

# OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DIANTE DA PANDEMIA DO COVID-19

**Bruna Daniele Costa do Amaral**

Graduanda de Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pampa

**Flaviani Souto Bolzan Medeiros**

Profa. Dra. do Curso de Tecnologia em Gestão Pública na Universidade Federal do Pampa

**RESUMO:** A inserção do ensino remoto no ano de 2020 tornou-se um grande marco na história diante da propagação do vírus altamente contagioso, a Covid-19. A educação como um todo foi alterada e tanto os estudantes como os professores tiveram que se adaptar a uma nova realidade imposta pela situação causada pela pandemia. Diante do exposto, este artigo teve como objetivo geral conhecer os desafios do corpo docente do ensino fundamental da rede pública de ensino estadual e municipal diante da modalidade de ensino remoto e como objetivos específicos: verificar a infraestrutura de apoio disponível para aulas remotas; identificar as demandas dos professores acerca da acessibilidade digital; e analisar os recursos oferecidos à capacitação técnica dos docentes. Em termos metodológicos, adotou-se uma pesquisa de natureza aplicada, qualitativa acerca da abordagem, descritiva em relação aos objetivos, utilizando como instrumento de coleta dos dados entrevista semiestruturada. Entre os principais resultados obtidos destaca-se a grande ausência de cursos através do Estado e dos municípios para os professores da rede pública, a falta de suporte técnico nas escolas, a limitação dos docentes no isolamento social, e também, a falta de uma biblioteca didática digital na rede pública. Portanto, recomenda-se a elaboração de políticas públicas voltadas às atividades de suporte e auxílio no uso de aparelhos eletrônicos para fins educativos, cursos que ajudem no entendimento dos recursos disponíveis nas plataformas para os docentes e para alunos da Rede pública.

**Palavras-chave:** Ensino remoto; Desafios; Ensino fundamental; Rede pública.

**ABSTRACT:** The introduction of remote education in the year 2020 became a major milestone in history in the face of the spread of the highly contagious virus, Covid-19. Education as a whole was changed and both students and teachers had to adapt to a new reality imposed by the situation caused by the pandemic. In view of the above, the general objective of this article was to learn about the challenges faced by elementary school teachers from the state and municipal public school networks when facing the remote teaching modality, and as specific objectives: to verify the support infrastructure available for remote classes; to identify teachers' demands regarding digital accessibility; and to analyze the resources offered for teachers' technical training. In methodological terms, we adopted an applied research, qualitative in its approach, descriptive in relation to the objectives, using semi-structured interviews as an instrument for data collection. Among the main results obtained, we highlight the great lack of courses offered by the State and the municipalities to public school teachers, the lack of technical support in schools, the teachers' limitation in social isolation, and also, the lack of a digital didactic library in the public network. Therefore, we recommend the elaboration of public policies aimed at support activities and assistance in the use of electronic devices for educational purposes, courses that help in understanding the resources available in the platforms for teachers and students in the public network.

**Keywords:** Remote teaching; Challenges; Elementary school; Public network.

## 1. INTRODUÇÃO

As transposições do presencial para o remoto, on-line, marcaram o ano de 2020 diante da alarmante disseminação do vírus altamente contagioso denominado Covid-19 e não somente o Brasil como o mundo teve que se adaptar a uma nova realidade, a um novo “normal”. Honorato e Nery (2020) comentam que os efeitos acarretados pelo surgimento do vírus além de causar grande impacto no setor econômico também afetaram a educação. Esse grande impacto na área da educação deu-se pelo fato de que as escolas em período letivo manter confinadas várias pessoas dentro de um mesmo local.

Logo após a aparição dos primeiros casos de Covid-19 confirmados no Brasil, foram anunciadas em alguns Estados e no Distrito Federal as medidas de distanciamento social, que resultaram na suspensão das aulas, fechamento de restaurantes e outros estabelecimentos comerciais, assim como, o cancelamento de grandes e pequenos eventos que aglomerassem pessoas em um mesmo local. No Rio Grande do Sul, nota-se que as medidas adotadas não se diferem tanto dos demais Estados nem dos demais países. No Rio Grande do Sul, o governador Eduardo Leite anunciou através de redes sociais no dia 16 de março de 2020 a suspensão das atividades da rede estadual de educação, acrescentando que a suspensão seria também para a rede privada e universidades (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Destarte, o isolamento social não configurou em paralisação das atividades para os professores, visto que a revista Agência Mec (2020) relata que o Conselho Nacional de Educação (CNE), junto do Ministério da Educação (MEC), autorizaram as atividades não presenciais em todas as etapas de ensino. Diante dessa situação atípica, que causou incertezas não somente no Estado, mas que assolou todo o território brasileiro, o Ministério da Educação manifestou-se a fim de esclarecer dúvidas com relação à recuperação de aulas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) admite que os sistemas de ensino tanto estaduais como municipais, de modo coordenado pelas Secretarias de Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, em situações emergenciais realizem atividades à distância nos níveis e modalidades citados: a) ensino fundamental, b) ensino médio, c) educação profissional técnica de nível médio, d) educação de jovens e adultos, e) educação especial (MEC, 2020).

Com isso, uma vez que os professores não poderiam mais desempenhar suas funções presencialmente, a inclusão do ensino remoto – *home office* – fora inserida no cotidiano. De modo geral, houve forçadamente essa readequação sem aviso prévio, fazendo com que os professores utilizassem de novas ferramentas e métodos digitais que o Ministério da Educação (MEC) proporciona de forma legal para a continuidade das atividades (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Os professores de nível fundamental das redes municipal e estadual – objeto deste estudo – se depararam com muitas atribuições e dificuldades nessa nova modalidade de trabalho. Com a pandemia, surgiram novas demandas no meio escolar, visto que o ensino remoto não foi algo planejado e ainda em um cenário de recursos escassos.

Diante deste cenário, este trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: **Quais os desafios gerados pelas aulas remotas no contexto de *home office* aos docentes do ensino fundamental da rede municipal e estadual no desenvolvimento do ano letivo?** Visando responder a problemática apresentada, esta pesquisa estabeleceu como objetivo geral conhecer os desafios do corpo docente do ensino fundamental da rede pública de ensino estadual e municipal diante da modalidade de ensino remoto, e como objetivos específicos: (a) verificar a infraestrutura de apoio disponível para as aulas remotas; (b) identificar as demandas dos professores acerca da acessibilidade digital; e (c) analisar os recursos oferecidos para a capacitação técnica dos docentes.

O presente estudo justifica-se pelo fato de que a pandemia impossibilitou a continuidade das aulas presenciais no mundo todo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) salienta que mais de 1,5 bilhões de estudantes foram ou estão sendo afetados pelo fechamento das escolas no mundo todo por conta da Covid-19. Na América Latina, mais de 137 milhões de estudantes tiveram pelo menos sete meses as aulas paralisadas, em média, os alunos do Caribe e América Latina, perderam quatro vezes mais dias letivos de aulas do que os estudantes do mundo todo (UNICEF, 2020).

Sobre o manuseio de ferramentas tecnológicas, Godoi et al. (2020) explicam que a inclusão digital não é algo tão recente, mesmo fora do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores do ensino presencial já faziam uso de tecnologias digitais ou, pelo menos, tinham alguns desses recursos a sua disposição para as aulas. Com isso, evidencia-se que o período de distanciamento social traz ao seu apogeu à tecnologia e o meio digital como protagonista da vida de todo o indivíduo. Diante disso, torna-se perceptível que hoje o ERE está inserido na realidade de muitos estudantes espalhados pelo mundo, contudo, nos relatos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nota-se que a acessibilidade digital ainda não é uma realidade global.

No Brasil, o ensino remoto já é uma realidade em boa parte dos estados brasileiros, inclusive, no Rio Grande do Sul, o poder executivo se pronunciou em maio de 2020, anunciando que o plano de retomada das aulas era considerado prioridade. Com isso, a volta às aulas da rede pública do Estado deu-se no dia 1º de junho na modalidade de ensino remoto, sendo utilizada a plataforma *Classroom* do *Google for Education*, onde foi anunciada pelo governo estadual a criação de mais de 300 (trezentos) mil ambientes virtuais (JORNAL MINUANO, 2020). O executivo ainda garantiu que disponibilizaria materiais aos pais ou responsáveis pelos discentes que tivessem dificuldades no acesso à internet (JORNAL MINUANO, 2020).

Com o pronunciamento do Governo do Rio Grande do Sul é perceptível que o mesmo ainda apresenta várias debilidades na inclusão do ensino remoto para torná-lo acessível a todos. O trabalho realizado por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) aponta que o ERE exige mais do que a carga horária contratada, o que leva o professor a dispor-se em três turnos para sanar dúvidas e atender as diversas demandas que a eles chegam. Os autores discorrem ainda que além de estarem a postos para a classe, os professores também necessitam dispor de tempo para realizar o planejamento das atividades em formato digital e físico (para os discentes que não dispõem de internet ou que apresentam dificuldades na adaptação) e realizar a correção dessas atividades. Destarte, esses desafios de proporcionar aprendizado em tempos de isolamento social e ensino remoto acarretam uma sobrecarga ao núcleo docente, o que gera um dinamismo desenfreado e exaustivo.

Medeiros e Magalhães (2018) ressaltam que a inclusão digital não é caracterizada apenas pelo acesso físico aos computadores, eles citam que há um grupo de fatores que são tão importantes quanto – como a capacitação dos atores envolvidos – principalmente na questão de disponibilização de conteúdos, criação e também na integração dos conteúdos. Deste modo, com esta pesquisa pretende-se contribuir para uma melhor qualidade do ensino ao conhecer a realidade dos docentes das escolas municipais e estaduais, como tem sido o manuseio das tecnologias, quais as ferramentas que auxiliaram as aulas nessa modalidade remota, os recursos adotados no desenvolvimento cognitivo dos alunos etc. Entende-se que a inserção da tecnologia não é algo recente na educação e, portanto, tais recursos e ferramentas utilizadas nesse período pandêmico poderão ser de grande valia também no ensino presencial.

Acerca da estruturação do artigo, após esta contextualização inicial, apresenta-se o referencial teórico que embasou a pesquisa. Em seguida, consta a metodologia com a descrição das etapas adotadas no trabalho, na sequência, visualiza-se a apresentação e análise

dos resultados e, por fim, seguem as considerações finais e as referências utilizadas na elaboração do estudo.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta seção encontra-se organizada em três tópicos, a saber: o primeiro trata da inclusão digital e as novas tecnologias, o segundo versa sobre as implementações de metodologias digitais em períodos de distanciamento social e acessibilidade digital do corpo docente e o terceiro repercute a respeito do Ensino da Rede Pública do Rio Grande do Sul diante de situações emergenciais.

### **2.1 A inclusão digital e as novas tecnologias**

A palavra inclusão tem por significado a existência de alguma coisa dentro de algo e a palavra digital significa algo que tenha envolvimento com tecnologia eletrônica (DICIONÁRIO, 2020). Diante disso, pode-se dizer de forma superficial que a inclusão digital é a inserção da tecnologia eletrônica dentro de um determinado meio, trazendo para esse estudo, a educação. A inclusão digital de modo geral, embora não tenha conceito definido, é alvo de grandes debates que buscam explicar de modo fundamentado a sua necessidade no meio educacional. Além disso, no estudo realizado por Silva et al. (2005), é relatado que a inclusão digital é formada de fragmentos que acabam por denominar-se Sociedade da Informação, pois está sobreposta em redes digitais de modo que o foco seja o saber.

Diante disso, o fruto da chamada inclusão digital torna-se a concentração de informações dentro de uma mesma rede. Desse modo, Cruz (2013) salienta que o meio tecnológico não é novidade na educação e, ainda coloca a necessidade de que seja visto com bons olhos a inclusão de novas tecnologias de informação, que, vieram a agregar na elevação do potencial do crescimento e desenvolvimento cognitivo. Essa temática da inclusão digital tem ganhado força em vários países, assim como no Brasil junto do Ministério da Ciência e Tecnologia, que estabeleceu sua participação nesse meio construindo diretrizes para o meio tecnológico.

O programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) deu-se no dia 9 de abril de 1997, através da Portaria nº 522/MEC, com intuito de alavancar o uso de Tecnologias de Informática e Comunicações na rede pública de ensino do país (BRASIL, 2020). Com isso, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) já são uma realidade na rede pública de ensino no Brasil. No estudo publicado por Medeiros e Magalhães (2018), há uma série de outros fatores além da questão de ter computadores físicos disponíveis. De acordo com Silva (2015), o uso de tecnologias em sala de aula potencializa e amplia as capacidades físicas e mentais dos alunos, gerando assim, um dinamismo na execução de tarefas, bem como na elaboração das mesmas por parte dos professores.

Os fatores como utilização de internet, computadores, só poderão ser explorados em seu máximo potencial após a instrução de utilização dessas novas ferramentas, pois ainda que haja a formulação de políticas públicas, isso não significa que a inclusão digital, ou a utilização desses recursos será utilizada de forma constante, na verdade, esses recursos, acabam sendo inseridos de forma gradativa podendo, inclusive, nem mesmo tornarem-se parte dos métodos pedagógicos sem as instruções necessárias (CARVALHO; MONTEIRO, 2012).

Tudo isso se dá não apenas por fatores internos, mas também, por externos. Retomando a afirmativa de que sem as devidas orientações esses recursos tornam-se apenas opcionais, sem ocuparem um espaço contínuo na vida acadêmica tanto por parte dos professores, quanto por parte dos estudantes, na sequência, o próximo item trata das

implementações de metodologias digitais em períodos de distanciamento social e acessibilidade digital do corpo docente.

## **2.2 Implementações de metodologias digitais em períodos de distanciamento social e acessibilidade digital do corpo docente**

A utilização de tecnologias digitais acaba por demarcar o momento evolutivo das TICs. Com a introdução do audiovisual da própria informática, agora se torna possível armazenar, produzir e até mesmo manipular conteúdos de modo digital (LOPES; MELO 2014). Contudo, essa gama de possibilidades necessita de uma instrução, é o que define Marcon (2020), pois para ela, os processos para a inclusão digital transcendem o acesso a dispositivos tecnológicos dessa cultura contemporânea digital, visto que é preciso à fluência, a capacitação, o domínio do que ela denomina “cidadania de rede” que além de referir-se sobre a participação política do ciberespaço, fala também sobre compreender o meio digital de acordo com suas necessidades. Com isso, os métodos pedagógicos digitais, recursos e ferramentas não estão sendo usados apenas esporadicamente, mas têm se tornado um dos únicos caminhos para que se mantenha a educação diante do cenário enfrentando atualmente.

Diante dessa nova realidade, a visão pedagógica tem sofrido mudanças, de modo que esses novos recursos originam novas estratégias na forma de gerar ensino. Com essas constantes evoluções se fazem necessária à reinvenção do professor para que este consiga enquadrar-se nas novas práticas pedagógicas (MAIA; MATIAS 2017). Tal necessidade de reinvenção surge com força na atualidade, pois o que predomina são o distanciamento social e a necessidade do *home office*, é o que destacam Maia e Matias (2017), quando relatam que as integrações dos meios digitais na educação devem ser apoiadas e que a escola não pode ignorar a evolução tecnológica existente, pois com ela, faz-se necessária a inserção desses novos métodos. Seguindo esta perspectiva, sabe-se que para muitos o termo ensino remoto era desconhecido até pouco tempo, contudo, essa modalidade ganhou conhecimento nacional a partir da suspensão das aulas presenciais, forçada pelos riscos de contágio da pandemia do COVID-19 e que, a partir disso, os meios tecnológicos passaram a fazer parte do meio escolar (PAIVA JÚNIOR, 2020).

Marcon (2020) também comenta que com a pandemia em proporção mundial torna-se evidente que os processos educativos híbridos, isto é, a composição do presencial e remoto, começa a ganhar notoriedade na atualidade da educação. Entende-se que a escola é um local de incessante busca pelo saber, o meio tecnológico nela é de caráter indispensável se levado em consideração, que as TICs fazem parte da rotina não somente dos alunos, mas também dos professores, essas têm o poder de criar um novo caminho dentro do aprendizado. Além disso, Silva (2015) complementa que para que isso ocorra de forma a agregar na educação e ensino, é importante nortear a formação deste educador para que esse amplie seus conhecimentos e transcenda na hora de elucidar e transmitir esse conhecimento aos discentes, sobretudo, em seu estudo é colocada à importância do docente, principalmente dentro dessa nova era tecnológica, e, portanto, capacitá-los é de suma relevância.

Para Silva (2015), a exploração dessas ferramentas de modo que atinja a um objetivo real, que seja produtivo e relevante, é mais do que essencial para a capacitação dos profissionais, assim como o domínio destas ferramentas. No estudo de por Minozzo, Cunha e Spindola (2016) evidenciou que a falta de cursos para a capacitação de docentes, mesmo que hajam alternativas de obter esse conhecimento por conta própria, torna limitada a capacitação dos mesmos, principalmente pelos fatores ligados ao tempo escasso, baixos salários, entre outros. Diante do exposto, pode-se afirmar que a implementação de cursos voltados para o aperfeiçoamento do uso de ferramentas tecnológicas para docentes resultaria em um ambiente de ensino mais amplo, e também, na propiciação de um maior desenvolvimento e rendimento

no aprendizado. Em continuidade, o próximo tópico contempla o ensino da rede pública do Rio Grande do Sul diante de situações emergenciais.

### **2.3 Ensino da rede pública do Rio Grande do Sul diante de situações emergenciais**

O cenário que está sendo vivido após a disseminação mundial do vírus Covid-19, além de afetar diversas áreas, acabou por afetar também a educação. Com isso, inevitavelmente, fez-se necessário à elaboração de novas estratégias para a continuidade da educação. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), no Censo Escolar realizado no Brasil, existem aproximadamente 48,5 milhões de estudantes na educação básica (da creche ao final do ensino médio) esse número se dá pela soma da rede pública e privada.

Para se ter uma noção mais clara, cerca de 39 milhões (81%) desses estudantes frequentam a rede pública de ensino, enquanto 9 milhões (19%) estão matriculados na rede privada (INEP, 2019). Seguindo nesta linha, com base nos dados populacionais apresentados no site *Economics* (2019), o número de estudantes brasileiros soma um número maior que a população da Espanha. Em frente a esse cenário nacional, com um número expressivo de estudantes com as aulas paralisadas, o Estado do Rio Grande do Sul não ficou indiferente, mais que depressa, ao início da pandemia, foi decidido que a educação não poderia parar (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

No dia 11 de agosto de 2020, o Governador Eduardo Leite anunciou aos prefeitos pertencentes à Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), a proposta do governo referente à volta as aulas, esta mostrava as possibilidades do início no dia 31 de agosto de 2020. A proposta ainda contava com datas diferenciadas para as diferentes modalidades de classes – contemplando a rede pública e privada, desde o primário ao ensino superior – e também abrindo margem para o retorno de aulas presenciais em localidades que fossem abrangidas com a bandeira laranja ou amarela (SINPRO/RS, 2020). A respeito, o formato de distanciamento adotado compreende quatro estágios de controle, materializados em ‘bandeiras’: amarela, laranja, vermelha e preta. A amarela indica situação mais amena, com medidas flexíveis, e avançando o grau de restrições até a preta, quando seria necessária maior restrição (RIO GRANDE DO SUL, 2020b).

O retorno às aulas presenciais não é apenas uma ideia que começa a ganhar um olhar menos utópico, vários países já aderiram a retomada das aulas de modo presencial, estes, assim como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que lançou as diretrizes para protocolos de retomadas as aulas presenciais, reforçam essas diretrizes e protocolo estabelecido com medidas preventivas e de segurança (CONSED, 2020). Dado isso, o Conselho Estadual de Educação em seu pronunciamento, colocou-se de acordo com a continuidade das atividades.

Esse pronunciamento foi publicado através do Parecer nº 0001/2020, o qual discorre a importância do aprendizado e assegura seus direitos. Nele ainda é abordada a suspensão de aulas presenciais, mas também, afirma o dever de garantir condições para que seja mantido o ensino mesmo que em outras modalidades (RIO GRANDE DO SUL, 2020a). Para Lima (2020), diante da pandemia os maiores desafios desse período de suspensão de aulas presenciais, têm sido os meios que os estudantes assim como os professores acessam essas aulas:

A faixa etária dos estudantes, a oferta de atividades não presenciais pelas diferentes redes de ensino e escolas, bem como as condições dos estudantes para acessá-las em diferentes meios e formatos estão certamente entre os fatores que mais determinam a natureza dos desafios durante o período de suspensão das aulas presenciais e suas formas de enfrentamento no retorno às aulas (LIMA, 2020, p. 9).

Toda essa situação de retomada as aulas presenciais, assim como, manter em algumas determinadas localidades o ERE gera nos professores a “pressão” de desenvolverem-se cada vez mais. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) salientam que essa necessidade de desenvolvimento por parte dos professores requer uma rotina mecânica denominada 24/7, ou seja, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana. Para evidenciar ainda mais essa ideia de trabalho contínuo e sem pausas na qual estão submetendo-se os professores, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) destacam alguns relatos de professores da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, onde é abordada a rotina exaustiva em que estes estão inseridos. Dentre os levantamentos feitos pelos docentes destacam-se o volume elevado de carga horária de trabalho, a falta de fornecimento de equipamentos por parte das instituições de ensino, além da falta de tempo para planejar, elucidar, explicar e corrigir as tarefas e, com isso, os mesmos acabam trabalhando três turnos para que seja possível atender as demandas e sanar dúvidas tanto de pais quanto de alunos. A próxima seção aborda a metodologia adotada neste estudo.

### **3. METODOLOGIA**

A presente seção encontra-se dividida em três tópicos: o primeiro apresenta a classificação da pesquisa; no segundo consta a técnica de coleta dos dados; e o terceiro trata da técnica de análise de dados.

#### **3.1 Classificação da pesquisa**

Partindo do objetivo de conhecer os desafios do corpo docente do ensino fundamental da rede pública de ensino estadual e municipal diante da modalidade de ensino remoto, adotou-se uma pesquisa de natureza aplicada, pois este trabalho busca produzir conhecimento a partir dos achados, a fim de atender os objetivos estabelecidos. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa de natureza aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Kinchescki, Alves e Fernandes (2015), por sua vez, mencionam que a pesquisa de natureza aplicada é direcionada e voltada a obter o saber e o conhecimento, tendo em vista a aplicação destes em determinadas situações.

Acerca da abordagem, caracteriza-se como um estudo qualitativo, porque este estudo preza por conhecer os desafios a partir das perspectivas dos envolvidos. Zanella (2013) explica que este tipo de pesquisa se fundamenta em análises de dados qualitativos, as quais não utilizam instrumentos estatísticos. Godoy (1995) comenta que através dessa abordagem é possível compreender melhor o contexto de um determinado fenômeno no ambiente em que ele ocorre, pois pode ser analisado de várias perspectivas, desse modo, o pesquisador vai a campo tentando captar o fenômeno a partir da visão das pessoas que nele possam estar envolvidas. Para Oliveira (2008), o pesquisador que realiza pesquisas qualitativas foca seu estudo na compreensão do mundo real, concentrando seu interesse no caráter interpretativo da tarefa de pesquisar acerca das experiências vividas pelos seres humanos.

Quanto ao objetivo, este estudo classifica-se como descritivo, pois esta modalidade busca descrever os fenômenos e, por isso, torna-se apropriada para levantamento de opiniões, atitudes e outras características que propiciem uma maior descrição de fatos (NASCIMENTO, 2016). Ademais, também entende-se que as pesquisas desta modalidade têm como objetivo principal descrever as características, fenômenos ou relações entre variáveis (GIL, 2008). Gerhardt e Silveira (2009) citam em seu estudo que para que se possa descrever o que está sendo estudado existe a necessidade de que o investigador obtenha uma gama de informações sobre o que ele deseja pesquisar, assim, esse tipo de estudo irá conseguir descrever os

fenômenos e fatos da determinada realidade estudada. Sob esse viés, salienta-se que nessa investigação, estudo descritivo mostra-se ser o mais adequado, uma vez que se pretende descrever a realidade dos entrevistados. O tópico subsequente aborda à técnica de coleta dos dados.

### 3.2 Técnica de coleta dos dados

Para a coleta de dados no presente trabalho, utilizaram-se dados primários e secundários. Ferreida, Schwarzback e Ferreira (2018) explanam que na coleta de dados primários a pesquisa é realizada para satisfação da necessidade de se obter informações sobre algo que se deseja descobrir. Ainda sobre os dados primários, Zanella (2013) explica que essa técnica se refere aos dados que somente os pesquisados possuem: “são os dados que estão em posse dos pesquisados: o pesquisado, as pessoas que têm informações sobre o pesquisado e situações similares. São dados coletados de ‘primeira mão’ diretamente com quem tem a informação” (ZANELLA, 2013, p. 97). Portanto, a coleta de dados primários se revela importante para esta pesquisa pelo fato de que possibilitará conhecer melhor o objeto de investigado, dado que o próprio pesquisado é que irá fornecer as informações para o trabalho.

Sobre os dados secundários, de acordo com Riche (2009), trata-se de fontes bibliográficas já existentes. Mediante a isso, entende-se que os dados secundários permitem a análise de um material recolhido que não foi elaborado pelo pesquisador e, portanto, auxilia na autenticação dos acontecimentos em comparação às palavras e ao escrito (RICHE, 2009). Sabe-se também que a coleta de dados secundários possibilita o entendimento base da realidade (RAMOS, 2016). Sendo assim, os dados primários foram obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes do ensino fundamental de escolas municipais e estaduais localizadas no Rio Grande do Sul nos seguintes municípios: Quaraí, Sant’Ana do Livramento, Dom Pedrito, Cacequi, Santa Maria e São Pedro do Sul que foram selecionados a partir da técnica *snowball* (bola de neve). A respeito dessa técnica, Baldin e Munhoz (2011, p. 332) esclarecem que:

[...] é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes, e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”).

Enquanto que neste estudo os dados secundários foram utilizados na elaboração do roteiro de entrevista e ainda auxiliaram na análise dos dados primários. Tais dados são oriundos da literatura, ou seja, em materiais como livros, artigos publicados em eventos e periódicos, dissertação, entre outros e foram retirados da base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e também, na base de dados do Google Acadêmico tendo como delimitação estudos voltados à educação e ferramentas digitais pedagógicas, a fim de conhecer o desenvolvimento das tecnologias na educação. A respeito do instrumento de coleta dos dados, adotou-se a entrevista semiestruturada. Conforme detalha Zanella (2013), esse modelo de entrevista segue um “guia” que é elaborado pelo entrevistador, contudo, o entrevistado não se limita rigorosamente à ordem das perguntas, pois, a entrevista é conduzida de acordo com os depoimentos e relatos dos entrevistados sem seguir de forma rígida o roteiro da entrevista.

Salienta-se ainda, que as entrevistas semiestruturadas são a junção das entrevistas estruturadas e não-estruturadas, pelo fato de poder trabalhar a entrevista livremente mesmo tendo previamente uma estrutura para, que, haja uma forma de não perder-se do foco da entrevista (MINAYO, 2011). Nesta pesquisa, com base na literatura consultada, foi elaborado



um roteiro para a realização das entrevistas, cujas questões elencadas estão expostas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Roteiro de entrevista (categorias de análise - Bardin)

Nº.	Item	Perguntas
01	Infraestrutura para aulas remotas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como a escola tem se organizado diante da situação atual de pandemia?</li> <li>▪ Há laboratório de informática na escola?</li> <li>▪ Quais as tecnologias digitais e plataformas de ensino estão disponíveis na escola?</li> <li>▪ Como é desenvolvido o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas?</li> </ul>
02	Demanda de acessibilidade digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como é desenvolvido o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas?</li> <li>▪ Qual é a realidade da acessibilidade digital para o corpo docente?</li> <li>▪ Quais as maiores dificuldades dos professores da rede pública de ensino diante do ensino remoto e <i>home office</i>?</li> </ul>
03	Capacitação técnica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para o ensino remoto são ofertados aos docentes cursos de capacitação técnica para o uso de tecnologias digitais e plataformas?</li> <li>▪ Existem na escola, profissionais para suporte técnico que auxiliem na utilização de tecnologias digitais e plataformas para as aulas remotas?</li> <li>▪ Existe algum site com materiais de apoio para os professores com relação às tecnologias digitais e plataformas utilizadas no ensino remoto?</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na literatura (2021).

O Quadro 1 está dividido em três itens que correspondem aos objetivos específicos deste estudo. Deste modo, o primeiro item contempla perguntas que respondem ao primeiro objetivo verificar a infraestrutura de apoio disponível para as aulas remotas. Já o segundo item remete ao segundo objetivo, ou seja, identificar as demandas dos professores acerca da acessibilidade digital e o terceiro item, por sua vez, diz respeito ao terceiro objetivo – analisar os recursos oferecidos para a capacitação técnica dos docentes.

Além das perguntas expostas no Quadro 1 abordadas com os docentes das escolas da rede pública de ensino estadual e municipal, optou-se ainda, por incluir uma pergunta aberta para que os entrevistados pudessem tecer seus comentários ou sugestões que viessem a complementar e/ou agregar na presente pesquisa. Na sequência, o próximo tópico versa sobre a técnica de análise dos dados.

### 3.3 Técnica de análise dos dados

Durante os meses de abril a julho de 2021 foram realizadas 12 (doze) entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam no nível fundamental da rede pública de ensino municipal e estadual. Cabe destacar que as entrevistas foram encerradas após atingir a saturação na coleta de dados. Entende-se por saturação, de acordo com Nascimento et al. (2018), quando nenhum elemento novo é encontrado e, desse modo, entende-se que crescer novas informações não se faz necessário, pois, estas não alteram a compreensão do fenômeno que está sendo estudado.

Também sob a ótica de Baldin e Munhoz (2011), pode-se dizer que a saturação de uma pesquisa, é atingida quando os novos entrevistados acabam por repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, de modo que não acrescentem informações novas e relevantes para a pesquisa. Com isso, logo após o término da coleta, as entrevistas gravadas foram transcritas, e, de acordo com o estudo realizado por Bastos e Santos (2013), a transcrição traz um melhor aproveitamento e entendimento da conversa, ainda segundo os

autores, a transcrição é constituída no texto ou mesmo na “fixação” da narrativa. Sem esse método, não seria possível entender como as pessoas falam, suas inflexões, pausas e ênfases (BASTOS; SANTOS, 2013).

Sendo assim, para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, optou-se por utilizar a análise de conteúdo, que, de acordo com Mozzato e Grzybovski (2011), é uma técnica em que existe um crescente interesse para a análise de dados já que a mesma, nos últimos anos, vem ganhando destaque entre os métodos qualitativos e ganhando legitimidade. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto que detém técnicas de análise das comunicações que organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- Pré-análise: refere-se à fase em que é organizado o material que será analisado com o intuito de torná-lo operacional, de modo a sistematizar as ideias iniciais, ou seja, organizar as informações sobre o problema levantado, logo, nesta fase, realiza-se uma leitura flutuante do material;
- Exploração do material: nesta fase é realizada a definição das categorias, ou seja, codificação, categorização dos objetos estudados de acordo com as formas definidas; e
- Tratamento dos resultados, interpretação e inferência: esta fase é responsável pelo tratamento dos resultados, destaque das informações e validação das mesmas.

Destarte, neste estudo a pré-análise correspondem à transcrição das entrevistas realizadas no trabalho, bem como uma primeira aproximação com as informações obtidas na coleta, nesse caso, foram selecionados os dados das entrevistas, a fim de prepará-los conforme a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência para a análise. Já a exploração do material, refere-se ao agrupamento de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, sendo assim, representando as categorizações para a análise das entrevistas e, por fim, o tratamento dos resultados, a interpretação e inferência que remetem aos pontos comuns, discrepantes, como também, ao cruzamento de informações levantadas entre os entrevistados analisados com apoio da literatura que fundamentou os achados da pesquisa. Na seção seguinte apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

#### **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nesta seção constam os seguintes tópicos: dados acerca das entrevistas; infraestrutura para as aulas remotas; demanda de acessibilidade digital; capacitação técnica docente e considerações obtidas na pergunta aberta, todos a seguir devidamente descritos.

##### **4.1 Dados acerca das entrevistas**

No que concerne aos dados coletados, ressalta-se que dos 12 (doze) entrevistados 06 (seis) lecionam em escolas estaduais e 06 (seis) lecionam em escolas municipais, cujos municípios onde tais instituições estão localizadas fazem parte de 02 (duas) mesorregiões do Rio Grande do Sul, a saber: mesorregião Centro Ocidental Rio-Grandense que contempla microrregião de Santa Maria, Restinga Seca e Santiago e também mesorregião Sudoeste Rio-Grandense que contempla a microrregião da Campanha Ocidental, Central e Meridional.

Ademais, salienta-se que 02 (duas) das 12 (doze) entrevistas realizadas foram consideradas como entrevistas-piloto que, segundo Zaccarom et al. (2018), o estudo piloto viabiliza na pesquisa testar e possibilitar possíveis adaptações que se façam necessárias na coleta de dados definitiva. Sendo assim, os entrevistados que participaram da pesquisa como entrevista-piloto são dos municípios de Quaraí – RS e Santa Maria – RS. Deste modo, apurando-se na ocasião que não havia necessidade de ajustes nas questões, as demais 10 (dez) entrevistas foram consideradas definitivas e estão distribuídas nos municípios de Quaraí – RS,

Santana do Livramento – RS, Dom Pedrito – RS, Cacequi – RS, São Pedro do Sul – RS e Santa Maria – RS. No Quadro 2, a seguir, são apresentadas maiores informações acerca das entrevistas.

**Quadro 2** – Informações sobre as entrevistas realizadas

Escola	Município/RS	Entrevistado	Função	Data	Tempo	Recurso Usado
A	Quaraí (M)	Entrevista piloto	Professor(a)	29-06-2021	26 min.	WhatsApp
B	Santa Maria (E)	Entrevista piloto	Professor(a)	03-07-2021	35 min.	Google Meet
C	Quaraí (E)	Entrevistado 1 (E1)	Professor(a)	30-06-2021	20 min.	Google Meet
D	S. do Livramento (E)	Entrevistado 2 (E2)	Professor(a)	21-06-2021	30 min.	WhatsApp
E	S. do Livramento (E)	Entrevistado 3 (E3)	Diretor (a)	08-07-2021	33 min.	WhatsApp
F	Dom Pedrito (E)	Entrevistado 4 (E4)	Professor(a)	30-04-2021	30 min.	Google Meet
G	Dom Pedrito (M)	Entrevistado 5 (E5)	Professor(a)	16-06-2021	28 min.	Google Meet
H	Santa Maria (M)	Entrevistado 6 (E6)	Professor(a)	01-07-2021	22 min.	Google Meet
I	Santa Maria (M)	Entrevistado 7 (E7)	Professor(a)	03-07-2021	19 min.	Google Meet
J	Cacequi (M)	Entrevistado 8 (E8)	Professor(a)	18-07-2021	25 min.	WhatsApp
K	Cacequi (M)	Entrevistado 9 (E9)	Diretor(a)	19-07-2021	30 min.	WhatsApp
L	São Pedro do Sul (E)	Entrevistado 10 (E10)	Professor(a)	22-07-2021	12 min.	WhatsApp

**Legenda:** (M): Municipal; (E): Estadual.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

É pertinente frisar que se optou em manter o nome dos entrevistados e das escolas em sigilo visando preservar as suas identidades, sendo assim, os entrevistados foram nomeados pela letra “E” seguido de seu respectivo número para diferenci-los (QUADRO 2). Cabe comentar ainda que, por tratar-se de um período de distanciamento social devido a pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas através de videoconferências pela plataforma *Google Meet*, e também, através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. O próximo tópico dedica-se a questão da infraestrutura para as aulas remotas.

#### 4.2 Infraestrutura para as aulas remotas

Leite, Lima e Carvalho (2020) mencionam que o isolamento social – sendo um método de combate ao avanço da pandemia – gerou novos hábitos e comportamentos na sociedade e na educação não foi diferente. Deste modo, foi perguntado aos docentes: como a escola tem se organizado diante da situação atual de pandemia? A esse respeito, o entrevistado E4 relata que: “a escola se manteve fechada e fizemos aulas e reuniões através das plataformas e do *WhatsApp*”. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) afirmam que essa adequação na área da educação sem prévio aviso contribuiu forçadamente para a utilização de ferramentas digitais para continuidade do ano letivo de forma remota.

Todavia, 06 (seis) entrevistados tiveram uma realidade um pouco diferente, pois estes relatam que as escolas mantiveram-se abertas para atender as demandas de alunos que não dispunham de acesso à internet ou enfrentavam dificuldades de adaptação, conforme o E5 discorre em um trecho da entrevista:

As aulas são organizadas de forma remota, e então, são utilizados grupos através do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, e eu vou todas as quartas-feiras levar material físico para os alunos que não possuem internet ou não conseguem acessar, assim eles ou os pais podem pegar o material na escola (E5).

Sob o mesmo ponto de vista da situação desafiadora enfrentada pelo corpo docente acerca da falta de acesso à internet por parte dos alunos, Stevanim (2020) aponta que 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros – das faixas etárias entre 09 (nove) a 17 (dezessete) anos – não têm em suas casas acesso à internet. Deste modo, compreende-se que

esse cenário é uma realidade bastante presente no Brasil. Entretanto, outro entrevistado mostra uma percepção diferente em sua fala:

As coisas se organizaram e se organizam bem; Todas as atividades eram entregues na escola semanalmente para alunos com internet e também os que não têm acesso a internet. Também tem a opção de assistir as *lives* na escola. Alguns alunos podem frequentar a escola para assistir as *lives* através dos notebooks fornecidos pela escola (E7).

A esse respeito, Esteveanim (2020) discorre em seu estudo que com a implementação do ensino remoto, tanto alunos como professores depararam-se com uma realidade bastante latente que é a exclusão digital, visto que esta torna ainda mais difícil à adoção de avaliações e atividades on-line, assim como impossibilita o planejamento do corpo docente na internet. Com isso, percebe-se que mesmo com o ensino remoto a escola optou por manter um pequeno vínculo com os alunos, a fim de promover a inclusão de todos os discentes tendo eles acesso ou não à internet. Em contrapartida, os entrevistados E9 e E10 destacam acerca do ensino híbrido presente em sua realidade desde o início da pandemia:

A escola conseguiu se adaptar bem diante da pandemia. Foram criados grupos de *WhatsApp* de cada disciplina, e também, um grupo da equipe diretora junto dos pais e responsáveis pelos alunos. Com o ensino híbrido, as aulas permanecem uma semana presencial e uma semana online (E9).

Bacich, Neto e Trevisani (2015) esclarecem que o ensino híbrido refere-se a uma abordagem pedagógica que une atividades realizadas presencialmente e atividades que se realizam através das tecnologias digitais de informação e comunicação. Contudo, igualmente, o entrevistado E10 comenta que a escola tem se organizado através do ensino híbrido, a fim de tornar a escola mais acessível:

As aulas são presenciais e remotas. As aulas presenciais têm duração de três horas e as aulas remotas têm o material disponível na plataforma. Os pais ou responsáveis dos alunos podem escolher se o aluno irá frequentar a escola ou acompanhar as aulas através do ensino remoto (E10).

Diante do exposto, entende-se que mesmo com a volta do modelo presencial o meio digital é uma realidade no ambiente escolar. Na visão de Sousa Filho e Menezes (2019), a escola sendo o principal local de aprendizagem, logo, não pode isentar-se do contexto digital, mas deve incluí-lo junto aos demais métodos de ensino. Conforme o Jornal Minuano (2020), desde o retorno das aulas na modalidade de ensino remoto no Estado do Rio Grande do Sul, o governo estadual criou mais de 300 (trezentos) mil ambientes virtuais para que docentes e discentes pudessem utilizar a plataforma *Classroom* do pacote *Google for Education*.

Buscando compreender essa nova modalidade de ensino, foram feitas 02 (duas) perguntas aos entrevistados: (1) há laboratório de informática na escola? e (2) quais as tecnologias digitais e plataformas de ensino estão disponíveis na escola? Com relação aos laboratórios, 06 (seis) entrevistados responderam que não há laboratório em suas escolas. Em contrapartida, 04 (quatro) disseram que existe laboratório, porém, todos os 10 (dez) entrevistados disseram que não utilizam os laboratórios de informática por não haverem profissionais responsáveis pelo local.

Sob esse viés, na perspectiva de Cabral, Ckagnazaroff e Melo (2012), tais situações de não utilização dos laboratórios de informática ocorrem pela dificuldade que o docente encontra para acessar o ambiente virtual, dificuldade em tornar essa tecnologia em metodologia de ensino e também pela ausência de pessoal técnico visto que existe todo um

protocolo além da exigência de profissionais específicos, entre outros procedimentos para acessá-lo.

Posteriormente, no tocante às tecnologias digitais e plataformas disponíveis nas escolas, foram citados: *Google Meet*, *Google Classroom*, Escola RS e aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Cruz (2013) relata em seu estudo a necessidade de que a inclusão e novas tecnologias de informação sejam vistas de forma positiva, pois estas vêm agregando no índice potencial de desenvolvimento e crescimento cognitivo. Com relação aos dados obtidos na pesquisa, é importante ressaltar o quanto o uso de tecnologias digitais tem sido importante para o desenvolvimento das aulas neste período de pandemia.

Ainda, ante os dados apresentados, nota-se que um dos grandes desafios expostos nesta primeira parte da entrevista provém da exclusão digital tanto dos alunos e seus responsáveis no acesso as plataformas, como a falta de motivação de muitos docentes sobre o acesso às tecnologias digitais em decorrência destes profissionais ainda utilizarem métodos tradicionais na pandemia a fim de conseguirem atender a todos os discentes. Desse modo, alguns professores preferem manter os métodos presenciais de entrega de atividades para que nenhum aluno seja excluído. A seguir, o próximo tópico remete a questão da demanda de acessibilidade digital.

### **4.3 Demanda de acessibilidade digital**

Com a instauração de um cenário pandêmico, Marcon (2020) comenta que a educação vem sofrendo grandes modificações e, com isso, os métodos pedagógicos, assim como, ferramentas e demais recursos digitais não são mais opcionais, mas tornam-se cada vez mais necessários, pois, estes compõem um dos únicos caminhos palpáveis a essa nova realidade. Diante disto, questionou-se como é desenvolvido o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas? No que concerne ao uso das tecnologias, 06 (seis) dos entrevistados disseram que utilizam o *Google Meet* para encontros síncronos a fim de sanar dúvidas, revisar conteúdos e para explicações de novas matérias. No tocante ao desenvolvimento das aulas com a utilização das tecnologias digitais, entende-se que com as constantes evoluções na educação é de suma importância a desconstrução do professor e sua nova reinvenção no que tange à sua adequação no meio pedagógico (MAIA; MATIAS, 2017).

Quanto às aulas remotas assíncronas, afirmam utilizar a plataforma *Google Classroom*, *Google Formulários* e também o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Esta integração das plataformas digitais no ambiente escolar é de grande relevância na atualidade, Maia e Matias (2017), pontuam que a implementação dos meios digitais na educação necessita cada vez mais de apoio, de modo a tornar as escolas cada vez atualizadas para que consigam acompanhar a constante evolução tecnológica.

Em contrapartida, os entrevistados E3 e E5 encontram-se em uma realidade um pouco diferente, pois os mesmos não utilizam de todas as tecnologias disponíveis a fim de tornar as aulas acessíveis a todos, conforme trecho das respectivas entrevistas: “utilizo apenas o *WhatsApp* para entrega e distribuição de atividades e trabalhos avaliativos, é a única tecnologia que os alunos olham”. Essa situação, de acordo com Miranda et al. (2020), ocorre porque muitos alunos não dispõem de internet ou não sabem utilizar as plataformas e, por vezes, os pais não buscam uma organização nos horários no intuito de auxiliar os discentes no acesso às aulas, sem desconsiderar o fato de que alguns pais também não detém o conhecimento tecnológico necessário para tal apoio. Nesse sentido, o entrevistado E5 compartilha sua situação na escola:

Não consegui fazer nenhum encontro síncrono desde a volta às aulas, eu não acho justo, eu tenho acesso a internet, acesso ao celular, ao computador, mas e o meu

aluno? A maioria dos meus alunos não têm acesso a nada disso. Então eu só utilizo o *WhatsApp* que é mais dentro da realidade deles (E5).

Esse desdobramento do docente para conseguir atender a todos os alunos mostra de maneira clara a constante evolução do professor enquanto educador. Na visão de Maia e Matias (2017), frente a tantas diversidades causadas pelas constantes evoluções, é essencial a reinvenção do professor para que esse consiga enquadrar-se não somente nas novas práticas, mas nas novas realidades a ele imputadas. Contudo, os entrevistados E9 e E10 relatam outra realidade acerca do desenvolvimento das tecnologias nas aulas remotas, pois encontram em suas escolas a realidade do ensino híbrido em duas modalidades. O entrevistado E9 dispõe do ensino híbrido na modalidade alternada, que consiste uma semana de aulas presenciais e uma semana de aulas remotas, conforme descreve em parte da entrevista:

As aulas para os alunos seguem datas e horários programados, sendo assim, com o ensino híbrido, as aulas permanecem dentro dos horários estabelecidos, uma semana as aulas são presenciais e na outra semana as aulas são online, remotas. As aulas online são transmitidas pelo *Google Meet* do pacote *Google for Education* e as tarefas assíncronas remotas são realizadas no *Google Classroom* (E9).

O entrevistado E10 menciona que o ensino híbrido na sua escola acontece desde o início da pandemia, tendo aulas todos os dias presencialmente e, simultaneamente, a transmissão das mesmas aos alunos que acompanham de forma remota através do *Google Meet*, conforme trecho de sua fala: “todos os professores dão aula normalmente, e também, transmitem as aulas online através do *Google Meet* para os que assistem de casa e acessam os conteúdos no Google Sala de aula” (E10). Conforme tais relatos e sob a perspectiva de Marcon (2020) sobre o ensino híbrido, a autora expõe que com a pandemia em seu auge em proporção mundial, os métodos educativos híbridos começam a ser pensados na educação, e também, acabam por tornarem-se um dos métodos adotados para a volta às aulas.

Sobretudo, é importante pensar quanto à realidade da acessibilidade digital do corpo docente, que é o operante tanto do ensino remoto quanto da modalidade de ensino híbrido. Diante disso, foi questionado aos entrevistados: qual é a realidade da acessibilidade digital para o corpo docente? Em resposta, 04 (quatro) dos entrevistados relataram que a realidade da acessibilidade digital deles é bastante tranquila e afirmam que não houveram dificuldades na inserção das tecnologias digitais de ensino. A respeito, seguem os relatos dos entrevistados E6 e E8, respectivamente: “é tranquila, a maioria dos professores da minha escola são jovens e tem bastante facilidade nas tecnologias digitais” (E6).

Para Leite, Lima e Carvalho (2020), os professores do ensino fundamental que melhor aceitaram as mudanças e inserções de tecnologias foram os que melhor desempenharam suas funções. Em continuidade, outro entrevistado relata: “é boa, a maioria dos professores não tiveram dificuldades na inserção de meios digitais” (E8). Entretanto, a perspectiva de 06 (seis) dos entrevistados é bastante diferente, pois estes afirmam que suas vivências foram e estão sendo bem difíceis, principalmente no tocante aos recursos materiais, pois os entrevistados tiveram que realizar altos investimentos, assim como, enfrentaram e enfrentam dificuldades com o manuseio das tecnologias, conforme observado no relato do entrevistado E4:

É difícil! Muitos professores, inclusive eu, precisamos comprar equipamentos para a produção e ministração das aulas. Os meios digitais não eram uma realidade até então para a escola. Eu mesmo, tive que investir e comprar um novo notebook, porque o meu não rodava as plataformas, fora o celular que eu comprei antes do computador para acessar o *Google Meet* (risos) (E4).

Deste mesmo modo, a difícil situação da acessibilidade digital é ressaltada também por outro entrevistado: “foi bastante difícil e ainda é, não está fácil a adaptação e aprendizado de tantas tecnologias” (E7). Sob esse viés, de acordo com Veloso e Silva (2016), embora grande parte dos docentes possuem acesso à internet, 84% dos professores da rede pública que conectam diariamente não relacionam esse acesso às práticas pedagógicas e têm dificuldades em transformar esse acesso em recursos para a educação.

E ainda, o entrevistado E10 salienta que, para muitos professores com mais tempo na docência, a realidade é ainda mais desafiadora no que tange o uso das tecnologias digitais de educação: “foi bastante difícil no começo, houve bastante resistência por parte dos professores mais antigos que não estavam familiarizados com o uso contínuo de tecnologias” (E10). Diante disso, percebe-se que a acessibilidade digital dos professores é bastante limitada no que se refere a tecnologias de ensino. No estudo realizado por Veloso e Silva (2016) é exposto que muitos professores encontram dificuldades em enviar um e-mail, ao mesmo tempo, em que não encontram dificuldades ao enviar mensagens instantâneas, demonstrando que a maior dificuldade acerca da acessibilidade é na acessibilidade de recursos digitais pedagógicos.

Frente a isso, foi perguntado aos entrevistados: quais as maiores dificuldades dos professores da rede pública diante do ensino remoto e *home office*? Em resposta, 08 (oito) dos entrevistados mencionaram que a maior dificuldade tem sido o acesso à internet tanto na escola como em suas casas. Ao contrário destes, 02 (dois) dos entrevistados fizeram menção da falta de frequência e comprometimento dos discentes nos encontros síncronos, segundo comenta o E1: “a frequência dos alunos nos encontros síncronos, nós somos limitados quanto a isso, pois muitos não têm acesso à internet”. Nesta situação, na visão de Lopes e Melo (2014), o professor precisa sempre reinventar seu ambiente escolar, seja com novas formas de ensino, ou mesmo uma forma de não subutilizar as tecnologias. Desse modo, os encontros on-line podem tornar-se mais atrativos.

É importante evidenciar que o estudo revelou a questão da dificuldade no acesso das plataformas digitais pelos professores pela maioria dos entrevistados, e também, a dificuldade de acesso à internet, destes desafios, entende-se que o grande problema contorna a capacitação técnica com relação aos meios digitais do corpo docente. Minozzo, Cunha e Spindola (2016) salientam que a falta de oferta de cursos para a capacitação de professores, mesmo entendendo que existem alternativas de ter esse conhecimento por conta própria, limita a capacitação dos mesmos, principalmente quando pesados os fatores remetentes a tempo escasso, baixos salários, entre outros.

Com isso, entende-se que além dos agravantes apresentados, ainda existem os fatores de adaptação no acesso às plataformas digitais, bem como os altos investimentos em equipamentos e, até mesmo, na adesão de internet particular para a elaboração e ministração das aulas. Esses desafios enfrentados pelo corpo docente da rede de ensino estadual e municipal mostram o quanto à estrutura da educação pública ainda é bastante frágil em cenários de isolamento social. Na sequência, segue exposto, a questão da capacitação técnica docente.

#### **4.4 Capacitação técnica docente**

No tocante à capacitação técnica docente, cabe mencionar o estudo de Medeiros e Magalhães (2018), ao expressarem que além de fornecer computadores físicos existem também outros fatores que mostram que só se pode explorar ao máximo o potencial pedagógico mediante a instrução de modo de uso das ferramentas digitais. Diante disso, foi inquirida a seguinte questão: para o ensino remoto são ofertados aos docentes cursos de capacitação técnica para o uso de tecnologias digitais e plataformas?

Sobre tal questionamento, 08 (oito) entrevistados disseram que sim, destes, 05 (cinco) não souberam ou não quiseram mencionar quais os cursos; 03 (três) citam que são raras às vezes que cursos são ofertados. Além disso, também ressaltam que houve maior oferta no início da pandemia: “o governo do Estado disponibilizou um curso no início da pandemia” (E10), contudo, também mencionam que quando ofertados os cursos, estes, contém certificação: “curso intensivo com certificação” (E7). Sob esse viés, Loss (2012) advoga que é necessário ofertar continuamente acesso ao conhecimento das tecnologias digitais como um todo.

Todavia, essa realidade é bastante diferente da encontrada com os demais entrevistados, de acordo com suas narrativas: “não são ofertados, apenas reuniões e palestras com duração de três horas para trocas de experiências” (E3). Sob essa mesma perspectiva, o entrevistado E4 cita que o governo disponibilizou apenas *lives* em horários de trabalho: “o governo estadual ofertava *lives* para orientação do uso das plataformas só que eram às 14 (quatorze) horas e eu não tinha como assistir, estava em aula” (E4). Com base nos relatos, julga-se pertinente trazer o exposto por Cintra et al. (2013), ao ressaltarem a importância de proporcionar cursos que capacitem os docentes no processo educativo junto aos novos métodos de ensino, a fim de que este profissional possa avançar junto à evolução das novas formas de informação.

Deste modo, entende-se que existe uma demanda acerca da capacitação. Embora alguns docentes tenham acesso aos cursos de capacitação, com base nos dados obtidos, nota-se que essa realidade não é igual para todos. Em sequência, foi levantado o seguinte questionamento: existem na escola, profissionais para suporte técnico que auxiliem na utilização de tecnologias digitais e plataformas para as aulas remotas? E ainda, existem sites com materiais de apoio para os professores com relação às tecnologias digitais e plataformas utilizadas no ensino remoto? Com relação à presença de profissionais de suporte técnico na escola, 08 (oito) dos entrevistados afirmam que a instituição não conta com esse serviço, entre eles, 02 (dois) disseram que a direção da escola os orienta no caso de dúvidas; outros 02 (dois) citam que os professores ajudam-se uns aos outros e 04 (quatro) apenas comentam que não há nenhum profissional de suporte técnico na escola.

Stinghen (2016) pondera que com a inserção de ferramentas digitais na escola é importante que haja meios para que essas ferramentas sejam utilizadas e, para isso, se faz necessário que a escola disponha de ambientes ou suporte técnico para capacitação dos professores. Nesse sentido, subentende-se que existe certa fragilidade na capacitação fornecida pelo Estado, e também, pelos municípios para o corpo docente das instituições de ensino, bem como ferramentas e recursos humanos no que se refere a suporte técnico dentro das escolas. Ante a isso, 02 (dois) entrevistados disseram que existe em parceria com o município um grupo chamado ponto focal que é responsável pelo suporte técnico na escola. No que concerne à existência de sites com materiais de apoio para os professores, 05 (cinco) dos entrevistados disseram que existem, contudo, não souberam ou não quiseram mencionar nomes de sites.

Todavia, 05 (cinco), disseram não saber da existência de nenhum site oficial com materiais de apoio. De acordo com Cintra et al. (2013) é importante aqui pontuar que, não é suficiente a escola ter um espaço tecnológico se não houver investimento nos docentes, nem mesmo condições para que estes se adequem ou sejam capacitados a ponto de inserir as tecnologias em sua rotina pedagógica. A capacitação bem como os meios para a adaptação dos docentes nesse novo universo ao qual a educação está imersa, é fundamental para o sucesso na educação. Na sequência, serão abordadas as considerações obtidas na pergunta aberta.



#### 4.5 Considerações obtidas na pergunta aberta

Ao término das entrevistas foi feita uma pergunta aberta (questão cuja resposta era opcional), na qual os entrevistados poderiam tecer comentários adicionais, deixarem sugestões, ou ainda, manifestar alguma crítica a respeito dos desafios enfrentados pelo corpo docente com base nas suas vivências nas escolas e no contato com os alunos. Em resposta, 03 (três) entrevistados não quiseram se manifestar, outros 07 (sete) entrevistados fizeram menção de sugestões e desafios vividos. Dentre eles, foi citado a falta de comprometimento dos alunos e o receio do retorno às aulas presenciais. Ainda como sugestão, recomendaram que poderiam existir livros didáticos digitalizados nas escolas:

Seria interessante se tivessem livros didáticos em pdf, porque é bem difícil encontrar materiais para fazer as aulas, porque na internet é bem difícil, tenho que fazer uma triagem bem grande para conseguir encontrar materiais que sejam bons e, quando não encontro, tenho que pegar alguns livros que tenho digitalizar, imprimir e enviar por e-mail para os alunos. Mas é difícil, ainda mais com muitos livros desatualizados e a escola fechada (E4).

Na visão de Vieira e Ricci (2020), mesmo havendo plataformas digitais para o desenvolvimento do ensino remoto, o professor precisa por conta própria buscar seu material didático de forma autônoma, a fim de manter o ensino de forma adequada para a classe de alunos. Além disso, também foram mencionados comentários acerca de nova realidade vivida no mundo após a chegada do vírus Covid-19, o qual gerou grande impacto na educação: “vivemos em um país de desigualdade, não estamos preparados para o meio digital, pois nem todos têm as mesmas condições e nem acesso” (E5).

Stevanim (2020) aponta que de fato a pandemia dificultou não apenas o ensino, mas também, colocou à prova o acesso as tecnologias digitais e, conseqüentemente, mostra a difícil realidade dos dias letivos, já que com as dificuldades decorrentes da acessibilidade digital é cada vez mais complicado a adoção de métodos digitais pedagógicos. Essa realidade corrobora ao entendimento de que o despreparo e a falta de orientação tornaram o ensino ainda menos inclusivo, principalmente em tempos pandêmicos. Sob a ótica da acessibilidade digital, um dos entrevistados comentou sobre a capacidade que o professor tem de reinventar-se e superar seus próprios limites:

A pandemia veio para mostrar aos docentes que a tecnologia digital é importante e que muitos professores que se sentiam incapazes, hoje, com o novo normal, se sentem maiores quanto profissionais, muitos estavam se sentindo deslocados com essa alfabetização depois de anos na profissão, mas com o tempo eles foram vendo que são mais capazes do que pensavam (E10).

Diante disso, entende-se que assim como um profissional de qualquer área precisa em algum momento especializar-se na sua área, ou mesmo receber um grau a mais de capacitação, os docentes também precisam de maiores capacitações no campo pedagógico (CINTRA, 2013). Ademais, dentre os comentários, foi mencionado ainda por 07 (sete) dos entrevistados que seria de grande ajuda à implementação de uma biblioteca didática on-line na rede pública de ensino. Cintra (2013), reitera que a participação dos docentes em cursos com maiores instruções sobre os meios digitais traria grandes benefícios para o meio escolar, entendendo que o corpo docente estaria mais bem preparado para atender as demandas pedagógicas. A próxima seção versa sobre as considerações finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de conhecer os desafios do corpo docente do ensino fundamental da rede pública de ensino estadual e municipal diante da modalidade de ensino remoto, o presente estudo centrou-se na infraestrutura, nas demandas e nos recursos oferecidos aos docentes. Nesse sentido, verificou-se que o cenário pandêmico trouxe à tona problemas já existentes na rede pública dos municípios estudados. Acerca da infraestrutura, foi verificado que para aulas remotas um dos desafios se dá pela exclusão digital de discentes no manuseio das plataformas, o que torna o docente limitado quanto ao ensino.

Entende-se que, como mencionado na entrevista, parte dos docentes entrevistados entregam materiais impressos na escola para os alunos que preferem ou não tem outra opção. Sobretudo, a exclusão digital evidenciada na pesquisa contribui para um ritmo desacelerado no que diz respeito aos avanços tecnológicos na educação de modo a propiciar uma maior precarização do ensino na rede pública. Outro ponto importante é que em decorrência da exclusão digital, muitos docentes sentiram-se desmotivados a buscarem maiores conhecimentos das tecnologias pelo fato de não conseguirem utilizar todas as plataformas disponíveis, a fim de que todos os alunos recebessem a mesma atenção.

No que concerne às demandas dos professores acerca da acessibilidade digital, identificou-se que os maiores desafios concentram-se no manuseio das plataformas digitais pedagógicas e, também no acesso à internet. Conforme constatado nas entrevistas, a pandemia de Covid-19 impôs uma nova realidade aos professores e foi revelado que além dessa adequação às novas tecnologias, muitos docentes tiveram que fazer vários investimentos em aparelhos eletrônicos, assim como, na instalação de internet particular para que pudessem acessar as novas modalidades de ensino. Inclusive, alguns professores relataram que esses investimentos não estavam previstos em seus orçamentos e que isso também tornou os dias letivos ainda mais desafiadores.

Tais situações vivenciadas pelos professores mostram o quanto à educação pública, mesmo após meses de pandemia, ainda é bastante frágil em tempos de isolamento social. Em referência aos recursos oferecidos para a capacitação técnica dos docentes, averiguou-se que o governo mesmo disponibilizando plataformas digitais, tal ato é insuficiente para manter um ensino de qualidade na rede pública. Logo, faz-se necessária à capacitação dos docentes para que estes tenham condições de adequarem-se a essa nova realidade imposta no mundo todo.

Além disso, alguns professores relataram que as *lives* para troca de experiências fornecidas pelo governo do Estado eram realizadas em horários de expediente, inviabilizando assim, a participação de muitos docentes. Cabe aqui ressaltar também que foi mencionado pelos entrevistados que muitos utilizam o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Entende-se que a fim de buscar uma maior proximidade com os discentes e tornar as aulas acessíveis este recurso é adotado, contudo, o *WhatsApp* não é uma ferramenta pedagógica e isso torna precário o processo de ensino e aprendizagem.

E ainda, em análise à pergunta aberta, nota-se que os comentários remetem ao despreparo das escolas para a modalidade de ensino remoto e no quão difícil tem sido a adaptação do ensino remoto e com as bibliotecas fechadas, os materiais didáticos de fontes oficiais para a elaboração das aulas são cada vez mais escassos. Esses fatores apresentados pelos entrevistados revelam que a falta de recursos humanos de suporte técnico e a escassez de materiais didáticos digitais têm sido bastante agravantes diante da realidade das escolas públicas durante a pandemia.

Portanto, como contribuição prática a partir da pesquisa realizada, pode-se observar a ausência de oferta de cursos através do Estado e dos municípios para os professores da rede pública, a falta de suporte técnico nas escolas, bem como a limitação dos docentes durante o isolamento social. É importante salientar que quanto à contribuição acadêmica, o estudo

propiciou o conhecimento da realidade dos docentes da rede pública de duas mesorregiões do Estado referentes ao período de pandemia do Covid-19.

Além disso, foi possível conhecer as maiores demandas e desafios enfrentados pelos profissionais da educação enquanto educadores do ensino fundamental no ERE. E ainda, compreender que as latentes demandas apresentadas se dão pela ausência de políticas públicas que venham beneficiar de forma igualitária a todos os docentes e discentes da rede pública, não somente com aparelhos eletrônicos e acesso à internet, mas também, com cursos que auxiliem no manuseio dos aparelhos assim como das plataformas digitais disponíveis nas escolas. Nesse sentido, recomenda-se a elaboração de políticas públicas voltadas as atividades de suporte e auxílio no uso de aparelhos eletrônicos para fins educativos, bem como cursos que ajudem no entendimento dos recursos disponíveis nas plataformas para os docentes e para alunos da rede pública de ensino.

Quanto ao fator limitante deste estudo, pode-se mencionar a questão de que não foram abrangidas todas as escolas da rede pública de ensino do Estado, como também, foram contemplados apenas 06 (seis) municípios, cujas cidades que participaram das entrevistas contemplam apenas 02 (duas) mesorregiões do Rio Grande do Sul, e ainda, que o estudo se restringiu apenas ao ensino fundamental.

Ao concluir esta pesquisa, como sugestão de trabalhos futuros, comenta-se a necessidade de pesquisas voltadas à implementação de uma biblioteca didática on-line da rede pública, a fim de auxiliar os professores na elaboração de aulas, e ainda, aos discentes para leituras e realização das tarefas. A partir disso, evidencia-se que estes estudos corroborariam na discussão da importância de se proporcionar uma educação com maior qualidade na rede pública, como também, mostrar o quanto contribuiria na atuação do docente com as suas turmas e na diversidade de propostas e atividades que poderiam ser trazidas aos alunos a partir do acesso às bibliotecas on-line. Por fim, cabe aqui sugerir também que sejam realizados estudos acerca da exclusão digital, pois nota-se a necessidade da inserção de mais políticas públicas que possibilitem uma educação mais inclusiva a todos os públicos.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Ltda., 2015. 386 p.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2011. p. 330-341.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 278 p.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. **Faperj**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-204, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProInfo - perguntas frequentes**. 2020. Portal Mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/152-programas-e-acoes-1921564125/proinfo-1460344698/236-proinfo-perguntas-frequentes>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CABRAL, Sabrina Gomes; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Por que não utilizar a sala de informática nas escolas? Uma percepção de atores escolares. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012, Resende. **Anais...** Resende: SEGeT, 2012. p. 1-16.

CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Reflexões sobre implementação e uso de laboratórios de informática na escola pública. **Roteiro**, Pernambuco, v. 37, n. 2, p. 343-360, jul. 2012.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; GONÇALVES, Ruy Carlos de Almeida; SOUZA, Márcia Paula de; LEIRIÃO JÚNIOR, César de Siqueira; MOTA, Adriano da Silva. Educação e tecnologia: a importância da formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013.

CRUZ, Aracely Xavier da. Inclusão digital: a inserção das tecnologias informacionais nas escolas públicas da RM Natal. **Revista Inter-Legere**, Natal, n. 8, p. 1-21, dez. 2013.

DICIONÁRIO, Priberam. **Inclusão**. 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>. Acesso em: 02 out. 2020.

ECONOMICS, Trading. **População - lista de países**. 2019. Disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com/country-list/population>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FERREIDA, Carlos Leopoldo; SCHWARZBACH, Loise Cristina; FERREIRA, Vando Cesar Ribeiro. Instrumento para coleta de dados primários para pesquisas em Administração. **Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação**, Paranaguá, p. 27-33, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. [S. L.]: Ufrgs, 2009. 120 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, Mato Grosso, v. 9, n. 10, p. 1-19, 03 out. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio 1995.

HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. História da educação e Covid-19. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 42, p. 1-22, ago. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: notas estatísticas. Notas Estatísticas. 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 02 mar. 2021.

JORNAL MINUANO (Bagé - RS). **Como o RS projeta o retorno das aulas**: veja em detalhes. Veja em detalhes. 2020. Disponível em: <https://www.jornalminuano.com.br/noticia/2020/05/27/como-o-rs-projeta-o-retorno-das-aulas-veja-em-detalhes>. Acesso em: 01 out. 2020.

KINCHESECKI, Geovana Fritzen; ALVES, Rosangela; FERNANDES, Tânia Tavares. Tipos de metodologias adotadas nas dissertações do programa de pós-graduação em administração universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2012 a 2014. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., Argentina, 2015. **Anais...** Argentina: CIGU, 2015.

LEITE, Nahara Moraes; LIMA, Elidiane Gomes Oliveira de; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Em Teia**, Pernambuco, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020.

LIMA, Ana Lúcia D'império (ed.). **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus**: perspectivas em diálogo. Perspectivas em diálogo. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemiav2.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 38, p. 1-13, jun. 2014.

LOSS, Claudete Maria Rigoni. Capacitação de professores em educação digital: escolas estaduais de abrangência da 7ª coordenadoria regional de educação do Rio Grande do Sul. 2012. 79 f. **Monografia** (Especialista em Mídias na Educação) – Curso de Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MAIA, Janicleide Vidal; MATIAS, Avanúzia Ferreira. Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1366, nov. 2017.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80-103, jun. 2020.

MEC, Portal. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus**. 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 20 set. 2020.

MEDEIROS, Fabiana Cristiane de; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Políticas públicas de inclusão digital. **Conhecer**: debate entre o público e o privado, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 151-169, ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes: Petrópolis, 2011.

MINOZZO, Luís César; CUNHA, Gladis Franck da; SPINDOLA, Marilda Machado. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, Bento Gonçalves, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2016.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira; LIMA, Alzenir da Silva; OLIVEIRA, Valeska Cryslaine Machado de; TELLES, Cinthia Beatrice da Silva. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais...** Maceió: CONEDU, 2020.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, ago. 2011.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da pesquisa**: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. 2016. Disponível em: <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

NASCIMENTO, Luciana de Cassia Nunes; SOUZA, Tania Vignuda de; OLIVEIRA, Isabel Cristina dos Santos; MORAES, Juliana Rezende Montenegro Medeiros de; AGUIAR, Rosane Cordeiro Burla de; SILVA, Liliane Faria da. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 71, n. 1, p. 228-233, fev. 2018.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, 2020. 154 p.

RAMOS, Margarida Ghira. Comunicação interna em rede como geradora de motivação, envolvimento e participação nas organizações: estudo de caso: UNICER. 2016. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2016.

RICHE, Leonardo. A influência dos estilos de liderança no desempenho da pequena empresa familiar: um estudo de caso. 2009. 102 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação - RS. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer Nº 0001/2020**. 2020a. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em: 16 out. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Vanessa Kannenberg. Rio Grande do Sul. **Bandeiras e protocolos: entenda o modelo de distanciamento controlado**: entenda o modelo de distanciamento controlado. 2020b. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>. Acesso em: 28 set. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDÃO, Marco Antônio. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan. 2005.

SILVA, Sandra Mahle Nienow Cardoso da. Tecnologia, Educação e a Importância da Capacitação dos Professores. 2015. 51 f. **Monografia** (Especialização) – Curso de Especialização em Mídias na Educação – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SINPRO/RS (Rio Grande do Sul). Sinpro/RS (Org.). **Proposta de Leite para volta às aulas em 31 de agosto é criticada**. 2020. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/proposta-de-leite-para-volta-as-aulas-em-31-de-agosto-recebe-criticas/>. Acesso em: 15 out. 2020.

SOUSA FILHO, Francisco Gonçalves de; MENEZES, Eliziete Nascimento de. O uso do aplicativo WhatsApp como ambiente virtual de educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: CONEDU, 2019.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão Nada Remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

STINGHEN, Regiane Santos. Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar. 2016. 32 f. **Monografia** (Especialista em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

UNESCO ([S.L.]). **Coalizão Global de Educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNICEF ([S.L]). **Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe.** 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 15 set. 2020.

VELOSO, Mislene Rabelo Ramos; SILVA, Viviane Lima. Desafios e dificuldades na inserção e aplicação das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento da prática docente em escolas da rede pública. **Semana Acadêmica**, São Paulo, v. 1, p. 1-15, dez. 2016.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, Santa Catarina, p. 1-5, abr. 2020.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração: UFSC, 2013. 134 p.