
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 30 Número 165

8 de novembro de 2022

ISSN 1068-2341

Vendo por Trás da Névoa: Um Estudo de Caso sobre as Condições de Trabalho de Professores durante a Pandemia no Estado do Paraná, Brasil

Andréia Faxina Wiese

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Brasil

Francisca Vieira Lima

Fabiana Paulino Alexandre Retamero

Sônia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Brasil



Anna Kaiper-Marquez

The Pennsylvania State University
United States

Citação: Wiese, A. F., Lima, V. F., Retamero, F. P. A., Haracemiv, S. M. C., & Kaiper-Marquez, A. (2022). Vendo por trás da névoa: Um estudo de caso sobre as condições de trabalho de professores durante a pandemia no estado do Paraná, Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7320>

Resumo: O presente estudo busca investigar como se desdobraram as propostas de trabalho direcionadas pelo poder público, frente à pandemia COVID-19, nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica do Paraná/Brasil no ensino remoto emergencial. Para tanto, utilizou-se como método o estudo de caso, realizando-se uma análise quantitativa e qualitativa dos

dados. A análise qualitativa das normativas se deu por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Nuvem de Palavras e Análise de Similitude, bem como pela análise descritiva dos dados a partir da aplicação de um questionário a 78 professores da Educação Básica. Os resultados evidenciaram um hiato entre as principais normativas emitidas pelo poder público federal e estadual que afetam a Educação Básica no Paraná no período emergencial devido à COVID-19 e à prática docente dos professores, bem como os problemas enfrentados no suporte pedagógico/administrativo que esses receberam. Por fim, as informações apresentadas neste estudo se mostraram significativas para a compreensão da complexidade dos problemas educacionais que se intensificaram e outros que emergiram, em decorrência da alternativa necessária pelo ensino remoto.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; normativas; suporte pedagógico; suporte tecnológico; condições de trabalho dos professores

Seeing behind the fog: A case study on teachers' working conditions during the pandemic in the state of Paraná, Brazil

Abstract: This paper seeks to investigate how, in the face of the COVID-19 pandemic, the work proposals directed by the government unfolded in the pedagogical practices of basic education teachers in Paraná/Brazil in emergency remote teaching. For that, the case study was used as a method, with a quantitative and qualitative analysis of the data. The qualitative analysis of the regulations took place through descending hierarchical classification (CHD), word cloud generator, and similitude analysis, as well as through the descriptive analysis of the data from the application of a questionnaire to 78 basic education teachers. The results showed a gap between the main regulations issued by the federal and state public authorities that affect basic education in Paraná in the emergency period due to COVID-19 and the teaching practice of teachers, as well as the problems faced in the pedagogical/administrative support that these teachers received. Finally, the information presented in this study proved to be significant to understand the complexity of the educational problems that were intensified and others that emerged, due to remote teaching.

Keywords: emergency remote education; regulations; pedagogical support; technological support; working conditions of teachers

Viendo detrás de la niebla: Un estudio de caso sobre las condiciones laborales de los docentes durante la pandemia en el estado de Paraná, Brasil

Resumen: Este estudio busca investigar, cómo se desarrollaron las propuestas de trabajo dirigidas por el poder público, frente a la Pandemia del COVID-19 en las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Básica en Paraná/Brasil en la enseñanza remota emergencial. Para ello se utilizó como método el estudio de caso, realizando un análisis cuantitativo y cualitativo de dos datos. El análisis cualitativo de la normativa se realizó a través de la Clasificación Jerárquica Descendente (CJD), Nube de Palabras y Análisis de Similitud, así como el análisis descriptivo de los datos a partir de la aplicación de un cuestionario a 78 docentes de la Educación Básica. Los resultados revelaron una brecha entre las principales normativas emitidas por las autoridades públicas federales y estatales que afectan a la Educación Básica en Paraná en el período emergencial por COVID-19 y la práctica de los docentes, así como los problemas enfrentados en el apoyo pedagógico/administrativo que recibieron. Finalmente, las informaciones presentadas en este estudio resultaron significativas para comprender la complejidad de los problemas educativos que se agudizaron y otros que surgieron debido a la necesaria alternativa de la enseñanza remota.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia; normativo; apoyo pedagógico; soporte tecnológico; condiciones laborales de los docentes

Vendo por Trás da Névoa: Um Estudo de Caso sobre as Condições de Trabalho de Professores durante a Pandemia no Estado do Paraná, Brasil

A pandemia do COVID-19 impactou o mundo com o avanço do vírus. Inúmeras medidas de contenção da disseminação da doença foram tomadas; dentre elas, o distanciamento social de alunos. Isso resultou no fechamento de escolas e afetou 1,7 bilhão de estudantes de vários níveis escolares e faixas etárias (UNESCO, 2020) em 160 países (87% de todos os estudantes no mundo). Como resultado, o ensino remoto tornou-se uma alternativa emergencial necessária ao ensino presencial.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) constituiu um comitê para gerir a dimensão educacional durante a pandemia. O MEC, por meio da Medida Provisória 934 (convertida na Lei nº 14.040/2020; Brasil, 2020b) regulamentou a substituição de aulas presenciais por aulas remotas, contudo, manteve a carga horária mínima legalmente exigida no país. Desta forma, emerge um outro problema no cenário brasileiro: a desigualdade informacional no que se refere à obtenção e ao acesso a meios eletrônicos necessários para a realização do ensino remoto, no uso das ferramentas digitais, conforme apontado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua; IBGE, 2018). Com a sanção da Lei Federal nº 13.979 de 2020 (Brasil, 2020a), que dispõe sobre as medidas emergenciais no Brasil, e da declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) informando a chegada da pandemia, estados e municípios passaram a emitir decretos com medidas de prevenção à COVID-19 em todo o território nacional (Brasil, 2020a).

A crise gerada pelo vírus afetou diretamente a organização escolar e, no dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes para orientar as escolas da Educação Básica¹ e Instituições de Ensino Superior a buscar alternativas (como o ensino remoto) para manter as atividades escolares para os estudantes (Brasil, 2020c). O documento elaborado pelo CNE foi construído com a colaboração do MEC e apresentou orientações, recomendações e sugestões para todas as etapas e modalidades de ensino. Assim, a exemplo do ocorrido em outros estados do Brasil, o governo do Paraná, por meio da Deliberação nº 01/2020, autorizou a oferta de atividades não presenciais (exceto Educação Infantil), emitindo diretrizes provisórias para a reorganização do calendário escolar de 2020 (Paraná, 2020c). Essas diretrizes aderiram ao aprendizado síncrono ou assíncrono por meio de dispositivos móveis (ou seja, *laptops*, *smartphones*) e sob mediação de diferentes mídias (como mídia impressa, TV, rádio).

O retorno das atividades de ensino por meio de aulas à distância e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tem sido utilizado globalmente (Williamson et al., 2020), com o uso das expressões Educação Remota Emergencial² (ERE ou, em inglês, *Emergency Remote Education*) e Ensino Remoto Emergencial (ERE ou, em inglês, *Emergency Remote Teaching*). É nesse cenário que se insere a educação básica à distância no Brasil como uma adaptação curricular temporária durante a pandemia do COVID-19. No entanto, considerando a vastidão das desigualdades socioeconômicas brasileiras, alunos, professores e escolas enfrentam grandes desafios no contexto pandêmico. Por

¹ A Educação Básica no Brasil é composta pela Educação Infantil (crianças de 0 a 3 anos, creche; 4 a 5 anos, pré-escola), Ensino Fundamental (alunos de 6 a 14 anos), Ensino Médio (alunos de 15 a 17 anos), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (alunos com idade igual ou maior a 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais para o Ensino Médio).

² O Ensino Remoto Emergencial é a modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes, adotada em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nas instituições educacionais (Antônio Moreira & Schlemmer, 2020).

exemplo, a pesquisa da TIC Domicílios³ mostrou que, em 2018, mais de 30% dos domicílios brasileiros (cerca de 46,5 milhões) não tinham acesso à internet (Tarouco, 2018). Mais ainda, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017)⁴ mostram que 43,4% dos domicílios brasileiros não possuem microcomputador e que os equipamentos de acesso à rede mais utilizados são os telefones celulares, presentes em 98,7% dos domicílios.

É importante ressaltar que, no início da transição emergencial para a educação à distância, não estava claro quais seriam as condições de trabalho enfrentadas pelos professores da educação básica para continuar o ano letivo. No Brasil, por exemplo, não havia uma política educacional articulada entre os governos nacional e estadual, o que deixava escolas e professores com potencial carência de apoio pedagógico e de formação. Além disso, pouco se sabe sobre como os professores enfrentaram o ensino e aprendizagem remotos de emergência na prática. Esse contexto definiu a questão norteadora desse estudo: Como se desdobraram as propostas de trabalho direcionadas pelo governo, frente à pandemia do COVID-19, nas práticas pedagógicas de professores paranaenses/brasileiros?

Partindo dessa questão, o objetivo principal deste estudo é mapear as condições de trabalho dos docentes no Paraná-Brasil frente à pandemia do COVID-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa com abordagem mista, utilizando o estudo de caso como método, análise qualitativa dos dados das normativas por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Nuvem de Palavras e Análise de Similitude, bem como a análise descritiva dos dados a partir da aplicação de um questionário a 78 professores da Educação Básica.

Neste estudo, foi possível identificar, na análise das normativas, a preocupação do poder público em estruturar o cumprimento dos protocolos de atenção à saúde necessários para minimizar o contágio do vírus e em articular medidas impositivas que garantissem o cumprimento do ano letivo e do calendário escolar por meio de aulas remotas. Na análise das nuvens de palavras e na análise de similitude, não foi identificada a relevância de palavras como ensino e aprendizagem e qualidade do ensino. A maioria dos professores que responderam ao questionário teve que adquirir algum equipamento para realizar seu trabalho remotamente e considerou o trabalho pedagógico ineficiente. A maior parte dos que trabalham em escolas públicas não receberam suporte pedagógico e tecnológico antes e durante o ERE. A avaliação dos docentes quanto à organização do trabalho remoto na escola foi entre boa e regular, o que denota lacunas entre a teoria e a prática da legislação, no que se refere ao ensino remoto no Paraná, na visão dos principais protagonistas deste processo, os professores.

A presente pesquisa trata de um estudo de caso limitado a um estado brasileiro e não tem a pretensão de ser generalizável (dado o universo circunscrito dos dados), mas espera contribuir para discussões relevantes sobre a importância da gestão da educação em tempos de crise, como a atual, considerando as implicações do ensino remoto no trabalho docente da educação básica. A partir dos resultados, a relevância deste estudo reside na possibilidade de repensar as políticas e ações públicas para a melhoria da educação, auxiliando professores e instituições educacionais a superar os desafios inerentes à educação a distância.

³ TIC Domicílios (CGI.br) é uma pesquisa realizada anualmente com o objetivo de mapear o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios urbanos e rurais do Brasil e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>.

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

Revisão da Literatura

Na Constituição da República Federativa do Brasil (CF), o artigo 206 estabelece que todos os sistemas de ensino, na elaboração de suas propostas de políticas públicas, devem contemplar os princípios básicos para o ensino com igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e garantia de padrão de qualidade. Isso resultou nas articulações e regulamentações elaboradas durante o ERE pelos poderes públicos, sejam eles federais, estaduais ou municipais. Assim, desde a declaração do estado de emergência nacional devido à pandemia do COVID-19, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo do Paraná foi a suspensão das aulas presenciais em toda a rede educacional, escolar e universitária. No entanto, a apreensão decorrente da pandemia é inevitável, desencadeando uma crise educacional, socioeconômica e sanitária, e isso tem ocorrido no mundo e em todo o território brasileiro.

Diante desse cenário, as condições de trabalho dos professores foram alteradas significativamente, pois, além da reorganização das atividades escolares, tanto na Educação Básica (EB) quanto no Ensino Superior (ES), foi necessário “considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (Brasil, 2020c, p. 3).

Estudos recentes investigaram as concepções dos docentes sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional em decorrência da pandemia. Na Educação Básica do município de Jaguaruana-Ceará-Brasil, Oliveira, Melo et al. (2020) identificaram que, no processo adaptativo dos docentes ao ensino remoto, houve a falta de familiaridade com as TDICs e de busca por utilizá-las. Na prática pedagógica em escolas do município estudado, os principais desafios foram as deficiências na formação docente inicial e continuada, a inacessibilidade aos meios tecnológicos pelos discentes e docentes e a ausência de políticas públicas de inclusão digital de alunos e professores. Os autores destacaram a desresponsabilização do Estado na democratização do acesso às TDICs e no sucateamento da educação.

Também considerando o trabalho docente na Educação Básica durante a pandemia, Cipriani et al. (2021) realizaram um estudo centrado na suspensão das aulas presenciais na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. Os autores aplicaram um questionário a 209 professores e identificaram que as preocupações dos docentes desta amostra foram acentuadas pelas desigualdades mais evidentes na pandemia, pelas dificuldades nas práticas educacionais curriculares e pelas expectativas quanto ao retorno às escolas. Porém, muitas dessas dificuldades vivenciadas na prática docente não se limitam aos estados brasileiros.

Uma pesquisa realizada sobre essa temática com professores da educação básica do Brasil e da Espanha (Moura-Vieira et al., 2021) identificou que a inserção emergencial de tecnologias digitais sem uma formação adequada e sem condições mínimas de trabalho causou grande sofrimento aos professores. Os entrevistados relataram dificuldades iniciais com a sala virtual, aula gravada, aula ao vivo, vídeos e tecnologias como *Google Scholar*, *Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, rádio, televisão. Soma-se a isso, ainda, o medo dos professores de contaminação durante as aulas presenciais (Moura-Vieira et al., 2021).

Kaipet-Marquez et al. (2020) estudaram como o *Goodling Institute for Research in Family Literacy* na *Pennsylvania State University* mudou sua forma de trabalhar para enfrentar os desafios decorrentes do ERE, que inclui a mudança de aulas presenciais de alfabetização familiar para o ensino remoto usando plataformas *on-line*. Eles identificaram que, apesar dos desafios (iniquidades digitais e desconforto com a tecnologia, gestão de aulas, inconsistência de presença e participação) para educadores e alunos, houve colaboração, experiências e lições aprendidas, utilizando a criatividade.

Além disso, destacaram a importância dos programas de alfabetização familiar como meio educacional.

Na China, a necessidade de formação adequada de professores também tem sido discutida, fazendo parte da política educacional de “Suspende aulas sem parar a aprendizagem” (Huang et al., 2020). Da mesma forma, na Malásia, Nasri et al. (2020) apontam a necessidade de desenvolver novas abordagens metodológicas no âmbito da formação de professores. Com novas contribuições, o estudo de Trust e Whalen (2020), com 325 educadores do ensino fundamental e médio durante a pandemia de COVID-19, identificou falta de preparação, treinamento e apoio para os educadores trabalharem com aprendizagem remota. Os autores concluíram que o ensino à distância criou um ambiente de barreiras adicionais influenciadas pelo uso da tecnologia no contexto do ERE.

É importante destacar que, no Brasil, embora o acesso à educação tenha se expandido, ainda faltam investimentos em estruturas educacionais (por exemplo, em infraestrutura, na formação profissional inicial e continuada). A não incorporação de tecnologias digitais nas práticas escolares é consistente com a falta de financiamento público adequado encontrada em todo o país (Modelski et al., 2019). Por sua vez, as discrepâncias entre as políticas públicas voltadas para a educação e as realidades do contexto escolar foram exacerbadas durante a pandemia. Sobre isso, Lima et al. (2020) propuseram uma reflexão a partir da análise de conteúdo das resoluções do governo do Paraná que tratam da gestão da pandemia e seus dobramentos na Educação de Jovens e Adultos (também inserida na Educação Básica), identificando discrepâncias entre as teorias (conteúdo dos documentos) e a prática vivenciada na escola, principalmente no que diz respeito às dificuldades encontradas pelos discentes para permanecer estudando nesse período.

Essa articulação entre políticas públicas e resultados eficientes (medidas que se materializam e atingem os públicos para os quais foram criadas), apesar do caráter excepcional e provisório, pode considerar a gestão com base em dados científicos, no diálogo entre os poderes, entre as esferas administrativas, considerando os níveis de desigualdades socioeconômicas existentes no país, pois “[...] houve muita disparidade entre estados e municípios nas tomadas de decisões políticas relativas à saúde pública, com certo desencontro de ações, o que não deixou de causar agravantes para a situação geral social e educacional [...]” (Gatti, 2020, p. 31).

Diante das dificuldades que permearam este cenário, afetando prioritariamente os principais atores desse processo – professores e alunos –, surgiu a necessidade de mapear as condições de ensino, fazendo um paralelo entre as diretrizes das normativas em voga e a realidade educacional do estado do Paraná. Desta forma, este artigo pretende contribuir para o debate sobre as políticas educacionais emergenciais implementadas, bem como compreender as reais necessidades educacionais da Educação Básica e as lacunas existentes entre a teoria exarada na legislação e a prática desenvolvida nas escolas do Paraná. Portanto, no contexto do ERE, as dificuldades dos professores nos aspectos pedagógicos e tecnológicos e a insegurança e o medo da contaminação por COVID-19 despertaram a necessidade de se mapearem as condições de trabalho docente, uma vez que essas variáveis podem impactar diretamente na qualidade desse trabalho e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, esta revisão mostra a necessidade de aprofundar as diretrizes das normativas e como essas regulamentações afetam a realidade educacional vivenciada pelos professores e alunos.

Metodologia

Esta pesquisa buscou mapear as condições do trabalho docente frente à pandemia de COVID-19 no Estado do Paraná. Especificamente, a coleta de dados foi realizada na região metropolitana de Curitiba (capital do Paraná). Este estudo de caso baseia-se em pesquisas de métodos mistos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), realizando um conjunto de procedimentos de

coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, considerando que, segundo Creswell e Plano Clark (2011), a combinação dessas abordagens permite um grau maior de compreensão do que se uma única abordagem fosse adotada.

Com base no estudo de Pereira, Araújo e Machado (2021) em que se identificaram preditores de sucesso nos relatórios de avaliação do Ensino Superior (ES), esta investigação também reuniu diversos documentos em um único *corpus* textual de análise por meio de métodos mistos, recomendado para descoberta de associações de textos de grandes vultos. Para isso, o *software Iramuteq*⁵ foi utilizado como recurso de processamento de dados, o que favorece as análises quantitativas convencionais aplicadas ao conteúdo textual (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). As diretrizes de Políticas Públicas seguidas em todo o estado foram analisadas usando o *Iramuteq*, que permitiu a análise dos dados por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Nuvem de palavras e Análise de Similitude.

Este estudo também utilizou um questionário como instrumento de pesquisa e a estatística descritiva foi utilizada para analisar esses dados. De maneira geral, foram levantados os seguintes questionamentos: Qual o perfil sociodemográfico dos professores da educação básica que migraram para o ERE? Que condições os professores possuem para o trabalho com aulas não presenciais? Os professores receberam apoio pedagógico e tecnológico para trabalhar com educação à distância devido à pandemia do COVID-19?

A análise qualitativa dos dados (AQD) buscou identificar como se desdobraram as propostas de trabalho dirigidas pelo governo frente à pandemia COVID-19 na prática docente de professores no Paraná-Brasil.

Coleta de Dados dos Professores

O presente estudo utilizou o questionário como técnica de coleta de dados, amostra não probabilística, estatística descritiva e análise quantitativa. O questionário *on-line* (*Google Forms*) foi criado exclusivamente para esta pesquisa e ficou disponível no período de 12 de dezembro de 2020 a 12 de janeiro de 2021, contendo 25 questões objetivas⁶.

O recrutamento foi realizado por meio de convites em diversos canais, como contatos pessoais diretos de pesquisadores e grupos temáticos do *WhatsApp* para professores de escolas públicas e privadas, concentrados principalmente na região metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná-Brasil. O critério para responder à pesquisa limitou-se aos docentes da educação básica que participaram da transição de aulas presenciais regulares para o ensino remoto como parte da resposta à epidemia da COVID-19. Para validar o instrumento de coleta de dados, foi realizado um estudo piloto com 5 professores escolhidos aleatoriamente nos grupos de professores no *WhatsApp*. Após a aplicação do estudo piloto, foram reformuladas quatro questões por apresentarem dupla interpretação. Posteriormente ao envio, 78 professores responderam ao questionário.

⁵ O *Iramuteq* é um *software* livre, desenvolvido na linguagem Python, e utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R (Reinert, 1990). No Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas de representações sociais. Atualmente é amplamente utilizado em outras áreas (como na área da saúde) e contribui para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, permitindo diferentes formas de análises estatísticas de textos produzidos a partir de entrevistas, documentos etc.

⁶ Seguindo os procedimentos éticos, o questionário teve início com um cabeçalho explicativo apresentando os pesquisadores, o tema da pesquisa, o público-alvo (sujeito da pesquisa). Também exibiu o documento de Consentimento Livre e Esclarecido com o objetivo e justificativa da pesquisa, possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, garantindo a responsabilidade ética dos pesquisadores em manter o anonimato dos participantes. Para prosseguir, os respondentes precisavam ler o conteúdo e clicar na opção de aceitação. Nas questões objetivas, os participantes indicavam uma ou mais opções, como também poderiam escrever e incluir outras alternativas no documento.

Após a coleta dos dados via planilha *Excel* do *Google Forms*, o banco de dados foi tratado e levado para o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)⁷, versão 20.0, para a execução das análises descritivas (frequências relativas e absolutas). Na questão sobre o suporte pedagógico e tecnológico dos professores, foi utilizado o teste estatístico qui-quadrado de Pearson para investigar a associação dessas duas variáveis. A hipótese nula indica que não há associação entre as variáveis observadas se o valor de *p* for maior que o limite de 0,05. Na sequência, apresentamos o percurso percorrido para a coleta e seleção dos materiais para a pesquisa documental.

O Corpus de Análise (Normativas)

Primeiro foi realizada uma linha do tempo das principais normativas emitidas pelos poderes públicos federais e estaduais. O critério de seleção das regulamentações foi tratar de medidas e diretrizes que afetam a Educação Básica paranaense neste período emergencial em função do COVID-19. Inicialmente, foram localizados 25 documentos (sendo 2 federais e 23 estaduais). Realizando uma pré-análise detalhada destes, foi identificado que algumas resoluções e instruções anteriores eram somente de alterações que já constavam em outras normativas. Assim, buscou-se certificar a atualização em tais normativas até a data desta análise (considerando que estão constantemente sendo alteradas diante desse cenário instável), restando 14 documentos (Quadro 1). Trata-se de fontes primárias, originais e dados públicos, disponibilizados pelo poder público nos respectivos endereços eletrônicos, assinados pelos responsáveis nos diferentes poderes.

Quadro 1

Principais Legislações: Pandemia e Educação Básica no Paraná

Data	Documentos	Conteúdo
06/02/2020 Doc. Federal **** *doc_1	Lei nº 13.979/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
16/03/2020 Doc. Estadual **** *doc_2	Decreto nº 4.230/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus COVID-19.
18/03/2020 Doc. Estadual **** *doc_3	Resolução nº 891/2020 – GS/SEED	Estabelece medidas previstas nos Decretos nº 4.230, de 16 de março de 2020, e nº 4.258, de 17 de março de 2020, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.
20/03/2020 Doc. Estadual **** *doc_4	Decreto nº 4.312/2020	Concede licença especial aos servidores que compõem a estrutura funcional da Secretaria de Estado da Educação (SEED), com direito adquirido na data de entrada em vigor da lei.
21/03/2020 Doc. Estadual **** *doc_5	Resolução nº 901/2020 – GS/SEED	Orienta a distribuição dos alimentos da Merenda Escolar disponíveis nas instituições de ensino da Rede Estadual durante o período de suspensão das aulas.
31/03/2020 Doc. Estadual **** *doc_6	Deliberação nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação	Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia

⁷ O SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) é um pacote estatístico com diferentes módulos, desenvolvido pela IBM para a utilização de profissionais de ciências humanas e exatas.

Data	Documentos	Conteúdo
		causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e dá outras providências.
03/04/2020 Doc. Estadual **** *doc_7	Resolução nº 1.014/2020 – GS/SEED	Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.
03/04/2020 Doc. Estadual **** *doc_8	Resolução nº 1.016/2020	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.
07/05/2020 Doc. Estadual **** *doc_9	Resolução nº 1.522/2020 – GS/SEED	Estabelece as atividades escolares, em regime especial, na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.
18/08/2020 Doc. Federal **** *doc_10	Lei nº 14.040/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.
03/12/2020 Doc. Estadual **** *doc_11	Resolução SESA nº 1.433/2020	Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho de todos os servidores do Estado do Paraná ante a emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19.
29/01/2021 Doc. Estadual **** *doc_12	Resolução nº 541/2021 – GS/SEED	Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para afastamento dos professores que apresentam vulnerabilidades médicas, conforme Resolução SESA nº 1.433/2020.
03/02/2021 Doc. Estadual **** *doc_13	Resolução nº 098/2021	Regulamenta o Decreto Estadual 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares.
11/03/2021 Doc. Estadual **** * doc_14	Resolução nº 1.111/2021 – GS/SEED	Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de COVID-19.

As 14 normativas (Quadro 1) compuseram o *corpus* textual⁸ de análise que apresentou um total de 22.451 ocorrências de palavras ou *tokens*. Para realizar o processamento no software, os textos são separados por linhas de comando também chamadas de “linhas com asteriscos” ou metadados (Camargo & Justo, 2016). Dessa forma, neste *corpus* textual monotemático, cada texto foi representado da seguinte forma: **** *doc_(número do documento), ilustrado no Quadro 1. As palavras compostas de todo o *corpus* textual foram conectadas por *underlines* (comunidade_escolar, educação_básica, covid_19, entre outras) para garantir sua representação dentro do contexto e realizar seu processamento pelo software. Porém, a análise léxica e utilização de sinônimos destes

⁸ O *corpus* foi construído pelo pesquisador. Consiste num conjunto de textos que se pretende analisar (Camargo & Justo, 2016).

vocábulo com *underlines* não são possíveis, pois não existem no dicionário do software (Pereira et al., 2021). Para validar o processamento no *Iramuteq*, todo o *corpus* textual foi adaptado, eliminando os símbolos, espaços entre parágrafos, dentre outros requisitos.

Da mesma forma que no estudo de Pereira et al. (2021), esta pesquisa buscou padronizar o *corpus* textual para qualificar seus elementos utilizando categorias lexicais e/ou semânticas e quantificá-los, verificando a composição e frequência de ocorrência dos seus elementos textuais. Após a preparação do *corpus* textual, foi realizado o processamento dos dados no *software*, que os quantificou estatisticamente, apresentando o Dendrograma das Classes na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Nuvem de Palavras e Análise de Similitude.

Técnica de Análise Qualitativa Aplicada às Normativas

A análise quantitativa é um tipo específico de análise de dados (Lebart & Salem, 1994) na qual podemos analisar textos, documentos, entrevistas. Pode ser utilizada para descrever materiais produzidos por um produtor (individual ou coletivo) e para fins comparativos, relacionais, comparando documentos de acordo com as condições específicas de sua produção. A Análise Qualitativa de Dados (AQD) é facilitada com o auxílio de métodos e recursos computacionais na revelação da informação tratada em um *corpus* textual (Lebart & Salem, 1994). Para esta organização do *corpus* textual foi utilizado o software *Iramuteq*, que facilita a distribuição do vocabulário de forma compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas na possibilidade de análises (Loubère & Ratinaud, 2014), e inclui análises lexicais e contagem de palavras, bem como análise semântica, identificando possíveis conceitos contidos no conteúdo. Por conseguinte, a utilização do *software* colaborou com o trabalho das pesquisadoras, considerando o grande volume de dados contidos nos documentos (22.541 palavras).

Primeiramente, foi realizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), utilizando o procedimento sugerido por Reinert (1990) e validado estatisticamente por Benzecri (2007). Os Segmentos de Texto (ST)⁹ foram classificados de acordo com seus respectivos vocabulários, dividindo os textos do *corpus* em classes temáticas homogêneas. A análise mostra as estruturas temáticas do texto (Reinert, 1990).

Assim, o *software* dividiu o nosso *corpus* textual, compondo 6 classes temáticas estáveis, caracterizando seu conteúdo por meio da análise das ocorrências de Segmentos de Texto (ST), frequência de ocorrência das formas e análise do χ^2 (qui-quadrado) de cada forma. Posteriormente, considerando o método indutivo (Thomas, 2006) na AQD, nomeamos cada classe conforme a interpretação de seu conjunto de vocabulário, considerando que a CHD permite revelar relações e semelhanças existentes nas categorias que não seriam detectadas em comparações de variáveis pareadas, a partir de uma análise fatorial das correspondências múltiplas. É um procedimento exploratório e multivariado aplicável a tabelas de contingência que envolvam duas ou mais variáveis categóricas (Benzecri, 2007), como é o caso deste estudo. Essas estruturas são representadas na CHD e na Nuvem de Palavras de cada classe.

Em seguida, as classes foram explicadas individualmente de acordo com as ramificações representadas no Dendrograma de Classes¹⁰, Nuvem de Palavras e excertos do texto. Durante a

⁹ Os Segmentos de Texto (ST) normalmente são dimensionados pelo *software* em função do tamanho do *corpus* e têm o tamanho aproximado de três linhas. Os Segmentos de Texto são os ambientes das palavras (Camargo & Justo, 2016).

¹⁰ O Dendrograma de Classes é uma visualização gráfica dos resultados da análise de agrupamentos. Geralmente é utilizado para verificar os resultados da classificação dos dados mediante estruturas que façam sentido, taxonomias, capazes de classificar os dados textuais observados em diferentes classes (Pereira et al., 2021) e demonstra ainda as ramificações das classes (ligação entre elas), pois estão associadas entre si.

análise, quando necessário, foi apresentado o diagrama de Análise de Similitude (AS) individual da classe. A AS é usada para descrever representações sociais e estuda a proximidade e as relações entre os elementos de um conjunto. A criação de árvores máximas demonstra o número de conexões entre dois itens (Vergès & Bouriche, 2001).

A seguir, apresentaremos os resultados e discussões da AQD das legislações do estudo, bem como a análise dos dados coletados a partir dos questionários respondidos pelos professores.

Resultados e Discussões

Nesta seção apresentam-se os resultados das análises divididas em dois tópicos: no primeiro encontra-se a AQD das normativas; no segundo, as análises da pesquisa realizada com os professores.

Análise Qualitativa dos Dados (AQD) das Normativas Emitidas pelo Governo Federal do Brasil e Governo do Estado do Paraná

O *software Iramuteq* possibilitou o Dendrograma das Classes na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O procedimento separou e dividiu os conteúdos em classes homogêneas. O programa utilizou interações sucessivas na análise fatorial das correspondências múltiplas, identificando os temas mais importantes (Pereira et al., 2021). Os 14 textos normativos foram agrupados em 629 STs com 3.266 formas, totalizando 22.451 ocorrências de palavras, com 2.362 lemas diferentes. Na classificação, foram identificadas 2.089 formas ativas de palavras e 95 suplementares. Para esta análise, o número de formas ativas com frequência maior ou igual a 3 totalizou 886. A média de ocorrências de formas em cada ST foi de 35,69. Dentre os 629 STs analisados, o aproveitamento foi de 84,10%, classificando 529 STs nas 6 classes resultantes e apresentadas no Dendrograma de Classes (Figura 1).

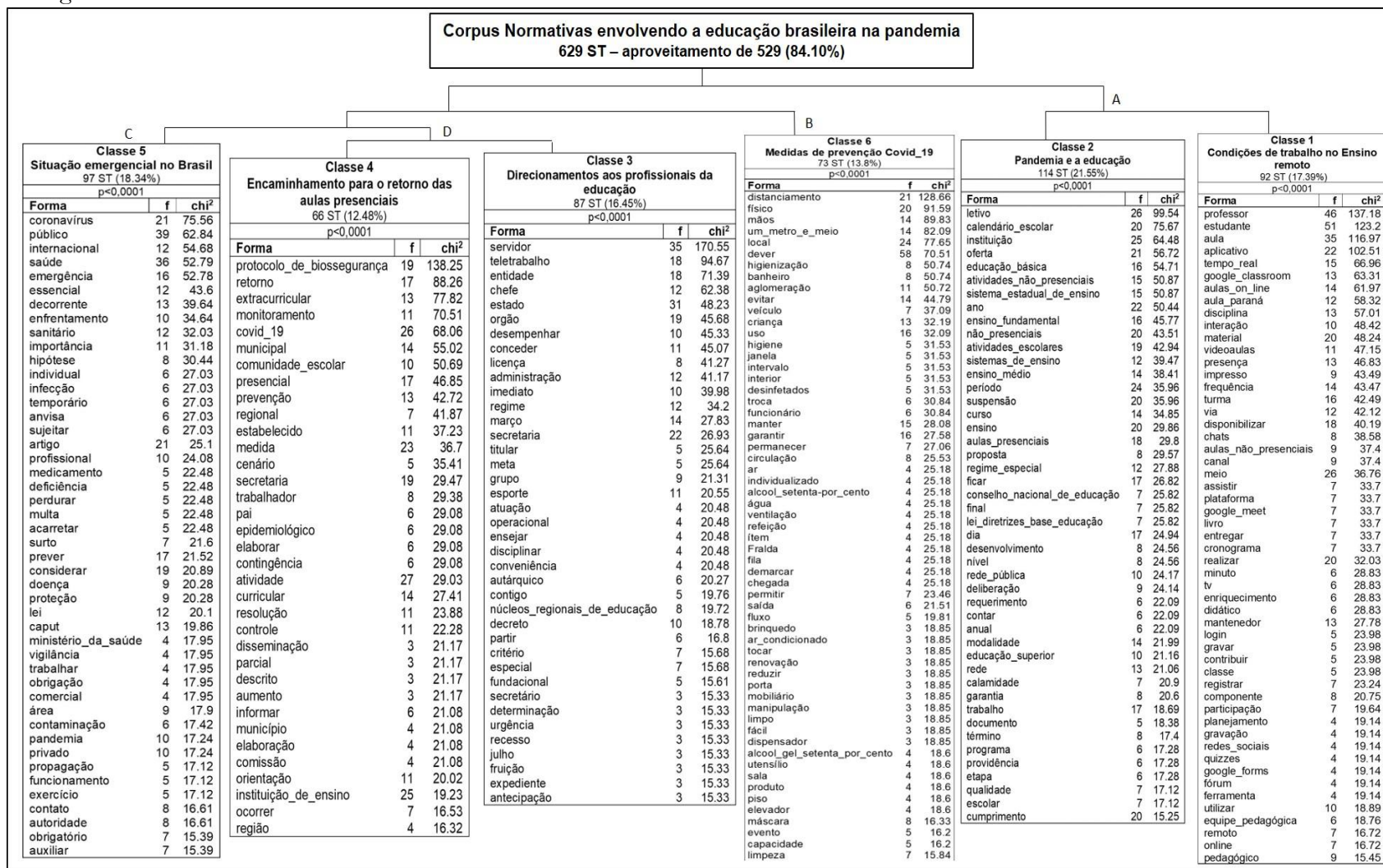
O *corpus* textual pode ser considerado adequado para a CHD pois representa um conjunto centrado na temática “o trabalho docente na pandemia COVID-19” e, portanto, como um conjunto monotemático, impede que a análise desses textos sob outros temas “replique a sua reprodução da estruturação inicial destes” (Pereira et al., 2021, p. 9).

Os procedimentos estatísticos aplicados ao conteúdo textual reúnem informações utilizando o mesmo tipo de léxico, permitindo identificar diferentes mundos lexicais (Reinert, 1990). Assim, o Dendrograma de Classes (Figura 1) demonstra as classes temáticas que emergiram do *corpus* textual durante a CHD, com o detalhamento das classes incluindo os termos que as compuseram individualmente, representadas pelas interações que foram realizadas na classificação dos STs. Essas interações geraram os *subcorpora* que correspondem às classes. O *corpus* textual originou 6 classes temáticas estáveis, compostas por unidades de Segmentos de Texto que apresentam vocabulário semelhante.

As 6 classes estão divididas em 4 ramificações (A, B, C, D) do *corpus* total em análise. Após a análise indutiva (Thomas, 2006) nomeamos as classes de acordo com as suas representações em relação às diretrizes dirigidas pelo governo para a Educação Básica e o trabalho do docente. O *subcorpus* A é composto pela classe 1, denominada “Condições de trabalho no ensino remoto”, formada por 92 STs, 17,39% dos 529 aproveitados, e pela classe 2, “Pandemia e a educação”, composta por 114 STs, representando 21,55%. O *subcorpus* B contém os discursos correspondentes à classe 6, denominada “Medidas de prevenção COVID-19”, com 73 STs, representando 13,8% dos STs aproveitados. O *subcorpus* C é composto pela classe 5, “Situação emergencial no Brasil”, formada com 97 STs, 18,34%. No *subcorpus* D, encontram-se a classe 3, “Direcionamentos aos profissionais da educação”, a qual obteve 87 STs, 16,45% dos STs aproveitados, e a classe 4, “Encaminhamento para o retorno às aulas presenciais”, que contabilizou 66 STs, 12,48% (Figura 1).

Figura 1

Dendrograma de Classes



Para melhor compreender a definição de atividades escolares não presenciais adotadas no Brasil e no Paraná, encontramos na Resolução da SEED nº 1.016, o seguinte trecho classificado na classe 1 (*score* 517.19, grifos nossos): são atividades escolares *não presenciais* “as ofertadas pela *mantenedora* e/ou pela *instituição de ensino*, sob responsabilidade do *professor* da *turma* ou do *componente curricular*, de maneira *remota* e sem a presença do *professor* e do *estudante* no *mesmo* espaço físico” (Paraná, 2020g).

As metodologias que contemplam os recursos tecnológicos utilizados nas atividades escolares não presenciais de acordo com as normativas (classe 1, *score* 469.25, grifos nossos) incluem “*softwares* e *hardwares*, adotadas pelo *professor* ou pela *instituição de ensino* e *utilizadas* pelos *estudantes* com *material* ou *equipamento particular*, *cedido* pela *instituição de ensino*, ou mesmo público” e devem ser (*score* 451.96) “*incluídas* no *planejamento* do *professor* e *contempladas* na *proposta pedagógica curricular* da *instituição de ensino*” (Paraná, 2020a, 2020g, 2020h).

O ensino remoto realizado em emergência no Brasil teve como instrumento tecnológico de ensino e aprendizagem diversas plataformas e *softwares* relacionados na classe 1 (Figura 1) e organizados na nuvem de palavras (Figura 2), tais como: o “aplicativo” “Aula Paraná” (acesso gratuito e sem consumo dos dados dos dispositivos móveis), “Google Classroom”, “Google Forms”, “Google Meet”. As “aulas” também forma disponibilizadas em “canais” de TV aberta. Os professores deveriam “gravar” as “videoaulas”, “organizar” os “fóruns”, “chats”, “quizzes”.

Caso o professor não possua equipamento tecnológico para a realização das suas atividades, na classe 1, a orientação é apresentada no seguinte excerto (*score* 475.12) da Resolução nº 1.522: “[...] *disponibilizar* os laboratórios de informática aos servidores que *necessitarem* de *equipamentos* para acessar o *Google Classroom*, em escala de *horário*, *respeitando* as *orientações* das *direções* e dos *órgãos* de saúde [...]” (Paraná, 2020h, grifos nossos).

Quanto ao suporte pedagógico, a classe 1 contempla excertos (*score* 555.90 e 475.15) da Resolução nº 1.522 que direcionam a equipe pedagógica a: “informar aos *professores* a importância da *implementação* das *aulas não presenciais* e as ações previstas” (Paraná, 2020h, grifos nossos) e “contribuir com os professores, caso seja necessário, no enriquecimento *pedagógico*, no *planejamento* das *aulas* no *Google Classroom*, bem como no *planejamento* e acompanhamento das *aulas on-line* em *tempo real*, preparação e *entrega* de *material impresso*, quando necessário¹³” (Paraná, 2020h).

Podemos observar na Figura 2 que a palavra “frequência” também está destacada e diretamente ligada à “presença” do “professor” e do “estudante”. Conforme os seguintes excertos a seguir (*scores* 587.16 e 629.72), da Resolução 1.016, a Direção de Ensino da instituição é responsável por “acompanhar a efetiva *participação* da *equipe pedagógica* e *professores*, *registrando* as *ocorrências* na *frequência* no Relatório Mensal de Faltas” (Paraná, 2020g, grifos nossos), já “a frequência do estudante será registrada mediante login no aplicativo ‘Aula Paraná’” (Paraná, 2020g).

Dentre as atribuições direcionadas ao professor (classe 1, *score* 440.96 e 724.98), estão: “*complementar* e fazer o *enriquecimento pedagógico* das *aulas* por meio de aula on-line em tempo real e de *recursos didáticos* (*imagens*, textos, gráficos, vídeos, entre outros), observando a legislação que trata dos direitos autorais¹⁴ e “fazer *login* no *aplicativo Aula Paraná*, *respeitar* a oferta *diária* das *aulas* para suas

¹³ Uma parte importante a considerar é que essa redação direcionada ao suporte pedagógico foi incluída somente em 24 de setembro de 2020, pela Resolução da SEED nº 3.817, ou seja, em maio de 2020 (quando emitiram a Resolução nº 1.016) não havia esta instrução.

¹⁴ Redação dada pela Resolução da SEED nº 3.817/2020, de 24 de setembro de 2020. A redação anterior da Resolução 1.016 – 03/04/2020 era “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)”.

turmas, participar efetivamente dos *chats*, estimulando a interação dos estudantes, promovendo a mediação da aprendizagem”(Paraná, 2020g, grifos nossos).

No que diz respeito aos casos comprovados de estudantes sem acesso aos canais disponíveis para o comparecimento às aulas não presenciais, a Resolução da SEED nº 1.016 (classe 1, *score* 425.87) dispõe que “a equipe pedagógica deverá realizar a impressão dos materiais disponibilizados pela mantenedora, os quais deverão ser entregues aos estudantes quinzenalmente, no momento de entrega do kit de merenda escolar” (Paraná, 2020g, grifos nossos).

Em suma, a legislação não garante formação tecnológica prévia de docentes e discentes, apesar de sua relevância e necessidade, uma vez que trata o assunto de forma bastante vaga, colocando esta atribuição como responsabilidade da escola sem o suporte necessário para a sua realização. Além disso, na legislação, não há garantia de investimento financeiro ou de recursos tecnológicos para o desenvolvimento desse trabalho, dada a crise econômica agravada pelo COVID-19, que atinge professores já com histórico de defasagem salarial e, principalmente, estudantes das classes populares, na sua maioria, em condições desfavorecidas economicamente. Nesse sentido, as lacunas para uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem se aprofundaram, haja vista que estudantes já carentes das linguagens e referências culturais dominantes na escola são violados em seus direitos devido à falta de habilidades tecnológicas para lidar com os recursos institucionais e, principalmente, pela falta de equipamentos para acessá-los.

Na classe 2, “Pandemia e a educação”, temos como destaque na Nuvem de palavras (Figura 2) os vocábulos “letivo”, “calendário escolar”, “educação básica”, “sistema estadual de ensino”, “ofertas”, “atividades não presenciais”. O ST típico desta classe, que obteve maior *score*¹⁵, foi 526.36. Nesta classificação, destacaram-se as orientações gerais sobre prazos, procedimentos burocráticos e medidas a serem adotadas quanto à reorganização do calendário escolar do ensino básico. Nesse sentido, destaca-se a importância da autonomia das escolas para a reorganização de seu calendário escolar.

Outro ponto importante em relação às duas classes apresentadas é a impessoalidade das resoluções ao definirem as diretrizes para o desenvolvimento do trabalho docente, desconsiderando a condição ontológica do ser humano – o professor/a. Assim, observa-se que a legislação reporta aos envolvidos no contexto educacional, principalmente professores/as e estudantes, como meros consumidores de serviços, ficando restrita a máquinas, números e acessos. Privilegiando a mecanicidade do trabalho, desconsideram-se outras importantes variáveis fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, como as condições sociais, econômicas e culturais que permeiam os diferentes espaços.

O *subcorpus* B (Figura 1) contém a classe 6, “Medidas de prevenção COVID-19”. Dessa classe originam-se as divisões da classe 5 (*subcorpus* C), 4 e 3 (*subcorpus* D), por apresentarem características semelhantes, como a preservação da saúde, cuidados com a higiene, protocolos sanitários que possam minimizar a contaminação pela doença e preservar a saúde da comunidade escolar (pais, professores, alunos, diretores). Como o *subcorpus* B é composto por uma única classe que origina as subdivisões de mais três classes, para melhor compreensão dos STs foi realizada a Análise de Similitude (AS) da classe 6 conforme a Figura 3.

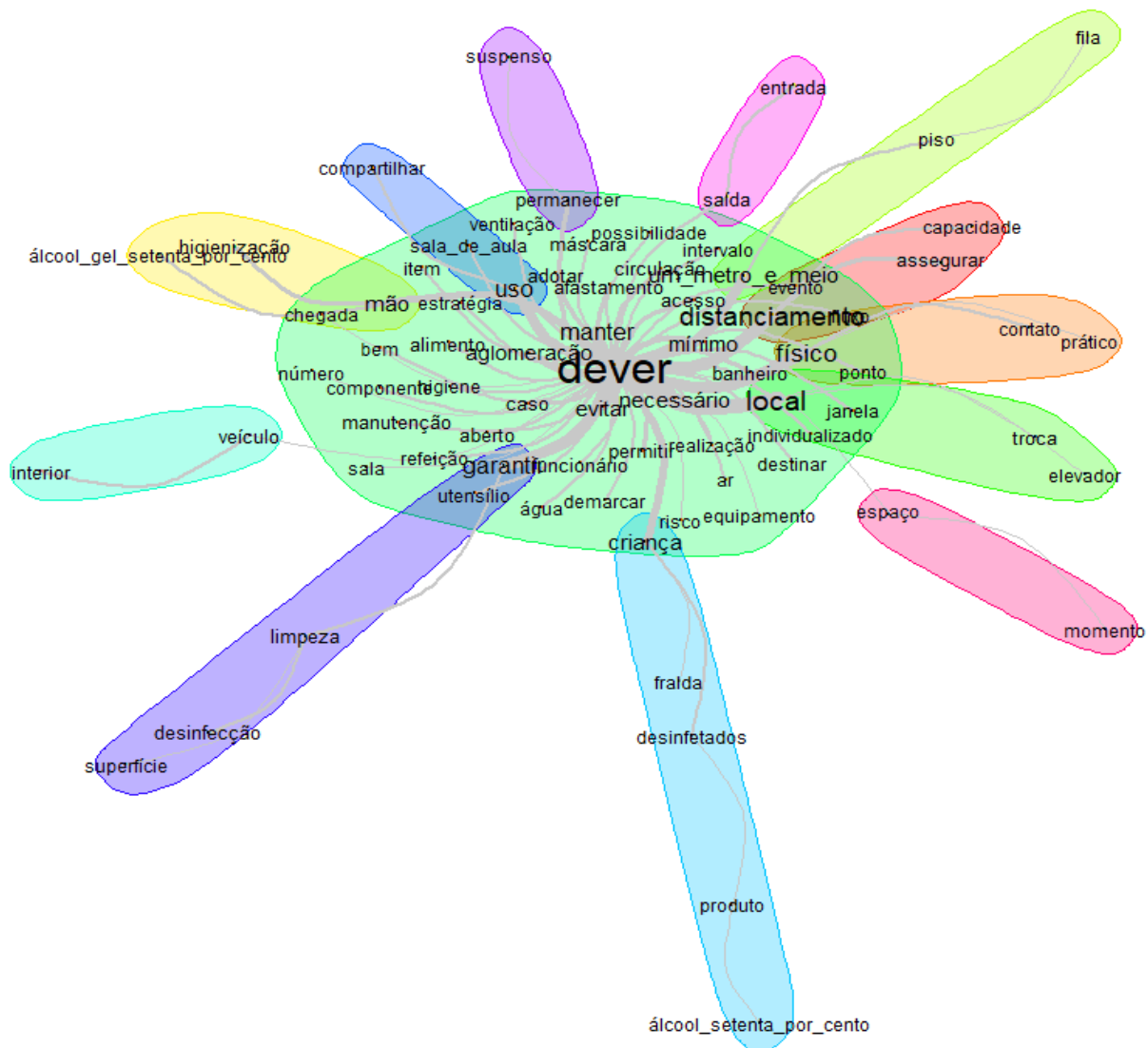
O verbo “dever” constitui o núcleo central desta representação gráfica e suas ramificações estão ligadas à obrigação de cumprir as medidas de proteção e cuidados para evitar a contaminação pelo vírus COVID-19. As ramificações são agrupadas considerando a proximidade das palavras. Assim, as palavras ligadas diretamente ao núcleo na seção verde contemplam medidas preventivas gerais, como o uso de máscaras e evitar aglomerações. Nos demais ramos, encontramos medidas específicas, como a limpeza e desinfecção das superfícies (fundo roxo), no fundo amarelo, a

¹⁵ O maior *score* dessa classe foi 526.36 e o menor, 248.96.

higienização das mãos com álcool em gel e, no fundo azul, a ventilação das salas de aulas. Dentre as ramificações, na Figura 6 há duas ramificações diretamente ligadas à distância mínima (fundos verde-claro e vermelho), nas quais podemos compreender a capacidade de assegurar o distanciamento físico de um metro e meio no contato físico (fundo laranja). Nesse sentido, é importante trazer os questionamentos sobre os direitos dos profissionais da educação para que o trabalho seja efetivamente seguro. O Estado está oferecendo condições de trabalho que atendam a esta normativa? Todos os professores e funcionários receberam os Equipamentos de Segurança Individuais (EPIs) para que o trabalho docente seja seguro? As escolas possuem estrutura física e humana para atendimento aos estudantes e demais membros da comunidade?

Figura 3

Análise de Similitude: Classe 6 – Medidas de Prevenção COVID-19



compõe essa classe explica claramente os deveres do servidor, porém pouco menciona os direitos desse trabalhador diante da pandemia, trazendo somente critérios para licenças e para pessoas com comorbidades e maiores de 60 anos. A oferta de equipamentos e formação tecnológica básica para o trabalho do professor fica à margem, tendo em vista que, durante uma pandemia avassaladora com centenas de milhares de vítimas fatais, o professor da educação pública básica se depara com trabalho mal remunerado, falta de equipamentos e de acesso à internet e, principalmente, nenhuma formação *a priori* para atendimento aos estudantes no teletrabalho.

Assim, dando continuidade à classificação no *subcorpus* C, na classe 4 encontramos as medidas de prevenção a serem adotadas em instituições de ensino do Brasil e do Paraná, bem como os “protocolos de biossegurança” envolvendo o “retorno” das aulas presenciais, o “monitoramento” da situação pandêmica do “COVID-19” em cada região, visando a segurança da “comunidade escolar”. O ST típico com maior *score* (637.37) nesta classe demonstra uma síntese dessa classificação, visto que esse ST contém a maioria das palavras que mais se repetem na classe.

Da mesma forma que a classe 4, a classe 5 (*subcorpus* D), “Situação emergencial no Brasil”, trata das determinações publicadas pelo governo para o enfrentamento da emergência devido à pandemia, diferenciando-se por se tratar de normas gerais de saúde pública, não especificamente na Educação. A Figura 5 (a seguir) apresenta a Análise de Similitude desta classe.

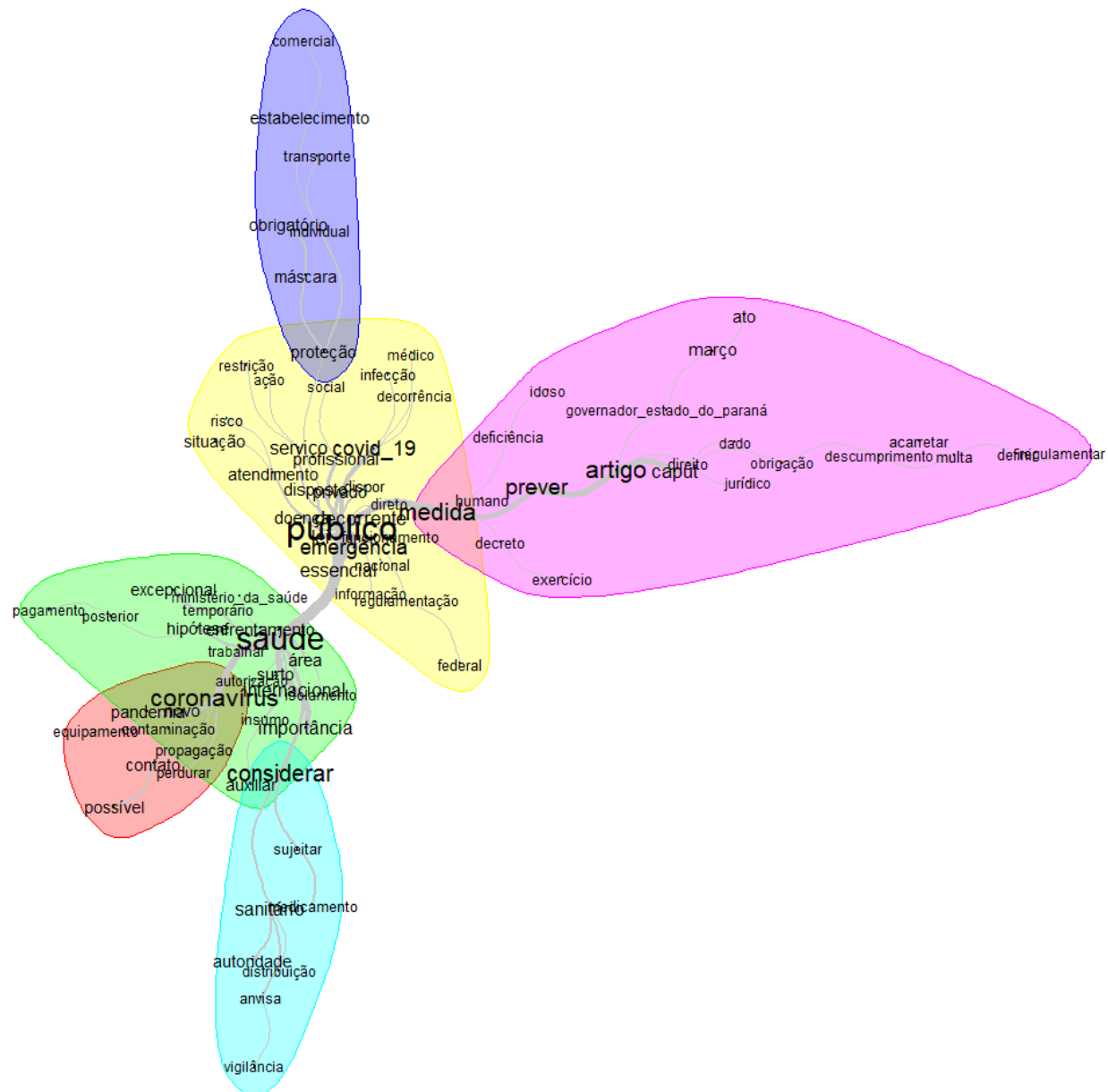
A Análise de Similitude da classe 5 (Figura 5) tem entre as formas apresentadas com maior χ^2 “público” e “saúde”, constituindo o núcleo das ramificações. Além disso, observa-se que ao público (fundo amarelo) as normativas trazem informações sobre serviços essenciais, situação de risco, direitos, medidas de restrições ligadas diretamente a este núcleo (fundo roxo), descritas e previstas nas normativas, decretos e regulamentos, e inclusive o descumprimento desses podem gerar multas. Além disso, vinculado ao núcleo “público”, encontramos as medidas de proteção (fundo azul), como a obrigatoriedade do uso da máscara.

O segundo núcleo diz respeito à organização do setor saúde e às informações sobre o coronavírus. Assim, alinhada à Análise de Similitude já realizada nessa classe, o Segmento de Texto típico (a seguir) com maior *score*, 519.15¹⁸, aborda esta informação:

Em decorrência dessa situação, no Brasil foi publicada a Lei Federal n.º 13.979, em 6 de fevereiro de 2020, que *dispõe* sobre as *medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional* decorrente do *Coronavírus*, e o *Ministério da Saúde publicou* o Plano de Contingência Nacional para *Infecção Humana pelo Novo Coronavírus* e a Portaria n.º 356, de 11 de março de 2020 (Paraná, 2020c, grifos nossos)

As análises das normativas podem auxiliar na compreensão de como o poder público paranaense buscou regulamentar as atividades escolares durante a pandemia. No conteúdo textual das normativas analisadas, constatou-se que o governo paranaense trata das condições gerais de trabalho dos docentes, com restrições diante das necessidades de saúde pública e contenção da doença, bem como estabelece normas e burocracias a serem cumpridas. Quanto às condições de trabalho dos professores, o conteúdo limita-se à possibilidade de trabalho remoto, duração das aulas, frequência e controle, além das atribuições direcionadas aos professores, à equipe pedagógica e à direção da instituição de ensino. Também faltaram informações sobre encaminhamentos voltados para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes diante da nova proposta emergencial de ensino remoto. Além disso, o “dever” prevaleceu em uma das análises desenvolvidas, deixando claro que ficou negligenciado o “direito” à educação pública de qualidade diante da crise gerada por um vírus desconhecido.

¹⁸ O maior *score* dessa classe foi 519.15 e o menor, 150.34.

Figura 5*Análise de Similitude: Classe 5 – Situação Emergencial no Brasil*

Não foi possível identificar medidas diferenciadas, respeitando as peculiaridades de cada região (mesmo sendo no mesmo estado), exceto pela possibilidade de o professor utilizar os recursos tecnológicos na escola, caso não possuísse equipamentos acessíveis em casa, e a entrega de material impresso aos alunos junto com a entrega da merenda. Porém, com a iminência do vírus e o medo do contágio, quem necessitava frequentar a escola rotineiramente era privado do #fiqueemcasa, como foi divulgado amplamente nas redes sociais. Além disso, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dadas as suas particularidades, foi esquecida, visto que os documentos a mencionam de modo superficial, desconsiderando a necessidade de práticas pedagógicas que atendam ao perfil da população, conforme apregoa a legislação nacional (Brasil, 1996).

Quanto à questão pedagógica, o conteúdo normativo refere-se a questões burocráticas, não estabelecendo uma comunicação com as dificuldades metodológicas de um ERE – inclusive, busca a contratação de professores que conheçam a tecnologia, mas não garante um programa de formação docente efetivo e continuado aos que subitamente viram sua rotina de trabalho alterada. Além disso, a legislação não contempla uma formação prévia, tanto de professores quanto de estudantes, para o manuseio dos recursos digitais institucionais disponibilizados pelo Estado.

O amparo profissional pedagógico, tecnológico e mesmo psicológico, considerando as dificuldades, anseios e medos diante de uma situação pandêmica inédita, não teve uma atenção categórica no material analisado (o conteúdo textual limita-se a deveres e atribuições impostas), fator que impacta diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Resultado da Pesquisa Realizada com os Professores da Educação Básica do Paraná

Após a AQD das normativas vigentes com o auxílio do *software Iramuteq*, um questionário foi criado e divulgado para compreender como esse processo de mudança do ensino presencial para o ERE impactou a prática dos docentes e suas condições de trabalho, considerando o suporte pedagógico e tecnológico recebido pelas instituições de ensino. No total, 78 professores responderam ao questionário.

Segundo dados do Censo 2020, no Brasil, eram 2,2 milhões de professores e 161.183 diretores, atuando em 179,5 mil escolas da Educação Básica. O cargo de direção é de 80,6% de mulheres e 88,2% possuem curso superior (INEP, 2021). De mesma forma, nossa amostra é composta majoritariamente por mulheres que se autodeclararam brancas, casadas e graduadas, com especialização em alguma área. Dos professores respondentes, 51% trabalham em escolas públicas, 40% em escolas privadas e 9% em ambas as instituições.

A faixa etária é majoritariamente entre 36 e 55 anos (64,1%). Ademais, como a pandemia é uma questão de saúde pública, 25,6% desses profissionais se declararam pertencentes ao grupo de risco para COVID-19.

As redes sociais e aplicativos mais utilizados pelos professores como recursos para as aulas são: *WhatsApp* (85,9%), *YouTube* (70,5%), *Facebook* (29,5%), *Instagram* (26,9%), *Telegram* (3,8%), *TikTok* (3,8%). Além disso, 30,8% relataram que já pararam de usar alguma rede social ou aplicativo por dificuldade de uso. Infere-se que, no Brasil, a incorporação de tecnologias digitais nas instituições escolares ainda enfrenta inúmeras barreiras, como a falta de infraestrutura e a formação docente deficitária. Isso representa um entrave para uma utilização produtiva, intencional e crítica das tecnologias (Thadei, 2018).

Nos estudos de Moura-Vieira et al. (2021), os docentes entrevistados relatam suas dificuldades iniciais para lidar com os computadores, salas virtuais, aula gravada, aula ao vivo, vídeos e várias tecnologias usados e testados, como *Google Scholar*, *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, rádio, televisão, entre outros. Isto posto, muitos desses recursos tecnológicos estão previstos, nas leis aqui analisadas, como alternativas durante o ERE no Paraná.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020, no Brasil, a internet banda larga está presente em 100% das escolas de ensino fundamental da rede federal, 74,7% da rede estadual e em 52% da rede municipal. O computador de mesa é encontrado em 91,3% das escolas federais de ensino fundamental, em 76,7% das estaduais e em 38,3% das municipais. Isso mostra que as escolas públicas estão evoluindo na infraestrutura de incorporação de tecnologias digitais (INEP, 2021).

Pensando nisso, buscou-se identificar se os professores possuíam equipamentos tecnológicos para o ERE (já que seu trabalho seria administrado de suas casas ou caberia a exceção da lei, com a necessidade de se deslocar até a escola durante a pandemia) e se houve uma preocupação por parte das instituições em dar suporte para a aquisição desses equipamentos. No questionário, 55,1% dos docentes relataram possuir equipamentos adequados e 44,9% não possuíam tais equipamentos.

Porém, 73,1% dos professores tiveram que comprar algum tipo de equipamento para preparar as aulas, sendo que a maioria comprou um *smartphone* e um computador (*notebook* ou *desktop*). Esse percentual é significativo e mostra que os docentes tiveram que se adaptar repentinamente para continuar ensinando de seu espaço privado, de suas casas, muitos sem a infraestrutura ideal e sem a ajuda de custo do Estado (Moura-Vieira et al., 2021).

Além disso, também comparamos professores de escolas públicas e privadas e não encontramos diferença significativa. Enquanto 47% dos professores da rede pública precisaram comprar algum equipamento, um percentual equivalente ocorreu nas escolares privadas (42%). Em relação à conexão com a internet, 95% dos respondentes possuem internet de alta velocidade, enquanto 5% lecionam via conexão 3G. Essa comparação entre escolas públicas e privadas foi feita para verificar alguma diferença nas condições de trabalho dos docentes, pois, como a escola privada é paga, geralmente possui melhor infraestrutura e cobrança dos pais em relação à qualidade do ensino.

Nesse cenário, torna-se relevante a preocupação com o suporte pedagógico e tecnológico, principalmente a busca de estratégias diferenciadas para atender a demanda de alunos e professores. Nessa perspectiva, os docentes responderam se receberam apoio pedagógico e tecnológico para trabalhar com o ensino remoto devido à pandemia de COVID-19 e 41% dos respondentes receberam ambos os apoios, enquanto 21,8% não receberam apoio. A maioria dos professores (33,3%) que recebia apoio pedagógico não recebia suporte tecnológico para as aulas remotas. Ao realizar o teste estatístico qui-quadrado de Pearson, rejeitamos a hipótese nula com $p < 0,05$, mostrando uma associação significativa na relação entre ter suporte pedagógico e tecnológico durante a pandemia. No geral, 57,7% dos entrevistados consideraram que o apoio pedagógico fornecido durante a pandemia não foi eficiente.

Sobre isso, Bonatto et al. (2013) destacam que, se o professor não possui um preparo pedagógico para usar a tecnologia, o computador se torna um recurso ineficaz. Para verificar se os docentes de escolas públicas e privadas recebiam suporte tecnológico e pedagógico, analisamos essas informações de forma segmentada, comparando as respostas dos professores das duas redes institucionais. Assim, constatou-se que a maioria dos professores que enfrentavam falta de suporte trabalhavam em escolas públicas, pois 65% deles não tinham suporte tecnológico e 70% não receberam apoio pedagógico durante a pandemia. Isso mostra que, de certa forma, esses professores não foram amparados pelo poder público. O que não se pode identificar neste estudo é se isso é reflexo da falta de políticas públicas ou se é ineficiência das já existentes.

Nessa perspectiva, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020, p. 563) apontam que “[...] não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet que fariam diferença, mas sim, como a tecnologia é inserida no contexto escolar”. Na conclusão do estudo, os autores indicaram a necessidade de criar políticas que mesmo num momento pós-pandêmico possam ser utilizadas e incluídas (Oliveira et al., 2020). Além disso, o ERE exige não só condições técnicas dos professores e equipes (como acesso à internet ou a equipamentos), mas uma série de atividades administrativas extenuativas devido à natureza da distância, evidenciada nas propostas de educação remota.

A escola, como organização complexa, possui diferentes formas de responder aos acontecimentos, embora muitas vezes seja limitada por um aparato burocrático em que, geralmente, “o administrativo tem precedência sobre o pedagógico” (Tragtenberg, 2018, p. 189). Esse aparato burocrático regula e dirige ou limita e exclui as diversidades locais. Os docentes avaliaram a organização do trabalho remoto da organização escolar como ótima (14,1%), boa (37,2%), regular (37,2%) e péssima (11,5%).

Ademais, propôs-se também conhecer as dificuldades e desafios vivenciados diariamente na prática docente no ERE. Assim, os professores citaram várias dificuldades. As cinco categorias mais citadas foram: dificuldade de interação com os alunos (51,9%), internet lenta (39%), o *smartphone* não

tem memória suficiente (32,5%), nenhuma habilidade com tecnologia (20,8 %) e ter apenas um computador para toda a família (20,8%). Sobre o mesmo assunto, os professores também complementaram apontando o uso de “outra” opção para descrever novas dificuldades. A partir disso, foram citadas: “as demandas domésticas não permitem um trabalho de qualidade”, “esgotamento emocional dos alunos”, “alunos que não tinham internet”, “alunos que desistiram por não se adaptarem ao ensino à distância” e “o suporte tecnológico foi iniciado tarde demais”.

Posto isto, as dificuldades relatadas pelos professores deste estudo são um reflexo da falta de políticas públicas eficazes, do suporte tecnológico e pedagógico ineficiente e de desigualdades socioeconômicas no país. A falta de apoio durante o ERE justifica-se pelo seu caráter excepcional, mas a incorporação das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem não é uma questão nova.

É importante dizer que o ERE desafiou grupos socialmente vulneráveis enquanto as escolas lutavam para se encaixar no novo modelo (Kalloo et al., 2020). Além das dificuldades para enfrentar os novos desafios do ERE, a pandemia de COVID-19 trouxe um cenário de incertezas, pois, com o fechamento das escolas, muitos professores, sobretudo da rede privada, correram o risco de perder seus empregos, da mesma forma que os docentes contratados temporariamente pela rede estadual do Paraná temiam o rompimento dos seus contratos.

Nesta direção, vale ressaltar que a produtividade no trabalho durante o distanciamento social foi estudada por Sanchez-Taltavull et al. (2020). Os autores identificaram uma redução estimada de 50% na produção normal, principalmente quando o ambiente é inadequado para o trabalho remoto ou quando há altas taxas de infecção pelo COVID-19. Isso reflete a angústia de uma possível contaminação com o retorno às aulas. Em relação às perdas pessoais pelo COVID-19, 67,9% dos entrevistados relataram ter perdido aluno, colega de trabalho ou familiar devido ao COVID-19. Além disso, a quantidade de professores que temem retornar às aulas presenciais se compara aos professores que se autodenominam como integrantes ou não do grupo de risco. Em geral, 84,6% têm medo de voltar às aulas presenciais.

O conteúdo das normativas analisadas fornece orientações importantes para evitar o contágio na comunidade escolar, mas existe uma lacuna entre a continuidade do ano letivo e a efetivação do ensino remoto, principalmente quanto à diferença entre estudantes “[...] com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares) [...]” (Gatti, 2020, p. 32) e aqueles que, “[...] não dispondo dessas facilidades, ou dispondo com restrições (por exemplo, não disposição de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família.) [...]” (Gatti, 2020, p. 32), vivem uma realidade desigual, sem equidade na aprendizagem. Nota-se que a pandemia acentuou ainda mais essa desigualdade e expôs uma realidade velada na situação de vulnerabilidade social e econômica no cenário brasileiro.

Assim, esta investigação sobre o olhar do professor também demonstrou essas dificuldades, pois os desafios enfrentados pelos alunos também impactam no trabalho do docente, principalmente quando passam a enfrentar dificuldades advindas da mudança do ambiente escolar para o ambiente da sua própria casa, espaço onde outras demandas existem, tendo uma função dupla.

No entanto, as aulas presenciais, mesmo em um cenário provisório e dependendo do boletim epidemiológico da região (Paraná, 2021a), foram retornando, gradualmente, de forma híbrida (seguindo protocolos estabelecidos em lei). Nesse acolhimento para o retorno das atividades presenciais, Gatti considera essencial a “[...] criação de ambiente de serenidade entre os educadores em relação aos ajustes físicos, infra estruturais, curriculares e para a recepção [...]” (Gatti, 2020, p. 35) dos estudantes da educação básica.

Em suma, a pandemia de COVID-19, com seus tentáculos avassaladores e letais, trouxe à luz os abismos entre a legislação brasileira que apregoa a Educação como direito público e subjetivo para todos e todas, indistintamente, e a realidade do chão da escola. De uma forma cruel, mostrou à

população o cenário de desigualdades presentes no país, incluindo nesse ponto o acesso às tecnologias digitais.

As leis que regem o ERE favorecem, nas entrelinhas, o/a estudante que não só está preparado para o dominar os recursos tecnológicos digitais, mas também que possui equipamentos e internet para condições de acesso, uma realidade para uma pequena parcela da população brasileira. No que diz respeito aos professores, a legislação também traz em seu conteúdo uma proposta de trabalho docente que determina o uso de equipamentos/rede de internet, bem como a necessidade de habilidades tecnológicas e digitais para a atuar nessa profissão, uma dinâmica que, em tempos de pandemia, leva o professor a adquirir equipamentos/serviços com recursos próprios, diante da importância da continuidade do trabalho para a sua sobrevivência.

Por outro lado, a pandemia também revelou uma realidade pouco valorizada pela sociedade: a importância do trabalho docente. Nestes tempos, a partir dos achados neste estudo, foram identificadas dificuldades de aprendizagem, acentuadas pela falta de relações humanas que se tecem no chão da escola. Essa realidade é duramente vivenciada nos lares brasileiros, com famílias diante de demandas que até então não haviam percebido em seu cotidiano “normal”: as acentuadas dificuldades de ensino e aprendizagem diante do trabalho à distância.

Urge uma real valorização do trabalho docente dentro e fora deste cenário de incertezas, bem como a relevância do processo de humanização e de escuta de professores e alunos mesmo no espaço virtual. A qualidade do ensino deve ser pensada em uma perspectiva de qualidade social, que articule a teoria apregoada na legislação à prática “do chão das salas de aula”. Dessa forma, é possível caminhar para uma educação de qualidade social que, em uma perspectiva freiriana, proporcione a todos, professores e alunos, uma proposta de “ser mais” (Freire, 2019), a qual, indubitavelmente, deve estar atrelada a uma proposta educativa que considere as dificuldades e peculiaridades dos principais atores desse processo.

Considerações Finais

O estudo permitiu observar as desigualdades socioeconômicas entre professores e alunos, entre professores e professores e, também, entre alunos e alunos. Essas desigualdades foram ainda maiores durante o ensino remoto, revelando um hiato entre as normativas do poder público que afetam a Educação Básica paranaense no período emergencial devido ao COVID-19 e a prática dos professores, bem como o suporte por eles recebido no seu trabalho. No estudo, identificou-se que havia uma preocupação do poder público em estruturar o cumprimento dos protocolos de cuidados sanitários necessários para minimizar o contágio do vírus e em articular medidas para garantir o cumprimento do ano letivo. No entanto, essas regulamentações não garantiam condições igualitárias para professores e alunos diante do ERE, revelando uma dicotomia entre a teoria e a prática. Em vez disso, foi observada a incoerência no acesso à educação por direito, principalmente quando nos deparamos com alunos de escolas particulares retornando à sala de aula ou classes híbridas bem antes dos alunos de escolas públicas.

Assim, os resultados do estudo apontam para a importância de se refletir mais sobre as políticas públicas e ações voltadas para a garantia da qualidade educacional, direcionando ações estratégicas mais efetivas, considerando as desigualdades socioeconômicas de professores e alunos, em uma visão articulada e integrada entre os âmbitos federal, estadual e municipal.

Embora o presente estudo tenha considerado o ERE decorrente da pandemia COVID-19, a pesquisa ultrapassa esse cenário e abre possibilidades para novos estudos, pois possibilita repensar as condições de trabalho docente e a necessidade de formação continuada para professores articulada com as demandas que surgem.

Assim, conclui-se que é urgente repensar ações que considerem o contexto social de professores e alunos e auxiliem os docentes, bem como as instituições educacionais, a superar os desafios inerentes à educação remota, para garantir o direito de acesso à educação para todos.

Referências

- Antônio Moreira, J., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online [For a new concept and paradigm of online digital education]. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Benzecri, J. P. (2007). *Linguistique et lexicologie* (rev. ed.). Dunod.
- Bonato, F. R. de O., Silva, A. F., & Lisboa, P. (2013). Tecnologia nas atividades escolares: perspectivas e desafios. In L. E. L. R. do Valle, M. J. V. Marinho de Mattos & J. W. da Costa (orgs.), *Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão* (pp. 58–74). Penso.
- Brasil. (1996, 20 dezembro). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. (2020a, 2 abril). *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm
- Brasil. (2020b, 18 agosto). *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
- Brasil. (2020c). *Parecer nº 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Aprovado no dia 28 de abril de 2020, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2016). *Iramuteq* (R INTERFACE for multidimensional analysis of texts and questionnaires; trans. Teresa Forte). Federal University of Santa Catarina. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English_17.03.2016.pdf
- Cipriani, F. M., Moreira, A. F. B., & Carius, A. C. (2021). Teaching Performance on Educação Básica in Pandemic Time. *Educação & Realidade*, 46(2). <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N/?lang=en>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Sage.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29–42. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H., Zhang, M., Lu, H., Gao, B., Cai, Z., Liu, M., Cheng, W., Cheng, Q., Yin, X., Zhuang, R., Berrada, K., Burgos, D., Chan, C., Chen, N. S., Cui, W., ... Zhao, J. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Acesso à internet e à Televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua, 2017: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017*.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf
- INEP. (2020). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 239-271. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kaiper-Marquez, A., Wolfe, E., Clymer, C., Lee, J., McLean, E. G., Prins, E., & Stickel, T. (2020). On the fly: Adapting quickly to emergency remote instruction in a family literacy programme. *International Review of Education*, 66(5), 691-713.
- Kaloo, R. C., Mitchell, B., & Kamalodeen, V. J. (2020). Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education. *Diário de Education for Teaching*, 46(4), 452-462. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800407>
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistiques textuelles*. Dunod.
- Lima, F. V, Costa, A. B., & Lopes C. (2020). Educação não presencial na EJA do Paraná em tempos de pandemia. *Revista Interações*, 6(54), 106-125. <https://doi.org/10.25755/int.21022>
- Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014). Documentation IraMuTeQ 0.6 alpha 3 - version 0.1 [Computer software]. http://iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf
- Modelski, D., Giraffa, L. M. M., & Casartelli, A. O. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas [Digital technologies, teacher training and teaching practices]. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>
- Moura-Vieira, M. E., Luderitz-Hoefel, M. G., & Réal-Collado, J. T. (2021). El “desierto digital”: repercusiones de la COVID-19 en la Educación en España y Brasil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 181-191.
<https://doi.org/10.6018/reifop.470951>
- Nasri, N. M., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: a snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers’ education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 546-553.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582>
- Oliveira, D. N. da S., Melo, C. G. da S., Ribeiro, L. T. F., Almeida, J. P. G. de, Basílio, E. F., Lima, C. R. F., Castro, E. R. de, & Gabriel Neto, J. A. (2020). Teaching perspectives on the use of TDIC in basic education in times of the COVID-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 9(12). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10775>
- Oliveira, J. B. A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências [Covid-19 and back to school: listening to evidence]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 2, 397-430.
- Paraná. (2020a). *Decreto nº 4.230/2020, de 16 de março de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus COVID-19.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&indice=1&totalRegistros=1&dt=26.7.2021.15.52.3.263>
- Paraná. (2020b). *Decreto nº 4.312/2020, de 20 de março de 2020*. Concede licença especial aos servidores que compõem a estrutura funcional da Secretaria de Estado da Educação (SEED), com

- direito adquirido na data de entrada em vigor da lei.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233036&indice=1&totalRegistros=9&dt=26.7.2021.16.26.1.394>
- Paraná. (2020c). *Deliberação nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação, de 31 de março de 2020*. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências.
http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf
- Paraná. (2020d). *Resolução nº 891/2020 – GS/SEED, de 18 de março de 2020*. Estabelece medidas previstas nos Decretos nº 4.230, de 16 de março de 2020, e nº 4.258, de 17 de março de 2020, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232949&indice=1&totalRegistros=2&dt=26.7.2021.15.54.22.491>
- Paraná. (2020e). *Resolução nº 901/2020 – GS/SEED, de 21 de março de 2020*. Orienta a distribuição dos alimentos da Merenda Escolar disponíveis nas instituições de ensino da Rede Estadual durante o período de suspensão das aulas.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233067&indice=1&totalRegistros=2&dt=26.7.2021.16.29.7.462>
- Paraná. (2020f). *Resolução nº 1.014/2020 – GS/SEED, de 03 de abril de 2020*. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233512&indice=1&totalRegistros=2&dt=26.7.2021.16.31.12.574>
- Paraná. (2020g). *Resolução nº 1.016/2020, de 03 de abril de 2020*. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233513&indice=1&totalRegistros=4&dt=26.7.2021.16.33.48.111>
- Paraná. (2020h). *Resolução nº 1.522/2020 – GS/SEED, de 07 de maio de 2020*. Estabelece as atividades escolares, em regime especial, na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=235178&indice=1&totalRegistros=1&dt=26.7.2021.16.34.53.746>
- Paraná. (2020i). *Resolução SESA nº 1.433/2020, de 03 de dezembro de 2020*. Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho de todos os servidores do Estado do Paraná ante a emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19.
<https://www.aen.pr.gov.br/arquivos/0312resolucao1433B.pdf>
- Paraná. (2021a). *Resolução nº 098/2021, de 03 de fevereiro de 2021*. Regulamenta o Decreto Estadual 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da Covid-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares.
<https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Resolucoes>
- Paraná. (2021b). *Resolução nº 541/2021 – GS/SEED, de 29 de janeiro de 2021*. Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para afastamento dos professores que apresentam vulnerabilidades médicas, conforme Resolução SESA nº 1.433/2020.

- <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244387&indice=1&totalRegistros=3&dt=26.7.2021.16.43.51.830>
- Paraná. (2021c). *Resolução nº 1.111/2021 – GS/SEED, de 11 de março de 2021*. Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=245547&indice=1&totalRegistros=1&dt=26.7.2021.16.46.0.616>
- Pereira, C. A., Araújo, J. F. F. E., & Machado-Taylor, M. de L. (2021). Predictors of success in the didactic-pedagogical organization of higher education: Meta-evaluation of the reports of the commissions. *Education Policy Analysis Archives*, 29(59).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5839>
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology*, 26(1), 24–54.
<https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Sanchez-Taltavull, D., Candinas, D., Roldán, É., & Beldi, G. (2020). Modelling strategies to organize healthcare workforce during pandemics: application to COVID-19. *medRxiv* [in press].
<https://doi.org/10.1101/2020.03.23.20041863>
- Tarouco, L. M. R. (2018). Competências Digitais dos Professores. In Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* [ICT in Education, 2018 Survey on the Use of Information and Communication Technologies in Brazilian Schools]. TIC educação 2018.
https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf
- Thadei, J. (2018). Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In L. Bacich & J. Moran, J. (org.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 90–105). Penso.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *Am J Eval*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, 39(142), 183–202. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018191196>
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response.
<https://en.unesco.org/node/320920>
- Vergès, P., & Bouriche, B. (2001). L'analyse des données par les graphes de similitude. Auxerre Cedex: Sciences Humaines.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Sobre o Autoras

Andréia Faxina Wiese

UTFPR-PR

andrea.wiese@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5133-0550>

Possui graduação em Administração com habilitação em Marketing (2006) e em Pedagogia (2018), especialista em Gestão Empresarial (2015) e em Neuropsicopedagogia (2019), mestre em Sociedade e Desenvolvimento (2018) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atualmente é professora da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GEPEFORP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Francisca Vieira Lima

UFPR-PR

franvlprof@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1426-407X>

Doutoranda em Educação - UFPR - Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Mestre em Educação pela UFPR. É graduada em Pedagogia, Educação Física e tem licenciatura plena em Matemática. Além de especializações a nível lato sensu, é integrante do Grupo de Pesquisa EPEJA - Pesquisa Interinstitucional CNPQ Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico. Professora da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Atualmente é professora da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

Fabiana Paulino Alexandre Retamero

UFPR-PR

fabiana.retamero@adventistas.org

<https://orcid.org/0000-0001-5788-2612>

Possui graduação em Letras, pós-graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação pedagógica e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atuou como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, coordenadora pedagógica de área (Letras), coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica geral da Educação Adventista para a Região Central do Paraná. Também é formadora, professora, tutora e autora de cursos de Língua Portuguesa da Universidade Corporativa Adventista.

Sônia Maria Chaves Haracemiv

UFPR-PR

sharacemiv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9305-5227>

Professora da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutora em Currículo e Avaliação pela UNIRIO. Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação e Ciências pela UFSC. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE e do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado Profissional. Pesquisa Educação de Jovens, Adultos e Idosos; EJA em Sistema Prisional. Coordenadora do Subprojeto EJA e Tecnologia, Parceria UFSC/UFPR Pesquisainterinstitucional “Representante da UFPR da Pesquisa: Cognição,

Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na EJA na Rede de Internacional LusoBrasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação e Formação de Professores de Jovens e Adultos. Vice Coordenadora do Observatório Social Saúde em Instituições Prisionais e Justiça Criminal.

Anna Kaiper-Marquez

The Pennsylvania State University

axk1222@psu.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3929-7430>

É diretora associada e professora assistente do Instituto para o Estudo da Alfabetização de Adultos e do Instituto Goodling para Pesquisa em Alfabetização da Família no College of Education da Pennsylvania State University. Ela concluiu sua dissertação em Educação Comparada e de Desenvolvimento Internacional na Universidade de Minnesota que, durante um período de três anos, se concentrou no aprendizado da língua inglesa para adultos e na alfabetização de trabalhadores domésticos na África do Sul. A partir dessa pesquisa, ela publicou vários artigos em periódicos, capítulos de livros e resenhas de livros sobre educação básica de adultos (ABE), aprendizagem da língua inglesa e metodologias qualitativas em contextos nacionais e internacionais. Antes de iniciar seus estudos de doutorado, Anna foi instrutora de GED e ESL para adultos no Northern New Mexico Community College em Espanola, Novo México. Nessa função, ela supervisionou o programa de ensino à distância para alunos da ABE e, ao mesmo tempo, atuou como tutora de naturalização para seus alunos de ESL. Além disso, Anna ensinou Inglês como Língua Estrangeira e Inglês para Negócios para K-12.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 165

8 de novembro 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.