efeitos que foram ignorados quando se diferenciou dos contextos quotidianos para criar disciplinas especializadas e melhor servir o capitalismo. Voltar a esses contextos perdidos não é recair no imediato romântico, mas exige mediações sociais e técnicas cada vez mais complexas. (FEENBERG, 2015, p. 84 e 85).

Ainda, aponta para um processo mais participativo das interações da tecnologia com a sociedade, e da sociedade com a tecnologia.

Este processo não pode ter sucesso através da destruição das instituições em que a ciência e a tecnologia se desenvolveram. Antes precisa de desenvolver as suas próprias instituições, para traduzir o conhecimento social acerca dos efeitos negativos da tecnologia, ou as potencialidades negligenciadas, em novas especificações técnicas de melhores projetos. Estes modos institucionalizados de intervenção estão gradualmente a emergir. Incluem movimentos de protesto e litigação, mas também várias formas de participação a priori no debate e projeto que tenta informar o

trabalho técnico, antes dos produtos serem libertados para o público. A rotinização do processo de tradução é um resultado previsível dessas atividades. **Tradução neste sentido fecha o círculo em que a tecnologia modifica a sociedade, enquanto que ela própria é modificada pela sociedade. Este é um importante avanço democrático.** (FEENBERG, 2015, p. 85, grifo nosso).

Para conhecermos como foram e têm sido os projetos de implementação da tecnologia na educação, foi importante conhecermos as estruturas das desigualdades do país, dos interesses capitalistas neoliberais, em aumentar a “subcidadania” dos pobres, diminuir a qualidade do ensino dado a esse grupo, e precarizar o trabalho dos professores que formam essas pessoas. E buscarmos, como Feenberg (2015) defende, a **tradução** dessas interações, envolvendo os interesses da comunidade escolar no processo de implementação das tecnologias na educação.

4 PERCURSOS DO ENSINO MÉDIO

A educação formal no Brasil esteve, desde seu surgimento, vinculada e suscetível aos interesses dos dirigentes da sociedade.

Já no Brasil, por exemplo, a educação primária, durante mais de meio século após sua independência em 1822, será proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentarão muitos obstáculos por causa de uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero. (CURY, 2002, p. 258).

A escola inicia com o interesse de formar os filhos de uma pequena parte da sociedade, de suas classes dominantes. De 1920 a 1940, o Ensino Médio, chamado de secundário, ainda era dedicado à formação das classes dirigentes, e as instituições de ensino que ofertavam esse ensino após o ginásio eram na maioria do setor privado, como mostram os dados de Schwatzman et al. (1984, p. 190):

Um levantamento realizado pela Divisão do Ensino Secundário em 1939 mostrava que, dos 629 estabelecimentos existentes em todo o país, 530 eram particulares. Quase um terço dessas escolas encontrava-se no Estado de São Paulo (196), que também possuía quase a metade das escolas públicas do país (43 das 99), constituída por uma grande rede estadual de ginásio e escolas normais. (BRASIL, 2013a, p. 15).

Acácia Kuenzer (2007) demonstra em suas pesquisas como esses interesses vão desenvolver uma dualidade estrutural do trabalho e da formação das diferentes classes sociais. Essa dualidade vai perpassar toda a discussão sobre o Ensino Médio e veremos como continua presente nos debates e políticas educacionais atualmente.

A partir dos fundamentos deste novo tipo de trabalho – a fragmentação, a separação entre trabalho instrumental e intelectual, a organização em linha e o foco na ocupação –, a dualidade estrutural, tal como foi sistematizada pelos clássicos do crítico-reprodutivismo, expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses. (KUENZER, 2007, p. 115 e 116).

Esse processo em que o modo de produção capitalista demanda um novo tipo de trabalho aconteceu em outros países também, mas no Brasil ele guiou uma diferenciação das escolas, com currículos, linguagens e estruturas muito diferentes.

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A

delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes. (KUENZER, 2007, p. 116).

Com isso, o ensino secundário e as outras modalidades de ensino para alunos nesta faixa etária (como o ensino técnico e formação de professores) eram cursos paralelos, ministrados em diferentes instituições e com diferentes órgãos de administração. A junção dessas modalidades, tendo um mesmo órgão central administrativo aconteceu no início dos anos 1950 e foi considerada na época uma revolução do Ensino Médio, pois abria a possibilidade de os alunos dos cursos profissionais se transferirem para o curso secundário (BRASIL, 2013a, p. 18).

Nas décadas de 1950 a 1970, aconteceu grande expansão do Ensino Médio, por decorrência do crescimento demográfico e pela pressão popular, que reivindicava a ampliação do ensino elementar.

No Brasil, as pressões exercidas pelos movimentos sociais populares nos grandes centros urbanos e industriais do país, como São Paulo, entre o final dos anos 1940 e os anos 1960, levaram à expansão das oportunidades educacionais e à integração formal do ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, o antigo ginásio. Ironicamente, foi o governo militar, por meio da Lei nº 5.692/71, que introduziu formalmente a mudança, fixando a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos. (BRASIL, 2013a, p. 19).

Com essa lei, o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário se fundem, formando o 1º grau, e o colegial se transforma em curso único de nível médio ou 2º grau. Após a ditadura militar, temos, em 1996, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, declarando o Ensino Médio como etapa final da conclusão da educação básica (BRASIL, 2013a, p. 22).

São notáveis a importância e os avanços que a LDB 9394/96 possibilitou, mas ela também seguiu uma “racionalidade econômica do setor privado”, e algumas mudanças tiveram a presença de organismos internacionais que orientavam algumas reformas (BRASIL, 2013a, p. 22).

O desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação, em ambos os casos derrotando as forças vinculadas a um projeto nacional popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação, veio confirmar ao longo da década de 1990 que permanecem inalteradas, na substância, no atual governo, as teses de Antônio Cândido e Florestan Fernandes. O analfabetismo permanece alto. A universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade-campo. O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele constitui uma ausência socialmente construída

na sua quantidade e qualidade, o que é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. (FRIGOTTO, 2007, p. 264).

Percebemos que o Ensino Médio foi historicamente marcado por dois interesses que, em vários momentos, disputaram espaço, criando uma dualidade entre um ensino dito propedêutico, com foco na formação inicial dos filhos das classes dominantes para se tornarem futuros dirigentes, e o ensino para o trabalho simples da classe trabalhadora.

Por outro lado, essa mesma história que levou à identificação de um ensino para poucos provoca um tensionamento ao não reconhecer que entre os muros da escola se espraia uma multiplicidade de juventudes, sim, com “s”, uma juventude plural. Plural nos desejos, nas expectativas, nos interesses. Plural nas formas de ver e viver. Plural e desigual diante das condições de produção material da existência. Plural e diversa diante dos projetos de futuro. Plural porque diferentes na cor, na sexualidade, nas crenças, etc. Essa pluralidade de juventudes traz para as escolas tensões que a obrigam a rever as práticas de padronização dos modos de ensinar e de avaliar. Faz, também, com que emergja a necessidade de que se produzam diálogos mediados por outras linguagens, outras artes, outros modos de compreender e interagir com os campos da ciência, da ética, da estética, do trabalho, da tecnologia.” (SILVA, 2016, p. 69).

No livro “Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais”, o professor e pesquisador Ronaldo M. de Lima Araújo defende a importância de, junto a essa definição de Ensino Médio dual, entendermos a influência das persistentes desigualdades socioeconômicas na formação desse ensino (ARAÚJO, 2019, p. 44). Ao analisar essas relações no país, defende que “nunca foi projeto das elites historicamente dominantes” (ARAÚJO, 2019, p. 50) promover uma plena cidadania.

Dessa forma, compreende-se que a educação escolar, no Brasil, constitui-se como uma mediação funcional à reprodução das fortes desigualdades econômicas e sociais próprias da formação econômica e social brasileira. Assim, não se constituiu um acidente o fato de a escola básica ofertada aos trabalhadores e seus filhos ser de tão baixa qualidade como a que é atestada por diferentes indicadores e várias análises de pesquisadores de diferentes matizes. (ARAÚJO, 2019, p. 50).

A professora e pesquisadora Monica Ribeiro da Silva (2016), em seu artigo “Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio”, analisa a Constituição Federal de 1988, legislações e ações para a efetivação do direito à educação, chegando até aos índices de matrícula, reprovação e abandono de toda a educação básica brasileira.

O decréscimo na matrícula, a reprovação e o abandono escolar apontam que é preciso ainda assegurar escolas em condições plenas de realizar uma educação de qualidade, que acolham e que permitam a vivência de uma experiência formativa plena e significativa. As condições materiais não podem ser pensadas dissociadas das lógicas de organização pedagógica e curricular. É preciso, também, superar uma forma escolar estabelecida quando o “secundário” era ainda destino de poucos, marcadamente das “elites condutoras do país”, conforme afirmava Gustavo Capanema na Exposição de Motivos que levou à criação das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, em 1942. (SILVA, 2016, p. 70).

Por meio dos dados do Censo da Educação Básica, de 2011 a 2013, Silva (2016) afirma a importância do reconhecimento dos espaços escolares e de seus interlocutores antes das proposições de mudanças para o Ensino Médio, ressaltando a importância de considerar o direito à educação básica como um “todo”.

Enquanto “parte” desse “todo” implica em que se alicerce o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, em torno de uma formação que confira a cada um/cada uma certa identidade, por um lado, e a diferença, por outro, de modo a nos reconhecermos ao mesmo tempo como “sociedade” e como “indivíduos” (Adorno, 1996). E ainda, que a escola possa se instituir como espaço capaz de minimizar os efeitos produzidos pelas condições desiguais de existência e que, ao mesmo tempo, se guie pela construção da autonomia intelectual e moral, tendo em vista compreender e agir criticamente no mundo. (SILVA, 2016, p. 70).

Frigotto (1989, p. 49) defende em sua tese que a escola é uma instituição importante para a construção de uma outra sociedade, mais justa e menos desigual, principalmente porque “a reprodução, via escola, família, etc., que efetivamente ocorre, não se dá de forma tão linear, mas por mediações de diferentes naturezas”. E aponta as dificuldades para se alcançar uma escola unitária:

A razão mais aguda da dificuldade estrutural do avanço – no plano das contradições do capitalismo – da educação escolar unitária e politécnica situa-se, justamente, na opção por um capitalismo dependente e subordinado que reitera o truncamento do processo urbano-industrial e que, portanto, barra a generalização da necessidade da incorporação das tecnologias avançadas de natureza digital-molecular. A essa determinação estrutural junta-se uma conjuntura mundial de vingança do capital contra o trabalho e de um crescente monopólio da ciência e da técnica por um número cada vez menor de grupos econômicos localizados nos centros hegemônicos do capital, relegando os países periféricos predominantemente ao trabalho simples. (FRIGOTTO, 2007, p. 270).

A luta constante de projetos de sociedade na educação trouxe alguns avanços no ponto de vista contra hegemônico, graças aos esforços de pensadores, professores e dirigentes que, em suas atuações, defenderam um projeto democrático.

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2010, p. 8).

Esse projeto de escola parece distante ao olharmos algumas contrarreformas, mas o Governo Federal, com vários profissionais envolvidos, conseguiu formular e implementar uma série de políticas educacionais que favorecem melhores oportunidades para jovens e adultos da classe trabalhadora.

O Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento.

[...]

Na educação profissional e tecnológica, a instalação de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de educação profissional e tecnológica, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Escola Técnica do Brasil, Etec Brasil, ampliará as vagas públicas de cursos técnicos possibilitando, pela utilização da modalidade de educação a distância, a formação de jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino. Os Programas Escola de Fábrica, educação em ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com todas as limitações que possam ter, estendem a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola. (PACHECO, 2010, p. 7).

Em destaque, temos os Institutos Federais, que Eliezer Pacheco (2010) vai defender como nosso “inédito viável”, distribuídos em todas as regiões do nosso país:

O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2010, p. 12).

São políticas com menos de vinte anos, as quais já demonstraram seus potenciais e beneficiaram a formação de muitos jovens e o desenvolvimento do nosso país.

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento. (PACHECO, 2010, p. 26).

Observamos que Pacheco (2010) escreveu essas análises em 2010, justamente no período que estava envolvido no processo de implementação dos Institutos Federais, e com isso passou para os textos sua grande expectativa, mas houve alguns problemas no caminho. Como Celso Ferretti (2011) escreveu, era preciso ter cautela nas expectativas e limites do Ensino Técnico Integrado (ETI) nessas instituições.

Os elementos dispostos alertam para a necessidade de desenhar com maior cautela as expectativas oficiais em torno das contribuições que os Institutos Federais possam oferecer no sentido de “repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte de superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante” (Haddad, 2008, p. 19). Há, evidentemente, um longo caminho a percorrer, especialmente se a educação politécnica for entendida na perspectiva marxiana, ou seja, como ação política e não apenas como estratégia pedagógica. (FERRETTI, 2011, p. 803).

Também é importante refletir sobre as condições infraestruturais da própria escola, das carreiras dos professores e dos servidores técnico-administrativos que compõem os IFs, as quais apresentam condições muito diferenciadas em comparação às escolas das redes estaduais. Temos como desafio a expansão dessas condições dos Institutos Federais, que representam apenas 2% das matrículas do Ensino Médio.

A partir de 2016, com o golpe parlamentar, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e todos os seus desdobramentos nesses últimos anos, alterou-se profundamente a concepção organizativa e pedagógica das instituições educacionais. Mas é de extrema importância as vitórias anteriores para resistirmos e passarmos por esse momento de travessia rumo a “uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva

radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2010, p. 8), e para a afirmação de “práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível.” (PACHECO, 2010, p. 9).

4.1 Entendendo melhor os últimos 10 anos

Em um cenário de globalização, os interesses neoliberais para um país de capitalismo periférico ganham novos, mas não desconhecidos, contornos. Uma das formas de passagem desses interesses é por meio das organizações educacionais e seus documentos, com o discurso de diversidade em suas construções.

Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Uma tentativa de universalização permeia os documentos. Alguns teóricos nomearam esse fenômeno de “globalização das políticas sociais”, por possuírem uma semelhança com as reformas implementadas em diferentes estados nacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429). As ideias defendidas nesses documentos foram se modificando e ganhando outras dimensões em nosso país, devido ao histórico econômico, social e político.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) fazem um destaque importante para a existência de vozes discordantes em muitos textos, o que comprova as políticas educacionais como um terreno de disputas e com intenções políticas que podem conter ambiguidades, contradições e omissões que criam espaços para debatermos seus processos de implementação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Seguindo os parâmetros desses documentos internacionais, o modelo de Ensino Médio foi pauta, com a produção de reformas e proposições de bases curriculares.

Em pouco mais de 20 anos, para dar destaque a algumas dessas iniciativas, foram três diretrizes curriculares com referências conceituais e propositivas distintas exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, um Projeto de Lei (PL 6.840/13), dois Decretos com regulamentações diferentes acerca da relação com a educação profissional, e, mais recentemente, uma medida provisória (MP 746/16, aprovada como Lei 13.415/17), que desencadeia um amplo processo de reforma curricular e das regras de financiamento desta etapa final da educação básica (BRASIL, 2017). (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1563).

Esse terreno de disputas aumentou, mesmo com tentativas de esconder as tramitações e não envolver a comunidade escolar. Em 2016, a Reforma do Ensino Médio começou a ser um assunto para além das reuniões parlamentares em gabinetes.

A reforma do Ensino Médio foi iniciada no dia 22 de setembro de 2016, com a edição da Medida Provisória n. 746, que introduziu mudanças na legislação que regulamentava o Ensino Médio no Brasil. Após um curto período de tramitação (e quase nenhum debate), no dia 16 de fevereiro de 2017 esta MP foi aprovada, com algumas pequenas alterações, pelo Congresso Nacional, ganhando forma final na Lei n. 13.415, que dá materialidade a uma substantiva mudança no Ensino Médio Brasileiro com forte potencial de impacto (negativo) na vida dos jovens pobres deste país. Consideramo-la “em curso”, pois ela tende a se completar com a aprovação de uma nova proposta da BNCC – Base Nacional Curricular Comum – e com mudanças no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. (ARAÚJO, 2019, p. 54).

Importante destacar que o contexto político de tramitação e aprovação da reforma também é caracterizado por retrocessos e ações antidemocráticas, com um governo ilegítimo pós-golpe “jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2017) liderado por Michel Temer, como a reforma trabalhista, que ameaça um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado; a Proposta de Emenda Parlamentar 55 (PEC 55), que congelou por 20 anos os gastos do governo com a área social, como saúde e educação; e a Lei das Terceirizações, que além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades no ensino público, entre outras ações de privatização e precarização (ARAÚJO, 2019, p. 57-58).

Conscientes dessa conjuntura crítica, muitas pesquisas e análises foram desenvolvidas desde a proposição dessas reformas. Algumas dessas pesquisas foram citadas nesta dissertação, com destaque para a contribuição do trabalho da

rede EMPesquisa⁵. Como nosso objeto de estudo é influenciado pela reforma, mas não a análise da reforma em si, apontaremos, a partir da leitura das pesquisas, os interesses da reforma e as respostas da comunidade escolar na tramitação e a sua aplicação. Começando pelas justificativas dadas à reforma:

Vale lembrar que a justificativa que acompanhou a reforma atual do Ensino Médio dizia que ele não mais correspondia aos anseios das juventudes em relação à inserção no mercado de trabalho, e que não contribuía para o desenvolvimento econômico do país (SILVA; SCHEIBE, 2017). Tais argumentos somaram-se a um discurso de que o Ensino Médio estava ultrapassado, com excessos de conteúdos e disciplinas obrigatórias. De certa forma, as matrizes curriculares das escolas-piloto demonstram que o novo currículo conseguiu atingir a meta gerencial e economicista da reforma, pois conteúdos e disciplinas obrigatórias foram retirados em detrimento de um aumento considerável de novos componentes através dos itinerários formativos. (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1575).

Essa Reforma segue as medidas que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil (ARAÚJO, 2019), subordinando a educação, principalmente o Ensino Médio, às necessidades neoliberais dos setores produtivos, oferecendo uma formação mais instrumental aos jovens, cumprindo os requisitos de uma demanda imediata.

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica. (ARAÚJO, 2019, p. 60 e 61).

Mas se a Reforma não é tão interessante para a escola, por que essas ideias conseguiram tanta força? A resposta é novamente o fato de a educação ser um espaço de disputas e nela atuarem muitos interesses externos, como o CONSED, Movimento Todos pela Educação e muitas empresas nacionais e internacionais.

Seja de modo explícito, considerando as referências citadas na justificativa da MP enviada ao Congresso Nacional, ou na observação dos valores que a Reforma carrega, identificam-se alguns dos seus principais interlocutores

⁵ EMPesquisa é uma rede de grupos de pesquisa nas instituições de todo o Brasil, que tem como propósito articular investigações científicas em torno dos mais variados aspectos que envolvem o ensino médio. Funciona também com base das publicações sobre o tema; mais informações em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/nossasproducoes/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

no país, o CONSED e o Movimento Todos pela Educação, tendo como referência teórica a TCH – Teoria do Capital Humano. A Reforma atende ao CONSED principalmente quando desobriga as secretarias de educação de formação e contratação de professores licenciados, em virtude de que a falta de professores pode ser contornada pela não obrigatoriedade de oferta de onze das treze disciplinas antes consideradas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. A Reforma também atende ao Movimento Todos Pela Educação quando impõe ao Ensino Médio Brasileiro a lógica de mercado, seja nas suas finalidades, de formação de personalidades produtivas, ou ampliando as facilidades de as empresas de serviços educacionais acessarem os recursos públicos. (ARAÚJO, 2019, p. 68).

Esses interesses vindos do CONSED, empresas educacionais e pelo Movimento Todos pela Educação seguem os interesses do capitalismo gerencial. Para eles, a escola devia seguir os exemplos de escolas norte-americanas, nas quais é fornecido pelo Estado um “voucher” aos pais com um serviço mínimo de educação e, a partir disso, as famílias buscam pagar o restante do valor, de acordo com suas condições e importância que dão ao ensino dos filhos. Nessa lógica, dadas as oportunidades mínimas, cabe aos cidadãos buscarem o estudo que almejam, como se a má qualidade do ensino resultasse apenas da falta de interesse das pessoas. Este formato de gestão educacional deixa de lado a existência das desigualdades na sociedade, diminuindo ou até extinguindo a escola pública, e deixando a qualidade da educação nas mãos do mercado educacional.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389).

Esse projeto gerencialista é defendido pelos “reformadores empresariais da educação” por ser uma proposta “moderna” e de transformação em uma “educação para todos”, mas na realidade, trata-se de um projeto de educação desigual e que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, garantindo que a escola seja adaptada às novas demandas da modernidade, sem sair dos seus limites e sem gerar demandas “indevidas”, que pressionem os planos de economia e política do Estado (FREITAS, 2018, p. 60).

Mas para romper com uma postura fatalista⁶, precisamos lembrar que essas mudanças não aconteceram sem respostas do outro lado. Dentro das escolas e nas ruas, foi possível cravar uma oposição a essas medidas: professores, pais e alunos usaram das estratégias que tinham para anunciar que essa Reforma não dialogava com os principais envolvidos no processo.

4.1.1 “A nossa luta, é todo dia, educação não é mercadoria!” – docentes

Como falado anteriormente nos percursos deste texto (Capítulo 2), entendemos o professor como mediador: recebendo as mudanças planejadas no âmbito das políticas públicas, interesses políticos e econômicos; discutindo essas mudanças com seus colegas profissionais da educação; e adaptando as mudanças, aplicando-as em sala de aula com os alunos. Em um processo democrático, espera-se que durante a aplicação sejam percebidas as demandas dos alunos e retorne-se ao debate no âmbito das políticas públicas educacionais. Seria, então, um processo cíclico de proposição, aplicação e adaptações.

Mas nem sempre as mudanças acontecem de forma democrática, as alterações na economia, política, cultura e vida social como um todo vêm contribuindo para a manutenção da sociedade burguesa no Brasil. As políticas educacionais produzidas desenvolvem novas características ao Trabalho Docente. A partir das mudanças pautadas na “Nova Gestão Pública” ou “Gerencialismo” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 226), podemos compreender aspectos da precarização do trabalho docente.

De modo especial, a precarização reforça uma ideia de subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, que **pode ser traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização**, ao estabelecer padrões de atuação aos docentes segundo critérios que não mais dizem respeito à sua natureza, mas que passam a responder, quase exclusivamente, a critérios de mercado. Além disso, a precarização do trabalho docente se materializa, também: 1) pela terceirização, sob diferentes formas entre as quais a subcontratação de empresas de prestação de serviços educacionais ou de

6 Para Paulo Freire, o discurso neoliberal incute na sociedade uma postura fatalista sobre a realidade. “Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo **fatalistamente** cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar” (FREIRE, 2019, p. 65, grifo nosso). Contra essa postura, Freire nos aponta a necessidade de “conscientização” (FREIRE, 2019, p. 54) e desenvolvimento de uma “consciência crítica” (FREIRE, 2019, p. 31).

contratação de cooperativas de trabalho e/ou de pessoa jurídica ou autônoma; 2) pela individualização das relações e da organização do trabalho; 3) pela gestão de competências e de avaliação de performances, com incidência sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista (SOUZA 2011). (MOTTA; LEHER, p. 226, grifo nosso).

Desde então, o Trabalho Docente vem ganhando novas atribuições, ou seja, mais trabalho⁷, e são demandadas novas habilidades como o domínio de uso das TICs, mas sem a melhoria das condições de formação, de trabalho e de distribuição de carga horária entre hora-aula e hora-atividade para planejamento.

Frente à Reforma do Ensino Médio, os sindicatos dos professores, professores do Ensino Médio e pesquisadores da educação também se posicionaram, já que ela contribui para a precarização do Trabalho Docente.

A Reforma em curso também submerge outro conceito importante da educação nacional, fruto das lutas dos profissionais da educação: a profissionalização docente, bem como desqualifica as licenciaturas que formam para o exercício da docência na educação básica. Não apenas porque admite os “profissionais de notório saber” para a docência na formação profissional técnica, mas, e principalmente, porque ao colocar como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, torna os demais docentes das diferentes formações “dispensáveis”. Isso tem o efeito imediato de maquiagem o grave problema da educação nacional, que é a falta de professores qualificados para a educação básica nacional, uma vez que, com exceção de Português e Matemática, todas as demais disciplinas podem agora ser suprimidas dos currículos das escolas. (ARAÚJO, 2019, p. 68).

Em 2014, quando começaram as movimentações em prol de uma reformulação do Ensino Médio, várias entidades da educação, ao participarem de reuniões e percebendo os interesses da Reforma, posicionaram-se contrárias à mesma, criando uma carta “Por Uma Formação Humana Integral – Não Ao Retrocesso No Ensino Médio (Maio 2014)”, e propondo assinatura *online* de entidades e cidadãos. Nesse momento, já se apontavam as problemáticas da proposta:

O relatório final da Comissão confunde propositalmente educação integral com educação em tempo integral. Enquanto a primeira significa formação humana, ou seja, dotar os estudantes de uma base sólida de

7 Para Sadi Dal Rosso, "Quando o trabalho é de tipo intelectual, a melhoria nos resultados é qualitativa. Referem-se à intensificação, “os processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 23 apud MACEDO; MELLO, 2017, p. 226)

conhecimentos que lhes permita desenvolver-se plenamente, a segunda preocupa-se em estender o tempo que os estudantes passam na escola. E até mesmo no que se refere ao prolongamento da jornada, o PL 6840/2013 desconsidera prerrequisitos fundamentais, como infraestrutura adequada; professores com jornada completa, com salários e carreira compatíveis; novas metodologias e um currículo que integre de forma orgânica e consistente ciência, tecnologia, cultura e trabalho, sem o reducionismo geralmente proposto com vistas à formação estreita para o mercado de trabalho. Ou seja, com a compulsoriedade do tempo integral vai-se apenas submeter os alunos a uma cesta de atividades e conteúdos dispersos. Além disso, e igualmente importante, a proposta de compulsoriedade do Ensino Médio diurno em tempo integral promove a exclusão dessa etapa da educação básica de um amplo contingente de jovens que estudam e trabalham. (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2014, s/p).

Em 22 de setembro de 2016, após a Medida Provisória da reforma ser anunciada, foi publicado um manifesto, novamente com várias entidades envolvidas, com o título “Manifesto Do Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio Sobre A Medida Provisória - Não ao Esfacelamento do Ensino Médio”. Esse documento se posiciona contrário ao conteúdo da MP, e faz proposições de demandas urgentes da comunidade escolar que a MP não atende. Fizemos o recorte de algumas delas:

Dentre as ações necessárias destacamos: induzir a uma **organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens mas ao mesmo tempo assegure a formação básica comum e de qualidade**; a consolidação de uma forma de avaliação no Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar; **a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores**; construção de novas escolas específicas para atendimento do Ensino Médio em tempo integral; indução à formação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio com vistas a produzir conhecimento e realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional; **articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes como PARFOR e PIBID**; [...] Desse modo, nos posicionamos contrários ao teor da Medida Provisória e conclamamos pela sua não aprovação pelo Congresso Nacional e abertura imediata de um amplo diálogo nacional. Mudar sim, mas para melhor. (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2016, s/p, grifo nosso).

Algumas dessas demandas não são novas, partem da comunidade escolar como um todo e de pesquisadores acadêmicos que se debruçam em estudos sobre a educação brasileira há muitos anos. Professores e pesquisadores se mostraram contrários a uma reforma de currículo que fale sobre: respeitar os interesses dos jovens, mas não assegurar uma formação básica comum e de qualidade; modificar o modelo de ensino, mas limitar cada vez mais os recursos financeiros para as instituições públicas, possibilitando o escoamento do dinheiro nas parcerias com o

setor privado; e por fim, pensar uma reforma sem dar condições e investimentos para a formação do profissional que vai trabalhar para que a mesma se efetive, de fato, no chão da sala de aula.

Com o cenário pandêmico e os colégios funcionando com o ERE, os prazos da Reforma foram modificados, mas em julho de 2021 o Ministério da Educação (MEC) divulgou em uma portaria o plano de implementação do “Novo Ensino Médio”, com o cronograma prevendo, já durante o ano de 2022, “implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio” (BRASIL, 2021, s/p).

Pelo cronograma, os colégios teriam menos de 6 meses para organizarem as mudanças curriculares para o 1º ano. Assim, o cenário dessa implementação foi turbulento e boa parte do trabalho ficou para os pedagogos e professores produzirem. Essa desorganização já era prevista pela comunidade escolar. Por isso, ao fim de 2021, foi protocolado na Câmara dos Deputados um projeto de lei propondo adiar para 2024 o prazo para que as redes estaduais começassem a implementar a Lei 13.415/17.

A professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Monica Ribeiro, coordenadora do Observatório do Ensino Médio, prevê um cenário de “caos” em 2022 caso não seja prorrogada a implementação da reforma, que segundo ela pode inclusive contribuir para um aumento do abandono e da evasão escolar. “As escolas retornarão de quase dois anos sem aulas presenciais com uma mudança estrutural profunda no ensino médio, sem que haja qualquer informação a esse respeito por parte da comunidade escolar. Nem estudante, nem professor, nem direção de escolas sabem bem o que está acontecendo. Tem gente que nem lembra daquele movimento de resistência, de debate, discussão, que ocorreu lá atrás, em 2016 e 2017”, resgata Monica, que integra o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), organização que em conjunto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Rede Escola Pública e Universidade (Repu) lançou uma petição pedindo apoio à aprovação dos dois projetos. “Os currículos novos sequer foram debatidos nas escolas, porque o máximo que cada rede estadual fez foi mandar um link de consulta pública. É a não participação efetiva dos interessados no assunto na comunidade escolar sobre as mudanças previstas, aliada a desinformação”, denuncia Monica. (ANTUNES, 2021, s/p).

Com a falácia da liberdade de escolha para os jovens, “implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 43). Como concluíram precisamente Nora Krawczyk e Celso Ferretti (2017, p. 42), diante desse quadro, a palavra de

ordem é “flexibilização”, com aumento da responsabilidade dos profissionais da educação com os rumos da formação das juventudes.

4.1.2 “FIRMES defendendo a educação!” – estudantes

As mais de 850 escolas estaduais ocupadas no segundo semestre de 2016 no Paraná foram um marco na história da luta estudantil no mundo e na história da luta popular no Brasil. Este processo não era tido como previsível pelos estudantes, professores, pesquisadores, movimentos sociais e organizações políticas, mas muito se deve pela influência recente de outros processos de luta na América Latina, Brasil e próprio Paraná. (MACHADO et al., 2017, p. 31).

Além das ocupações e movimentos em outros estados, o Paraná se apresenta como um território de muita organização e luta do povo, com “greves históricas, surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, luta estudantil contra a ditadura ou dezenas de ocupações urbanas que marcaram os anos de 80 e 90” (MACHADO et al., 2017, p. 31). Evidenciando os processos recentes de luta, percebemos que já estávamos em uma sequência de embates, com destaque nos retrocessos da educação e dos direitos trabalhistas dos professores.

No ano de 2015, além do fatídico Massacre do Centro Cívico, que aconteceu em 29 de abril em Curitiba, dia em que milhares de educadores, educadoras, estudantes e trabalhadores de diversas categorias levaram tiros de bala de borracha, spray de pimenta e bombas de gás lacrimogêneo, ocorreram duas ocupações da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP). Meses antes do 29 de abril, em fevereiro, ocorreu um processo intenso de luta e conquista contra o “pacotão de maldades” proposto por Beto Richa (PSDB). Milhares de educadoras, educadores e estudantes romperam as barreiras policiais, mesmo sofrendo com bombas de gás lacrimogênio e tiros de balas de borracha (de maneira menos intensa que em abril), e garantiram a retirada daquele pacote de medidas que acabaria com as carreiras do funcionalismo público e o orçamento das universidades estaduais, por exemplo. (MACHADO et al., 2017, p. 31).

A repressão no dia 29 de abril de 2015 contra professores (Figura 6), muitos deles já aposentados, foi tão violenta que o “Massacre do Centro Cívico” se transformou em dia anual de manifestação em defesa aos direitos dos educadores.

Figura 6 – Repressão contra professores, em 29 de abril de 2015



Fonte: Dartora (2022, s/p)

É nesse cenário que chegaram as propostas de limitação dos investimentos públicos e de reforma do Ensino Médio. A comunidade escolar percebe e a juventude se levanta como resposta, “sob a bandeira de luta contra a PEC-241 e a MP-746, a juventude traz consigo seus sonhos, anseios e a sede de uma sociedade mais justa, menos desigual, com melhores oportunidades de trabalho e qualidade na educação” (MACHADO *et al.*, 2017, p. 27).

Tal ação direta configurou-se na maior mobilização estudantil que os seis continentes já vivenciaram. Entretanto, tal conquista não se materializou nas mídias tradicionais brasileiras, muito pelo contrário, a maioria das já poucas matérias difundiam uma visão negativa das ocupações. Mas teve um local o qual a resistência secundarista e universitária conquistou espaço para expor sua narrativa: as redes sociais. (MACHADO *et al.*, 2017, p. 79)

As ocupações ganharam visibilidade e ampliaram o debate sobre as mudanças na educação e os protestos causados por essas propostas, não nas grandes mídias, mas as reformas viraram um assunto presente nos corredores das instituições de ensino, nos sindicatos e espaços políticos. Com isso, foi se desenvolvendo uma opinião pública de contrários e favoráveis às ocupações.

Figura 7 – Alunos reunidos em ocupação no Paraná contra a Reforma do Ensino Médio



Fonte: Blume (2016, s/p)

Vivenciamos um momento de grande mobilização contrária à Reforma, que recebeu uma resposta de oposição vinda de organizações que até aquele momento se apresentavam mais na *internet*, como o Movimento Brasil Livre (MBL). Figuras conhecidas por fazerem vídeos em *sites* como YouTube decidiram ir até os colégios e faziam entrevistas com secundaristas, distorciam e editavam o que viam nos colégios e assim *movimentavam* mais pessoas contrárias às ocupações para um movimento que chamavam de “desocupa”.

O final das ocupas escolares de 2016 foi marcado pela violência física, política e ideológica perpetrada pelos poderosos e seus comparsas bem remunerados. O Movimento chegou ao fim solapado por diversas frentes. Somavam-se as investidas covardes nas escolas ocupadas, pela associação, orquestrada pela própria Casa Civil do Estado, entre a Polícia Militar (PM) e integrantes do Movimento Brasil Livre (MBL) – alguns deles, vindos de São Paulo especialmente contratados para atuar em Curitiba como verdadeiros mercenários –; as difamações ao Movimento e aos seus sujeitos, repetidas ao enfado, pelas mídias tradicionais; a guerra jurídica, resultando em liminares que determinavam as desocupações e liminares que mantinham o direito a elas. (MACHADO et al., 2017, p. 161).

Foi formada, então, uma disputa de narrativas *online* e uma disputa física nos colégios. Nesta segunda disputa, os secundaristas contavam com grupos de apoiadores organizados em várias redes sociais, enquanto o movimento “desocupa” estava nos portões dos colégios ocupados fazendo ameaças aos adolescentes, e os

apoiadores das ocupações se dirigiam aos colégios para ficar em frente aos portões e ajudar a defender os ataques (Figuras 8 e 9).

Figura 8 – Apoiadores defendendo portão de colégio ocupado



Fonte: CWB Resiste (2016a)

Figura 9 – Apoiadores defendendo portão de outro colégio ocupado



Fonte: CWB Resiste (2016b)

Como militante que participou das mobilizações como estudante, e atualmente sendo pesquisadora, acredito que o clima que vivemos em 2016, nos colégios e universidades em Curitiba e Região Metropolitana como um todo, foi uma antecipação do que viria a ser o clima de polarização e violência que vivenciamos após eleição de Bolsonaro em 2018.

E a luta estudantil, que permaneceu horizontal e autônoma permaneceu mesmo após as desocupações, a resistência foi levada à Brasília, recebida com balas de borracha, gás lacrimogêneo, e muita bomba de efeito moral. A luta não acaba, novos ataques virão e a luta estudantil não vai descansar e não vai desistir, seja na rua, na escola ou o país todo, o nosso lema é Ocupar e Resistir. (MACHADO et al., 2017, p. 71).

Foram semanas de acampamento e vigília em defesa dos secundaristas e da educação pública de qualidade. Foi triste ver as desocupações⁸, o cansaço dos secundaristas, ver a aprovação da Emenda Constitucional do congelamento de gastos públicos, chamado na época de “PEC do fim do mundo” e, principalmente, a forma truculenta com que fomos recebidos em Brasília nos protestos (Figura 10).

Figura 10 – Protesto de 2016 em Brasília



Fonte: Machado et al. (2017, p. 182)

⁸ Muitas ocupações tiveram abertura de processos administrativos internos e, em 2018, vários secundaristas receberam intimação para um processo prevendo multas de 1 a 30 mil reais (UBES, 2018). Após 6 anos, o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná “condenou os 10 jovens ao pagamento das custas processuais e honorários advocatícios, que hoje está em aproximadamente R\$ 8 mil”, os jovens foram considerados no processo como “coordenadores de ocupações” (MENDONÇA, 2022, s/p).

Mas o final de 2016 também foi marcado por muita solidariedade, formando uma rede em defesa da educação e um companheirismo que foi levado para outros momentos de luta.

Com esses aspectos levantados, fica evidente como o uso das redes sociais foram significativos para confrontar a notícia manipulada pelas grandes mídias que visavam desmobilizar o movimento secundarista e universitário. Assim como forneceram um meio para potencializar a voz de quem estava lutando contra o desmonte do ensino médio e também contra a PEC do Fim do Mundo. Mesmo atingindo apenas uma parcela, em muitos locais foi possível presenciar uma forte presença da comunidade para manter em pé a ocupação. Claro, em algumas áreas o processo de diálogo era somente incisivo e agressivo para forçar a desocupação. (MACHADO et al., 2017, p. 79)

Para relembrar o movimento das ocupações, utilizamos o livro “Ocupar e resistir: memórias de ocupação Paraná 2016”, um livro escrito por vários secundaristas, estudantes da graduação, professores e pesquisadores da área. De 2016 até 2022, muitas produções sobre as ocupações e estudos sobre a mobilização das juventudes têm surgido, além dos escritos acadêmicos, destacamos a presença das ocupações nas variadas mídias.

Como exemplo, podemos citar a produção de documentários, como o “República do caos”⁹ (2017), com direção de Mônica Ribeiro, Ana Caldas e Paulo de Jesus, e “Ocupa Tudo: Escolas Ocupadas no Paraná”¹⁰ (OCUPA..., 2017), dirigido por Carlos Pronzato. Destacamos também o documentário “Primavera Secundarista”¹¹ (PRIMAVERA..., 2017), com direção de Maíra Kaline Januário Cabral, realizado em nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET. Muitas dessas produções multimídias têm ajudado os movimentos a contarem a história por outras perspectivas.

9 Documentário publicado em trechos no canal “Em Curta” da plataforma de vídeos YouTube, para assistir acesse: REPÚBLICA do Caos - Cwb contra temer. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (22min.). Publicado pelo canal Em Curta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZA6qSUwTYg&t=111s>. Acesso em: 6 fev. 2023.

10 Documentário publicado no canal “La Mestiza Audiovisual” da plataforma de vídeos YouTube, para assistir acesse: OCUPA Tudo: Escolas Ocupadas no Paraná. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (56min.). Publicado pelo canal La Mestiza Audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JLz7szvKOFw>. Acesso em: 6 fev. 2023.

11 Documentário na íntegra no canal da diretora da plataforma de vídeos YouTube, para assistir acesse: PRIMAVERA Secundarista (Documentário). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (22min.). Publicado pelo canal MAIRA Kaline Januário Cabral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbNqoky5HVY>. Acesso em: 6 fev. 2023.

4.1.3 “Queremos professor em sala!”

Já em 2022, no Paraná tivemos uma problemática específica na implementação do 5º itinerário formativo, da Formação Técnica e Profissional (FTP). O governo do estado aprovou a privatização desse itinerário, abrindo os portões para um Ensino a Distância (EaD), sem uma adaptação à realidade escolar, em um contrato de R\$ 38,4 milhões com a Faculdade Unicesumar (APP SINDICATO, 2022a) que, mais uma vez, beneficia a educação privada.

[...] a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) optou por privatizar a oferta do itinerário formativo técnico e profissional do “Novo” Ensino Médio, terceirizando a responsabilidade por disciplinas de cursos técnicos à Unicesumar, uma instituição educacional privada. Não bastasse a desnecessária substituição de professores concursados por profissionais do setor privado, todas as aulas-palestras referentes ao contrato entre SEED e Unicesumar são transmitidas via televisão, para dezenas de salas simultaneamente, em mais de 400 escolas em todo o Paraná. Os estudantes interagem com os professores, quando conseguem, por meio de tutores, que recebem uma bolsa de R\$ 640,00 mensais e têm formação em ensino médio. (PELISSARI, 2022, s/p).

Alunos e mães se mobilizaram após verem que a presença da faculdade tem se limitado a um tutor na sala, para ligar as aulas transmitidas por televisores e projetores. Os alunos chegam a passar mais de cinco horas em salas de 40 alunos, assistindo à tela. “Os atos se espalharam pelo estado [...] após o estopim no CEEP de Cascavel, que conseguiu reverter a terceirização após intenso processo de mobilização” (APP SINDICATO, 2022b, s/p).

A comunidade escolar aponta como essa plataformização do ensino pode contribuir para uma aprendizagem defasada e precarização do trabalho docente.

Ainda que se tratasse de um curso na modalidade Educação à Distância (EaD) e que as famílias tivessem sido informadas, já se trataria de um cenário de completa precarização da educação. Ocorre que, nesse caso, não houve nenhuma explicação no ato da matrícula e o governo estadual segue argumentando que não se trata de EaD, mas sim de uma “revolução tecnológica na educação”, como afirma o próprio secretário. O resultado tem sido a crescente mobilização social na defesa de um direito básico: o de aprender. (PELISSARI, 2022, s/p).

Como esse enfrentamento acontece sem ser noticiado pelos grandes veículos midiáticos, registramos por meio das informações em mídias alternativas e redes sociais de associações escolares (sindicatos, organizações estudantis e

associações de pais). Essas mobilizações conseguiram barrar em alguns colégios o EaD, mediante protestos e ações jurídicas que indicam ilegalidades na contratação da instituição privada.

Alunos de mais de 25 colégios do estado¹² protestaram em seus colégios: nos horários de aulas viraram as costas para a televisão, saíram das salas e ficaram no pátio estudando, como negação a esse formato ofertado. Os alunos e pais também produziram cartazes para pendurar nos colégios e levar em ações de protestos, como mostrado nas Figuras 11 e 12. Vemos cartazes com frases como “TV nós temos em casa, queremos professor em sala!”, “novo ensino médio fracassado”, “precarizou a educação e desestimulou os estudantes a continuar o ensino técnico”, “a culpa não é da escola, é do governo” e “o EaD já acabou! Queremos professor em sala!”.

Figura 11 – Estudante segurando cartaz com frases em protesto



Fonte: Caldas (2022, s/p)

Figura 12 – Convocação para protestos em várias cidades do Paraná

¹² É possível acessar uma lista de colégios organizados e suas redes sociais ao fim da matéria: <https://appsindicato.org.br/a-revolucao-nao-sera-televisonada-estudantes-do-parana-se-levantam-contra-aulas-ead-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

consideração nos seus planejamentos, entendemos ser crucial para a forma como a reforma vai ser entendida e implementada a mobilização de estudantes e profissionais da educação, estes os principais sujeitos da educação. Estes, sim, podem alterar, barrar ou modificar, com a sua prática cotidiana, alguns efeitos negativos “previsíveis” da Reforma em curso, por exemplo, promovendo ações de desmercadorização do Ensino Médio e encontrando formas coletivas, democráticas e inovadoras de enfrentamento à fragmentação curricular. (ARAÚJO, 2019, p. 77).

Como dito, tais implementações estão acontecendo durante o ano que escrevemos (2022), podendo ser propostas modificadas nos próximos anos, mas as pesquisadoras Mônica R. da Silva, Renata P. Barbosa e Clecí Körbes (2022), ao analisarem a implementação da Reforma no Paraná, e em especial essa experiência com o quinto itinerário privatizado para a Unicesumar, apontam para a intenção de uma formação precarizada.

Os dados coligidos e analisados permitem afirmar, por fim, que a reforma do ensino médio em fase de implementação dá início a um modelo de sistema escolar segmentado como jamais visto no Brasil. A segmentação ocorre quando a ampliação do acesso ao sistema escolar é acompanhada pela instalação de dois ou mais ramos distribuídos conforme o pertencimento a este ou aquele grupo ou classe social (VIÑAO, 2002). As políticas de indução mencionadas atestam claramente a intenção de dirigir as juventudes marcadas pela pobreza e pela desigualdade social ao itinerário da formação técnica precarizada, sinalizando, sem piedade, para a realização do projeto de uma vida danificada. (DA SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 413 e 414).

A implementação de forma centralizada como tem sido afeta o trabalho docente, gerando um aumento do “Esforço Docente” por meio da desqualificação, privatização, precarização das relações de trabalho, intensificação do controle de trabalho. As pesquisadoras, por fim, apontam a importância, assim como defendido neste capítulo, dos movimentos de resistência e oposição à reforma construída no Paraná, destacando o Coletivo Humanidades (grupo de professores e professoras de disciplinas das humanidades) e o sindicato de professores, a APP-Sindicato.

5 PESQUISA DE CAMPO

Como falamos anteriormente, na seção 3.2.1, Curitiba é conhecida por seu planejamento urbano, mas na formação da cidade também se mantiveram alguns padrões do desenvolvimento das cidades modernas em um país de capitalismo periférico. É possível perceber a tentativa de esconder ou apenas ignorar a existência de ocupações irregulares pela cidade, e isso também vai criando áreas com menos equipamentos urbanos de qualidade.

Em nossa pesquisa, criamos alguns critérios para a seleção dos colégios, foram eles: colégio estadual, com oferta dos três anos de Ensino Médio, atendendo-se majoritariamente a população dos bairros ao redor, sendo um colégio de centralidade urbana com alunos de classe média, e outro colégio mais periférico, com alunos das classes mais baixas.

5.1 Conhecendo os colégios

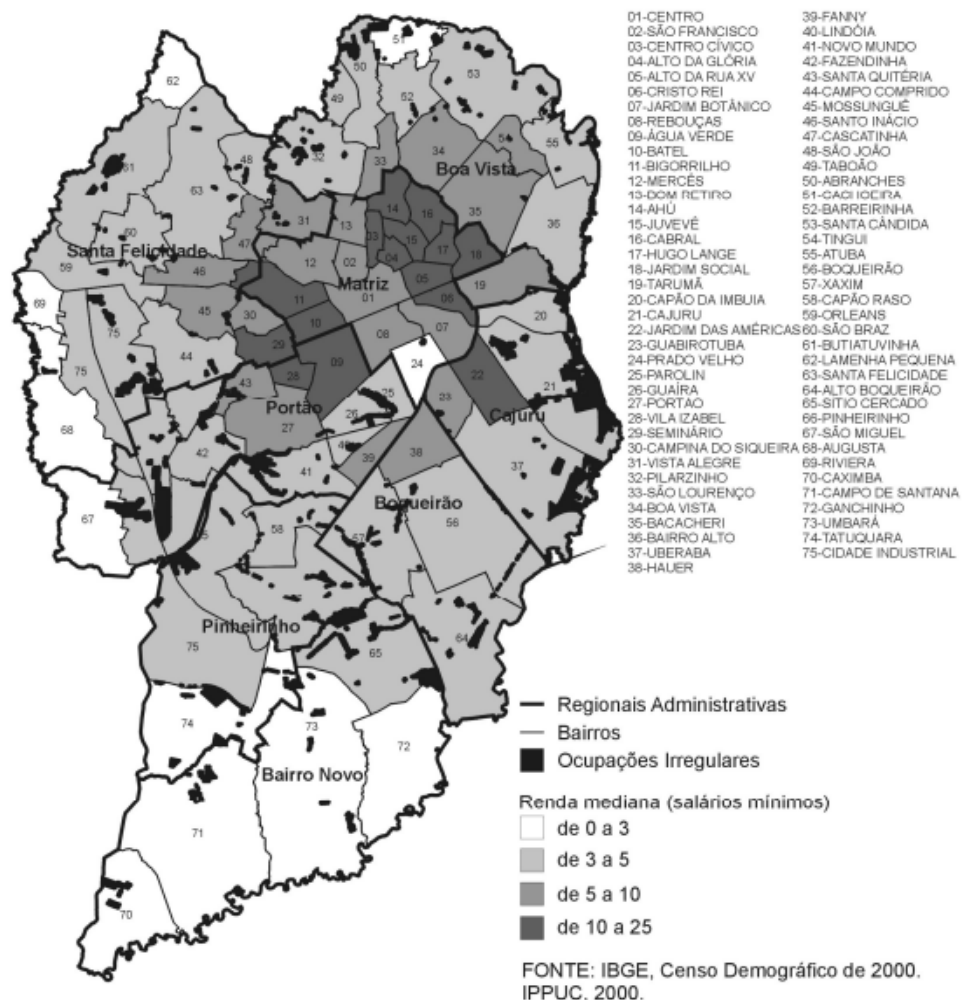
A proposta inicial era um bairro central e um periférico, mas os colégios do centro possuem uma característica diferenciada, com matrículas de alunos de vários bairros, até mais distantes; um dos motivos é o atendimento aos jovens trabalhadores, que saem de suas casas para trabalhar em regiões mais centrais e vão direto para os colégios. Para a seleção dos colégios, também optamos pela escolha de instituições com algum profissional já conhecido pela pesquisadora, por facilitar o contato com a comunidade e já disponibilizarem algumas informações prévias sobre o recorte de amostra que procurávamos.

Com isso, selecionamos colégios da regional Cajuru: “a estimativa populacional de 2020 para a Regional Cajuru foi de 248.420 habitantes, correspondendo a 12,75% do total do Município ou a segunda posição em termos de regional mais populosa” (CURITIBA, 2021, p. 17).

Como podemos ver no Mapa 4, formulado com dados do Censo demográfico no ano 2000, a regional Cajuru possui bairros com formas habitacionais distintas, contendo várias ocupações irregulares em alguns bairros. Outro fator que podemos ver no mapa é a renda mediana em cada bairro: há bairros que as famílias possuem

de 10 a 25 salários-mínimos; e outros de famílias que contam, em sua maioria, com 3 a 5 salários-mínimos.

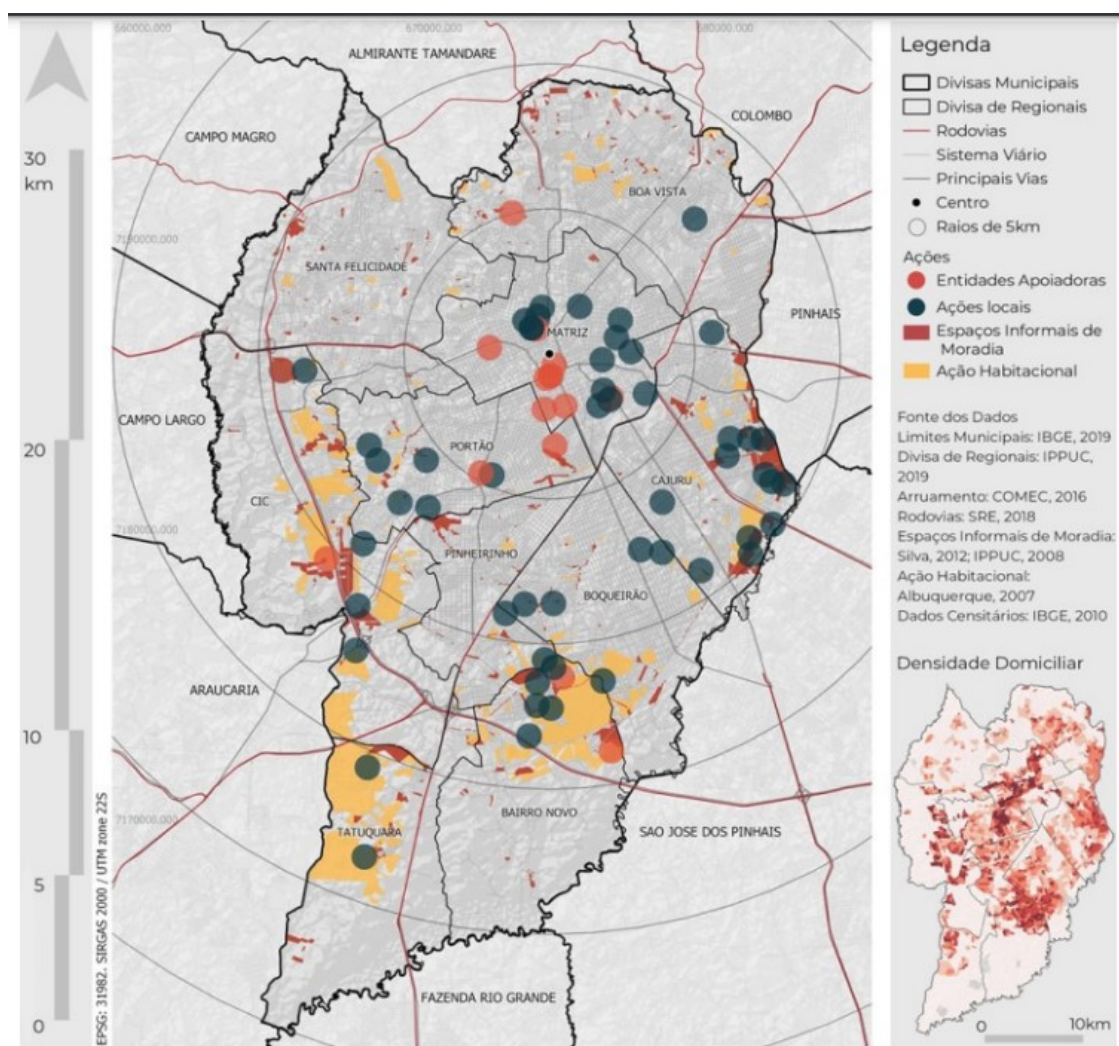
Mapa 4 – Espacialização das Ocupações Irregulares e da Renda – Curitiba (2000)



Fonte: Albuquerque (2007, p. 53)

O projeto de extensão universitária Mapa da Solidariedade desenvolveu, durante a pandemia em 2020, a atualização de algumas informações sobre moradia e renda da população, com o objetivo de “conectar territórios vulneráveis com possíveis doações, mapeando as campanhas organizadas pela sociedade civil que sente os impactos da crise causada pelo desemprego ou pela redução da renda familiar” (POLLI, 2020, p. 22). Nesse projeto, as pesquisadoras criaram um mapa adaptado a partir de dados do IBGE (2010), de Curitiba (2007), Silva (2012), Albuquerque (2007), e informações coletadas durante o mapeamento. O resultado é uma atualização do Mapa 4.

Mapa 5 – Espaços de moradia popular e as ações solidárias



Fonte: Polli (2020, p. 25)

Nesse mapa, a regional Caju continua com uma área na cor vermelha, referente a “Espaços informais de moradia”. Uma observação muito importante é que, por se tratar de colégios públicos, supõe-se que os colégios trabalham majoritariamente com os jovens das classes mais baixas de cada bairro, tendo ambos seus desafios específicos com suas comunidades.

No decorrer da submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da UTFPR, da Secretaria Estadual da Educação (SEED) e do processo de seleção dos colégios, percebemos um certo receio de alguns colégios em serem pesquisados. Suspeitamos que seja pela relação frágil entre instituições e profissionais, que vem aumentando principalmente após as mobilizações em 2015:

Logo após a greve dos professores em 2015 e a ocupação dos estudantes nas escolas em 2016, vários processos administrativos foram movidos pelo governo do Estado contra manifestantes. A maioria baseia-se em denúncias anônimas, sem comprovação, mas atingem professores e trabalhadores da educação. E muitas punições vêm sendo aplicadas neste ano. (CALDAS, 2018, s/p)

Como nossa pesquisa objetiva analisar como foi para os docentes lecionar com jovens de diferentes condições, tendo diferenciado tais características em cada colégio, julgamos desnecessário identificar o nome do colégio, os nomes dos bairros e os profissionais entrevistados, assim evitamos interferir nessas relações frágeis para o trabalhador docente.

Para a qualificação, fizemos uma entrevista piloto em cada colégio, e com elas foi possível validar o instrumento, e adicionar, durante a própria entrevista, algumas perguntas que já adicionamos ao nosso roteiro de entrevista, o qual encontra-se no Apêndice B. Após a qualificação realizamos mais entrevistas, totalizando 8 entrevistas, 4 entrevistas em cada colégio. Codificamos cada pessoa entrevistada, sendo assim, chamaremos os profissionais entrevistados no “Colégio 1” ou “C1” por: “C1P1”, “C1P2” e assim sucessivamente. E para o “Colégio 2” ou “C2”, os nomes: “C2P1” até o “C2P4”.

Analisamos as entrevistas seguindo a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), sob a luz das pesquisas já publicadas sobre o ERE para a rede pública, com as pesquisas sobre Trabalho Docente e orientações feitas pela banca de qualificação.

5.1.1 Colégio 1 – C1

O Colégio começou sua trajetória de oferta de Ensino Médio, em 1992, chamando ainda de 2º Grau Educação Geral. Atualmente, o colégio oferece educação para os seguintes níveis e modalidades: educação especial, ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Novo Ensino Médio (NEM) e Ensino Médio profissional técnico em Administração.

De acordo com a plataforma Consulta Escolas PR (2021, s/p) da Secretaria Estadual da Educação e Esporte, o Colégio 1 tem atualmente 12 turmas de Ensino Médio e 354 alunos matriculados. A coordenação do Colégio 1 também disponibilizou seu Projeto Político Pedagógico (PPP), com última atualização em 2019, no documento não existe uma pesquisa em dados quantitativos, mas uma

formulação de análise dos profissionais sobre o público de jovens que atendem. Fizemos alguns recortes de informações que acreditamos pertinentes para conhecer a realidade do colégio:

Toda essa reflexão e concepção de trabalho têm intenção para o atendimento de nossos alunos, os quais são da periferia, na qual em sua maioria residem em área de ocupação irregular, o que os condiciona a uma situação de violência, abuso, drogadição, alcoolismo, prostituição e privação do direito a satisfação de suas necessidades básicas. A maioria das famílias é assistida por programas sociais (bolsa família, leite das crianças, dentre outros), ou ainda, sua atividade de trabalho se faz pelo serviço doméstico, coleta de materiais recicláveis, auxiliares de produção, o que os permite a uma renda básica que varia de meio salário a três salários mínimos. (PPP COLÉGIO 1, 2019, p. 16).

No documento, são apresentados alguns dados sobre abandono escolar. Percebe-se que o abandono persiste, tendo em 2021 as seguintes taxas:

Tabela 2 – Rendimento Escolar Colégio 1, 2021

Ensino/ Série	Rendimento Escolar			
	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
	Total de Aprovados	Aprovados por Conselho de Classe		
MEDIO REGULAR - TOTAL	87,20%	0,00%	0,00%	12,70%
1º ANO	84,20%	0,00%	0,00%	15,70%
2º ANO	83,90%	0,00%	0,00%	16,00%
3º ANO	94,30%	0,00%	0,00%	5,60%

Fonte: Consulta escolas PR (2021, s/p)

As profissionais formulam a seguinte análise, a partir dos índices de abandono:

Quanto à evasão escolar, os condicionantes têm se dado pela justificativa de que nossos alunos após a idade de 16 anos, procuram um emprego formal ou informal e acabam por não conseguir conciliar o trabalho junto ao estudo e optam pela renda econômica ao invés do ambiente escolar. Muitas vezes são “obrigados” a evadirem do colégio frente a ameaças sofridas pelos alunos ou a seus familiares. Outro fator ainda a ser referendado se faz pela rotatividade que ocorre entre as famílias nas suas readequações de moradia. (PPP Colégio 1, 2019, p. 17).

Nos documentos disponibilizados pelos colégios, há, ainda, outras informações, como escolaridade do pai e da mãe, quais pessoas contribuem na renda das famílias, taxas de aprovação e reprovação em cada ano do EM e

pontuação no IDEB dos colégios, mas optamos por apresentar tais informações quando necessárias durante análise das entrevistas nas próximas seções.

5.1.2 Colégio 2 – C2

O Colégio começou sua trajetória de oferta de Ensino Médio em 1974. Atualmente, o colégio oferece educação para os seguintes níveis e modalidades: educação especial, ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Novo Ensino Médio (NEM) e ensino médio profissional técnico em Administração.

De acordo com a plataforma Consulta escolas PR (2021, s/p) da Secretaria Estadual da Educação e Esporte, o Colégio 2 tem atualmente 13 turmas de Ensino Médio e 484 alunos matriculados. A coordenação do Colégio 2 disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) com sua última atualização em 2014. No documento, temos alguns dados de uma pesquisa realizada com amostra de 18% de alunos que estudavam no Ensino Médio naquela época. Desses, 78% residiam no próprio bairro ou bairro vizinho. Sobre a renda mensal das famílias de alunos do Ensino Médio pesquisadas: 2,2% possuíam até 1 salário-mínimo, 46,6% possuíam de 1 a 3 salários-mínimos, 31,1% possuíam de 3 a 5 salários-mínimos e 20% possuíam mais de 5 salários-mínimos.

Tabela 3 – Rendimento Escolar Colégio 2, 2021

Ensino/ Série	Rendimento Escolar			
	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
	Total de Aprovados	Aprovados por Conselho de Classe		
MÉDIO REGULAR - TOTAL	95,60%	8,80%	2,30%	1,90%
1º ANO	94,00%	5,60%	3,30%	2,60%
2º ANO	96,20%	8,30%	1,80%	1,80%
3º ANO	96,60%	12,30%	1,90%	1,30%

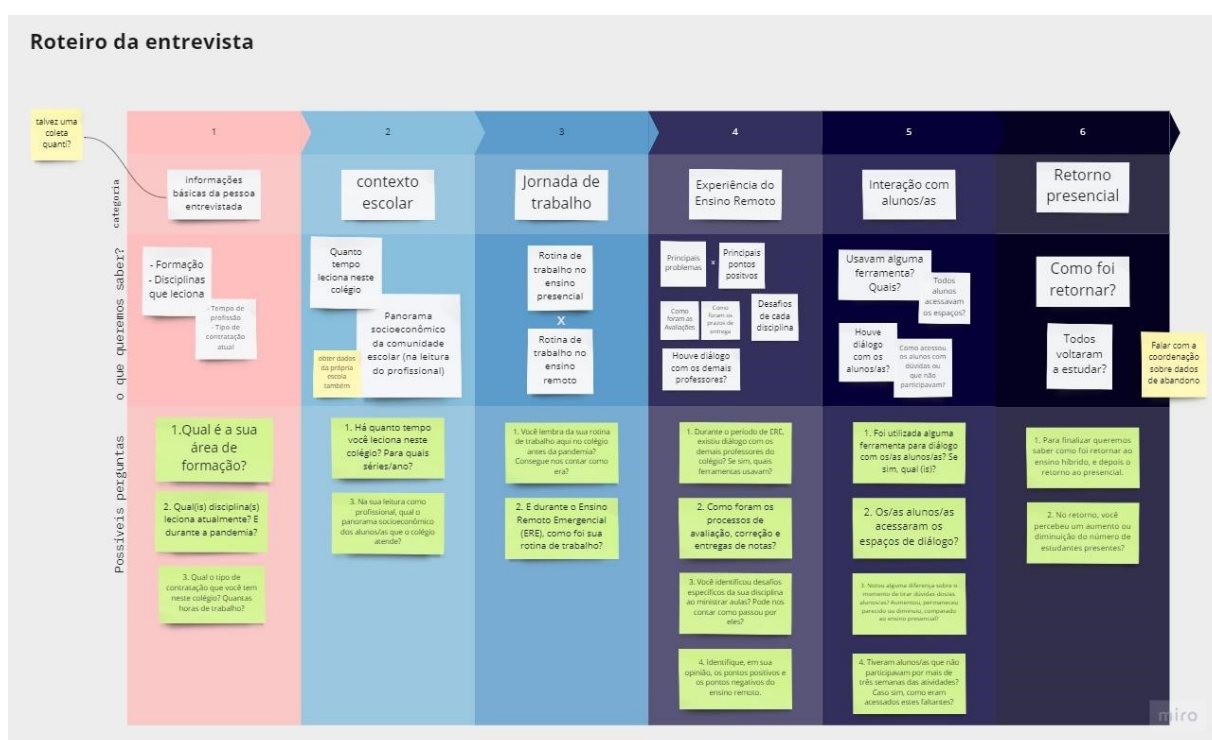
Fonte: Consulta escolas PR (2021, s/p)

Comparando os dois colégios, o total de aprovados no Colégio 2 é mais alto e a taxa de abandono é consideravelmente mais baixa, tendo o Colégio 1 10,8% a mais de abandono.

5.1.3 Roteiro das entrevistas e organização das respostas

Após estudos teóricos e sob a luz das pesquisas já encontradas sobre a temática nas bases de periódicos, dissertações e teses, elaboramos um painel para desenharmos as informações que seriam pertinentes para esta pesquisa, sem criar um questionário extenso para os entrevistados. Assim, percebemos algumas divisões dentro das questões, facilitando a criação de algumas seções dentro da entrevista, usamos uma plataforma que simula um mural chamada Miro para organizar essas questões. Inserimos a Figura 13 apenas para ilustrar o processo.

Figura 13 – Mural do roteiro de entrevista



Fonte: autoria própria (2022)

Separamos em 6 seções, sendo: 1. Perguntas sobre informações básicas da pessoa entrevistada; 2. Questões sobre o contexto do colégio em que ela trabalha; 3. Jornada de trabalho antes e durante a pandemia; 4. Sobre a experiência da entrevistada durante o ERE; 5. Como foi a interação dela com os alunos durante o ERE; e por fim, 6. Como foi a retomada do ensino do modelo híbrido e presencial.

Cientes de que muitas questões estão associadas e que nas entrevistas semiestruturadas pode acontecer de alguns assuntos serem adiantados em outras

questões, a separação em seções serviu mais como forma de criar uma linha temporal com os entrevistados sobre os acontecimentos de 2020 a 2022 no ERE. Percebemos que essas seções criadas eram possíveis categorias iniciais de análise que viriam a ser confirmadas ou não, a partir do diálogo com as entrevistadas.

Para iniciar a análise dos conteúdos, criamos uma tabela na plataforma Notion, separando as transcrições das entrevistas dentro das questões do roteiro, e, após leitura, fizemos a descrição como Bardin (1979) e Minayo (2007) orientam. Descrevemos as falas por meio de *tags* (etiquetas) com os temas que vão aparecendo de forma recorrente e informações que reforçam ou refutam outros estudos. Para ilustração dessa etapa, inserimos a Figura 14 com uma parte da tabela.

Figura 14 – Organização das entrevistas no Notion

☰ 4.4.1 Pontos positivos d...	☰ 4.4.1 Temas.	☰ 4.4.2 Pontos negativos d...	☰ 4.4.2 Temas.
De ponto positivo eu acredito que o acesso à tecnologia, porque você aprendeu a dar aula ali, fazer coisas diferentes, você teve que mudar totalmente o jeito de dar aula. E eu acho que isso reflete hoje no nosso dia a dia, por exemplo, os nossos alunos tem celular, tem acesso a internet, e é uma coisa que a gente pode começar a trazer, eles não tem maturidade para usar, mas se a gente pega uma atividade, fala assim: olha, vamos usar o celular, eu vou passar os slides pra todo mundo, eu fiz isso no segundo ano, eu passei os slides via celular deles, eles baixaram, e eles acompanharam, tinha umas imagens em detalhes, que eu precisava que eles vissem, e	<p>Pontos positivo do ERE</p> <p>Uso de novas tecnologias em</p> <p>Formação para professores</p> <p>Medo da tecnologia</p> <p>Dispositivo: TV laranja</p> <p>Dispositivo: Educatrone</p>	C1P1 - Negativo é a falta de acesso, e a falta de compromisso da família eu vejo, não é só do aluno né, porque o aluno adolescente sozinho ele não vai fazer por conta própria porque "aai eu preciso estudar!", então quem deveria providenciar e ficar obrigando é a família. Então a família que se empenhou, o aluno teve acesso, tinha as aulas gravadas, passava na TV, no Youtube, depois vieram as <i>meets</i> né. Mas então o ponto negativo é que revelou essa falta de compromisso que a família tem, isso era uma coisa que a gente via na escola e que ficou escancarado.	<p>Pontos negativos do ERE</p> <p>Falta de acesso às TICs para participar do ERE</p> <p>Falta de compromisso da família</p> <p>Alunos desinteressados em estudar</p>

Fonte: autoria própria (2023)

Nesse momento, eram muitas *tags* de temas, e passamos para o próximo passo de ler e levantar as inferências que as entrevistas traziam, organizando os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos e relacionando com conceitos apresentados nos outros capítulos.

Ressalta-se que o objetivo eleito para esta dissertação é investigar as especificidades dos procedimentos adotados pelos docentes, consoante às

diferentes realidades pesquisadas, e, por fim, registrar as problemáticas vivenciadas no ERE, para serem consideradas em futuros projetos de ensino remoto.

5.2 Perfil dos docentes

Entrevistamos no total 8 pessoas, sendo 5 mulheres e 3 homens. Na apresentação dos docentes entrevistados, listamos na Figura 15 apenas as informações que julgamos relevantes para compreender o trabalho desse docente durante o ERE. São dados que traçam a personalidade e experiência do professor, os quais podem contribuir para algumas categorias de análise, mas mantendo seu anonimato, como comprometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual todas as pessoas entrevistadas assinaram.

Figura 15 – Perfil das pessoas entrevistadas

Aa Código	☰ Carreira	☰ Tempo no colégio	⊙ Contratação	⊙ Carga horária	☰ Disciplinas	☰ Turmas
C1P2	02 anos	02 anos	PSS	21 horas	Inglês	EF II 1º EM 3º EM
C2P3	11 anos	03 anos	QPM	20 horas	Língua portuguesa	3º EM
C2P2	14 anos	11 anos	QPM	40h / 20h em cada colégii	Matemática Educação Financeira	EF II 1º EM 2º EM EJA
C1P3	15 anos	10 anos	QPM	40h / 20h em cada colégii	História	EF II 1º EM 2º EM 3º EM
C1P1	17 anos	07 anos	QPM	40h / 20h em cada colégii	Biologia	1º EM 2º EM 3º EM
C2P1	20 anos	11 anos	QPM	40h / 20h em cada colégii	Filosofia Ensino Religioso	EF II EM
C1P4	23 anos	06 anos	PSS	40h / 20h em cada colégii	Língua portuguesa Inglês	EF II 1º EM 2º EM
C2P4	31 anos	10 anos	QPM	40h / 20h em cada colégii	Química	EF II 2º EM 3º EM

Fonte: autoria própria (2023)

Percebemos que as pessoas entrevistadas têm experiências e tempos de carreira diversificados, com 2 a 31 anos de carreira como docente. Essas pessoas trabalharam nos colégios entrevistados durante a pandemia e continuaram até o momento da pesquisa de campo, que aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2022. A maioria das professoras entrevistadas estão nesses colégios há mais de 6 anos; 75% das entrevistadas são concursadas, fazendo parte do Quadro Próprio de Magistério (QPM) do Estado, sendo apenas 2 com contrato temporário anual pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Nos dias de entrevistas, percebemos uma dificuldade em encontrar docentes dentro dos nossos critérios, não pudemos entrevistar muitos dos professoras e professoras que se disponibilizaram para conversar, pois faziam parte de um dos critérios de exclusão da pesquisa — o critério b, participantes que lecionam no

presente colégio, mas não atuaram durante o ensino remoto —, essas professoras e professores respondiam que eram PSS, por isso, mudaram de colégios mais vezes e não estiveram durante o ERE nos colégios entrevistados. Esses dados iniciais sozinhos já inferem ao cenário que o trabalhador docente do estado do Paraná tem vivido (como falamos no Capítulo 4) com contratos de duração de um ano, sem plano de carreira, sem estabilidade no colégio e necessidade de participar de um processo seletivo todo ano. Outra observação importante é que, entre as entrevistadas com contrato PSS, tivemos dois perfis: uma professora no início de carreira, esperando editais de concurso para ter um plano de carreira na área e uma professora com 23 anos de carreira, que já é aposentada como QPM, mas está há alguns anos como PSS como forma de complementar sua aposentadoria.

Devido às limitações temporais da pesquisa, não conseguimos entrevistar professoras e professores de todas as disciplinas, mas tentamos encontrar docentes das variadas áreas, que lecionam em anos diferentes do Ensino Médio, pensando principalmente na divisão feita pelo MEC, sendo **Linguagens e suas tecnologias** (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); **Matemática e suas tecnologias** (Matemática); **Ciências da natureza e suas tecnologias** (Biologia, Física e Química); **Ciências humanas e sociais aplicadas** (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Para finalizar essa seção inicial com os pesquisados, perguntamos sobre a sua visão como profissionais sobre o contexto socioeconômico dos e das estudantes que encontram nas salas de aula dos colégios pesquisados, para somar às informações fornecidas pela coordenação pedagógica.

Figura 16 – Panorama socioeconômico dos alunos

2.2 Panorama socioeconômico dos alunos do Colégio 1	2.2 Panorama socioeconômico dos alunos do Colégio 2
Baixa Bem baixa	Classe média Classe média baixa
Classe baixa	Classe média
Classe média baixa Classe baixa	Classe média Alguns classe média alta
Classe média Classe baixa Bem baixa	Classe média

Fonte: autoria própria (2023)

Destacamos alguns comentários sobre essa realidade, em que uma das pessoas entrevistadas no Colégio 1 responde “Classe média bem baixa, a mais

baixa que tem, quase estado de miséria, em sua maioria” (C1P4, 2022). Enquanto no Colégio 2 uma das pessoas responde: "Eles têm uma condição econômica mais favorável em relação às outras escolas assim” (C2P2, 2022).

Com essas falas, percebemos que a visão das professoras e dos professores sobre a realidade escolar reforça as informações que levantamos anteriormente, em que o Colégio 1 possui marcadores de um colégio periférico, com mais estudantes vivendo em vulnerabilidade, enquanto o Colégio 2 possui alunas e alunos com mais estabilidade financeira na família. O que vai ao encontro do que foi apresentado na seção 5.1, sobre a renda básica das famílias dos alunos do Colégio variar de meio salário a três salários-mínimos, enquanto em pesquisa feita pelo Colégio 2 com as famílias de alunos de Ensino Médio, 46,6% possuíam de 1 a 3 salários-mínimos, 31,1% possuíam de 3 a 5 salários-mínimos e 20% possuíam mais de 5 salários-mínimos.

Outro indicador interessante é o Rendimento Escolar de cada colégio, apresentado na Tabela 2 e Tabela 3. No Colégio 2, a maioria dos professores entrevistados citou que existe uma alta procura para matricular os filhos no colégio, e com essa fila de interessados os pais vistoriam mais a participação dos filhos para não perderem a vaga, e como demonstrado em dados do Consulta Escolas de 2021, a taxa de abandono do Ensino Médio no Colégio 2 é de 1,90%. Já no Colégio 1 a taxa de abandono é de 12,70%, e os professores demonstraram em suas falas que a busca ativa de alunos faltantes era necessária antes mesmo do ERE.

Nessa pesquisa, mesclamos a percepção dos professores que convivem diariamente com os alunos, os documentos formais de cada colégio, e dados quantitativos disponibilizados pela SEED sobre rendimento escolar. Cabe destacar que esses dados trouxeram um panorama geral da realidade em cada colégio, mas não delimitaram com exatidão toda as condições materiais socioeconômicas dos alunos e alunas que frequentam cada colégio.

5.3 Jornada de trabalho do professor e professora

As duas seções iniciais da entrevista eram informações mais objetivas sobre o perfil do docente e da docente e sobre o contexto da escola em que trabalha. Iniciando a seção 3 de perguntas com o que definimos como uma das categorias de

análise, foram duas perguntas mais abrangentes sobre a jornada de trabalho das pessoas entrevistadas, como uma forma de ritmar a entrevista, deixando a entrevistada livre para contar suas impressões gerais sobre suas experiências. Assim, optamos nessa questão por trazer algumas falas das professoras e professores na íntegra.

Perguntamos como era a **rotina das professoras antes da pandemia**, para conhecer as diferenças e semelhanças iniciais que percebiam dentro da rotina de trabalho deles.

É, antes da pandemia estava mais organizado, com a pandemia deu uma desorganizada, e agora que nós estamos retornando ao eixo, ao trilho. (C2P4, 2022)

Então antes da pandemia a rotina era de normalidade (risadas). A gente entrava e saía da sala de aula e eu acho que era uma rotina assim, se eu posso categorizar, bem normal, sabe? Mais normal do que agora na volta inclusive (risadas com um tom de nervoso), porque a gente tinha uma rotina de entrar nas salas, conversar com os estudantes e ter uma presencialidade com eles e isso ser algo impossível da gente achar que não fosse um dia assim, então era uma rotina muito normal. (C2P1, 2022)

Antes mesmo de perguntar sobre a rotina durante a pandemia, alguns já comparavam com suas experiências nesse momento, colocando a prática docente pré-pandemia como a normalidade da profissão e o ERE como um momento atípico, que muitas vezes dificultou o Trabalho Docente. Outro aspecto que a entrevistada C2P1 destacou foram as interações que aconteceram durante a rotina na educação, a presencialidade de entrar nas salas, conversar com os estudantes e como esse diálogo circunscreve a prática docente.

Ainda sobre a rotina pré-pandemia, perguntamos como funcionava a carga horária de trabalho e se conseguiam desenvolver as demandas nesses horários:

Ah, todo meu trabalho era feito no período que eu estou aqui né, que era de manhã. Não costumava levar nada pra casa, não tinha esse costume. Eu dava conta de tudo que eu precisava fazer aqui. (C1P1, 2022)

Pesquisadora - Você tinha a carga horária de aula, e com a carga de hora atividade você conseguia fazer suas demandas?

C1P4 - [...] Ah, o fluxo normal da educação né: hora\atividade, corrigir coisa, planejar a aula, essas coisas e a sala de aula mesmo. Até porque numa escola como essa, a gente até brinca que é professora GLS, giz, lousa e saliva (risadas), entendeu?

Pesquisadora - E você conseguia dar conta da demanda ou tinha que levar pra casa, trabalhar em outros horários?

C1P4 - Olha, se você planejar direito, falar bem a verdade, às vezes você consegue dar conta, tô falando de antes da pandemia, tudo antes da pandemia, você conseguia dar conta. Uma outra coisa assim é época de fechamento de média, você tem que colocar nota né, fazer muitas recuperações, aí se levava um pouco de demanda de trabalho pra escola, porque você não pode esquecer que eu trabalho com língua portuguesa, então no ensino fundamental por exemplo são cinco aulas, aí consequentemente aumenta minha hora\atividade né, se fosse ciências aí diminui a carga horária consequentemente também diminui a hora\atividade. (C1P4, 2022)

Duas professoras sinalizaram que conseguiam na hora atividade dar conta de boa parte das demandas de preparação de aula, correção de atividades e fechamento de notas, levando trabalho para casa em momentos pontuais, como fechamento de trimestre e preparação de recuperações ao final do ano. Uma delas fez um comentário sobre a estrutura do Colégio 1, que nos antecipa algumas informações sobre a rotina de trabalho em colégios mais periféricos terem menos estrutura e, com isso, as ferramentas que ela conta para dar aula são “giz, lousa e saliva”. Elas trouxeram outra observação relevante: a quantidade de trabalho é relativa, no caso, ela citou a diferença de carga horária da Língua Portuguesa e a de Ciências, mas a quantidade de trabalho pode variar também por fatores como: metodologia de preparação de aulas, formas de avaliação, formas de correção, entre outros. Ao perguntarmos se levavam demandas do colégio para fazer em casa, outras professoras e professores responderam:

Ah sim, sempre né (risadas), isso é o natural da gente... (C2P1, 2022)

—
Não, nem sempre é possível fazer tudo o que você precisa com a sua hora-atividade, então muita coisa você acaba tendo que finalizar ou até mesmo começar, em um horário fora de trabalho, com toda a certeza. Independente de pandemia ou não.” (C2P3, 2022)

—
Era bastante semelhante até 2017, a gente usava ainda o livro de chamada, então eu levava bastante coisa pra casa por causa do livro de chamada, que era mais demorado, mais complexo de preencher, né, final do ano também, de trimestre, era sempre preencher aquele livro, muito detalhe. Depois veio a RCO a coisa melhorou um pouco, mais rápido, mais ágil, então fui conseguindo administrar melhor as horas-atividade, de ver bem mais realmente correção de atividade do que preenchimento do livro. Então hoje levo trabalho pra casa, levo, mas bem menos do que antes. (C1P3, 2022)

Para concluir sobre a jornada de trabalho das professoras e professores antes da pandemia, destacamos a fala de C1P3, demonstrando como a inserção de uma TIC e uma plataforma pode vir a se agregar à rotina do Trabalho Docente, de

modo a substituir um procedimento complexo que era a organização do livro de chamada manual, passando para o sistema RCO, que o professor pode fazer a chamada em sala de aula — quando a sala de aula possui um dispositivo e *internet* — ou preencher em outro momento, mas ocupando menos horas do seu trabalho.

Ao perguntarmos sobre a **jornada de trabalho durante o Ensino Remoto Emergencial**, as respostas foram mais longas. Por isso, listamos alguns temas que surgiram e citamos alguns trechos.

Um dos professores nos contou que tiveram dois principais momentos do ERE durante a pandemia. O primeiro quando houve a primeira crise da pandemia, com necessidade de isolamento (em março de 2020), sendo necessária uma rápida organização de ensino remoto com aulas na TV/aplicativo Aula Paraná, junto com atividades no *Google Classroom*; e no segundo momento, com a inserção de aulas síncronas ministradas para cada turma via *Google Meet*.

A gente ficou em casa, e o Estado tentou encontrar formas de continuar os estudos, **então a gente ficou atendendo os alunos de maneira remota mas sem dar aulas efetivamente**. [...] Porque havia sempre muita coisa pra gente, muitas dúvidas, os estudantes perguntavam muitas coisas e assim, difícil porque é como se você tivesse que atender individualmente os estudantes e não coletivamente né, porque de fato eles não estavam mais num coletivo em uma sala de aula, estavam estudando de maneira particular em casa. Então o que aconteceu foi que a gente teve centenas de alunos particulares de repente, essa foi uma questão neste primeiro momento e foi bem difícil. [...]

No segundo ano a gente então começou a atendê-los remotamente pelo Meet, então a gente começou a dar aula mesmo, e eles entravam no *Meet*, e a gente começou a atender dessa forma. Que também foi complicado porque também a gente continuou recebendo muitas demandas por *email*, tendo que atender né? Mas essa foi a rotina basicamente, a gente dava aula pelo *Meet* e os alunos que entravam a gente dava aula para eles, embora a gente não sabia exatamente se tinha alguém do outro lado... (risadas). (C2P1, 2022, grifo nosso)

Nos dois momentos do ERE, a professora C2P1 fala sobre o **aumento de trabalho**, junto a isso ouvimos sobre a **dificuldade de organização**, tanto na organização da mantenedora em passar novas diretrizes, criar novos protocolos de tempo em tempo durante o ERE, tanto na dificuldade de aprender as novas plataformas, enquanto elas apresentavam falhas e enquanto contornavam a falta de acesso dos alunos. Foram falas recorrentes à **falta de rotina** e à **perda de divisão do horário de trabalho e horário de descanso**:

Não tinha rotina, a gente perdeu totalmente o senso de horário, a gente trabalhava manhã, tarde e noite. A gente acordava de madrugada e tinha um grupo formado por sei lá quem, ou pedagogo, ou aluno, ou né, a gente respondia os alunos a qualquer hora do dia e era qualquer turno.

[...]

Então a sensação de que a gente trabalhava muito mais, muito, muito mais, acho que porque a gente perdeu essas referências dos horários, então a gente não conseguia mais separar o que era hora de casa, hora da gente, então tava tudo muito misturado, por isso que a gente tem essa sensação de que trabalhou bem mais, e acredito que trabalhou bem mais. Porque o cérebro da gente também funciona assim, então você está, “Ah, de manhã eu trabalho, de tarde eu trabalho. Ah, mas de noite eu estou em casa, então o que eu vou fazer de noite? De noite eu vou organizar isso, aquilo...” E daí você não conseguia mais, porque você tava naquele processo vinha mensagem, vinha uma pedagoga, diretora, pedindo uma pai, daí você parava tudo e fazia. E isso pra mim, essa falta de organização pra mim foi bem difícil. (C1P1, 2022)

Nos últimos anos, o debate sobre a intromissão do labor nas atividades de lazer e descanso dos indivíduos tem ganhado destaque, principalmente nos estudos sobre saúde e qualidade de vida. Essa submissão do espaço da vida ao mundo do trabalho aumentou junto com a chegada dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas, “como o indivíduo pode ser alcançado em qualquer lugar do mundo pelos meios de comunicação, a convocação para o trabalho a qualquer momento se tornou uma rotina invasora da privacidade” (DAL ROSSO, 2010, s/p).

Outras três pessoas entrevistadas falaram sobre a falta de rotina nesse momento, e duas professoras citaram que, devido às mensagens por *e-mail* e grupos no WhatsApp, precisaram trabalhar em vários horários e não conseguiram separar horário de trabalho e descanso.

Exaustiva, mais do que antes da pandemia, porque a gente não tinha horário de trabalho.

Tinha muito *e-mail* fora de horário, questão de grupos de *WhatsApp*, demandas assim bem excessivas. Não tinha como se desvincular muito do trabalho, era manhã, tarde e noite mesmo, era bem extenuante mesmo. (C2P2, 2022)

Algumas professoras e professores também lembraram dos **desafios em aprender novas ferramentas e sistemas**, a necessidade de estar em constante atualização já se mostrava uma preocupação dos docentes antes mesmo da pandemia. Devido à sua exaustiva jornada de trabalho, a busca em desenvolver novas habilidades, principalmente na área tecnológica, causa preocupação e medo em algumas professoras e professores, que possuem maiores dificuldades em aprender a usar essas ferramentas, devido a questões geracionais, a constantes

mudanças das ferramentas ou mesmo à falta de acesso aos dispositivos e ferramentas durante sua vida.

Uma primeira, que ocorre na própria jornada de trabalho e se caracteriza por estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração, ou seja, os docentes tendo que assumir novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade, advindas das reformas educacionais e que se aproximam das descritas anteriormente. Essas novas práticas são identificadas, segundo essa autora [Oliveira, 2006], pela pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, avaliações formativas, entre outras. Nesse sentido, os trabalhadores docentes se sentem forçados a dominar novos saberes e buscar, mesmo com o tempo comprimido, novas competências para o exercício da sua função. (DUARTE, 2010, s/p)

Para Oliveira (2006, p. 213) e Duarte (2010), a necessidade constante em desenvolver novas competências para exercer seu trabalho é uma das dimensões e formas de intensificação do trabalho que os docentes têm sofrido. Como conta a entrevistada C2P3, essa pressão aumentou durante o ERE:

As adaptações que nós tivemos que fazer em relação à própria ferramenta utilizada, que foi tudo muito novo, então a novidade ela pediu assim um conhecimento e testes, então você precisa, pelo menos eu precisava fazer alguns testes antes de você entrar em contato com os alunos. Então a própria questão dos *meets* que nós trabalhamos, como nunca havíamos colocado isso em prática, até houve a parte teórica do conhecimento repassado, mas aí você precisava fazer alguns testes, um planejamento, pra ver se ia funcionar na hora. Então houve sim esse período e esse trabalho de conhecimento da ferramenta. (C2P3, 2022)

Foram várias adaptações que os colégios precisaram fazer, e a professora C2P3 confirma a problemática que vimos na seção 4.3, as ações da SEED foram relativamente rápidas e tentaram sanar algumas problemáticas de acesso. Como registra a pesquisadora Lislaine M. S. Guimarães (2021, p. 49), as professoras e professores não tiveram uma formação consistente para começarem a usar as plataformas, por isso, precisaram contar com os colegas de trabalho que sabiam melhor usar as ferramentas para fazer testes e aprenderem rapidamente.

“Acho que o que mudou as demandas mais, de questão de controle que a gente tem, questão de sistema de *Power Bi*, metas ali que tem que ser cumpridas, e aí o uso de tecnologias porque tudo é contabilizado” (C2P2, 2022).

De acordo com a análise de ações da SEED durante a pandemia, que citamos na seção 4.3, em *live* da mantenedora no dia 18 de maio, foi citado que a ferramenta *Power Bi* estava monitorando as publicações das professoras e

professores e que a falta de interação diária na plataforma *Classroom* seria entendida como falta ao trabalho, com possíveis descontos na folha de pagamento (GUIMARÃES, 2021). Ao mesmo tempo que as ações de formação dos docentes para uso das plataformas começaram a ser divulgadas apenas em junho de 2020, a **percepção de monitoramento e controle do trabalho** que C2P2 nos contou reforça o constatado em capítulos anteriores: a mantenedora teve maior interesse em pagar um novo sistema para monitorar o Trabalho Docente, antes mesmo de treiná-los para o modelo de ensino.

Esse controle do processo educativo parece vir de encontro com os objetivos dos reformadores empresariais da educação, colocando a escola sob formas de administração empresarial (FREITAS, 2018), em que são retomadas algumas características da pedagogia tecnicista reformulada com a nova base tecnológica que temos hoje, mas mantendo seus objetivos de reordenar o processo administrativo educacional para deixá-lo mais objetivo e operacional. Com a nova base tecnológica, vemos a maior plataformização da educação, defendida por facilitar o Trabalho Docente, mas servindo principalmente aos interesses empresariais.

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem. (FREITAS, 2018, p. 105)

Outra problemática que mais de uma professora citou é o desafio que a **falta de acesso às TICs para os alunos participarem do ERE** trazia para o Trabalho Docente. Como as alunas e os alunos possuíam distintas dificuldades de acesso aos materiais, nem todos os protocolos da SEED se aplicavam às realidades. A pesquisa de Guimarães (2021, p. 49) reforça que não foram fornecidos para as professoras e professores os “equipamentos de trabalho (computadores, *smartphones*, conexão com a *internet*, entre outros) para acessar o AVA e elaborar conteúdos e atividades”. Então, as professoras, professores e a comunidade escolar como um todo precisaram criar formas distintas de chegar até aos alunos e às alunas e, com isso, adaptar aulas e avaliações.

Ah, então, eu tinha que trabalhar de duas maneiras. Postando atividades no *Google Classroom*, e dando as aulas de maneira síncrona. Mas era um pouco complicado porque poucos alunos tinham acesso à internet. Então poucos alunos têm computador, poucos alunos têm celular, quando eles têm celular eles não têm um plano, a maioria tem celular por crédito. Então eu dava aula basicamente numa turma que tinha 30, pra dois, três, seis no máximo. Mas a rotina era essa. (C1P2, 2022)

A **interação das professoras e professores com os alunos e alunas** foi citada muitas vezes durante as entrevistas e já era uma das seções de perguntas do roteiro, confirmando como uma categoria de análise que vamos desenvolver nas próximas seções. Essa dificuldade de interação retorna às falas recorrentes sobre o ERE ter sido um momento cansativo para a trabalhadora docente.

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

Por fim, percebemos pela fala da C1P4 que a **exaustão docente** tomou conta durante o ERE, mostrando como as várias plataformas, formatos diferentes de aula no mesmo período, dificuldade em dialogar com os alunos e modificações constante da SEED para o ERE foram cansativas e trouxeram frustrações para as educadoras. Para Guimarães (2021, p. 91), as pesquisas com as professoras e professores vêm evidenciando “como o ERE, tem acentuado o mal-estar docente que está diretamente relacionado com sintomas de comprometimento da saúde mental destes profissionais”.

5.4 A experiência de ensino remoto

Nesta seção, reunimos as falas que contaram como foi a transição para o ERE, principalmente as formas de diálogo com os colegas de trabalho e coordenação pedagógica, como foram os processos de avaliação e correção, se passaram por algum desafio específico de suas disciplinas e se reconheciam pontos positivos e negativos nas experiências durante o ERE. Ao perguntarmos sobre o diálogo com os colegas e coordenadores, as respostas foram parecidas, como mostra a Figura 17.

Figura 17 – Ferramentas de diálogo com profissionais do colégio

Aa Código	☰ 4.1 Diálogo com professoras e coordenação		
C2P4	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: Meets	
C2P3	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: Meets	
C2P1	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: Meets	
C1P4	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: Meets	
C1P1	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: Meets	No colégio quinzenalmente
C1P3	Ferramenta: Whatsapp	No colégio quinzenalmente	
C2P2	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: telefone	
C1P2	Ferramenta: Whatsapp	Ferramenta: email	

Fonte: autoria própria (2023)

A ferramenta de trocas de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, foi utilizada por todas e todos para conversar com outros colegas, participar de grupos com toda a equipe pedagógica e para receber os avisos e diretrizes da SEED-PR sobre o ERE. Para os encontros síncronos como reuniões pedagógicas e de conselho utilizavam o *Meets*. Uma das professoras também citou que quando se tornou obrigatório fazer as aulas síncronas com os alunos, ela começou a fazer reuniões no *Meets* com alguns colegas para treinar o uso.

Os *e-mails* e telefonemas foram pouco citados. Mesmo recebendo algumas informações nesses espaços, contaram que as mensagens acabavam sendo replicadas via *WhatsApp*. No Colégio 1, uma professora e um professor citaram o diálogo que acabaram tendo no próprio colégio, nos dias que ficavam auxiliando a entrega dos *kits* de atividades impressas para os alunos e alunas e quando iam buscar os materiais impressos para a correção. Uma professora do Colégio 2

destacou: “até que o diálogo foi maior na pandemia, a gente fazia muita reunião porque... vinha sempre novidade, a gente tinha que estar em reunião” (C2P4, 2022), mostrando que a conjuntura demandou uma movimentação e maior diálogo.

Os processos de avaliação foram bem padronizados, todas as professoras e professores destacaram que os alunos respondiam formulários de múltipla escolha que a SEED publicava no *Classroom*, e cada professora poderia enviar outras atividades pertinentes ao conteúdo.

Então as provas e as atividades eram postadas no *Classroom* num primeiro momento, se tivesse retorno de alguém não conseguir postar ou anexar o arquivo, a gente conversava por *e-mail*, e se o *e-mail* não funcionasse, num último momento eles me enviavam coisas pelo *WhatsApp*, tem funcionado assim. (C2P1, 2022)

Ao perguntarmos se a professora sentiu que os processos avaliativos conseguiram ser adaptados ao modo remoto mantendo o ritmo e qualidade das avaliações em sala de aula, ela nos contou que foi uma transposição complexa.

Era mais precário porque é mais difícil de dar o retorno aos estudantes a respeito daquilo que eles conseguiram como sucesso escolar. Era bem mais complicado neste sentido, de você acompanhar e dar um retorno pra eles mesmo, sobre aquilo que estava faltando para eles melhorarem. (C2P1, 2022)

Além de não conseguirem dar um retorno mais direcionado para os alunos sobre seus erros e acertos, outras três professoras mostraram suas insatisfações e até frustrações sobre o processo de avaliação, por não conseguirem medir se os alunos estavam aprendendo ou apenas cumprindo as obrigações.

Como é que você vai avaliar um aluno que você nem sabe se ele sabe, entendeu? Aí você partia de uma história de que se ele aparecia, se ele se interessava, você acabava avaliando dessa forma. Porque até naquelas coisas dos formulários que a gente colocava no *Classroom*, ele pode copiar e colar, ele pode procurar na internet. Até respondendo ali mesmo na tua frente, eu pelo menos fiquei muito insatisfeita com essa situação, porque eu não sabia se o meu trabalho estava sendo... estava servindo para alguma coisa, digamos assim. (C1P4, 2022)

Após um tempo de ERE, a mantenedora pediu para as coordenações dos colégios fazerem uma busca ativa dos alunos e pais, explicando que as presenças dos alunos seriam contabilizadas pelas atividades do *Classroom*. Mesmo com essa busca ativa, foi necessário aumentar a logística das atividades impressas em alguns

colégios em que os alunos eram mais excluídos digitalmente, como aconteceu no Colégio 1:

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

P - E era obrigatório que eles buscassem?

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

Em alguns momentos, as professoras entrevistadas mencionam que alguns alunos sofriam de falta de estrutura e, por isso, não acessaram as atividades, mas alguns pareciam não ter interesse em estudar também, o que infelizmente é uma realidade na educação brasileira, principalmente no Ensino Médio, em que muitos são inseridos no mercado de trabalho e, às vezes, acabam abandonando seus estudos para se dedicar ao emprego.

Segundo os dados do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do ano de 2022¹³, os empregos formais para as pessoas mais jovens (até 17 anos) se concentram basicamente nos setores dos Serviços, vendas em lojas e mercados, tradicionalmente mais precários e de menor remuneração, em que a maioria possui o Ensino Médio incompleto. Uma observação importante é que, dentro desses setores, também existem muitos trabalhadores informais, o que dificulta para os colégios conhecer os perfis dos e das estudantes e investigar os motivos do excesso de faltas e desistências no decorrer do ano.

Ao buscarmos se os e as docentes passaram por algum desafio específico da disciplina que lecionam, a maioria respondeu que não tinha, que os desafios maiores foram mesmo relacionados a aprender as novas ferramentas, à falta de participação dos alunos e das alunas e à dúvida se as e os estudantes estavam conseguindo assimilar os conteúdos expostos.

13 Disponível na base de dados:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYTJlODQ5MmWYtYzgyMi00NDA3LWJjNjAtYjI2NTI1MzViYTdlliwidCI6IjNlYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LWVWmOTmYmFmYTk3OCJ9>. Acesso em: 6 fev. 2023.

Mas algumas professoras e professores começaram a lembrar de algumas questões específicas, como a professora de História, que disse ter usado outras mídias, mas sentia falta de trazer na lousa uma linha do tempo ou um mapa sobre os acontecimentos e, enquanto conversava com os alunos sobre o conteúdo, adicionava mais observações. Por essa falta da lousa para anotar durante a aula, a professora de Matemática disse que logo no início do ERE comprou uma mesa digitalizadora para lecionar as aulas usando um programa que simula uma lousa. Ela disse que foi a solução que encontrou, “porque dar aula de matemática sem quadro é um desafio” (C2P2, 2022). A professora de Química também passou pela dificuldade de demonstrar os cálculos sem lousa e instalou um quadro atrás de sua mesa para aparecer durante as aulas.

Já as professoras de Língua Portuguesa perceberam no retorno presencial uma falta de costume dos alunos em ler textos mais longos e na escrita alguns erros gramaticais e ortográficos que são conteúdos de séries anteriores às deles, reforçando que após o ERE as professoras e professores teriam grandes desafios, devido à falta de rotina dos alunos e das alunas e à defasagem dos conteúdos.

Quando indagadas sobre pontos positivos do ERE, algumas professoras destacaram a forma que alguns alunos buscavam entender os conteúdos, tirar dúvidas e realizar as atividades propostas. Como poucos participavam, quem estava *online* e buscava ajuda conseguia mais tempo de aprendizagem com as professoras. Uma delas conta que com isso ela “conseguia ver uma evolução mais de perto, acompanhar aquele aluno, a jornada dele” (C1P2, 2022). Nos colégios, também apareceram alguns alunos:

Um ponto positivo foi que alguns alunos, até me surpreendi com alguns, com a questão de saber mesmo, muitos vinham aqui na escola pra usar o computador, sabe? Teve gente até que me surpreendeu nessa questão, de que realmente queria aprender, isso foi muito interessante, porque como eles não tinham acesso, acabava cada um numa sala, aquela época tinha uns *notebooks* aqui na escola, aí cada um ficava com seu notebook em uma sala, e aqueles que eram da mesma família por exemplo ficavam até os dois porque não teria problema. Isso foi muito importante, mas a interatividade professor-aluno... (sinalizando a cabeça as mãos com um “não teve ou bem pouco”) (C1P4, 2022)

Essa busca por conhecimento também foi percebida por estudantes que não possuíam acesso às tecnologias para participarem *online*. A professora C1P4 se mostrou comovida e até surpresa ao ver que alguns alunos e alunas sem acesso a

dispositivos e/ou sem estrutura para estudar em casa agendaram dias para frequentar o colégio, usar os *notebooks* e a *internet* da instituição, para assim conseguirem participar das aulas síncronas e publicar suas atividades. Organizamos as falas sobre os pontos positivos do ERE na Figura 18, podendo ver outros temas frequentes.

Figura 18 – Pontos positivos do ERE

Aa Código	☰ 4.4.1 Temas.
C1P4	Alunos muito interessados conseguiram maior diálogo Alunos que não tinham internet e mesmo assim se esforçavam para participar do ERE
C1P2	Alunos muito interessados conseguiram maior diálogo
C2P1	Horários mais flexíveis
C2P3	Uso de novas tecnologias em aula Aprender usar as ferramentas Pedagogias e dinâmicas diferentes em aula
C1P1	Uso de novas tecnologias em aula Perdendo o medo da tecnologia
C1P3	Uso de novas tecnologias em aula Horários mais flexíveis
C2P2	Uso de novas tecnologias em aula Aprender usar as ferramentas
C2P4	Uso de novas tecnologias em aula

Fonte: autoria própria (2023)

A maioria das professoras avaliou como positivo o fato de aprenderem a usar novas ferramentas, aplicando novas ferramentas tecnológicas nas aulas, com isso possibilitando outras formas pedagógicas e dinâmicas de aprendizagem. Uma professora chegou a contar que conseguiu superar um medo antigo que tinha da tecnologia.

Uma das entrevistadas contou que era mais complexo apresentar conteúdos multimídias em sala de aula, “tinha que encontrar, gravar em *pen drive* e nem sempre a televisão funcionava, tinha um monte de sala em que a televisão laranja não funcionava” (C1P3, 2022), além do tempo de aula despendido para montar os equipamentos; já no ERE era mais rápido, “passava ali na hora, colocava na hora o endereço do YouTube e já colocava repartir tela, compartilhar tela e pronto!” (C1P3, 2022). Mas a professora sinaliza que no pós-pandemia houve uma melhoria, no ano de 2022, as escolas receberam uma novidade que veio para substituir as

desgastadas “TVs laranjas” e os projetores, que para algumas professoras são complicados de montar. Os *Educatrons* são “compostos por *smartTV* 43', computador, *webcam*, microfones, teclado com *mouse pad* e pedestal regulável” (PARANÁ, 2022, s/p). Ao falar dos pontos positivos do ERE, outra professora também cita a chegada dos *Educatrons* pós-pandemia:

A gente aprendeu a sair da zona de conforto e enfrentar uma coisa que foi nova, mudou totalmente o nosso trabalho, hoje a gente não consegue dar aula sem *internet*. Tanto que tem os *educatrons*, que é a TV, que a gente conseguiu ter esses recursos, que antes era limitado, era mais quadro e giz. (C1P1, 2022)

Por fim, o ERE possibilita uma flexibilidade de horários que já foi citada por alguns como problemática, porém para algumas professoras, que moram mais distante dos colégios, por exemplo, o fato de poder acordar poucos minutos antes das aulas e não precisar passar horas em transporte foi muito positivo.

Um dado interessante é que as professoras que citaram a flexibilidade como problemática eram mulheres, enquanto as pessoas entrevistadas que pontuaram a flexibilidade de horários como positiva foram homens. Caracterizamos essa diferença não como crítica às pessoas entrevistadas, mas foi um dado que reforça estudos que têm sido publicados sobre a exaustão das mulheres que trabalharam em casa na pandemia, que precisaram lidar com a rotina da casa e do trabalho concomitantemente.

Essa convivência, extrema e obrigatória, trouxe mais sobrecarga e desigualdade para essas mulheres, influenciando diretamente em seus postos de trabalho, além dos desgastes causados por uma rotina interposta e intermitente entre trabalho reprodutivo e produtivo. (MONTICELLI, 2021, p.101).

Como descrito em outros capítulos, a pandemia escancarou as desigualdades sociais (SANTOS, 2020, p. 4). Durante o ERE, as professoras conheceram mais aspectos das desigualdades que seus alunos vivem e, por isso, no colégio mais periférico, as quatro professoras citaram como ponto negativo a falta de acesso às TICs para participar do ERE que os alunos do Colégio 1 sofriam. Duas professoras desse colégio destacaram que, para além do acesso às TICs, muitos alunos vivenciavam a falta de local de estudo em casa, o que mostra que colocar um

dispositivo nas mãos desses alunos poderia não ser suficiente para garantir sua participação em um ensino totalmente remoto.

Organizamos na Figura 19 os pontos negativos do ERE que foram recorrentes nas falas das professoras e professores.

Figura 19 – Pontos negativos do ERE

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

Fonte: autoria própria (2023)

No Colégio 1, uma das professoras demonstrou sua preocupação com os alunos e com as alunas durante o ERE. Na sua visão, o colégio tem uma presença importante na redução da miséria, da fome das comunidades do entorno e na tentativa de reduzir menores de idade trabalhando para o tráfico. Mesmo com alguns auxílios do governo durante a pandemia, ela se preocupou com o aumento das vulnerabilidades dos e das estudantes e a falta de espaços culturais e educativos para a sociabilidade.

Nós falamos, falamos, falamos e muitos nem uma televisão tem em casa, então eles vêm pra escola pra socializar. E isso é importante, a escola é importantíssima pra socialização, eu acho que 50% do aprendizado tá aí, agora fora isso, tem outros fatores, estou falando das dificuldades, a miserabilidade, é a fome, é o desinteresse, é tudo. (C1P4, 2022)

Ao discorrerem sobre os pontos negativos do ERE, todas as falas destacaram de alguma forma a mudança da interação com os alunos e com as alunas, como se

o ERE criasse uma barreira entre o diálogo das professoras com os e com as estudantes. Nesse formato, a participação dos e das discentes em aula foi muito reduzida, e as professoras e professores tinham dificuldade em saber se estavam assimilando os conteúdos apresentados. Com isso, era difícil reconhecer se o silêncio durante as aulas síncronas e a pouca interação nas plataformas eram porque os alunos e as alunas estavam com dúvidas ou estavam apenas desinteressados em estudar.

Negativa é a falta de acesso, e a falta de compromisso da família, eu vejo, não é só do aluno, porque o aluno adolescente sozinho ele não vai fazer por conta própria porque “aai eu preciso estudar!”, então quem deveria providenciar e ficar obrigando é a família. Então a família que se empenhou, o aluno teve acesso, tinha as aulas gravadas, passava na TV, no Youtube, depois vieram os *Meets*. Mas então o ponto negativo é que revelou essa falta de compromisso que a família tem, isso era uma coisa que a gente via na escola e que ficou escancarado. (C1P1, 2022)

A entrevistada C1P1 observou que, além do desinteresse de alguns estudantes, um dos fatores que dificultava a aprendizagem era a falta de compromisso dos familiares em cobrar que seus filhos e filhas estudassem. Mas a própria professora não perde de vista que a rotina familiar influenciou nessa cobrança. Muitas vezes com trabalhos precarizados, os pais não estavam durante o dia em casa para cobrar e acompanhar seus filhos e filhas no ERE.

Todos esses fatores negativos do ERE direcionam para uma única problemática: a defasagem de conteúdos, criando uma desigualdade de conhecimentos em uma mesma turma. Antes da pandemia, esse já era um desafio do Trabalho Docente, mas no retorno ao presencial os colégios perceberam novas dimensões dessas disparidades.

5.5 Interação com alunos e alunas no processo didático-pedagógico

Nas seções anteriores, os docentes já destacavam alguns problemas para interagir com os alunos e alunas durante o ensino remoto. Nas falas, percebemos que, para as professoras e professores, a pouca participação em aula era a dificuldade central do ERE e, por isso, essa foi uma categoria de análise importante na pesquisa. Iniciamos esta seção perguntando sobre as ferramentas utilizadas para diálogo. Na Figura 20, listamos quais ferramentas as professoras e os professores utilizaram para conversar com os alunos.

Figura 20 – Ferramentas de diálogo durante o ERE

Aa Código	☰ 5.1 Temas.
C1P1	Ferramenta: Meets Atividades impressas
C1P2	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: Meets Ferramenta: WhatsApp Ferramenta: YouTube Ferramenta: jogos online
C1P3	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: WhatsApp Ferramenta: todas as redes sociais disponíveis
C2P1	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: Meets
C1P4	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: WhatsApp Ferramenta: e-mail
C2P2	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: WhatsApp Ferramenta: e-mail
C2P3	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: Meets Ferramenta: WhatsApp Ferramenta: e-mail
C2P4	Ferramenta: mural do Classroom Ferramenta: Meets Ferramenta: WhatsApp

Fonte: autoria própria (2023)

Percebemos que a ferramenta estabelecida como oficial pela SEED-PR durante o ERE foi a mais utilizada. No *Classroom*, além das atividades, as professoras e discentes podiam se comunicar por meio do mural de cada disciplina. Mas algumas professoras e um professor do Colégio 1 disseram que muitas vezes faziam as publicações e não recebiam muito retorno dos alunos e das alunas, sendo necessário chamá-los nos grupos de salas do *WhatsApp*, *e-mail* e qualquer outra rede social que a professora tivesse contato com os alunos.

Praticamente *WhatsApp*, redes sociais no geral. A gente então adicionava os alunos em tudo, que a gente já tinha aluno adicionado em rede social. Qualquer rede assim, que os alunos queriam conversar com a gente, fosse *WhatsApp*, fosse *Facebook*, fosse *Instagram*, eu tava lá pra receber trabalho, pra tirar dúvida. Já era costume de nós da escola a gente ceder isso para os alunos, porque muitos alunos às vezes somem e demoram a aparecer, daqui a pouco eles ressurgem e aí a gente usa essas ferramentas para inclusive fazer e pra manter o contato. (C1P3, 2022).

Ao ouvirmos essa resposta, comentamos com o professor que não foram todas as escolas e todas as professoras e professores que disponibilizaram essas outras formas de contato para os alunos, justamente por ser exaustivo e por exceder alguns limites entre o tempo pessoal, de descanso e a carga horária estipulada para o Trabalho Docente (OLIVEIRA, 2010). E tivemos como resposta:

É, é a realidade dos alunos. Diversas razões acabam tirando eles de uma frequência constante, e aí, como eles vão saber por exemplo o que foi passado? E aí eles acabam usando essas ferramentas. Não é muito recomendado tipicamente isso daí, mas é o que a gente tem disponível. (C1P3, 2022).

No Colégio 1, as professoras e professores, junto com as coordenadoras pedagógicas, carregam em suas práticas a responsabilidade de trazer os e as estudantes para as aulas, reforçando o que Oliveira (2010, s/p) observa: uma “tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas”. Uma das professoras citou que nas próprias atividades impressas buscava ter algum diálogo com os alunos e com as alunas, abrindo espaço para escreverem suas dúvidas.

Como tentativa de conquistar mais atenção dos alunos e das alunas, a professora C1P2 buscou se aproveitar de outras ferramentas para a aprendizagem disponíveis na internet, compartilhando nas aulas síncronas e no *Classroom* vídeos do YouTube e jogos *online* voltados à sua disciplina.

Já no Colégio 2, como tem grande procura e as famílias possuem maior estabilidade de moradia e de condições materiais como um todo, o compromisso de manter a presença dos e das estudantes parece estar mais dividido entre a secretaria do colégio, coordenadoras e os próprios familiares dos alunos e das alunas. Das quatro professoras e professor entrevistados no Colégio 2, três disseram que estavam em grupos das turmas no *WhatsApp*, que usaram pontualmente para comunicação com os alunos, mas que a plataforma usada com frequência foi apenas o *Classroom*, e quando se tornaram obrigatórias as aulas síncronas usaram também o *Meets*.

Para entender melhor esses diálogos, perguntamos se os alunos e as alunas acessaram as ferramentas e plataformas disponibilizadas e organizamos as respostas na Figura 21.

Figura 21 – Acesso dos alunos às ferramentas

Aa Código	☰ 5.2 Temas.
C1P1	Pouquíssimos 15% de participação online Participavam pelas atividades impressas
C1P4	Pouquíssimos
C1P3	Poucos usavam o classroom Maioria dos alunos usavam o Whatsapp Participavam pelas atividades impressas
C1P2	Poucos
C2P1	Maioria acessava as ferramentas
C2P2	Maioria acessava as ferramentas
C2P3	Maioria acessava as ferramentas Poucos não tinham acesso e participavam com atividades impressas
C2P4	Maioria acessava as ferramentas Algumas acessavam mas não participavam ativamente

Fonte: autoria própria (2023)

Enquanto a pergunta sobre acesso no Colégio 2 soou até óbvia, como demonstra uma das respostas — “Sim, eles tiveram que acessar porque tudo estava na plataforma, né?” (C2P2, 2022) —, para o Colégio 1, foi uma pergunta importante, já que poucos alunos e poucas alunas acessaram às ferramentas, sendo necessário o uso de outras formas de contato e reforçando as suspeitas de que o ERE foi muito diferente em cada colégio.

Então, o *Classroom* [foi acessado por] muito poucos. Já os grupos de *WhatsApp* que a gente fez também, era com mais frequência. Até porque o *WhatsApp* eles mexem o tempo todo. Então se já tá ali a conversa, recebe uma coisa nova, acabavam entrando. O *Google Classroom*, como era mais chatinho de entrar, um pouco mais chato, e alguns também aproveitavam isso pra dizer “não sabia”, várias razões, então era menor. (C1P3, 2022)

O entrevistado C1P3 trouxe outros aspectos da falta de acesso, ele notou uma participação e resposta maior dos alunos em grupos de *WhatsApp*, comparada à plataforma *Classroom*. Pode-se indicar que os alunos e as alunas têm acesso de internet limitado a algumas redes sociais, como citado por Nemer (2021, p. 125), e algumas operadoras de celular possuem uso gratuito para redes como *WhatsApp*, *Facebook* e/ou *Instagram*, deixando a pessoa usuária limitada a essas navegações.

Outra indicação do menor uso da plataforma para estudo pode ser a falta de interesse dos e das jovens no estudo e no uso da *internet* para aprendizagem. Isso requer associação com outros estudos, como os anseios das juventudes em nosso contexto e os motivos desses e dessas jovens acessarem menos as plataformas voltada para a educação, para além dos projetos de inclusão digital na educação. Esta pesquisa tem apontado a necessidade de estudarmos os “não usos” da tecnologia no contexto da aprendizagem.

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

Por esses variados motivos de não uso das ferramentas de ensino, os colégios precisaram criar estratégias na busca ativa dos alunos faltantes. Perguntamos às professoras e aos professores se tiveram alunos e alunas que faltaram mais de três semanas (um terço de um trimestre letivo), e nos dois colégios a resposta foi que houve discentes que faltavam várias semanas. No Colégio 2, em toda turma tinha aproximadamente cinco estudantes que faltavam três semanas seguidas; quando isso aconteceu, as professoras e os professores informaram à equipe pedagógica para entrarem em contato com os familiares. No Colégio 1, os docentes sinalizaram que mais da metade de cada turma faltava mais de três semanas; as profissionais do colégio precisaram chegar até os alunos e as alunas de variadas formas, como se demonstra nesta longa, porém interessante, fala da entrevistada:

Daí a gente mandava, primeiro ligava, ligava pra família, mandava ligar pra vizinho, ligava pra alguém da sala, “ô, você conhece fulano?”, porque eles moram tudo no mesmo bairro, “avise fulano que a escola quer falar...”. Então foi recado pra vizinhos, daí não conseguia acesso, foi com carta registrada, então a carta registrada conta lá no Conselho Tutelar, essa carta registrada vinha no nome do aluno, as faltas, todos os dados, e dizendo que se não comparecesse à escola, eles iam pro conselho tutelar. Em última instância o Conselho Tutelar ia atrás, porque a escola tem um programa que ela tem que notificar, e aí por carta registrada a gente tem como comprovar que foi atrás. Até carro de som passando na rua, recados nos mercados assim, foi deixado... A diretora foi atrás com carro dela, a pedagoga entrou nos bairros indo atrás dos endereços, então foi feito de tudo, sinal de fumaça, de tudo que você imagina foi feito pra chegar...
[...]

Nós distribuimos as turmas que nós éramos representantes, que é geralmente dois professores, daí a gente combinava de ligar, cada professor ficou responsável por uma turma. Daí a gente ligava, marcava um horário aqui pra ele ou pra família, isso antes, logo em 2020 e começo de 2021. Então a gente combinava deles virem aqui, fazer os primeiro acessos, tinha aluno que tinham horário marcado aqui na escola pra vir, por exemplo: seu horário é tal dia das 10h às 12h, ele vinha no laboratório de informática, ele acessava o *Class*. E aí a gente ganhou uns computadores verdinhos, o Estado deu pra todas as escolas, todas as salas tinham, então eles usavam esses computadores também, eles vinham pra escola, ficavam isolados assim, usando o computador. Não podia, mas a escola abriu a possibilidade pra sanar a questão, alguns vinham com o próprio celular deles usar a internet da escola. Foram soluções que a gente foi em grupo procurando, vendo o que poderíamos fazer. Então nesses dias de entrega de atividades impressas, a gente vinha aqui na escola, então a gente conversava com eles, ensinava a acessar, alguns começaram a acessar, outros eram só impressa, mas daí tinha esse momento de troca. Claro que não podia ficar muito tempo, porque ainda estava no auge da pandemia, então eles faziam fila, entravam assim de 5 em 5, entravam, pegavam e assinavam os papéis e iam embora. Mas a gente marcava um horário, “tal dia eu vou estar lá na escola e posso falar com você”, aí eles falavam, a gente vinha. (C1P1, 2022)

Algumas estratégias de busca trouxeram mais alunos e alunas, mas tiveram vários momentos de aumento e diminuição de estudantes no decorrer do ensino remoto. Perguntamos às professoras e aos professores se durante o ERE elas sentiram um aumento ou diminuição dos momentos em que os alunos e as alunas expressavam suas dúvidas, e a resposta da maioria foi que permaneceu igual comparado às aulas presenciais. Elas observaram que os alunos e as alunas que conseguiram entrar no ritmo das aulas continuavam perguntando e tirando suas dúvidas durante a aula. Mas algumas professoras e professores observaram que as dúvidas, principalmente nos murais do *Classroom*, eram mais básicas, mais voltadas às entregas e às formas de avaliação.

Duas professoras acreditam que as perguntas e dúvidas dos alunos diminuiriam durante o ERE. Uma delas acredita que isso se deu pelo formato que a reunião *online* tem, em que para tirar dúvida o aluno e a aluna precisam ficar no “centro das atenções”, o que inibe aquele ou aquela com mais vergonha em falar ou maior dificuldade em expressar suas dúvidas, já na sala “meio que fica diluído, eles conseguem chamar você na carteira individualizada” (C2P2, 2022).

O entrevistado C1P3 não definiu se aumentou, diminuiu ou permaneceu igual o momento das dúvidas, mas quis reforçar que a maior dificuldade era não saber se eles entenderam o conteúdo. Dos poucos e poucas que participavam, ele conseguia sondar o que tinham assimilado, mas daqueles e daquelas que não participavam dos encontros síncronos foi difícil mensurar.

Só que a maioria não frequentava, então eu escrevia lá o resumo no *Classroom*, e não sabia se alguém tava entendendo ou não entendendo, porque não tinha nenhum parecer, nem favorável nem desfavorável a respeito daquilo, então era um tiro no escuro. Ah, agora tem o *Meet*, tem cinco alunos, os cinco de sempre, então OK, os cinco eu sei que sabem, então? Acho que devo ter tido, lembro que eu comemorei, quando entraram seis alunos de uma vez, eu dizia “uau, quantos alunos!”. (C1P3, 2022)

Ainda sobre a participação em aula, a entrevistada C1P2 apontou como uma das dificuldades “o problema da câmera desligada”, uma dificuldade citada por outras professoras em outras questões. Elas sabiam da dificuldade que muitos alunos e alunas tinham em ligar a câmera, já que consome mais internet, mas não olhar para os rostos se mostrou um grande problema nessa relação dialógica que é a aprendizagem. Porém, ao comparar com o ensino presencial, a professora C1P2 destaca que “pensando hoje, são as mesmas pessoas que continuam me perguntando as coisas (risos) [...] Então eu acho que o restante fica sempre de uma forma mais passiva assim” (C1P2, 2022).

Percebemos que algumas dificuldades educacionais também podem ser de responsabilidade de discentes e familiares, mas é um desafio que precisa apontar para a “busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em nossos dias. E sobre quais bases precisamos construir nossos relacionamentos com os jovens estudantes” (BRASIL, 2013, p. 6).

Existem as responsabilidades específicas como as da mantenedora e do Estado: manutenção da estrutura dos colégios, melhorias das condições de trabalho da comunidade escolar etc. Existem também as responsabilidades dos trabalhadores e trabalhadoras dos colégios: qualificação do corpo docente, formação continuada, preparação das aulas, adequação dos conteúdos de forma atrativa a cada idade etc. Contudo, na visão de duas professoras entrevistadas, o interesse de aprender também precisa partir dos alunos e das alunas e ser incentivado pelos familiares.

Mas não teve uma participação maior, eles achavam que foi férias, umas férias bem grandes assim... E a gente viu isso da família, a família não entendeu que eles estavam em aula, que tinha aula, tinha as aulas no *Youtube*, na TV. Eles realmente tiveram uma perda, o aluno que não teve perda foi o aluno que a família correu atrás, foi difícil pra família, mas alguns foram. Então dependeu muito da estrutura familiar. (C1P1, 2022)

Como presente em questões anteriores, a professora destaca o papel da família como aliada no processo de aprendizagem, entendendo que as juventudes possuem vários interesses. Nessa fase da vida, os sujeitos começam a se perguntar com mais frequência os rumos que podem trilhar, quais são seus gostos e suas aspirações. Nesse momento, os familiares e os profissionais da educação podem influenciar de forma positiva ou negativa em suas escolhas. Cabe a nós, como educadores, compreender a autonomia dessas juventudes e estimular a capacidade de projetar seus próprios caminhos.

Finalmente, é importante que nós, profissionais da educação, tenhamos em mente um aspecto essencial desta categoria: o caráter indelegável e intransferível da ação projetada. Ou seja, “não se pode projetar pelos outros” (MACHADO, 2004, p. 7). O entendimento dessa dimensão é fundamental, sobretudo no tangente aos projetos de vida, no sentido de que, por exemplo, os pais não podem (ou pelo menos não deveriam) projetar pelos filhos. Assim como a escola e seus professores não podem (ou não deveriam) querer que os estudantes cumpram projetos da instituição que ignorem os próprios projetos traçados pelos jovens para suas vidas. Por isso, é muito importante estimular neles a capacidade de projetar e acreditar nos seus sonhos e desejos e também contribuir para que desenvolvam as capacidades para realizá-los. (BRASIL, 2013, p. 31)

A entrevistada C1P1 conta que a realidade da maioria dos e das estudantes do Colégio 1 é de jovens que estudam e trabalham, o que muda bastante seus interesses, seu tempo e energia dedicada aos estudos.

A maioria trabalha, tanto que no nono ano a gente tem 4 a 5 salas de nono ano, chega no primeiro ano [do ensino médio] e diminui, vai pra 3 primeiros anos, porque daí a maioria vai pra noite pra trabalhar de dia. Então os nossos alunos estudam de manhã e trabalham à tarde, ou então trabalham de dia e estudam à noite. (C1P1, 2022)

Uma das professoras nos conta que a participação de parte dos alunos aconteceu apenas no retorno presencial das aulas, um pouco no ensino híbrido, e o retorno massivo mesmo se deu em 2022, no ensino totalmente presencial. Em sua opinião, infelizmente é a miséria que tem feito os alunos retornarem para a escola.

Aí quando passou pra aquelas aulas *online*, com as *meets*, também não, eles vieram aparecer só na escola, nas aulas presenciais. E o que que faz eles aparecerem na escola? A miséria. A miséria. É que as pessoas têm vergonha de dizer, é a miséria, uns não tem comida, somem seis sete dias consecutivos vai lá pro conselho tutelar, aí corta não sei o que, corta não sei o que lá, às vezes não tem a ver com o conhecimento propriamente dito. Até porque em sua maioria, pra eles não é um lugar, apesar de ser um lugar de sociabilidade, não é um lugar agradável, porque tem regras, tem isso,

tem aquilo. Ele pode estar na rua. Aqui muitos deles trabalham nas biqueiras, podem estar vendendo coisa, podem até estar roubando...

[...]

E veja, na época da pandemia, quando a maioria dos pais, e eles mesmos ajudam na coleta de recicláveis, não tinha, gente... Não tinha o que coletar, não tinha o que reciclar, vão comer o quê? Entendeu? (C1P4, 2022)

A professora se sente imobilizada sobre a realidade material dos alunos, ao mesmo tempo que aponta a falta de interesse por parte dos alunos em estudar, ela é consciente que a vulnerabilidade de alguns interfere fortemente nas suas escolhas. A entrevistada C1P4 pareceu para nós uma personalidade frequente no meio docente, mesmo com o longo tempo de carreira, mantém-se comprometida em compartilhar o conhecimento, tentando resgatar o interesse dos alunos e das alunas, mas cansada de ver desistências por falta de interesse ou por serem condicionados pelas desigualdades sociais que vivem.

5.6 O retorno ao presencial

Para finalizar a entrevista, perguntamos como foi retornar inicialmente pelo ensino híbrido, em que parte dos alunos e das alunas participava *online* pelo Meets e parte participava em sala de aula, com rodízio semanal de grupos de estudantes frequentando os colégios.

Figura 22 – Percepção sobre o Ensino Híbrido

Aa Código	6.1 Temas
C1P3	Ensino híbrido foi confuso Ensino híbrido atrapalhou a dinâmica da professora em sala Aumento dos momentos de interação das professoras com os alunos
C1P1	Ensino híbrido foi confuso Ensino híbrido atrapalhou a dinâmica da professora em sala Alunos com dificuldade em ter disciplina em sala
C2P1	Ensino híbrido foi confuso Alunos com dificuldade em ter disciplina em sala
C2P2	Ensino híbrido foi confuso Alunos com dificuldade em ter disciplina em sala Defasagem no conteúdo Desigualdade de conhecimentos
C2P3	Ensino híbrido foi confuso Ensino híbrido atrapalhou a dinâmica da professora em sala
C1P2	Ensino híbrido atrapalhou a dinâmica da professora em sala Aumento dos momentos de interação das professoras com os alunos Alunos com comportamento diferentes no online e no presencial Escola como espaço de socialização
C1P4	Ensino híbrido atrapalhou a dinâmica da professora em sala Falta de rotina Desigualdade de conhecimentos Defasagem no conteúdo
C2P4	Alunos com dificuldade em ter disciplina em sala Defasagem no conteúdo Desigualdade de conhecimentos

Fonte: autoria própria (2023)

Cinco das professoras entrevistadas foram diretas, afirmando que o ensino híbrido foi confuso, atrapalhando a dinâmica da professora em sala de aula. A maioria das salas de aula possuem um formato parecido, com uma mesa para as professoras e professores e lousa atrás dessa mesa, mas cada professor cria uma dinâmica em suas aulas, muitos andam pela sala, aproximam-se dos alunos e das alunas, passam por entre as mesas.

Durante o ensino híbrido, essa movimentação em sala precisou ser limitada, porque na mesa do professor ficava um *notebook*, ou outro dispositivo, transmitindo a aula para alunos e alunas que participavam via *Meets*. Quando acontecia o rodízio, as professoras e professores precisavam retomar o conteúdo da semana anterior, ou seja, as dificuldades em atender os dois formatos ao mesmo tempo prejudicou bastante o andamento das aulas.

Ao comparar o ensino híbrido com o ERE, as professoras perceberam que aumentou a interação com os alunos e com as alunas e algumas perceberam que estes retornaram sem disciplina. A entrevistada C1P4 destaca que era a falta de disciplina no sentido de estudar, “pra ter o caderno, pra ter a caneta, pra ficar quieto, eles só queriam ficar conversando...” (C1P4, 2022). A professora C1P2 fez uma

observação pontual sobre o comportamento dos e das estudantes, em que alguns participavam bem das aulas *online*, faziam as atividades, tiravam dúvidas, “e aí quando voltou pro presencial, eles viraram outras pessoas (risada nervosa), por exemplo: eles deixaram de produzir, começaram a fazer bagunça, teve uns casos assim...” (C1P2, 2022). Mas a falta de disciplina em sala de aula aconteceu nos dois colégios:

Foi um gigantesco desafio retornar, mas também um alívio! É um desafio porque a gente sabia que esses estudantes estavam completamente desacostumados, se é que eu posso colocar essa palavra, e a gente sabia que isso ia ser difícil, o retorno com eles, e de fato foi. A própria disciplina em sala de aula a gente viu que foi completamente ou quase destruída, pelo menos nesta escola os alunos eram muito mais disciplinados antes, quando eles voltaram estavam mais preguiçosos, mais sem vontade, mais descompromissados mesmo... (C2P1, 2022).

Todas as professoras e professores precisaram de estratégias para retornar uma rotina de aprendizagem em sala de aula para seguir com o conteúdo programado e, ao mesmo tempo, ouvir as diversas dúvidas dos alunos e das alunas. Foram semanas para retomar os assuntos que eram pré-requisito para compreender o conteúdo programado. Uma professora reforçou ao fim da entrevista suas frustrações em ver pouco interesse da SEED-PR em lidar com a defasagem dos conhecimentos dos e das jovens.

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

A professora faz menção ao programa da SEED-PR chamado “Se Liga!” (PARANÁ, 2020), uma ação de intensificar a aprendizagem em poucas semanas ao fim do ano e, assim, diminuir as retenções. Junto a isso, a professora critica a preocupação excessiva da mantenedora com os índices sobre a educação, sem necessariamente trabalhar para diminuir as desigualdades de conhecimento dos alunos e das alunas.

O decréscimo na matrícula, a reprovação e o abandono escolar apontam que é preciso ainda assegurar escolas em condições plenas de realizar uma educação de qualidade, que acolham e que permitam a vivência de uma experiência formativa plena e significativa. As condições materiais não podem ser pensadas dissociadas das lógicas de organização pedagógica e curricular. É preciso, também, superar uma forma escolar estabelecida quando o “secundário” era ainda destino de poucos, marcadamente das “elites condutoras do país”, conforme afirmava Gustavo Capanema na Exposição de Motivos que levou à criação das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, em 1942. (RIBEIRO, 2016, p. 70)

A preocupação do governo e da mantenedora em elevar os índices escolares é articulada aos interesses empresariais e ao discurso de privatização das escolas, com metodologias empresariais de organização, buscando resultados quantitativos para aumentar o conceito do nosso país em índices internacionais, e assim ganhar mais destaque para investimentos. Mas essa concepção tem se mostrado excludente, pois fecha as escolas, turmas ou cursos que não apresentam índices satisfatórios, pressiona os estudantes submetendo-os a testes padronizados estreitos e sucessivos e demite professores que não são considerados eficientes. Com isso, nos sistemas educacionais, reproduz-se o mesmo conceito de sociedade que a “nova direita” defende, uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo (FREITAS, 2018, p. 81). Ao se considerar como essas ações são guiadas por tais interesses, é importante se questionar até mesmo a veracidade desses índices.

Por fim, notamos a insatisfação dos e das docentes, nessa e em outras falas, ao perceberem a defasagem dos alunos, e até sua frustração por não terem tempo de trabalhar os déficits dos e das discentes, em um sistema educacional que segue os interesses neoliberais dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018, p. 81), que intensificam, precarizam, flexibilizam e desprofissionalizam o ensino e o Trabalho Docente

6 CONSIDERAÇÕES

No início desta pesquisa, propus-me a estudar como os docentes conversavam com os estudantes durante a pandemia. No período de isolamento, lembrei dos e das secundaristas que conheci nas escolas ocupadas em 2016, e como professora em formação, pensava: como lecionar para essas realidades materiais tão diferentes?

A pandemia da Covid-19 trouxe novos contornos para os problemas que já vivíamos no Brasil. Nosso país vivenciou um fenômeno de massas específico de sociedades modernas periféricas, marcadas pelo conflito de classes, mantendo sempre a existência de um grupo de pessoas consideradas a “ralé estrutural” e os “subcidadãos”. Para essas pessoas muitos direitos são negados, pois o Estado, o mercado e os interesses políticos se encarregaram de deixá-las sempre à margem da sociedade.

Pelas referências utilizadas nesta pesquisa, percebemos como é estrutural, e não neutra, a desigualdade de acesso digital em nosso país. Em muitos momentos, ouvimos por parte de dirigentes a defesa do “novo”, de novas pedagogias, novos formatos de ensino, novos conteúdos e novas plataformas, mas a novidade, quando incorporada dentro das estruturas desiguais, tende a reproduzir as mesmas problemáticas.

Durante o início da pesquisa de campo, dialogando com as coordenações dos dois colégios, analisando as ações da SEED-PR durante o ERE e fazendo as entrevistas piloto, já percebemos alguns indícios do que investigamos, mostrando principalmente o papel da escola como uma comunidade, exigindo das professoras, professores e demais profissionais da educação habilidades e ações para além da função escolar por lei.

O cenário do Trabalho Docente no Paraná antes da pandemia já era de precarização, docentes concursados reivindicando melhorias no plano de carreira, enquanto cresce o número de professores e professoras em contratos temporários de um ano. Os concorrentes ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) precisam passar por inscrições, provas e mudança de colégio anualmente, um contrato sem garantias e sem plano de carreira. Acrescentada a essa condição do Trabalho Docente, sofrem com os efeitos de mais de duas décadas, seguindo os interesses políticos e econômicos do neoliberalismo em nosso país, com um desmonte das

políticas sociais, do funcionalismo público e com o sucateamento dos equipamentos públicos, que justificam as privatizações maquiadas pelo nome de “parcerias público-privadas”.

A etapa final da educação básica, o Ensino Médio, foi historicamente marcado por dois interesses que, em vários momentos, disputaram espaço, criando uma dualidade entre um ensino dito propedêutico, com foco na formação inicial dos filhos das classes dominantes para se tornarem futuros dirigentes, e o ensino para o trabalho simples da classe trabalhadora. Como a formação cidadã para todos e todas nunca foi de interesse das classes dominantes (ARAÚJO, 2019, p. 44), vivemos constantemente uma luta de projetos educacionais.

A Reforma do Ensino Médio foi oficializada em 2016 e rapidamente aprovada, mesmo após manifestações de funcionários públicos da educação, pesquisadores, pesquisadoras e profissionais da área, que se mostraram contrários ao que chamaram de contrarreforma do Ensino Médio. A aprovação da contrarreforma nos mostrou que, dentro desse campo de disputas, essa batalha foi vencida pelo projeto empresarial, com participação de interesses externos, como o CONSED, Movimento Todos pela Educação, muitos grupos empresariais nacionais e internacionais.

A contrarreforma é defendida pelos reformadores empresariais da educação por ser uma proposta “moderna” e com a promessa de uma “educação para todos”. Mas é um projeto que aumenta a responsabilidade dos profissionais da educação e flexibiliza os rumos da formação das juventudes, que cria novas dimensões de segregação no sistema educacional.

É nessa conjuntura precarizada que a pandemia da Covid-19 chegou no Brasil, com um presidente que não se importou com a crise sanitária, que banalizou a gravidade do vírus e afirmou que a economia não poderia parar. Assim, ficou para cada estado e cidade decidir seus protocolos, a decisão de quais serviços eram essenciais e não poderiam parar foi balizada pelos interesses econômicos. Com isso o vírus, que poderia atingir ricos e pobres, chegou de forma mais letal para os últimos, aqueles que continuaram utilizando os transportes públicos para chegar em seus trabalhos precarizados e, caso fossem infectados, serem atendidos nos hospitais públicos infelizmente sucateados.

Na educação, o calendário foi suspenso, o decreto geral para todos os estudantes era ficar em isolamento. Como não houve uma recomendação federal vinda do MEC, cada estado, modalidade de ensino e cada instituição passou a criar

seus próprios protocolos. No Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná, as férias de meio do ano foram adiantadas e a Secretaria Estadual de Educação organizou o que naquele momento chamaram de “EaD”, o que teóricos que citamos nesta dissertação têm corrigido como Ensino Remoto Emergencial, por não cumprirem características pedagógicas específicas do Ensino a Distância.

Mas o projeto inicial da SEED foi: a programação de aulas em canal de TV aberta; o lançamento do aplicativo “Aula Paraná”, com possibilidade de acessar em outros momentos as aulas transmitidas no canal aberto e sem consumir dados de *internet*; a publicação dessas aulas no *YouTube*; e a definição do *Classroom* como plataforma de avaliação e diálogo dos e das docentes com os alunos e com as alunas.

Essas ações iniciais para o Ensino Remoto Emergencial pareciam atender níveis diferentes de acesso digital, transmitindo o conteúdo em TV aberta para aqueles que não possuem *internet*, criando um aplicativo que funcionasse *offline* pensando em quem só possui um celular *smartphone*, mas nos primeiros meses de ERE as professoras e professores já apontaram problemáticas específicas dependendo das condições estruturais dos bairros para ter acesso à *internet* e/ou dados móveis, das classes sociais que os colégios atendiam e outras especificidades que transformaram o ERE em um ensino de baixa qualidade para muitos dos e das jovens.

Ao entrevistarmos professoras e professores, percebemos que a jornada de trabalho do e da docente de início foi parecida, as normativas apresentadas pela mantenedora eram as mesmas para todos e todas. Independentemente das condições materiais dos professores e das professoras, de terem ou não computadores e *internet* em suas casas, precisavam providenciar para acessar seu novo espaço de trabalho, o *Classroom* e as outras plataformas; independentemente de dominarem ou não as novas ferramentas, precisaram ir atrás do aprendizado para assim acessarem suas salas *online*. Com esse posicionamento da SEED-PR, as professoras e professores se sentiram acuados e precisaram da solidariedade dos colegas e da coordenação de cada colégio para lidar com as novidades.

Outro destaque importante foram as decisões e formas de comunicação que a mantenedora escolheu. Muitos avisos eram passados por *WhatsApp* e alguns em *lives* transmitidas de forma síncrona. Nos primeiros meses de ERE, a SEED-PR apresentou a plataforma *Power bi*, um serviço de análise de dados que pode ser

muito interessante para medir os impactos no ensino, mas a ferramenta foi citada várias vezes como uma ferramenta de controle e punição para o trabalhador e para a trabalhadora docente. Esse serviço foi contratado antes mesmo de se definir um projeto de formação e treinamento dos e das docentes para usarem as plataformas adotadas para o Ensino Remoto Emergencial. Então, antes mesmo das professoras e professores serem treinados para usar as plataformas, seu trabalho naquelas plataformas já era monitorado.

Com isso, as precárias condições do trabalhador e da trabalhadora docente, que já sofriam transformações e instabilidade na profissão, intensificaram-se ainda mais na pandemia, exigindo um maior empenho dos e das profissionais em vários âmbitos: no intelectual, para aprender rapidamente novas tecnologias e adaptar suas formas de ensino; no psíquico, para lidar com o momento pandêmico, com a rotina de sua casa mesclando com o atendimento aos alunos e alunas; e no físico, para lidar com essa invasão do espaço de trabalho e descanso.

Antes de analisar a experiência específica em dois colégios de Curitiba, foi importante lembrar da presença das TICs nos colégios, para também não correremos o risco de uma análise distorcida, como se as escolas funcionassem em um completo obscurantismo tecnológico. Vivemos em um país de capitalismo periférico, que historicamente divide de forma desigual os direitos, com isso as desigualdades nos colégios também são frequentes. Na educação estadual do Paraná, houve projetos de políticas públicas que tentaram reduzir a distância das pessoas com as Tecnologias da Informação e Comunicação, longe de resolver toda a exclusão digital que as classes mais baixas vivenciam, mas foram políticas que caminharam em direção a uma educação com a presença das TICs.

Mas percebemos que no cenário do ERE, a mantenedora e o governo do Paraná deixaram de lado todo o histórico de políticas criadas para uma formação profissional de promoção das TICs de forma pedagógica, com destaque para o projeto da TV Paulo Freire, um canal estatal que foi descontinuado, como se um canal educativo em TV aberta não fosse importante ou economicamente interessante para a educação pública. Porém, durante o ERE, um contrato de milhões de reais para transmissão das aulas em canais da televisão aberta com uma empresa privada (RIC TV) foi feito às pressas, sem licitação.

Ao entrevistarmos oito professoras e professores de dois colégios que atendem públicos distintos, percebemos algumas experiências parecidas e outras

diferentes. No início do ERE, os alunos e alunas precisavam assistir às aulas na TV ou *internet* e fazer as atividades assíncronas no *Classroom*; as professoras e professores ficavam disponíveis para dialogar com os alunos no *Classroom*, *e-mail* e grupos no *WhatsApp*. Enquanto no Colégio 2 a maioria dos alunos fazia as atividades e tirava suas dúvidas com os professores e professoras dentro das plataformas disponíveis, poucos alunos do Colégio 1 participavam, criando uma distância maior dos professores e professoras com os alunos e alunas, mostrando que o ensino remoto pela *internet* não estava acontecendo naquele colégio.

A SEED-PR tinha citado a possibilidade de o ensino remoto acontecer por atividades impressas, mas de início cobrou dos colégios uma busca ativa dos alunos e alunas e recomendou fortemente que tentassem ao máximo que todos e todas usassem as plataformas *online*. Mesmo com essa busca, a solução que retomou uma participação dos alunos e alunas nesse período foram as atividades impressas, e o Ensino Remoto Emergencial para colégios mais periféricos aconteceu por meio da troca quinzenal de *kits* de atividades impressas.

Nesse cenário, tivemos formas e intensidade de interações muito diferentes no processo didático-pedagógico. No Colégio 2, a maioria participava de forma *online*, cumprindo as atividades e avaliações propostas, as professoras e professores contam que alguns poucos e poucas se destacavam perguntando mais e interagindo com os professores. No Colégio 1, a maioria participava das atividades impressas, cumprindo as atividades e avaliações propostas, alguns poucos e poucas participavam *online* e era ainda menor o grupo de alunos e alunas que perguntavam e buscavam diálogo com as professoras e professores.

O contato das professoras e professores com os alunos e alunas aumentou quando as aulas síncronas via *Meets* começaram, as professoras e professores entravam nas salas de reuniões da plataforma, e como nas aulas presenciais, passavam o conteúdo, realizavam atividades e tiravam dúvidas dos alunos e das alunas. Porém, no Colégio 1, a maioria dos alunos e alunas continuou com menor acesso às TICs, então os poucos que participaram tiveram uma espécie de aula particular, as professoras e o professor desse colégio contaram que participavam em média três alunos, houve dias que não apareceu ninguém, e quando muito, apareciam seis alunos e alunas.

Ao conversar com esses professores e professoras, um dos principais incômodos desses profissionais foi a falta de retorno dos alunos e alunas sobre

estarem compreendendo ou não os conteúdos expostos em suas disciplinas. O ERE criou uma cisão na interação docente x discente durante o processo didático-pedagógico, como se os e as docentes precisassem trabalhar muito para divulgar o conteúdo de todas as formas e formatos, sem saber como e quem está acessando esse conhecimento.

Por isso, a importância de retomarmos no debate político e nos espaços educacionais que o processo didático-pedagógico acontece pelo diálogo. Parte do trabalho dos educadores e das educadoras é se preocupar com a forma que o conteúdo chega aos alunos e alunas, adaptando-o para as suas realidades de vida e trabalhando para que esse conhecimento faça sentido para essas juventudes. Mas para isso deixar de ser apenas um debate que acontece em nossas licenciaturas, quando estamos nos formando como professores e professoras, a valorização da nossa profissão precisa estar no projeto político do nosso país.

Nós, trabalhadores, tendemos a buscar a utilidade social e individual das atividades que produzimos, porém o sistema educacional deixou de objetivar a formação humana para servir aos interesses empresariais, que consequentemente pressionam os trabalhadores docentes a servirem a esses interesses. Nossas práticas se tornaram cindidas, pois visamos a formação humana e cidadã das crianças e jovens e, no entanto, precisamos cumprir o programa neoliberal de bons índices de desenvolvimento para posicionar melhor o país nos interesses do capital. Durante o período pandêmico, a categoria docente sofreu ataques constantes, como o enfraquecimento dos sindicatos e a naturalização da precarização, o que impacta fortemente nessa categoria de trabalhadores.

Mesmo com esse cenário, as mobilizações de valorização e reivindicação por parte da comunidade escolar têm mostrado sua força nessa disputa, os movimentos estudantis, sindicatos dos trabalhadores e movimentos sociais seguem se apropriando das tecnologias para reivindicar uma escola pública, gratuita, de qualidade e democrática.

O acesso digital é comprovadamente desigual e exclui parte da sociedade, a formação aligeirada e superficial da juventude e o trabalho precarizado dos e das docentes se mesclam com essa exclusão, mostrando que o ERE, em 2020 e 2021, criou novos abismos que não podemos normalizar.

Precisamos de mais políticas públicas voltadas à inclusão digital e tecnológica, mas para além do acesso a um dispositivo, políticas focadas na

educação crítica da ciência e da tecnologia, que dê ferramentas e fomenta a participação das pessoas — até então excluídas — no desenvolvimento das tecnologias que estarão presentes em nosso cotidiano. Como Feenberg (2015) defende, para avançarmos para uma sociedade mais democrática, é importante fecharmos o círculo em que a tecnologia modifica a sociedade enquanto ela é modificada por nós, a sociedade.

A conjuntura pós-pandemia exige e vai exigir novas formas de resistência dentro das políticas educacionais, como a reivindicação de melhorias para os serviços públicos, por mais professoras e professores, melhores condições de trabalho, mais estrutura nos colégios e adequação das ferramentas tecnológicas para os contextos escolares. Precisamos colocar esses debates em pauta!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. F. de. **A questão habitacional em Curitiba**: o enigma da cidade modelo. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANTUNES, A. Parlamentares apresentam propostas para prorrogar implementação da reforma do ensino médio: Projeto protocolado na Câmara dos Deputados propõe adiar para 2024 prazo para que redes estaduais comecem a implementar a lei 13.415/17. **EPSJV**, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/parlamentares-apresentam-propostas-para-prorrogar-implementacao-da-reforma-do#:~:text=A%20professora%20da%20Universidade%20Federal,abandono%20e%20da%20vers%C3%A3o%20escolar>. Acesso em: 12 set. 2022.

APP SINDICATO. **9 de junho**: estudantes paranaenses aderem a mobilização nacional contra desmonte da educação. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/9-de-junho-estudantes-paranaenses-aderem-a-mobilizacao-nacional-contra-desmonte-da-educacao/>. Acesso em: 12 set. 2022.

APP SINDICATO. **Tchau, Unicesumar**: triunfo da luta no CEEP Cascavel mostra o caminho para o estado. Curitiba, 14 abr. 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/tchau-unicesumar-triunfo-da-luta-no-ceep-mostra-o-caminho-da-luta-para-o-estado/#:~:text=No%20final%20de%20mar%C3%A7o%2C%20depois,muito%20feliz%20pois%20fomos%20pioneiros>. Acesso em: 12 set. 2022.

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

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLUME, B. A. Ocupações de escolas. Entenda. **Politize**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Seção 1, p. 47.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I**: Ensino Médio e a formação humana integral. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes *et al.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

CALDAS, A. C. Governo do Paraná persegue professores por manifestações: Processos administrativos, segundo sindicato, baseiam-se em leis escritas na ditadura militar. **Brasil de Fato**, Curitiba, jul. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2018/07/31/governo-do-parana-persegue-professores-por-manifestacoes> Acesso em: 18 set. 2022.

CALDAS, C. A. “Estão atrasando nossas vidas”, diz aluna sobre aulas terceirizadas no Paraná. **Brasil de Fato**, [s. l.], 1 abr. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/15/estao-atrasando-nossas-vidas-diz-aluna-sobre-aulas-terceirizadas-no-parana>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CARLOS, A. F. A. (org.). **COVID-19 e a crise urbana**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/471>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CAZELOTO, E. **A inclusão digital e a reprodução do capitalismo contemporâneo**. 2007. 180f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CONSULTA escolas PR. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=d66&codigoMunicipio=690>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CORONAVÍRUS: Brasil confirma primeiro caso da doença: Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de coronavírus em São Paulo. O homem de 61 anos deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, com histórico de viagem para Itália. **UNA-SUS**, [s. l.], 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20confirmou,para%20It%C3%A1lia%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2000.

CURITIBA. Balanço: Curitiba registra primeiro caso provável de coronavírus. **Prefeitura Municipal de Curitiba**, Notícias, Curitiba, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-registra-primeiro-caso-provavel-de-coronavirus/55196>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CURITIBA. Companhia de Habitação Popular de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Plano de Regularização Fundiária em Áreas de Preservação Permanente**. Curitiba, 2007.

CURITIBA. Diagnóstico regional: Cajuru. **IPPUC**, Curitiba. 2021. v. 5/10. Disponível em: <https://ippuc.org.br/estudos-e-analises?backTo=to%255Bname%255D%3DPagina%26to%255Bparams%255D%255Bslug%255D%3Dpesquisa-e-informacoes%26page%3D%25C3%25A0%2520Pesquisa%2520e%2520Informa%25C3%25A7%25C3%25B5es>. Acesso em: 18 set. 2022.

CURITIBA. Habitação: Análise Censo 2010. **IPPUC**, Curitiba, ago. 2012. Disponível em: <https://ippuc.org.br/estudos-e-analises?backTo=to%255Bname%255D%3DPagina%26to%255Bparams%255D%255Bslug%255D%3Dpesquisa-e-informacoes%26page%3D%25C3%25A0%2520Pesquisa%2520e%2520Informa%25C3%25A7%25C3%25B5es>. Acesso em: 18 set. 2022.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CWB Resiste. Todas as redes de apoio às ocupações são onipresentes. [S. l.], 30 out. 2016a. Facebook: cwbresiste. Disponível em: <https://www.facebook.com/cwbresiste/photos/a.1305497142813655/1457203110976390>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CWB Resiste. Por que as máscaras? [S. l.], 4 nov. 2016b. Facebook: cwbresiste. Disponível em: <https://www.facebook.com/cwbresiste/photos/a.1305497142813655/1462062693823765>. Acesso em: 6 fev. 2023.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 19-36, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2021. DOI: 10.25091/S01013300202000010005.

DA SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 16 out. 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1473.

DAL ROSSO, S. **Verbetes**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/jornada-de-trabalho/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

DATA Covid-19. **Ministério Público do Paraná**. Paraná, 2022. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

DARTORA, C. 29 de abril: uma ferida que não se fechou. **Brasil de Fato**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/04/29/29-de-abril-uma-ferida-que-nao-se-fechou>. Acesso em: 6 fev. 2023.

DE SÁ, K. L. V. R. *et al.* A jornada de trabalho e a hora atividade como expressões do processo de precarização e intensificação do trabalho na Escola Pública Paranaense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 1098-1113, 2022.

DONG, E.; Du, H.; GARDNER, L. An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. **Lancet Infect Dis**, [s. l.], Feb. 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30120-1](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30120-1). Acesso em: 6 fev. 2023.

DUARTE, A. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/intensificacao-do-trabalho-docente/>. Acesso em: 2 jan. 2023.

FEENBERG, A. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Organização e tradução de Eduardo Beira. Lisboa: MIT Portugal, 2015. Disponível em: https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/15927/Feenberg2016.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

FERNANDES, D. C. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/precarizacao-do-trabalho/> Acesso em: 16 jan. 2023.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WwrrwSRxk6zyBFdGgDQTRhfy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

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

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 6 fev. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Fiocruz: EPSJV, 2007. p. 241-287.

GITEL, M. As 10 cidades mais inteligentes do Brasil em 2021. **Notícia sustentável**, [s. l.], set. 2021. Disponível em: <https://www.noticiasustentavel.com.br/cidades-inteligentes-brasil-2021/>. Acesso em: 14 set. 2022.

GONÇALVES, B.; BELTRAMELLI NETO, S. COVID-19 e mercado de trabalho no Brasil: análise da legislação emergencial brasileira à luz do preceituado pela OIT. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Guanambi, v. 8, n. 02, p. e18100, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/RDFG/article/view/18100>. Acesso em: 20 jan. 2023. DOI: 10.29293/rdfg.v8i02.18100.

GUIMARÃES, L. M. S. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause**, [s. l.], 2020. Disponível: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 4 ago. 2022.

hooks, bell *et al.* **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 9 set. 2022. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KWIECINSKI, A. M.; BERTAGNOLLI, S. C.; MORAES, M. C. A. Infoxicação, políticas públicas e educação. **Revista Scientiatec**, Rio Grande do Sul, v. 7, p. 5-17, 2020.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, ALINEA, 2010. p. 15-58. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> Acesso em: 23 set. 2022.

LINSINGEN, I. von; BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. O que é ciência, tecnologia e sociedade? In: LINSINGEN, I. von; BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. **Introdução aos estudos CTS: ciência, tecnologia e sociedade**. Espanha: OEI, 2003. p. 119-156 (Cadernos de Ibero-América).

MACHADO, V. F. *et al.* (org.). **Ocupar e resistir: memórias de ocupação Paraná** 2016. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017. 192 p.

MAIOLINO, A. L. G.; MANCEBO, D. Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. **Psicologia & Sociedade** [online], Recife, v. 17, n. 2, p. 14-20, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200003>. Acesso em: 13 jun. 2022. ISSN 1807-0310.

MARICATO, E. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência**. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

MENDONÇA, J. Seis anos depois, Justiça condena jovens que ocuparam escolas no Paraná. **Ponte Jornalismo**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://ponte.org/seis-anos-depois-justica-condena-jovens-que-ocuparam-escolas-no-parana/>. Acesso em: 12 set. 2022.

MIGLIARI, W. Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua: População em Situação de Rua no Brasil - Totais por Região, Estado e Município - Série Histórica 2012-2021. **Obpropua**, [s. l.], 2021. Disponível em: https://obpopua.direito.ufmg.br/moradia_pop_rua.html. Acesso em: 20 set. 2022.

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

MONTICELLI, T. Divisão sexual do trabalho, classe e pandemia: novas percepções?. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 1, jan. 2021.

MOTTA, V.; LEHER, R. TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO RETROCESSO DO RETROCESSO. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 243-258, 29 dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 6 jan. 2023.

NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. 2014. 293f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NEMER, D. **Tecnologia do oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil**. Vitória, ES: Milfontes, 2021.

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

MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA. **Observatório do Ensino Médio**, [s. l.], maio 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MIGLIARI, W. **Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua**. Belo Horizonte. 2022. Disponível em: <https://obpoprua.direito.ufmg.br/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

MOVIMENTO Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**, Brasília, 10 set. 2021. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

OCUPA Tudo: Escolas Ocupadas no Paraná. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (56min.). Publicado pelo canal La Mestiza Audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JLz7szvKOFw>. Acesso em: 6 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. A. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010a. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/> Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, D. A. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010b. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/> Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, G. de S.; NETO, E. de A. A.; SILVA, C. A. A. da. Educação da Juventude Brasileira: Exclusão e Imediatismo. In: SOUZA, A. S.; SALES, F. J. L.; FEIJÓ, J. P. (org.). **Canto do Assum Preto**. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 297-210.

OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **OPAS** - Organização Pan-Americana da Saúde, Notícias, [s. l.], 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 12 ago. 2022.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção. OPAS-W/BRA/COVID-19/20-089. **PAHO**, Resumo Científico, [s. l.], 9 jun. 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52472>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do. **Secretaria da Educação divulga balanço do Aula Paraná: alunos fecharam o trimestre com 20 milhões de atividades semanais**. Curitiba, PR, 11 set. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-da-Educacao-divulga-balanco-do-Aula-Parana-alunos-fecharam-o-trimestre-com-20>. Acesso em: 4 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do. **Colégios estaduais recebem 25 mil kits Educatron, com TVs e computadores.** Curitiba, PR, 20 mar. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-estaduais-recebem-25-mil-kits-Educatron-com-TVs-e-computadores>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PARANÁ. **Resolução n.º 15/2018 – gs/seed.** Curitiba, 2018. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/2684/resolucao_152018_gsseeddistribuicao_de_aulas.pdf Acesso em: 18 jan. 2023.

PARANÁ. **Resolução Seed nº 1.016 – 03/04/2020.** Curitiba, 2020. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

PARANÁ. **Resolução Seed nº 3.817/2020 – gs/seed 03/04/2020.** Curitiba, 2020. . Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf> Acesso em: 6 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do. **Ingresso.** Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Ingresso>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do. **Programa ‘Se Liga!’ oferece intensificação da aprendizagem para alunos da rede estadual.** Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Se-Liga-oferece-intensificacao-da-aprendizagem-para-alunos-da-rede-estadual>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PELISSARI, L. “Queremos professores!”: o que nos ensinam os estudantes do Paraná. **Brasil de Fato**, Paraná, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/04/06/queremos-professores-o-que-nos-ensinam-os-estudantes-do-parana>. Acesso em: 12 set. 2022.

PESCIOTTA, N. #AnistiaJá: No Paraná, estudantes lutam contra sentenças arbitrárias pós ocupações. **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/anistiaja-no-parana-estudantes-lutam-contrasentencas-arbitrarias-pos-ocupacoes/>. Acesso em: 12 set. 2022.

POLLI, S. A. *et al.* A experiência do mapa da solidariedade frente à desigualdade em tempos de pandemia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [s. l.], v. 16, n. 43, p. 21-32, 2020.

PRADO, M. F. do *et al.* Análise da subnotificação de COVID-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, São Paulo, v. 32, p. 224-228, 2020.

PRIMAVERA Secundarista (Documentário). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (22min.). Publicado pelo canal MAIRA Kaline Januario Cabral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbNqoky5HVY>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PROJETO Político Pedagógico. Colégio 1. Curitiba, 2019.

REPLICA-SAE. Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Seed em números. Curitiba, 2022. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

REPÚBLICA do Caos - Cwb contra temer. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (22min.). Publicado pelo canal Em Curta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZA6qSUwTYg&t=111s>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SAE. Totais de Professores/Especialistas do Estado por Pessoas/Vínculo. Curitiba, 12 dez. 2022. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

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

SAVIANI, D. **A Crise Política Atual: uma grande farsa**. Avaliação Educacional, [s. l.], 2 abr. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARTZMAN, S. *et al.* **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984.

SE NÃO tem professor em sala, a aula é na rua. [S. l.], 1 jun. 2022. Twitter: @appsindicato. Disponível em: <https://twitter.com/appsindicato/status/1532164150842953728/photo/1>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SHIROMA, O.; CAMPOS, F.; GARCIA, M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 30 set. 2022. DOI: 10.5007/%x.

SILVA, M. N. da. **A Dinâmica de Produção dos Espaços Informais de Moradia e o Processo de Metropolização em Curitiba**. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, M. R. da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 9, n. 17/18, maio 2016. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>. Acesso em: 14 jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.41441>.

SILVEIRA, É. da S.; DA SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1562-1585, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 8 set. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15298.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SOUZA, M. N. de. **Políticas públicas de educação no Paraná: As condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43733>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SPOSITO, M. P. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social – Revista Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, p.161-178, 1993.

TEIXEIRA, B. B. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/comunidade-escolar/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

VACINAÇÃO contra a covid-19 já teve início em quase todo o país: Ministério da Saúde distribuiu 6 milhões de doses do imunizante. **UNA-SUS**, [s. l.], 19 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/vacinacao-contra-a-covid-19-ja-teve-inicio-em-quase-todo-o-pais>. Acesso em: 12 ago. 2022.

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

WINNER, L. Do Artifacts have Politics? *In*: WINNER, L. **The Whale and the Reactor – A Search for Limits in an Age of High Technology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. p. 19-39.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Acesso Digital e Educação: Alternativas geradas nas escolas públicas durante a necessidade de Ensino Remoto

Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:

1. Mário Lopes Amorim. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2010). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - PPGTE, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Telefone: 41 9938-0300 E-mail: marioamorim64@gmail.com
2. Maíra Fernandes Costa. Mestranda do Programa de Pós Graduação de Tecnologia e Sociedade (PPGTE), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Rua 24 de Maio, 999. Rebouças. Curitiba-PR. Telefone: (41) 99973-7363. E-mail: mairacosta@alunos.utfpr.edu.br

Local de realização da pesquisa:

Nome do colégio, endereço do colégio.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

A pesquisa que você está sendo convidada a participar compõe o estudo desenvolvido no mestrado da pesquisadora referida, o qual abordará **as práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido a COVID-19, focando no Ensino Médio da rede pública de Curitiba, buscando saber como foi a experiência de lecionar durante este período e as alternativas criadas pelos professores e professoras durante este processo.**

A relevância desse estudo está associada à importância social do trabalho desenvolvido por professores(as) para continuar transmitindo o conhecimento e interagindo com os alunos e alunas.

Logo, a justificativa da pesquisa relaciona-se em compreender, a partir do ponto de vista dos(as) professores(as) do Ensino Médio da rede pública de Curitiba, quais são as experiências, possíveis dificuldades que tiveram e possíveis soluções que usaram para contornar as dificuldades. Realizando posteriormente, uma discussão com maior profundidade e aporte teórico, sobre o ensino remoto para o ensino básico e os desafios para esse modelo acontecer nas escolas públicas. Possivelmente resultando em aspectos importantes que possam ser usados como reflexão para melhorar a qualidade de vida desses(as) trabalhadores(as) ao tratarem dessa temática.

2. Objetivos da pesquisa.

O objetivo deste estudo é analisar as práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE) que tiveram intenção de superar as dificuldades de acesso digital dos estudantes de Ensino Médio da rede pública de Curitiba.

3. Participação na pesquisa.

As etapas da sua participação serão:

1. O local de encontro será nas dependências do colégio que trabalha.

2. A pesquisadora lerá para você o termo de consentimento livre e esclarecido, enviado previamente em um link por e-mail, o documento estará assinado pela pesquisadora, explicando os tópicos e esclarecendo os pontos de dúvidas.
3. Caso concorde com os termos você irá preencher seus dados, ficando uma cópia para você e uma para a pesquisadora.
4. Após o aceite, a pesquisadora vai pedir autorização para gravar o áudio da entrevista, após consentimento o gravador será ligado para registro da coleta de dados.
5. Faremos aproximadamente 20 perguntas abertas, divididas em 6 seções: Informações básicas da pessoa entrevistada, Contexto escolar, Jornada de trabalho, Experiência do Ensino Remoto, Interação com alunos e alunas e Retorno presencial.
6. Durante a escuta a pesquisadora realizará as anotações que achar relevante para a pesquisa, estes dados estão disponíveis para sua consulta e aprovação de utilização durante todo processo de coleta de dados. Ressalta-se também que você pode optar por não mais participar da pesquisa a qualquer momento, sem penalizações, seus dados serão excluídos e nenhum dado será utilizado na pesquisa.
7. No fim do diálogo o gravador será desligado.
8. A entrevista será realizada em encontro único, utilizando o tempo necessário para a escuta, respeitando sua disponibilidade.
9. A entrevista será gravada pelo celular da pesquisadora e posteriormente transcrita na íntegra para submissão de análise do conteúdo. A transcrição e utilização dos dados respeitarão os princípios da privacidade e do sigilo descritos posteriormente.
10. Após a análise dos dados será realizada a discussão teórica com a elaboração da dissertação, a qual será apresentada na qualificação, com os dados parciais, e na defesa final quando estiver finalizado. Além disso, os resultados serão divulgados em eventos científicos, revistas, relatórios, entre outros espaços que permitam a discussão da temática.

4. Confidencialidade.

As entrevistas serão gravadas no celular da pesquisadora, sendo salvas em pendrive e apagadas do aparelho.

Na transcrição será utilizado códigos que preservem sua identidade e de outras pessoas que componham sua fala.

As transcrições serão salvas em pendrive, com acesso restrito às pesquisadoras. Serão conservados pelo tempo previsto pelo Comitê de Ética (cinco anos) e posteriormente excluídas.

O local escolhido permitirá privacidade e preservação de sua participação.

5. Riscos e Benefícios.

Toda pesquisa apresenta riscos e benefícios, visto isso apresentaremos aqui possíveis riscos e contrapartidas para amenizá-los ou compensá-los; assim como os benefícios da participação.

5a) Riscos: Como risco tem-se o possível desconforto ao tratar de um momento atípico como uma pandemia e sua atuação como profissional, além de possível angústia gerado por conteúdos relatados. Para amenizar tal risco não será insistido que você retorne a assuntos que sinalize não querer partilhar. Não será imposto tempo de fala, sendo aberto o espaço para elaboração e pausas durante a entrevista caso haja necessidade. O lugar escolhido será confortável e que possibilite que você se expresse durante a entrevista.

5b) Benefícios: Como benefício compreende-se que a entrevista que busca ouvir sua experiência e opinião como profissional permite que você como participante da pesquisa possa aproveitar deste momento para produzir novas elaborações sobre o vivido, ressignificando experiências e gerando novas observações sobre lembranças. Por se tratar de um momento desafiador por ter ocorrido muitas mudanças, pode gerar muitos debates sobre como é de fato ser professor/a no Brasil, podendo os resultados provindos a partir da

escuta e desta pesquisa se tornarem ferramentas importantes para promover o bem estar desses(as) trabalhadores(as) nestas situações.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Professores(as) do Ensino Médio da rede pública de Curitiba, maiores de 18 anos.

6b) Exclusão: a) participantes que relatam não ter disponibilidade de horários; b) participantes que lecionam no presente colégio mas não atuaram durante o ensino remoto; c) participantes que lecionam no ensino médio apenas nas disciplinas do técnico ou técnico integrado.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você como participante tem os direitos de: a) deixar o estudo a qualquer momento; b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa; c) liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização; d) caso retire seu consentimento seus dados serão excluídos, e nenhum dado será utilizado na pesquisa.

Você também tem direito de ter acesso ao resultado da pesquisa e à dissertação produzida. Informe abaixo se é de seu interesse receber a dissertação com os resultados da pesquisa posteriormente via e-mail:

não quero receber os resultados da pesquisa

quero receber os resultados da pesquisa

(e-mail para envio: _____)

8. Ressarcimento e indenização.

Tal pesquisa não possui contrapartida financeira de participação, sendo sua participação totalmente voluntária, sem ajudas de custos. Entretanto, caso a pesquisa gere comprovadamente danos psíquicos, físicos e materiais os mesmos serão indenizados pela pesquisadora, conforme os parâmetros legais que regem a pesquisa ([Resolução 466/12](#))

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR).

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo, permitindo que as pesquisadoras relacionados neste documento obtenham **gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica. As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

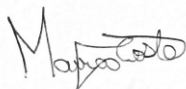
Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo:		
RG:	Data de Nascimento:	Telefone ()
Endereço:		
CEP	Cidade:	Estado:

Nome completo: Maíra Fernandes Costa

Assinatura pesquisadora:



Data: ___/___/___

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Maíra Fernandes Costa, via e-mail: mairacosta@alunos.utfpr.edu.br ou telefone: **(41) 99973-7363**.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a pesquisa “Acesso Digital e Educação: Alternativas geradas nas escolas públicas durante a necessidade de Ensino Remoto”, que buscará entender alguns impactos do ensino remoto na aprendizagem, será empregado o método qualitativo de Estudo de Caso. No mesmo sentido, Minayo (2002) observa que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Para este estudo, o método de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é uma abordagem bastante utilizada em pesquisas em educação, por se tratar de profissionais professores, diretores, orientadores, ou até alunos e pais, Lüdke e André (1986) apontam ser mais proveitosa a conversa através de um instrumento flexível.

Nesta pesquisa, a entrevista ocorrerá da seguinte maneira: (1) Enviaremos com antecedência o TCLE para leitura prévia da pessoa entrevistada; (2) Após saudações a pesquisadora faz uma breve apresentação do projeto de pesquisa no qual está fazendo parte; (3) O/A Professor(a) pode ler o TCLE novamente no início do encontro e em seguida será assinado, entregando uma via ao participante e ficando uma via com a pesquisadora; (4) Início da entrevista, com gravação do diálogo, não será estabelecido tempo de entrevista, sendo este estabelecido pela narrativa do(a) próprio(a) participante; (4) Durante a escuta a pesquisadora realizará anotações que achar relevante para a pesquisa; (5) Ao percorrer todas as questões suscitadas e a partir da decisão do(a) participante, completa-se a entrevista e o gravador será desligado.

Este roteiro deverá servir como ponto de apoio para a entrevista, com perguntas centrais e algumas desencadeadoras, a fim de **incentivar o desenvolvimento da narrativa dos entrevistados quanto à sua experiência como professor/a de ensino médio em colégios estaduais de Curitiba durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido a pandemia da COVID-19 de 2020 a 2022.**

Desta forma, será resguardada aos participantes a possibilidade de ampliação dos temas propostos, de acordo com o que for mais significativo em seus pontos de

vista, caso o participante já tenha respondido em falas anteriores algumas destas perguntas o participante poderá sinalizar ou a pesquisadora poderá notar e de comum acordo partirem para as próximas questões.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Seção 1 - Informações básicas da pessoa entrevistada

1. Qual é a sua área de formação?
2. Qual(is) disciplina(s) leciona atualmente? E durante o ERE?
3. Há quanto tempo é professor/a?
4. Qual o tipo de contratação que você tem neste colégio?
5. Durante a pandemia você lecionou em outros colégios?

Seção 2 - Contexto escolar

1. Há quanto tempo você leciona neste colégio?
2. Na sua leitura como profissional, qual o panorama socioeconômico dos alunos/as que o colégio atende?

Seção 3 - Jornada de trabalho

1. Você lembra da sua rotina de trabalho aqui no colégio antes da pandemia? Consegue nos contar como era?
2. E durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como foi sua rotina de trabalho?

Seção 4 - Experiência do Ensino Remoto

1. Durante o período de ERE, existiu diálogo com os demais professores do colégio? Se sim, quais ferramentas usavam?
2. Como foram os processos de avaliação, correção e entregas de notas?
3. Você identificou desafios específicos da sua disciplina ao ministrar aulas? Pode nos contar como passou por eles?
4. Identifique, em sua opinião, os pontos positivos e os pontos negativos do ensino remoto.

Seção 5 - Interação com alunos e alunas

1. Foi utilizada alguma ferramenta para diálogo com os/as alunos/as? Se sim, qual (is)?
2. Os/as alunos/as acessaram os espaços de diálogo?
3. Notou alguma diferença sobre o momento de tirar dúvidas dos/as alunos/as? Aumentou, permaneceu parecido ou diminuiu, comparado ao ensino presencial?
4. Tiveram alunos/as que não participavam por mais de três semanas das atividades? Caso sim, como eram acessados estes faltantes?

Seção 6 - Retorno ao presencial

1. Para finalizar queremos saber como foi retornar ao ensino híbrido, e depois o retorno ao presencial.
2. No retorno, você percebeu um aumento ou diminuição do número de estudantes presentes?

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTAZ PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA NOS COLÉGIOS



CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA DE MESTRADO:

Acesso Digital e Educação: Alternativas geradas nas escolas públicas durante necessidade de Ensino Remoto

Olá!

Eu sou a Maíra e estou fazendo uma pesquisa junto à Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR para entender melhor a experiência de vocês, professoras e professores durante o período de aulas remotas devido a pandemia da COVID-19.

Meu método de coleta de dados será uma entrevista com algumas perguntas direcionadoras, mas bem livre para você adicionar informações e opiniões que julgar importante. A proposta é ser uma conversa tranquila, sabemos que foi um período desafiador, que cobrou muitas mudanças na prática como professor e professora, queremos saber de vocês como foi de fato esse momento para a comunidade escolar.

Se interessou? Por favor, responda essa mensagem para combinarmos uma conversa!

Desde já muito obrigada pela contribuição.

Seguem meus dados para me conhecer e tirar dúvidas sobre o projeto:

Whatsapp: (41) [99973-7363](https://api.whatsapp.com/send?phone=5541999737363)

E-mail: mairacosta@alunos.utfpr.edu.br

Currículo Lattes: Maíra Fernandes Costa

