

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEORDINA FERREIRA TRISTÃO MORAES

**PROGRAMA ESCOLA EM CASA: O PAPEL DAS PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS NO PROCESSO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (2020/2021)**

UBERLÂNDIA -MG

2022

LEORDINA FERREIRA TRISTÃO MORAES

PROGRAMA ESCOLA EM CASA: O PAPEL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO PROCESSO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (2020/2021)

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito obrigatório para aprovação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

UBERLÂNDIA - MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M827p
2022 Moraes, Leordina Ferreira Tristão, 1984-
 Programa Escola em Casa [recurso eletrônico] : o papel das professoras dos anos iniciais no processo do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Uberlândia (2020/2021) / Leordina Ferreira Tristão Moraes. - 2022.

 Orientadora: Aléxia Pádua Franco.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8025>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Franco, Aléxia Pádua, , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2022/815, PPGED | | | | |
| Data: | Vinte e nove de setembro de dois mil e vinte e dois | Hora de início: | 9:00 | Hora de encerramento: | 11:15 |
| Matrícula do Discente: | 12012EDU030 | | | | |
| Nome do Discente: | LEORDINA FERREIRA TRISTÃO MORAES | | | | |
| Título do Trabalho: | "PROGRAMA ESCOLA EM CASA: O PAPEL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO PROCESSO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (2020/2021)" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Saberes e Práticas Educativas | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "Observatório do ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos" | | | | |

Reuniu-se no, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Joana Peixoto - IFG; Iara Vieira Guimarães - UFU e Alécia Pádua Franco - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Alécia Pádua Franco, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2022, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2022, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Joana Peixoto, Usuário Externo**, em 30/09/2022, às 08:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3949743** e o código CRC **896867B7**.

“Se, por um lado, necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social.” (Ricardo Antunes, 2009, p.12).

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor e consumidor da minha vida!

A minha **professora Dra. Aléxia** Pádua Franco, minha orientadora, que apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, me orientou com toda solidariedade, respeito, companheirismo e dedicação. Pela paciência e por toda direção criteriosa. Jamais me esquecerei de você. Exemplo de mãe, filha dedicada e principalmente de profissional e ser humano! Toda minha gratidão pela sua vida!!!!

A professora Dra. Joana Peixoto, professora Dra. Iara Vieira Guimarães e ao professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior por aceitarem participar da banca de qualificação e pela disponibilidade de realizar as leituras e avaliações dessa dissertação. É uma honra tê-los nessa banca.

Aos **professores** que lecionaram durante o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por terem contribuído e enriquecido a minha jornada acadêmica!

Aos **funcionários James e Ali** do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por estarem disponíveis, sempre no atendimento cordial e generoso! Vocês são especiais!

A minha amiga do PPGED Jennyfer Deise, companheira de desabafos docentes, de histórias e de trocas. Guerreira!

A **Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia**. As colegas de profissão Larissa Vaz, Lídia Claudino e Dayane Araújo, integrantes do Programa Escola em Casa , por me ajudarem a entender como as funções foram organizadas no programa. Aos colegas da **EM Professor Leôncio do Carmo Chaves**, às minhas amigas e companheiras de gestão Andréia, Cláudia e Silvana, nós 4 juntas (quarteto fantástico) nesse período tão conturbado de ERE sabemos do quanto fomos capazes. Um novo ciclo iniciava em 2020 para todas, com tantas mudanças e contratempos, mas juntas conseguimos mostrar a força do trabalho em equipe! Ao meu colega e amigo professor Dr. **André Luís Martins** tão importante na construção e apoio aos colegas nesse momento de ERE na rede municipal de Uberlândia. Sempre disponível em ajudar e colaborar. Você nos deixou muito cedo, sua partida repentina naquela tarde de sábado em junho de 2022 me fez perder o chão! Te dedico André essa dissertação! Por toda colaboração e empenho que teve com TODOS da rede nesse período de ERE e que você com todo seu conhecimento se doou para colaborar e ensinar os que

tanto precisavam de conhecimentos tecnológicos para desenvolver suas atividades docentes. Quantos tutoriais, quantas reuniões de orientação *on line* e plantões você e o professor Clebér realizaram! Quanta saudade você deixou! Que vazio ficou na nossa escola! Seu legado ficará para sempre em nossos corações!

Ao meu esposo Marcos, minha sogra Tânia e meu sogro Marcos pelo incentivo. A meu cunhado Vitor pela dedicação e cuidado ao meu caçula para que eu pudesse trabalhar.

Aos meus **filhos** Marcos Neto, Sofia e Giovanna. Cada um de vocês participou na jornada acadêmica da mamãe em um momento diferente. Giovanna na graduação em Pedagogia, Sofia na especialização em Atendimento Educacional Especializado e agora o Netinho no mestrado. Vocês são a prova de que os filhos não atrapalham a vida de uma mulher e sim nos impulsionam a ser melhores e maiores!

Aos meus **pais**, Oslém e Enelita, por serem sempre minha rede de apoio e base em TUDO que sempre precisei. À minha doutoranda preferida, a primeira doutora da família, minha incentivadora e espelho de mulher, minha irmã caçula Ludmila. Aos meus sobrinhos Rafa e Camila. Gratidão a todos!

RESUMO

Essa pesquisa tem como tema a docência no processo do ensino remoto emergencial -ERE - na rede municipal de educação de Uberlândia, durante a Pandemia do Covid-19. Seu problema será compreender o papel e função das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 durante o ERE no contexto de elaboração e implementação do Programa Escola em Casa nos anos de 2020 e 2021, de acordo com as normativas e resoluções da Secretaria Municipal de Educação (SME). Busca-se identificar como a organização do trabalho pedagógico foi planejada no ERE; compreender quais funções docentes foram definidas e distribuídas no planejamento do ERE pela SME de Uberlândia e analisar como foram delineados/considerados, formulados e reformulados os papéis das professoras no processo de desenvolvimento do ERE da rede municipal de Uberlândia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na revisão bibliográfica dos estudos já existentes, bem como na pesquisa documental (documentos, leis, decretos, normativas e demais legislações produzidas na pandemia). Os principais autores que fazem parte do referencial teórico são: Nóvoa, Alvim (2021, 2022) quanto a tradição escolar; Veiga (2008), Campos (2007), Masetto (2003) sobre a aula, autonomia e o trabalho docente; polidocência em Mill (2006, 2015, 2014); Peixoto (2015, 2106, 2020) com a mediação pedagógica na perspectiva dialética e as relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos; ensino remoto emergencial em De Figueiredo Souza e Ferreira (2020) , Hodges, Moore, Lockee (2020), Guimarães, (2021) , Oliveira e Pochmann (2020); Lakatos (1990), Kripka, Scheller, Bonotto (2015) e a pesquisa documental; Bravo (1991) sobre fontes de pesquisa. Como resultados destaca-se que os documentos produzidos pelos gestores da SME de Uberlândia durante a pandemia ignoram a realidade vivenciada pelas classes menos favorecidas de estudantes em situações de vulnerabilidade, além de cercearem a autoria e autonomia docente no processo de organização do trabalho pedagógico. No qual os reformadores educacionais estão cada vez mais presentes.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Autonomia e autoria. Docência. Ensino Fundamental. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This research has as its theme teaching in the process of emergency remote teaching -ERE - in the municipal education network of Uberlândia, during the Covid-19 Pandemic. Your problem will be to understand the role and function of teachers in the early years of Elementary School 1 during the ERE in the context of the elaboration and implementation of the Escola em Casa Program in the years 2020 and 2021, in accordance with the regulations and resolutions of the Municipal Secretary of Education (SME). It seeks to identify how the organization of the pedagogical work was planned in the ERE; to understand which teaching functions were defined and distributed in the planning of the ERE by the SME of Uberlândia and to analyze how the roles of teachers in the development process of the ERE of the municipal network of Uberlândia were delineated/considered, formulated and reformulated. This is a qualitative research, based on a bibliographical review of existing studies, as well as documentary research (documents, laws, decrees, regulations and other legislation produced in the pandemic). The main authors that are part of the theoretical framework are: Nóvoa, Alvim (2021, 2022) regarding school tradition; Veiga (2008), Campos (2007), Masetto (2003) on the class, autonomy and teaching work; polyteaching in Mill (2006, 2015, 2014); Peixoto (2015, 2106, 2020) with pedagogical mediation in the dialectical perspective and the relationships between social subjects and technical objects; emergency remote teaching in De Figueiredo Souza e Ferreira (2020) , Hodges, Moore, Lockee (2020), Guimarães, (2021) , Oliveira and Pochmann (2020); Lakatos (1990), Kripka, Scheller, Bonotto (2015) and documentary research; Bravo (1991) on research sources. As a result, it is highlighted that the documents produced by the managers of the SME of Uberlândia during the pandemic ignore the reality experienced by the less favored classes of students in vulnerable situations, in addition to curtailing authorship and teaching autonomy in the process of organizing the pedagogical work. In which educational reformers are increasingly present.

KEYWORDS: Mediation. Autonomy and authorship. Teaching. Elementary School. School management.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Levantamento de pesquisas no portal de periódicos da Capes (2020 a 2021)
- Figura 2:** Mapa conceitual das semelhanças e diferenças da EaD e do ERE
- Figura 3:** Interface do portal Escola em Casa
- Figura 4:** Apresentação do PET (volume 3) do 1º ano do Ensino Fundamental 1
- Figura 5:** Esquema de configuração do Programa Escola em Casa
- Figura 6:** PET 1º ano
- Figura 7:** Registro das atividades do PET
- Figura 8:** *Folder* de divulgação de *live* do Instituto Hortense
- Figura 9:** Instituto Reúna
- Figura 10:** Elementos que constituem o planejamento do professor, segundo o documento orientador de 2021
- Figura 11:** Escola em Casa na TV
- Figura 12:** *Print* da página inicial do portal *Xtream*
- Figura 13:** Ofício Circular n. 479/2021 (consulta às professoras)
- Figura 14:** Utilização do Google Classroom
- Figura 15:** Anexo V – Plano individual do professor em trabalho remoto

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Resultado das pesquisas no portal de periódicos da Capes (2020 a 2021)

Quadro 2: Etapas e funções docentes nas modalidades EaD e presencial

Quadro 3: Quantitativo de escolas municipais por etapa e modalidade da Educação Básica (2021)

Quadro 4: Programa Escola em Casa em números (2020)

Quadro 5: Indicativo de videoaulas e autoras do Programa Escola em Casa (2021)

Quadro 6: Documentos analisados na pesquisa

Quadro 7: Divisão do trabalho docente no ERE na RME de Uberlândia/MG

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEaD | Centro de Educação a Distância |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEMEPE | Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COLEMARX | Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Novo Coronavírus) |
| DCMs | Diretrizes Curriculares Municipais |
| DOEPR | Diário Oficial do Estado do Paraná |
| DOM | Diário Oficial do Município |
| DOU | Diário Oficial da União |
| EaD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| ESPIN | Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional |
| FACED | Faculdade de Educação |
| GESTRADO | Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IF | Instituto Federal |
| IFSP | Instituto Federal de São Paulo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico-Dialético |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OSC | Organização da Sociedade Civil |

| | |
|---------|---|
| PA | Profissional de Apoio |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PET | Plano de Estudos Tutorados |
| PMAJA | Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| PMU | Prefeitura Municipal de Uberlândia |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPGED | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PRODAUB | Processamento de Dados de Uberlândia |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| RPD | Recurso Pedagógico Digital |
| RTU | Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SEED/PR | Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná |
| SEMECT | Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| SIGETEC | Sistema de Gestão Tecnológica |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TDIC | Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |
| THC | Teoria Histórico-Cultural |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| USB | <i>Universal Serial Bus</i> (Porta Serial Universal) |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 ESCOLA E DOCÊNCIA NA PANDEMIA E PARA ALÉM DELA..... | 20 |
| 2.1 A ESCOLA E O PAPEL DOCENTE NO ERE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 20 |
| 2.2 AUTORIA E AUTONOMIA DOCENTE: A AULA COMO UM PROJETO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES NO CONTEXTO INSTITUCIONAL..... | 37 |
| 2.3 O PAPEL DOCENTE NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, CONFORME A PERSPECTIVA DIALÉTICA ... | 40 |
| 2.4 POLIDOCÊNCIA..... | 44 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 49 |
| 3.1 A PESQUISA DOCUMENTAL QUALITATIVA | 49 |
| 3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA/MG E O PROGRAMA ESCOLA EM CASA . | 50 |
| 4 O PAPEL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO ERE, SEGUNDO DOCUMENTOS EXPEDIDOS PELA SME DE UBERLÂNDIA/MG..... | 83 |
| 4.1 A CONFIGURAÇÃO DA POLIDOCÊNCIA NO PROGRAMA ESCOLA EM CASA: MÚLTIPLOS PAPÉIS DOCENTES..... | 83 |
| 4.2 O PAPEL DAS PROFESSORAS REGENTES DOS ANOS INICIAIS: DAS BRECHAS PARA AUTONOMIA E AUTORIA ÀS CONCEPÇÕES TECNICISTAS E INDIVIDUALISTAS DE DOCÊNCIA | 94 |
| 4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA O DESEMPENHO DOS PAPÉIS DOCENTES PREVISTOS NO ERE: COMPREENDENDO O PROGRAMA ESCOLA EM CASA NA RELAÇÃO COM OUTRAS EXPERIÊNCIAS | 94 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| APÊNCIDE 1:..... | 118 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a docência no processo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, Minas Gerais, durante a pandemia da *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – COVID-19). O problema diz respeito a compreender a função das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 durante o ERE no âmbito da elaboração e implementação do Programa Escola em Casa da RME de Uberlândia/MG, nos anos de 2020 e 2021, de acordo com as normativas e resoluções da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Dessa forma, o objetivo geral compreende a análise, por meio dos documentos orientadores, revisão de literatura e resoluções expedidos pela SME de Uberlândia/MG, do papel docente na organização do ERE no Programa Escola em Casa. Para tanto, consideraremos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como a organização do trabalho pedagógico foi planejada no ERE da RME de Uberlândia/MG;
- Compreender as funções docentes definidas e distribuídas no planejamento do ERE pela SME de Uberlândia/MG;
- Analisar como foram delineados/considerados e (re)formulados os papéis das professoras no processo de desenvolvimento do ERE da RME.

Desde março de 2020, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais no âmbito da educação básica e superior no Brasil devido à pandemia da Covid-19, presenciamos dificuldades em planejar e desenvolver processos de ensino diferentes em relação ao que era trabalhado em tais contextos. Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciei¹ esse desafio e senti a necessidade de registrá-lo e compreendê-lo na presente investigação.

Reconheço a importância da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, quando a criança está no período de aquisição da leitura, escrita e raciocínio lógico, com o desenvolvimento das noções básicas de História, Geografia e Ciências. Cumpre afirmar que, em virtude da suspensão das aulas presenciais, a relação entre professora e estudante ficou comprometida, o que gerou ansiedade por parte

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular para falar sobre a trajetória profissional. Em outras partes do texto, empregaremos predominantemente a primeira pessoa do plural.

das famílias e, principalmente, das docentes², que precisaram ressignificar as formas de ensinar e mediar a aprendizagem dos pequenos estudantes.

Assim, um novo formato de ensino substituiu as aulas convencionais, visto que a sala de aula na escola foi trocada por um cômodo da casa, e as professoras, que antes iam à escola para lecionar, passaram a desenvolver as atividades docentes em suas residências. Nesse ínterim, começaram a atender estudantes e adultos responsáveis por eles durante o dia todo e, às vezes, até nos finais de semana para além da jornada oficial de trabalho, por meio de diferentes aplicativos instalados nos dispositivos particulares conectados às redes de Internet pagas por elas. No município de Uberlândia/MG e em outros deste país, a organização do processo educativo perpassou alterações para atender os alunos, cujas mudanças ocasionaram, desde 2020, grandes angústias na classe docente que se tornou responsável por “carregar” as responsabilidades e o acúmulo de tarefas do ERE.

Mas, afinal, como foi meu percurso acadêmico até aqui? Onde se cruzaram os anseios de pesquisar sobre o trabalho das professoras no âmbito do ERE? Em 2006, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e sempre participei de monitorias de congressos e eventos acadêmicos da Faculdade de Educação (FACED). Algumas dessas participações geraram publicações científicas que me motivaram a cada dia continuar estudando e participando de alguma forma da vida acadêmica na Universidade.

Em 2010 concluí minha licenciatura e, em 2012, tomei posse no cargo de professora do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano ou anos iniciais do Ensino Fundamental) na RME de Uberlândia/MG, onde tive várias experiências e enfrentei/venci diversos desafios. Estar em sala de aula e se envolver com a educação no Brasil sempre exigiu coragem e aprendizagem constante para ultrapassar as dificuldades atinentes à gestão das políticas públicas, bem como para conhecer e atender a comunidade na qual a escola está inserida.

No mesmo ano, tive a oportunidade de ingressar como tutora a distância do curso de aperfeiçoamento para alunos surdos, cujo objetivo era auxiliar as professoras da rede de Educação Básica no atendimento a esse público. Foram mais de seis anos de atuação que me permitiram conhecer docentes de todas as regiões do país e suas dificuldades no exercício da função, principalmente no que diz respeito ao atendimento à criança surda. Também

² Segundo o relatório do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2020), a docência é uma profissão com predominância numérica das mulheres; assim, optamos por fazer referência ao corpo docente da SME de Uberlândia/MG com expressões relativas ao gênero feminino. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf

possibilitaram a experimentação do uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e da divisão de trabalho com professoras conteudistas e formadoras.

Ser professora significa estar em formação para atuar com a formação de pessoas – essa profissão é, certamente, uma das mais importantes e que deveria ser valorizada pela sociedade. Contudo, mesmo em tempos tão sombrios como o vivenciado no Brasil, com professoras policiadas em sua atuação e crianças que ficaram órfãs ou não puderam acompanhar o ERE, não temos deixado de ser resistência. Buscar formação para estar capacitada e atender os estudantes com deficiência e as crianças da periferia que vivem às margens da sociedade é algo que sempre esteve em minha atuação desde o ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia. Cinco anos após a conclusão da graduação ingressei, em 2015, no curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, sob a coordenação da professora Claudia Dechichi; em 2017, concluí a especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos em Educação a Distância (EaD) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 2020, veio a tão sonhada aprovação no processo para o mestrado e, novamente, iria frequentar a Faced/UFU.

Iniciei 2020 com vários planos, tanto na carreira acadêmica quanto na profissional. Havia sido aprovada no processo seletivo do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faced/UFU e iniciaria na função de vice-diretora na escola onde estou lotada como professora do Ensino Fundamental I. Contudo, como mencionado anteriormente, todos os projetos e planejamentos foram bruscamente alterados por conta da pandemia da Covid-19. No momento em que todos os profissionais foram orientados a ficarem em casa até segunda ordem, nós, enquanto equipe gestora, fomos convocadas a liderar o movimento e as ações na escola, mesmo sem as aulas presenciais; logo, acompanhamos o processo de organização das aulas remotas da RME. Concomitantemente ao exercício da função de vice-diretora, também passava pela angústia de uma aluna matriculada em um programa de pós-graduação, em nível de mestrado, que também teve as aulas interrompidos até o ERE da UFU ser estruturado – mesmo com as aulas suspensas na referida instituição, continuamos o contato *on-line* com a professora responsável pela minha orientação. Diante disso e com a iniciativa da Profa. Dra. Aléxia, para atender à proposta do Programa de Rede de Extensão da UFU em Casa, no período em que as atividades presenciais estavam suspensas, foi elaborado o projeto de extensão do

curso *on-line* “Direito à Educação em tempos de Covid-19: experiências, limites e desafios do ensino remoto na Educação Básica”, desenvolvido nos meses de junho e julho de 2020.

Na equipe composta para o desenvolvimento do curso, havia alunas e ex-alunas do mestrado e doutorado em Educação da UFU, professoras do ensino superior da mesma instituição e de outras do estado de Minas Gerais, além de docentes da Educação Básica de Uberlândia/MG e do estado de Goiás que contribuíram voluntariamente com o curso. Nesse caso, elas atuaram como coordenadoras, elaboradoras de material hipermediático e mediadoras. O projeto tinha o objetivo de mobilizar reflexões sobre regulamentações do ensino remoto e experiências vivenciadas na Educação Básica de escolas de diferentes regiões do Brasil, em tempos de Covid-19, cujo cerne era o direito à educação de todas as crianças, jovens e adultos envolvidos no processo.

Ademais, tal iniciativa visava possibilitar, de maneira colaborativa, a formação operacional, comunicacional, informacional, didática e pedagógica que precisa permear o planejamento e desenvolvimento de atividades a distância na Educação Básica. O público-alvo do projeto eram os profissionais do referido nível educacional (gestores, estudantes de licenciatura, professores, responsáveis pelos estudantes) de todas as regiões do Brasil, e a carga horária do curso foi distribuída em 40 horas, totalmente *on-line*, pela plataforma *Moodle*. Nesse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foram utilizadas as ferramentas de banco de dados, enquete, fórum, diário de bordo, *wiki* (para promover rodas de conversa), interação, debate, pesquisa e produção coletiva entre os participantes.

Ao fazer parte do referido projeto como mediadora e ter acesso às discussões realizadas pelos cursistas no âmbito dessa formação, me inquietei sobre a necessidade de compreender e analisar o processo de organização do trabalho docente no ensino remoto, com foco na RME de Uberlândia/MG, na qual me insiro profissionalmente. No Módulo II do curso de extensão, intitulado “Experiências e debates sobre o ensino remoto na Educação Básica: pesquisas e Roda de conversa”, foi organizado um fórum de discussão sobre as experiências dos educadores em tempos de pandemia. Nesse espaço *on-line*, os educadores tiveram a oportunidade de relatar angústias, receios e novas vivências na educação em tempos de ERE, em que houve relatos de professoras de diversas regiões do Brasil sobre as mesmas preocupações com relação ao exercício docente na conjuntura pandêmica, principalmente com a angústia acerca da falta de conhecimento e domínio das TDICs. Destacamos também a busca constante por formação prática no uso das TDICs, a sobrecarga de trabalho profissional, doméstico e cuidados com os filhos, a preocupação em manter os

estudantes com participação nas ações do ERE, a comunicação remota com as famílias, a exposição de suas mídias sociais, o uso de números privados de telefone para contatos com as famílias, a falta de formação pelas secretarias de educação para orientar e disponibilizar tempo para as professoras se organizarem no atendimento no ERE e a falta de autonomia e autoria na elaboração das atividades para os educandos. Uma das cursistas destacou, na roda de conversa, a seguinte preocupação:

Sou professora da rede particular de minha cidade. Atuo nas séries iniciais. As leituras e discussões aqui no curso têm me proporcionado momentos intensos de reflexão da minha atuação: alguns textos reforçam o que eu já estou vivendo, outros me abrem os olhos para questões que eu sequer havia pensado. Por se tratar de uma escola particular, a educação remota está acontecendo via plataforma. Enquanto professora da minha turma, tenho total autonomia para elaborar minhas aulas e, semanalmente, recebo orientações de habilidades chamadas “principais”, a ser desenvolvidas com o meu grupo. Sei que já estou “privilegiada” por poder ter essa autonomia e ser autora desse processo. E, nesse sentido, reflito sobre algumas questões: eu estou (assim como todos os profissionais da educação) trabalhando numa rotina muito mais pesada do que antes, não recebi nenhum apoio da minha escola em relação a ferramentas como câmera, *notebook*, cadeira ou até mesmo formação para orientar a atuação nessa perspectiva. Minhas aulas têm que ficar gravadas, caso o estudante não consiga acompanhar *on-line* [...]. Concordo que essas aulas remotas têm nos transformado, estamos buscando novas ferramentas e metodologias para a construção da aprendizagem; contudo, devemos ter momentos para reflexão sobre o papel do estudante nesse processo. Onde está sendo valorizada e considerada a sua singularidade nas aulas *on-line* e videoaulas? Na minha escola, não temos espaços para debates sobre questões assim; em nossas reuniões, dialogamos sobre questões de ordem mais burocrática [...]. Por fim, compartilho do pensamento dos meus colegas, esse é o momento de profunda reflexão sobre esse universo chamado escola (Registro feito por cursista no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle CEaD – UFU, jun. 2020).

Verificamos, no relato da professora cursista, angústias e preocupações quanto aos saberes e fazeres docentes no ERE. Apesar de estar vinculada a uma escola da rede privada, as angústias foram similares às dos colegas que atuam na esfera pública, como a sobrecarga de trabalho com a edição do material elaborado para as videoaulas e a falta de orientação e formação para desenvolver as atividades por meio das TDICs. Esse relato ilustra como a suspensão das aulas devido à propagação da Covid-19 representou, para a realidade educacional mundial, a necessidade de buscar novas formas de ensinar e aprender. Em cada região do planeta Terra afetada pela pandemia, houve diversas ações a fim de continuar o

processo educacional, seja na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior e em pós-graduações, por meio de atividades síncronas (simultaneamente) e assíncronas (não são realizadas de modo simultâneo) desenvolvidas com o uso de ferramentas digitais e materiais impressos ou veiculadas na TV e rádio.

No Brasil, no que tange às orientações do Ministério da Educação (MEC), presenciamos a falta de organização, orientação e planejamento por parte dos órgãos federais competentes, a fim de delinear as demais instâncias educacionais na continuidade e no desenvolvimento do ERE. Charczuk (2020) destaca que, em nosso país, desde a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, não foi apresentado um posicionamento unânime quanto aos protocolos a serem seguidos pelas instâncias governamentais (municipal, estadual ou federal).

Dessa maneira, as secretarias de educação estaduais e municipais se organizaram e gerenciaram formas para continuar com o atendimento aos estudantes, principalmente na tentativa de manter uma rotina de estudos por meio do trabalho de professoras que, mesmo com a precariedade de recursos, procuraram manter a interação com parte dos alunos. Sem dúvidas, a ação de docentes no ERE foi de extrema importância, mas, como ela foi planejada no ERE da RME de Uberlândia/MG? Como o papel de tais profissionais foi considerado em documentos e resoluções orientadoras dessa modalidade? Quais funções elas desempenharam? Qual concepção docente foi evidenciada pelo o Programa Escola em Casa?

Para compreendermos o papel docente no processo desenvolvido no contexto do ERE na RME de Uberlândia/MG, faremos uma análise documental (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015) do acervo de normatizações e orientações da SME entre 2020 e 2021, em se tratando do delineamento do trabalho docente. Nesse caso, nos inspiramos nos estudos de Peixoto (2016), que entende a docência como um dos elementos constituintes da mediação pedagógica, enquanto a mediação é vista como um processo constituído nas relações sociais e de conhecimentos, linguagens e tecnologias em um determinado contexto social e pedagógico, conforme a base materialista-dialética da Teoria Histórico-Cultural (THC). Outro conceito a ser utilizado será o de polidocência construído por Mill (2006) que, apesar de ter sido elaborado para o contexto da divisão do trabalho na EaD, poderá contribuir no pensamento sobre o papel das professoras no ERE. Conceitos de autoria e autonomia (VEIGA, 2008; MILL, 2006, 2014, 2015) também serão abordados sob a perspectiva da condução da aula e na relação da divisão de funções ocorridas no ERE na RME de

Uberlândia/MG, a fim de auxiliar em análises que possibilitem o alcance dos objetivos apresentados.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: na parte introdutória, apresentamos a temática, nossa motivação em escrever sobre o assunto e um breve relato dessa trajetória acadêmica. Na seção seguinte, iremos indicar o referencial teórico que embasará as análises sobre o papel docente em tempos de ERE, sintetizaremos o levantamento bibliográfico realizado para circunscrever o estudo no conhecimento acumulado e demonstraremos o conceito de aula embasado nas pesquisas de Veiga (2008), Masetto (2003) e Campos (2007), relativo à dinâmica da aula em um projeto colaborativo entre professores e estudantes – esse assunto é relevante para analisarmos o contexto do ERE e o desenvolvimento que alterou a dinâmica da aula na qual, segundo Veiga (2008), acontece a vida pedagógica e se organizam os processos de ensinar e aprender. Vale ressaltar que as relações que constituem a mediação pedagógica, de acordo com a perspectiva dialética, serão abordadas para embasar nossa análise na seção 4, e faremos uma breve exposição do termo “polidocência” construído por Mill (2006, 2014, 2015) para pensar a configuração do trabalhador no ERE. Na terceira seção, detalharemos a metodologia de pesquisa baseada na análise documental, em que salientamos o Programa Escola em Casa em 2020 e 2021, em consonância a mudanças e permanências na sua organização, e contextualizamos nosso acervo documental. Ainda na seção 4, analisaremos resoluções, normativas e demais documentos que validaram o Programa em Casa, com a intenção de alcançar os objetivos propostos nesta investigação, bem como identificar o papel das professoras dos anos iniciais no desenvolvimento do ERE na RME de Uberlândia/MG, os limites e as possibilidades de sua autoria e autonomia. Por fim, há as considerações finais, nas quais sintetizamos o processo e os resultados da pesquisa.

Esperamos que a investigação ora registrada auxilie comunidades escolares e pesquisadores da educação a refletir sobre o processo e as adaptações no fazer docente, a partir das experiências vivenciadas na RME de Uberlândia/MG, no período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, e as possíveis marcas que deixarão na organização pedagógica das escolas com o fim do ERE. Desse modo, almejamos contribuir para adensar as reflexões sobre as questões que impactarão no cotidiano escolar, na mediação pedagógica e nos saberes e práticas docentes para além do período relativo ao ERE.

2 ESCOLA E DOCÊNCIA NA PANDEMIA E PARA ALÉM DELA

Nesta seção, serão abordados referenciais teóricos que embasarão nossas reflexões sobre o papel das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I durante o ERE. Por meio das pesquisas de Nóvoa e Alvim (2021, 2022), salientaremos como a tradição escolar foi abalada no período do ERE. Para isso, também serão elencados os resultados do levantamento bibliográfico sobre o papel docente no ERE na educação básica realizado no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2020 e 2021.

Com o intuito de compreender a atuação docente de uma forma mais ampla, para além do contexto da pandemia, abordaremos a aula como um processo colaborativo entre professores e estudantes, cujo aporte teórico se refere às pesquisas de Veiga (2008), Masetto (2003) e Campos (2007). Também sintetizaremos o conceito de mediação pedagógica na perspectiva dialética (PEIXOTO, 2016, 2020), ao compará-lo com a concepção tecnicista de mediação. O significado de polidocência construído por Mill (2006, 2014, 2015) será também abordado, no qual se sobressaem limites e possibilidades da autoria e autonomia das professoras no exercício de suas funções na EaD, o que também pode nos auxiliar a refletir sobre as funções docentes no ERE.

2.1 A escola e o papel docente no ERE na Educação Básica: uma revisão bibliográfica

Nóvoa e Alvim (2022) destacam que, apesar de vários debates ocorridos desde o início do século XX sobre a importância de repensar o espaço e a organização escolar, as mudanças ocorrer com mais intensidade apenas com a chegada inesperada da pandemia do Covid-19. Sobre essa situação, os autores asseveram que:

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 25).

De fato, profissionais da educação e estudantes de todo o mundo foram afetados pela pandemia do Covid-19 e tiveram o processo de ensino-aprendizagem alterado com a suspensão das aulas presenciais. Eram acostumados com a rotina do espaço escolar predominante há mais de um século, mas, de repente, houve transformações na dinâmica escolar, visto que a sala de aula foi substituída por um ambiente residencial e o quadro negro não existia mais; colegas e movimento inseridos no contexto educacional também deixaram de existir e foram substituídos pela tela do computador ou dos dispositivos móveis, nos quais a interação passou a acontecer por meio de aplicativos de reunião para os momentos síncronos, e as atividades impressas e comentadas pelos professores foram substituídas por exercícios *on-line* ou Planos de Estudos Tutorados (PETs) (no caso do estado de Minas Gerais e, conseqüentemente, de Uberlândia). Em suma, notamos a necessidade abrupta de adaptar a organização do trabalho pedagógico e escolar.

Em síntese, os autores ao descrevem as ações e os resultados do ERE da seguinte forma:

Primeira – De um modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente. Os ministros e as autoridades públicas ficaram dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os alunos. Segunda – A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direcções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos. Terceira – No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (NÓVOA, ALVIM, 2022, p. 26).

Nesse momento, não nos ateremos à realidade vivenciada por professoras e estudantes da RME de Uberlândia/MG, mas destacamos que os pontos descritos na citação acima coadunam o processo vivenciado no referido município, em se tratando do período do ERE. Como apontado pelos autores, o papel exercido pelas docentes nessa conjuntura conturbada é extremamente relevante, pois, apesar de um cenário caótico, percebemos que essa categoria profissional se reinventou e demonstrou solidariedade e colaboração para auxiliar os colegas de profissão e, principalmente, os alunos. Libâneo (2011) traz uma

importante reflexão quase 10 anos antes da pandemia, em que corrobora as discussões acerca do papel das professoras e a importância da escola:

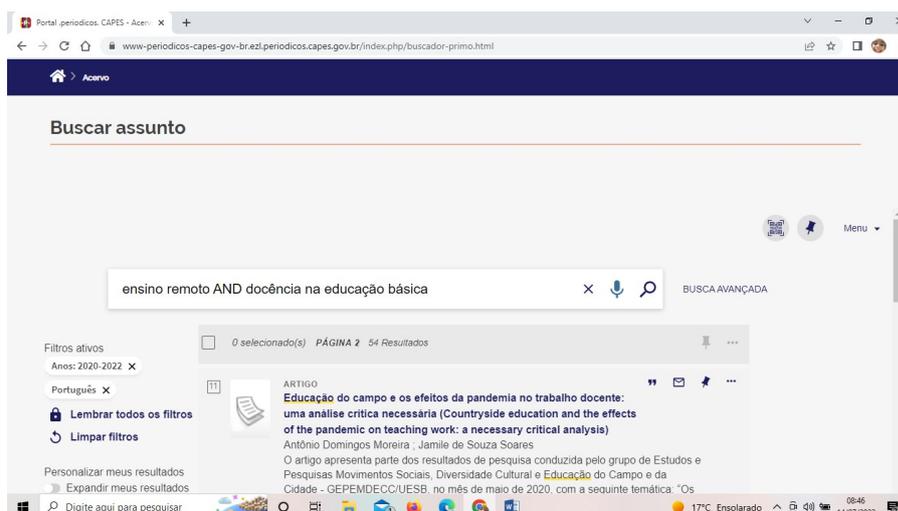
Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 9).

Nóvoa e Alvim (2022) apontam três lições advindas da pandemia para o âmbito educacional, no que tange à importância dos professores, por evidenciarem que o potencial de resposta incide nesses profissionais, em detrimento às políticas ou instituições; à flexibilidade, em que os docentes e as escolas precisam ser capazes de ter iniciativa e serem flexíveis; e ambientes de aprendizagem, cuja construção deve ser coerente e permitir a concretização do que deve ser realizado de fato: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica etc.

Como mencionado na parte introdutória desta seção, as últimas pesquisas realizadas no portal de periódicos da Capes, nos anos de 2020 e 2021³³, salientam o papel docente no ERE na Educação Básica, em se tratando da esfera pública no Brasil. Os descritores para o estudo no portal foram as palavras-chave “ensino remoto” e “docência na educação básica”, em que encontramos 54 artigos (Figura 1), datados de 2020 e 2021, no período do ERE ocasionado pela pandemia da Covid-19:

Figura 1: Levantamento de pesquisas no portal de periódicos da Capes (2020 a 2021)

³³ Um artigo de 2022 foi mantido na pesquisa, apesar de os descritores selecionados neste estudo se referirem aos anos de 2020 e 2021. Ele indica os resultados da investigação realizada no referido recorte temporal sobre o ERE; por conseguinte, decidimos por mantê-lo na presente análise.



Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Na análise dos artigos encontrados, identificamos algumas disparidades que reduziram os resultados a 14 publicações. Mesmo com a seleção dos descritores, ainda foram listados artigos repetidos, publicados com o mesmo nome em revistas diferentes, que não estavam de acordo com a temática selecionada e abordavam o ERE em outros contextos além da atuação docente ou de relações relativas à Educação Básica ou à formação de professores. No Quadro 1, citamos as pesquisas encontradas no portal de periódicos da Capes:

| Artigo | Autores | Instituição | Revista/mês/ano |
|---|---|--|---|
| Ensino remoto de música durante 2020 docência e letramento digital de dois professores. | OGIBOWSKI, B. R. ; MATEIRO, T. Da A. N | Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) | DAPesquisa , Florianópolis, v. 16, p. 01-22, 2021. |
| Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. | SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia | Universidade Estadual del Sudoeste de Bahía Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | Revista Tempos e Espaços em Educação , Vol. 13, nº. 32, 2020 |
| Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: formação de professores em tempos de pandemia. | CHIAPINOTO, Luza M.; SOUZA Rochembach, E.; CHAVES Ortiz, J.; HÄRTER Vaniel, A. P.; LAUXEN, A. A | Universidade de Passo Fundo Universidade de Passo Fundo Colégio Notre Dame Passo Fundo Universidade de Passo Fundo Universidade de Passo Fundo | Revista Insignare Scientia - v. 5, n. 2, p. 338-356, 23 jun. 2022. |
| Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. | NONATO, Emanuel Do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. | Universidade do Estado da Bahia - UNEB IFBaiano | Práxis Educacional , v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021 |
| Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. | CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. | Universidade Católica de Petrópolis (UCP) | Educação & Realidade , v. 46, 2021. |
| Educação em tempos de Covid-19: a emergência da educação a distância nos processos escolares da rede básica de educação. | R. R. HOLANDA, T. L. DE LAVOR FILHO, I. T. CHAVES, I. R. De C. Melo, A. A. Ribeiro | Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico Universidade Federal do Ceará Centro Universitário Christus | Holos , v. 37, n. 3, p. 1-15, 2021. |
| E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais. | FERREIRA, H. J.; MIOTTO, K.; PEREIRA, J. C.; LOPES, J.; GONTIJO, K. Q.; PEREIRA, C. C.; | IFSULDEMINAS IFTM | Movimento , [S. l.], v. 27, p. e27070, 2021. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | KLEHM, R. B.; SANTOS, W. E. F. E A | | |
| Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária. | MOREIRA, Antônio Domingos; DE SOUZA SOARES, Jamile. | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Universidade Estadual do Oeste da Bahia | Emancipação , v. 21, p. 1-18, 2021. |
| Modernização dependente e a pandemia do covid-19: reflexões sobre ensino presencial e não presencial. | SILVA, Sérgio Rafael Barbosa | Fundação Municipal de Educação de Niterói | Revista Periferia , PPGCECC/UERJ- V. 13, n.2. 2021. |
| Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. | SOUZA, K. R. D., SANTOS, G. B. D., RODRIGUES, A. M. D. S., FELIX, E. G., GOMES, L. | Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca Fundação Oswaldo Cruz | Interface-Comunicação, Saúde, Educação , v. 26, 2022. |
| Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. | WENCZENOVICZ, T. J. | UFRGS | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750–1768, 2020. |
| Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. | DE SOUZA, Liliane Bordignon. | IFSP | Política & Sociedade , v. 20, n. 48, p. 178-197, 2021. |
| Formação Docente e o Suporte da Ferramenta Google Sala de Aula: uma Análise Sob a Perspectiva da Didática Profissional. | MORORO, F. N. M., Alves, F. R. V., Fontenele, F. C. F., & Menezes, D. B. | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Universidade Estadual Vale do Acaraú | Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática , v. 14, n. 2, p. 142-150, 2021. |
| Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. | DUARTE, A. W. B., & HYPOLITO, Álvaro M. | Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Pelotas | Retratos Da Escola , v.14 n. 30 ,2020. |

Fonte: Elaborado pela autora, conforme a pesquisa no portal de periódicos da Capes.

Diante dos trabalhos citados no Quadro 1 e que se aproximam da temática desta dissertação sobre o ERE e a docência na Educação Básica, Ogibowski e Mateiro (2021) trazem apontamentos de professores de música em escolas públicas no estado de Santa Catarina. Os autores realizaram a pesquisa por meio da narrativa de dois docentes atuantes em estabelecimentos de ensino estaduais de Florianópolis e que relatam suas dificuldades e anseios no ensino do referido componente curricular durante o período do ERE. Um dos entraves citados pelos entrevistados no estudo foi a dificuldade em realizar planejamentos variados para atender os estudantes com acesso à internet e dispositivos móveis e os que não possuíam tais acessos; logo, relataram sobre a elaboração de atividades impressas, mas com um retorno mínimo dos discentes, em que a interação se tornava difícil, tendo em vista o distanciamento de ambas as partes.

Além disso, os autores do artigo explicaram o trabalho dos docentes apontados na pesquisa, *ipsis litteris*:

O descontrolado sobre a carga horária de trabalho, a mescla de diferentes canais de comunicação entre os pares e entre os alunos reforçaram momentos de ansiedade e desconforto nos docentes. Embora para eles o período tenha se configurado como uma oportunidade de utilizar tecnologias digitais e renovar seu conhecimento nessa área, a baixa devolutiva das atividades entregues por seus alunos foi um dos principais pontos apontados (OGIBOWSKI; MATEIRO, 2021, p. 19).

No artigo intitulado “Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia Covid-19”, Figueiredo Souza e Ferreira (2020) postularam as possibilidades e dificuldades vivenciadas por estudantes e professores de cursos de licenciatura, no tocante ao estágio supervisionado, e as relacionam com as experiências da Educação Básica e o momento pandêmico vivido naquele momento:

O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante um uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (FIGUEIREDO SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 19).

Nesse relato, verificamos que as dificuldades vivenciadas na Educação Básica também perpassaram os estudantes do ensino superior. As desigualdades de acesso e inclusão digital foram apontadas no artigo e listadas como um dos entraves para o desenvolvimento do ERE, cujo processo no estágio supervisionado envolve estudantes e professoras da Educação Física e do Ensino Superior:

Há de se considerar dois espaços para a realização do estágio nessa proposição: a sala de aula virtual/*on-line* e o espaço casa. A primeira é um espaço colaborativo de construção de conhecimentos sobre a docência para o professor em formação inicial e espaço ativo de apropriação de conteúdos disciplinares pelos estudantes da educação básica. O espaço casa é destinado ao estudante da educação básica, que, a partir de um bloco de tarefas complementam a sua formação em tempo horário, mediante plano de estudos ofertado e elaborado sob a supervisão dos demais sujeitos formadores envolvidos no desenho pedagógico do estágio supervisionado remoto. É possível, assim, o exercício da docência, na sua acepção de práticas de ensino remoto, diversificada nos gêneros escolares aula, tarefas didáticas, seminários, dentre outros para o domínio da profissão professor (FIGUEIREDO SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 20).

Na pesquisa intitulada “Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: formação de professores em tempos de pandemia”, Chiapinoto et al. (2022) abordam os problemas, as limitações e as possibilidades apontadas pelos docentes que participaram do projeto de extensão “Saberes e Fazeres da Docência: rodas de conversa em processo formativo coletivo” no ERE:

[...] para que o professor tenha autonomia e seja protagonista de sua proposta de ensino, em que a organização curricular da sua disciplina seja uma construção que atenda ao contexto dos estudantes e da comunidade escolar, é necessário que o processo de formação o institua como sujeito da ação e não mero aplicador de propostas feitas por outros em um lugar outro que não seja a escola (CHIAPINOTO et al., 2022, p. 345).

Por seu turno, Nonato, Sales e Cavalcante (2020), no artigo “Cultura digital e Recursos Pedagógicos Digitais: um panorama da docência na Covid-19”, investigam como a cultura digital e os Recursos Pedagógicos Digitais (RPDs) foram articulados no ERE mediante uma *survey* aplicada a 502 docentes da Educação Básica e do Ensino Superior público e privado do estado da Bahia:

Tal como implementado no contexto da pandemia da COVID-19, o ERE se justifica como a alternativa possível em um contexto de tal modo adverso e inesperado que nenhuma experiência prévia e aparato teórico consolidado na literatura da área de Educação estavam aptos a fornecer as respostas às demandas de professores, alunos e autoridades educacionais sobre como encaminhar os processos educativos com a supressão total da presença física dos sujeitos nos espaços formais de educação. Nesse contexto, o recurso ao digital como única alternativa ganha plausibilidade (NONATO, SALES, CAVALCANTE, 2020, p. 17).

Os autores pontuam que o fato inesperado da pandemia indicou a falta de respostas na área da educação, por ser uma novidade nesse sentido. O que foi proposto por grande parte das redes de ensino do país não atendeu os sujeitos envolvidos, como indica um dos resultados da pesquisa, com a indisponibilidade de acesso à Internet e de equipamentos por docentes e discentes, falta de infraestrutura no aspecto material, sem investimentos mínimos em TDICs por intermédio das instituições de ensino. Nonato, Sales e Cavalcante denunciam:

Um último bloco de justificativas da não execução de atividades letivas com mediação tecnológica dão conta da ausência de suporte pedagógico da rede ou instituição de ensino para a concepção e desenvolvimento das ações pedagógicas envolvendo o uso das tecnologias digitais na educação, notadamente durante a pandemia; inexistência de plataformas *online* institucionais que possibilitassem o desenvolvimento das atividades pedagógicas online; inexistência de clara definição institucional para o desenvolvimento das atividades do ERE e, por fim, mesmo quando tais definições institucionais estavam postas, inexistência de orientações que possibilitassem a sua implementação.

Convém salientar que a ausência de suporte pedagógico e orientações para o desenvolvimento do ERE foi apontada pelos autores no estado da Bahia e também verificada em outros municípios, como demonstram as próximas pesquisas.

Cipriane, Moreira e Carius (2020), no artigo “Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia”, elencam resultados da pesquisa com a participação de 209 professores da cidade de Juiz de Fora/MG, com o objetivo de analisar pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas dos docentes nesse período de calamidade. Sobre o ERE, informam que:

A paralisação das práticas nas escolas ocasionou a transposição das atividades escolares através do uso de ferramentas digitais, sobretudo nas instituições privadas de ensino. Para Dussel (2020), a sala de aula é um ambiente particular que habilita formas de trabalho com os saberes, que organiza corpos e os tempos em atividades, as quais propõem desafios intelectuais não alinhados aos arranjos educacionais improvisados na emergência. Nesse cenário, surge o desafio pela busca de alternativas para

manutenção das atividades letivas (CIPRIANE, MOREIRA, CARIUS, 2020, p. 9).

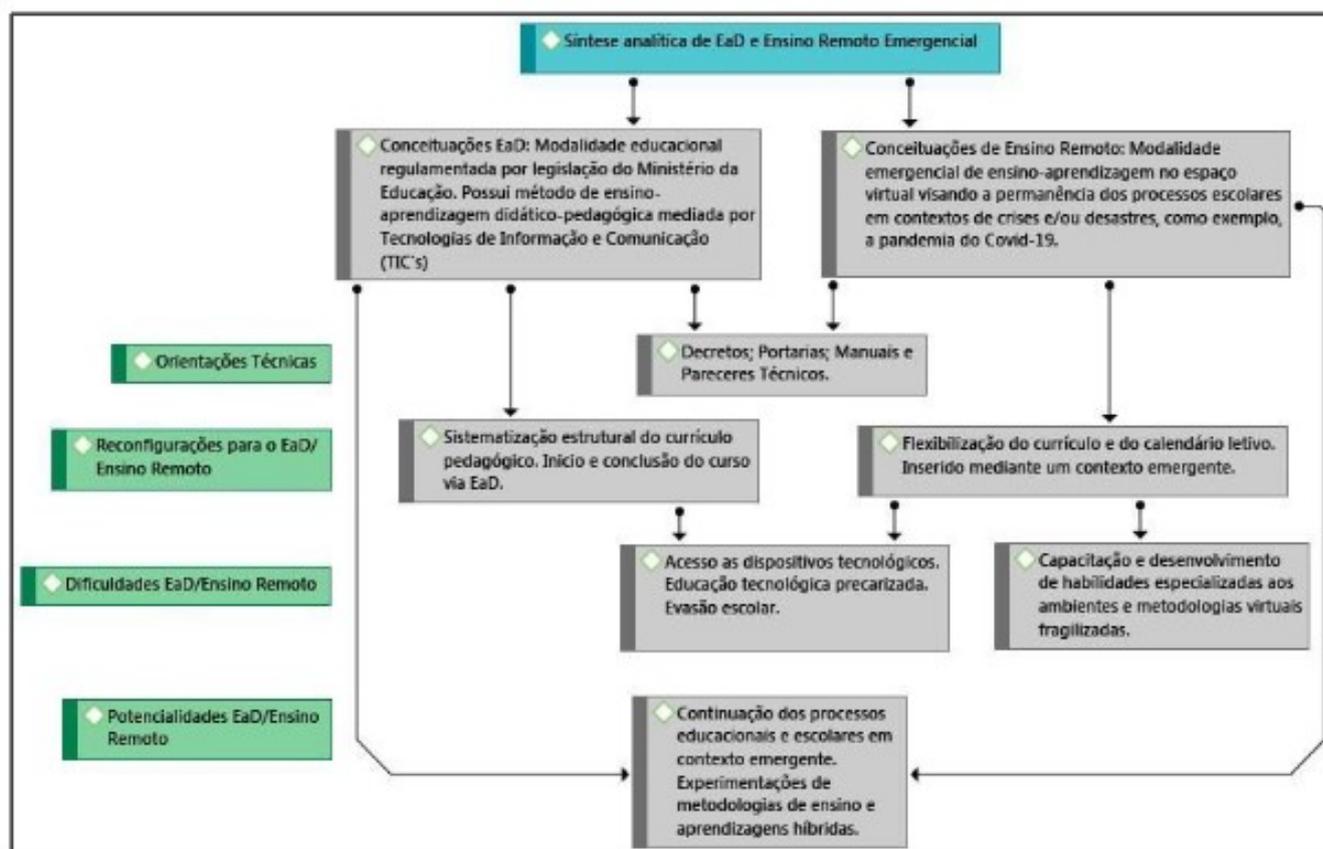
Os resultados da pesquisa assinalam conjuntos categoriais emergentes que compreendem as preocupações docentes com as acentuadas desigualdades, as principais dificuldades nas práticas educativas curriculares e as expectativas dos profissionais da educação com o retorno às escolas:

O estado de ansiedade, a preocupação e a angústia foram palavras bastante repetidas pela maioria dos participantes, bem como a saudade que sentem do contato presencial com os alunos. Ademais, termos que revelam medo, insegurança, susto, cautela, desconforto, incerteza, confusão, reflexão e impotência também foram mencionados pelos docentes. Chamam a atenção afirmações de que os docentes se sentem incomodados, que estão cansados, esgotados, exaustos, estressados, pressionados, sobrecarregados, tensos, deprimidos, irritados, sentindo-se mal, frustrados, entediados e tristes, o que aponta para a possibilidade de que o psicológico e a saúde emocional dos profissionais tenham sido afetados pela situação vivenciada, portanto, merecem atenção e cuidados (CIPRIANE, MOREIRA E CARIUS 2020, p. 8).

A pesquisa ainda identificou, por meio das respostas das professoras participantes, as dificuldades nos relacionamentos entre elas, estudantes e famílias durante o ERE, como mobilização, alcance da atenção e motivação, além da coordenação da participação de todos os alunos nas aulas *on-line*. Também mostrou a falta de compreensão e reconhecimento de docentes por parte das famílias, bem como o despreparo no suporte aos educandos. Os entrevistados indicaram que a restrição do contato visual e do *feedback* dos discentes para os professores (e vice-versa) foi uma das adversidades no contexto do ERE.

Holanda et al. (2021), no artigo “Educação em tempos de Covid-19: a emergência do EaD nos processos escolares da rede básica de educação”, trazem apontamentos que coadunam os pressupostos da nossa pesquisa, no que tange à compreensão de desafios e potencialidades de desenvolvimento do ERE nos processos escolares da rede básica do ensino brasileiro durante a pandemia. Para situarem os leitores sobre as semelhanças e diferenças entre a EaD e o ERE, tais autores elaboraram o mapa conceitual apresentado na Figura 2:

Figura 2: Mapa conceitual das semelhanças e diferenças da EaD e do ERE



Fonte: Holanda et al. (2021).

Pode-se perceber, na Figura 2, que a EaD e o ERE são regulamentados por decretos e portarias e acompanhados por manuais e pareceres técnicos. Enquanto a EaD tem o currículo pedagógico sistematizado estruturalmente, o ERE possui maior flexibilização tanto do currículo como do calendário escolar, tendo em vista o contexto de crises vivenciado nesse contexto. Os autores concluem que:

[...] as demandas da continuidade dos processos escolares dentro do Ensino Remoto Emergencial atravessam não somente o acesso às tecnologias e uso destas, mas também a instrumentalização e as condições de desenvolvimento de habilidades didáticas e de aprendizagem nos diversos contextos sociais, além dos processos de trabalho dos docentes e gestores educacionais (HOLANDA et al., 2021, p. 10).

No artigo “E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais”, Ferreira et al. (2021) objetivaram analisar as experiências dos professores-pesquisadores de Educação Física com o ERE em Institutos Federais (IFs). A pesquisa foi embasada na perspectiva freireana e na teoria social da aprendizagem, desenvolvida com abordagem qualitativa e colaborativa por meio do método da narrativa autobiográfica. Como resultados, quatro temas foram identificados: novos cenários e desafios; aproximação e colaboração entre pares; conectando com os estudantes; e repensando as aulas de Educação Física. Com a transição do ensino presencial para o remoto, a referida disciplina sofreu transformações didático-pedagógicas, principalmente pelo estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem via plataformas virtuais. Sobre a atuação dos professores-pesquisadores nos IFEs, constatamos que:

“Situações-limite” requerem respostas transformadoras e ensejam a ação sobre a realidade concreta. Considerando pandemia de covid-19, as respostas transformadoras se fizeram urgentes para manutenção do ensino e garantia do direito à educação. Estas respostas só foram possíveis de serem materializadas pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos, evidenciando a noção de experiência como categoria que possibilita a compreensão e a valorização da dimensão do vivido em sua imprevisibilidade e historicidade (MIRAGEM; ALMEIDA, 2021). A experiência envolve reflexão sobre a realidade e nos expõe a incertezas e ao confronto do novo com o antigo, permitindo repensar os limites e possibilidades de ação no contexto educacional (FERREIRA et al., 2021).

Na pesquisa, concluiu-se que os professores-pesquisadores de Educação Física dos IFs enfrentaram desafios relacionados à transição repentina do ensino presencial para o ERE, como a falta de suporte e capacitação profissional e a necessidade de aprender a utilizar tecnologias no ensino da disciplina supracitada. Os docentes também narraram experiências de reflexão sobre as aulas de Educação Física, a incorporação de novas formas de ensino, a implementação de práticas de escuta dos estudantes e a aproximação e colaboração entre pares.

No artigo “Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária”, Moreira e Souza Soares (2021) explicam os impactos da pandemia sobre o trabalho docente nas unidades do campo, no sentido de analisar a utilização das TDICs por meio do ERE e compreender os desafios enfrentados pela educação na Bahia. Nessa perspectiva, os autores investigaram as práticas dos professores, como as atividades foram desenvolvidas na Educação do Campo e em que condições os

estudantes realizaram as tarefas de forma remota durante o período da disseminação da Covid-19, em que denunciam:

A falta de atenção e poucos investimentos no que tange ao trabalho docente na educação pública, bastante visíveis neste momento de pandemia, vêm revelando a precariedade e as dificuldades do acesso e permanência dos estudantes nas escolas em diferentes estados. Tais situações são diariamente denunciadas por meio das pesquisas científicas, pelos movimentos sociais, para assegurar aos sujeitos o direito à educação, de poder permanecer na escola, de modo que esta cumpra a sua missão de educar e formar cidadãos críticos e interventores da realidade social (MOREIRA, SOUZA SOARES, 2021, p. 5).

Os autores apontam duas problemáticas presentes no ERE – falta de acesso às TDICs e a ausência de formação docente do professor do campo –, com ênfase na desigualdade de acesso aos avanços tecnológicos na sociedade na qual vivenciamos. Também defendem que a necessária formação dos profissionais da educação e sua valorização “deveriam ser objetivos de um governo que entenda a importância de uma educação pública de qualidade” (MOREIRA, SOUZA SOARES, 2021, p. 10).

Enquanto isso, no artigo “Modernização dependente e a pandemia do Covid-19: reflexões sobre o ensino presencial e não presencial”, Silva (2021) aborda a implantação do ERE na RME de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT), por meio da portaria SEMECT n. 2, organizou as atividades do ERE da seguinte forma:

Art. 5º. para efeito desta portaria caracteriza-se atividade escolar não presencial toda atividade pedagógica planejada, organizada e mediada por professores com a finalidade de propiciar a construção de conhecimento, e disponibilizadas por meios:

I – digitais: videoaulas, aulas online (síncronas e assíncronas), conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, *podcasts*, meios televisivos e radiofônicos, links, correio eletrônico e aplicativos. II – físicos: atividades propostas a partir de livros didáticos ou paradidáticos, pesquisas, estudo dirigido, apostilas, cadernos pedagógicos e revistas (SEMECT, 2020, p. 2).

Silva (2021) relata que, em Niterói, os docentes tiveram dificuldades em gerenciar os meios pelos quais seriam realizados os atendimentos e a comunicação com os estudantes. Dessa forma, a SEMECT unificou, por meio de parceria com a *Microsoft* em agosto de 2020, a utilização e a comunicação pelas ferramentas da plataforma da *Microsoft Teams*. O

autor cita que, além da interação entre professoras e estudantes pela plataforma, havia a articulação das aulas em sete volumes da apostila denominada “Cadernos Caminhos de Aprendizagens”, além de 40 roteiros semanais de estudos.

Silva (2021) cita que, antes de agosto de 2020, quando foi instituída a plataforma *Microsoft Teams* como ambiente de aprendizagem da rede, as professoras utilizaram o aplicativo *WhatsApp* para interagirem com os estudantes. Sobre o desenvolvimento das atividades, o autor afirma que:

A transferência de conteúdos curriculares das apostilas para o aplicativo *WhatsApp* ocorreu de forma gradual e, nesse percurso, foi ficando evidente para a escola e para os professores as seguintes situações: a) Precisaríamos fazer de tudo para que a interação acontecesse da melhor forma possível (organização dos horários das “aulas”; comunicação constante com as famílias e com os alunos; estabelecimento de regras para os grupos de *WhatsApp*); b) Ficaríamos atentos às dificuldades que as famílias e os alunos estavam passando durante a pandemia, sempre tendo o cuidado de ouvir e de passar uma mensagem positiva de apoio e de solidariedade; c) Na comunicação com os alunos daríamos ênfase aos recursos ilustrativos (figurinhas, imagens, *emojis*, ícones, símbolos) que atraíssem a atenção das crianças para as atividades; d) decidimos pesquisar conteúdos explicativos disponíveis nas plataformas gratuitas da internet que possuíam relação com as atividades e com os conteúdos curriculares enviados pelo *WhatsApp*; e) identificamos que uma parte das crianças dependia do telefone celular dos responsáveis para acessar ao grupo de *WhatsApp* e, por isso, a participação efetiva em tempo real, ou seja, estar on-line no horário previsto para a “aula” não era possível; f) Uma parte das famílias tem dificuldade para se comunicar pela internet (SILVA, 2021, p. 59).

O relato de Silva (2021) demonstra as dificuldades enfrentadas tanto pelos docentes quanto pelos estudantes em se orientarem diante das mudanças e na configuração da comunicação durante o ERE de 2020. Nota-se também a responsabilidade cobrada (e recaída) sobre os profissionais da educação, ao citar que “precisaríamos de fazer de tudo para que a interação acontecesse” (ibidem, p. 59). A falta de acesso a dispositivos e de conexão à internet foi um dos entraves, posto que, assim como ocorrido em Uberlândia/MG no ERE de 2020, em Niterói não foram viabilizadas condições para professoras e estudantes terem condições de participar da inclusão tecnológica.

No artigo “Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde”, Souza, *et al* (2022), embora sejam da área de saúde, abordam apontamentos importantes sobre o trabalho docente no período de desenvolvimento do ERE e que estão intrinsecamente ligados à saúde dos professores, por afetarem o desenvolvimento profissional. Nesse ínterim, explicitam que:

[...] a ausência de normas e orientações pedagógicas para consecução dessa tarefa é uma evidência. Em termos concretos, observou-se aceleração e pressão na sequência de atividades desenvolvidas; uso excessivo de tecnologias digitais para planejamento de aulas; gravação de vídeos; repasse e correção de trabalhos; e dificuldades relacionais. Tudo isso sob a responsabilidade solitária dos docentes (SOUZA et al., 2022, p. 5).

Nos registros realizados pelos professores nas cadernetas, os pesquisadores puderam identificar a sobrecarga de trabalho, a ansiedade e a pressão vivenciadas pelos sujeitos investigados:

Pode-se considerar que a compressão do tempo de trabalho anunciada por Harvey, marca do trabalho no capitalismo flexível, se expandiu na pandemia e constituiu uma outra experiência de tempo e espaço no trabalho docente. As rotinas diárias descritas nas cadernetas mostraram uma nova organização do tempo de trabalho em ambiente virtual, pois, em que pese o fato de professores (a) sofrerem há muito com a flexibilidade do tempo laboral, a situação se agravou no contexto do trabalho remoto. Interpreta-se que, além de cumprirem horários rígidos por meio de atividades como aulas síncronas, reuniões com a coordenação e encontros virtuais com colegas, os docentes possuem horários flexíveis que intensificam a jornada de trabalho, não havendo diferença entre o tempo de trabalho contratado e o sobretrabalho não pago (SOUZA et al., 2022, p. 6).

No artigo o “Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19”, Wenczenovicz (2020) analisa as dificuldades impostas à concretização do processo de ensino-aprendizagem, em razão das imposições da pandemia que incidem sobre o direito humano à educação. Sobre o ERE, ela discorre que:

Dentre os obstáculos do ensino emergencial remoto também destacam-se as questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. Se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade – isolamento social – as distâncias aumentam e a dificuldade de professores entrarem em contato com os pais dos alunos torna-se maior. Outro fator a não se desconsiderar é o fato da baixa escolaridade dos familiares. Inúmeros são os relatos em que os responsáveis não conseguem acompanhar as demandas da escola (WENCZENOVICZ, 2020, p. 2).

A autora também denuncia em sua pesquisa a falta de formação dos professores, o preparo para o ERE na ministração das aulas *on-line* e as dificuldades em adaptar conteúdos

programáticos – aqui se sobressaem inúmeros problemas citados por parte dos educadores e gestores, pois a EaD pressupõe um tutor e o uso de diversos recursos em tempos distintos, com atividades síncronas e assíncronas. No ERE desenvolvido em diversos estados, o professor foi simplesmente posto a transferir sua aula presencial para o digital. Wenczenovicz enfatiza, que diante do quadro de desvalorização e falta de reconhecimento social da educação e da profissão docente, podemos afirmar que o lugar de fala desses profissionais é diminuto, inferiorizado e subalternizado na maioria das vezes. No processo de construção das memórias coletivas, há vários silenciamentos e esquecimentos, em consonância com as relações de poder em determinada sociedade.

Souza (2021), na pesquisa “Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19”, analisa a organização e as condições do trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) durante o primeiro momento da pandemia de Covid-19 (março a julho de 2020). A autora considera que o ERE intensificou os ritmos, ao aumentar o cansaço físico e, sobretudo, mental dos docentes – os participantes da pesquisa, inclusive, precisaram aprender a manipular equipamentos e *softwares* muito rapidamente para atender às demandas da instituição, juntamente à situação-limite colocada pela pandemia, com a geração de estresse e ansiedade. Os professores avaliaram que uma parte das atividades realizadas não foi adequada ao formato remoto, o que gerou descontentamento em relação aos efeitos e resultados na comunidade escolar, a exemplo da ausência de laboratórios e materiais didáticos apropriados ao ensino sistemático.

No último trabalho analisado, intitulado “Formação docente e o suporte da ferramenta *Google Sala de Aula*: uma análise sob a perspectiva da didática profissional”, Mororó et al. (2021) analisam as impressões dos professores de matemática quanto ao uso do *Google Sala de Aula* como ferramenta digital de suporte às formações pedagógicas durante o ERE. Os pesquisadores constataram respostas positivas dos docentes, pois, segundo os autores, ao lidar com tais recursos e dispositivos, o profissional desenvolve ou aperfeiçoa competências e habilidades que nunca foram utilizadas anteriormente ou consolida aquelas internalizadas. Tal investigação se limitou a analisar a relação do professor enquanto participante de um processo formativo durante o ERE e na utilização de ferramentas digitais como suporte, com vistas a conhecer de que forma a didática profissional poderia subsidiar a reflexão e o aprimoramento dessa formação. Mororó et al. (2021) afirmam que, diante dos resultados da pesquisa, há a necessidade de melhoramentos no tocante à organização e disposição dos recursos/materiais para estudo e da concepção de

formação direcionada à vivência ativa daquilo apresentado teoricamente. Esse estudo se adéqua ao caso desta dissertação, pois os docentes, apesar de não conhecerem previamente a plataforma utilizada, adquiriram novas habilidades e/ou efetivaram competências ao longo do percurso.

A revisão bibliográfica das publicações sobre o ERE entre 2020 a 2021 possibilitou conhecer o trabalho de professores no período pandêmico para além da realidade educacional da RME de Uberlândia/MG. Sobre as condições do trabalho e funções docentes durante o ERE, notamos algumas recorrências:

- Desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital;
- Ausência de formação para uso pedagógico das TDICs;
- Dificuldades estruturais e de gestão do conhecimento;
- Sobrecarga de trabalho para contemplar a diversidade de condições de estudos dos matriculados na Educação Básica;
- Uso excessivo de TDICs;
- Falta de investimento na educação pública, para assegurar acesso às TDICs para estudantes e professores.

Por um lado, com o levantamento das publicações no portal de periódicos da Capes e da pesquisa de Nóvoa e Alvim (2021) sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, sintetizamos que o ERE no Brasil apresentou políticas públicas frágeis e precárias. Por outro lado, escolas e professores, se desdobraram para garantir o direito à educação, ao procurarem formação entre pares e investir recursos próprios. Mesmo assim, vários estudantes tiveram dificuldades para acompanhar as atividades, o que gerou frustração, ansiedade e sentimento de solidão entre os docentes.

Infelizmente, as condições insuficientes de trabalho docente no ERE são a continuidade de um quadro existente antes da pandemia e que envolvem o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais (instalações físicas), os materiais e insumos disponíveis (acesso à internet, dispositivos móveis ou computadores, cadeiras ergonômicas, mesa etc.), os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários (OLIVEIRA & ASSUNÇÃO, 2009).

Mesmo assim, como enfatizam Nóvoa e Alvim (2021, 2022), a autoria e autonomia docentes possibilitaram a alguns estudantes o atendimento do direito à educação. Para compreender como a gestão do ERE na SME de Uberlândia/MG considerou (ou não) tal fato, ao estabelecer o papel docente no Programa Escola em Casa, os tópicos seguintes

abordam os conceitos de autonomia, autoria docente, mediação pedagógica e polidocência para além da pandemia.

2.2 Autoria e autonomia docente: a aula como um projeto colaborativo entre professora e estudantes no contexto institucional

Primeiramente, devemos discorrer sobre autoria e autonomia docente, assim como acerca da aula em si, definida por Masetto (2003) como:

Espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses: ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 48).

Nesse espaço, as professoras desenvolvem e buscam alcançar objetivos com os estudantes e, na aula, colocam em prática seus saberes na relação com os alunos, os currículos prescritos, as vivências e os conhecimentos dos sujeitos envolvidos na dinâmica institucional. Campos (2007) aduz que a aula:

Portanto, é processo interpessoal e intersubjetivo, pois as relações que se estabelecem entre professor e aluno são síncrese e síntese que se constroem na vivência de troca de experiências, de confrontos, conflitos e de reciprocidades. Esse mister que se faz pela relação entre professor, conhecimento e aluno, mediada pelo diálogo numa interação de subjetividades em que se forjam sentidos, identidades, crenças, afetividades e, por que não dizer, sentimento de comunidade (CAMPOS, 2007, p. 29).

Desse modo, Campos (2007) argumenta que a aula acontece marcada por um contexto situado por determinadas circunstâncias, nas quais o saber e o conhecimento se constroem coletivamente. Na mesma perspectiva, Veiga (2008) aborda, em seus estudos, a

aula como um projeto colaborativo entre estudantes e professores, circunscrito a determinado contexto social e institucional:

Considero que um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos (VEIGA, 2008, p. 267).

A autora enfatiza que a vida pedagógica acontece na aula, em que professoras e estudantes se organizam para ocorrer o processo de ensinar e aprender. Veiga (2008) sublinha que a organização de um processo complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista, o que complementa as investigações de Campos (2007), para quem a sala de aula é o território onde se demarca o campo privilegiado da prática docente. Mesmo que esse espaço geográfico tenha deixado de existir no ERE e transposto para a sala de aula virtual, essa é a referência física e situacional do exercício docente, na qual:

[...] ocorre a valorização do trabalho docente, o seu reconhecimento de professor passa pelo fazer a aula na sala de aula. Nela se forja a gênese de uma pedagogia da prática na ação docente permanente. Como nos diz Marc-Augé, a sala de aula é por definição um lugar antropológico. Nela se encarnam princípios de sentido e inteligibilidade. Os sentidos se geram na medida em que se faz a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor. A simultaneidade destas relações se articula com a própria inteligibilidade: relações se efetivam no contexto da sala de aula. Portanto, espaço de identidade. [...]. Assim, pode-se revelar que a sala de aula é um lugar histórico, nela se pautam as singularidades humanas e se constroem as diversas pluralidades, ou melhor, as multipluralidades dos que ali habitam (CAMPOS, 2007, p. 40).

Segundo Veiga (2008), a aula é uma construção histórica com distintos significados e matizes em diferentes momentos, cujo processo de constituição vai além da transmissão de conhecimento e recepção de informações:

A aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação (VEIGA, 2008, p. 269).

Nesse sentido, as professoras devem estar dispostas a alterar, conforme as demandas sociais e da comunidade escolar, as rotinas das ações pedagógicas e dos procedimentos didáticos, além de estarem dispostas a questionar os próprios saberes, ao evitarem a descontextualização e o aligeiramento dos saberes escolares. Veiga aponta seis características da organização didática da aula de forma colaborativa:

- A colaboração envolve as formas de relações colegiais entre os professores e alunos, que diferem entre si na frequência e na intensidade das interações;
- A contextualização da aula tem como referente o contexto social mais amplo, o contexto educativo imediato, bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais;
- A coerência com o projeto político-pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula;
- A diversidade, a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas. A característica da diversidade cultural é aquela que reflete em seu ensino as peculiaridades culturais da sociedade em que vivemos, tomando conhecimento das tradições e valores da comunidade imediata;
- A flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades detectadas por professores e alunos. A organização da aula é pensada para nortear o processo didático e não para condicioná-lo;
- A qualidade da aula é fundamental na autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração (VEIGA, 2008, p. 270).

Ao descrever as características de organização da aula, Veiga (2008) remonta à importância da colaboração compartilhada entre sujeitos, estudantes e professoras, assim como da flexibilidade das ações ao longo do desenvolvimento da aula. Para isso, a autonomia e a autoria docentes devidamente articuladas ao contexto social e educacional são imprescindíveis. Em síntese, no quesito “agentes da aula”, a autora aponta duas figuras centrais: professor e aluno. O primeiro, inclusive, trabalha diretamente em sala de aula e é, antes de qualquer outro sujeito, o profissional que concretiza o projeto pedagógico de sua instituição educativa ou curso.

Para Veiga (2008), se a relação entre professora, estudante e conhecimento deve ser uma dialógica e cognitiva, situada social e historicamente, as docentes precisam assumir a posição como orientadoras do desenvolvimento estudantil. Assim, na próxima subseção, aborda-se o papel docente na mediação pedagógica, conforme a perspectiva dialética.

2.3 O papel docente na mediação pedagógica, conforme a perspectiva dialética

Nesta subseção, explicaremos a mediação pedagógica sob a perspectiva dialética que se desenvolve na relação dialética entre estudantes e professoras, conteúdo, documentos, materiais, tecnologias etc. O papel docente na organização do trabalho pedagógico durante o ERE na SME de Uberlândia/MG será analisado como um dos elementos constituintes do processo de mediação pedagógica desenvolvido nas relações entre docentes, estudantes, gestores, conhecimentos, recursos didáticos e regulamentações em determinado contexto socioeconômico.

Peixoto (2020) afirma que, em termos do senso comum, conectamos o conceito de mediação com a ação de resolver conflitos. Contudo, quando abordamos a mediação no processo de ensinar e aprender, o significado é diferente e varia conforme a concepção de conhecimento. Com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a autora afirma que a mediação pedagógica não se interpõe entre o estudante e o conhecimento, e, tampouco, é uma função particular exercida pelo professor ou pelo uso de uma ferramenta tecnológica; contrariamente, ela envolve o sujeito, o objeto, o intervalo entre um e outro e o contexto no qual se estabelecem as múltiplas relações entre esses elementos. No caso desta pesquisa, a análise focará em um dos elementos do processo docente, cujo pano de fundo é a mediação propriamente dita.

No que concerne ao papel da professora na atuação e embasado na THC, a docência se constitui na relação recíproca entre professora, estudante e conhecimento (currículo), cuja finalidade é o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da formação de conceitos (ARAÚJO, PEIXOTO, ECHALAR, 2018). O trabalho docente é organizado e planejado de acordo com o currículo escolar e o desenvolvimento de cada turma, e, quando a

mediação é pensada de forma fragmentada, além das relações, ela deixa de ser compreendida em sua dinâmica sócio-histórica.

Dessa forma, para compreendermos o papel das professoras do Ensino Fundamental 1 no ERE do Programa Escola em Casa da RME de Uberlândia/MG, consideraremos as relações entre os sujeitos – professoras/estudantes/gestoras, equipe docente do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)⁴ –, a organização e o planejamento orientado conforme as resoluções normativas do ERE.

Professoras e estudantes precisam se relacionar para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Quando estes últimos não se sentem integrados nessa conjuntura ou no momento em que as docentes se consideram as únicas detentoras do saber, a mediação no processo dialético não acontece e torna a mediação um objeto. Isso também é observado quando professoras são consideradas meras executoras de currículos pré-estabelecidos e programados em materiais didáticos concebidos sem considerar o contexto escolar, o perfil da turma, os saberes e as práticas docentes.

Peixoto (2016) alega que as práticas profissionais e pessoais dos docentes são atividades diretamente relacionadas ao exercício da profissão docente e que constituem a historicidade desse profissional e as contradições do seu percurso. Dessa forma, consideramos o corpo docente um sujeito histórico estabelecido nas relações com o meio, a sociedade, a comunidade, o currículo, os saberes e fazeres.

Contrariamente à perspectiva dialética da mediação, o viés tecnicista, segundo Silva (2013), se centra no uso dos recursos e materiais utilizados pelos alunos, em que o processo de ensino-aprendizagem está focado nos recursos e meios técnicos, e não no professor ou no aluno. Aqui, a docente se responsabiliza por planejar atividades que estimulem os bons comportamentos e resultados dos alunos, e as atividades desenvolvidas são mecânicas e fundamentadas na repetição e memorização dos conteúdos.

⁴ Instituição vinculada à SME da Prefeitura Municipal de Uberlândia, cujo objetivo é executar as atividades de capacitação e aperfeiçoamento dos professores municipais e demais profissionais da educação.

Como dito anteriormente, a pandemia da Covid-19 obrigou as escolas brasileiras e demais instituições do mundo a suspenderem as aulas presenciais, com o intuito de conter a propagação do vírus; logo, o ERE foi instaurado e passou a buscar formas alternativas de manter o processo de ensino-aprendizagem durante a quarentena (WENCZENOVICZ, 2020). O ERE adquiriu, por meio de tecnologias, aplicativos e plataformas *on-line*, um *status* de excelência nos espaços educacionais; contudo, o imediatismo na condução das ações educacionais não permitiu às professoras a assimilação e o aprendizado do uso das TDICs conforme a realidade dos estudantes.

Peixoto (2015) raciocina que a integração das TDICs aos processos educativos não acontece naturalmente:

As pesquisas testemunham a complexidade dos processos de apropriação nos quais se confrontam as políticas institucionais com as formas individuais e coletivas de uso. Além disso, o rápido crescimento dos usos da internet e o desenvolvimento de aplicações e serviços dela decorrentes atropelam os sujeitos da educação e interpelam os pesquisadores (PEIXOTO, 2015, p. 319).

Notamos que o excerto acima, se não tivesse sido elaborado em 2015, seria facilmente identificado nos tempos vivenciados no ERE. Peixoto (2015), ao tratar das relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos, afirma que a natureza do conhecimento pode nos ajudar a compreender as relações entre tecnologias e a educação, mas não se reduz àquela relativa a procedimentos técnicos a serem seguidos, como observado na condução do ERE, entre manuais técnicos e documentos orientadores para a condução desse ensino e que remetem a pressupostos que fundamentam as teorias do conhecimento e os mecanismos produtores do saber.

Na definição das relações entre tecnologias e educação, Peixoto (2015) considera duas grandes abordagens – a tecnocentrada e a antropocentrada:

A abordagem tecnocentrada se apresenta em duas vertentes: a visão determinista das relações entre os artefatos tecnológicos e os processos ou atores sociais (Belloni, 2001) e aquela que pode ser denominada instrumental, que considera as tecnologias como meios neutros inteiramente moldáveis pela ação humana (PEIXOTO, 2015, p. 320).

Na abordagem tecnocentrista, a tecnologia determinaria e estruturaria os usos que dela são feitos e o modo de uso estaria, de alguma maneira, inscrito na ferramenta. Nesse caso, a tecnologia é vista como um objeto cristalizado, um conjunto de estruturas, cujas consequências advindas dessa abordagem aos sujeitos educativos são:

[...] desconhecimento da dimensão ativa dos sujeitos, quando utilizam as TIC, é a carga de responsabilidade atribuída aos sujeitos. Senão vejamos: se os modos de uso são determinados pela tecnologia em si, bastaria utilizá-la para experimentar os seus efeitos. Então, se o professor utiliza a internet e não desenvolve uma prática interativa, a responsabilidade só pode ser a ele atribuída. Esses argumentos fundamentam as críticas aos professores que são considerados resistentes às mudanças, negligentes e irresponsáveis porque não conseguem produzir uma educação à altura das qualidades inerentes às TIC (PEIXOTO, 2015, p. 321).

Essa visão é ilustrada na seção 4 da presente pesquisa, quando discorremos sobre as atribuições das professoras nas normativas e a culpabilização delas pelo fracasso na participação dos estudantes. Ademais, a autora explana que:

O ponto de partida dessa concepção é incontestável: as tecnologias não são neutras. Elas exercem efeitos sobre o meio social no qual foram desenvolvidas, mas essa relação linear de causa e efeito pode ser colocada em questão, uma vez que as novas práticas estão ligadas a um passado, baseadas em experiências que perduram e continuam a se transmitir. Além disso, o sujeito que utiliza as tecnologias, por mais submisso que seja, nunca é inteiramente passivo e imprime marcas de sua condição material e subjetiva aos tipos de uso que desenvolve individual e socialmente (PEIXOTO, 2015, p. 322).

De maneira contrária à corrente determinista que atribui à tecnologia um poder estruturante sobre os usos, outros trabalhos, segundo Peixoto (2015) se desenvolveriam conforme uma lógica própria:

Segundo essa perspectiva, a tecnologia é vista como ferramenta ou meio flexível e adaptável ao uso imputado pelo homem. Inclui-se, nessa linha de raciocínio, a ideia de que o computador é apenas um meio a serviço do professor. A “[...] visão instrumental da tecnologia relega os objetos técnicos ao papel de simples objetos a serviço da vontade humana” (Peixoto, 2009a, p. 222). Esses recursos, instrumentos flexíveis e maleáveis, podem ser utilizados para reproduzir as relações de dominação e de opressão numa sociedade de massas ou para transformar a educação segundo o “paradigma construtivista” (PEIXOTO, 2015, p. 323).

Peixoto (2015) garante que, assim como na abordagem determinista, na perspectiva instrumental há pouca abrangência dos fatores macroestruturais na análise dos processos de exclusão econômica e social para a inclusão no uso das TDICs – as duas vertentes abarcam argumentos para culpabilizar a classe docente pela resistência às mudanças. Por seu turno,

na visão da sociologia dos usos da TDICs, tem-se a noção de que a formação do professor ocorre em dimensões técnicas e pedagógicas:

[...] como se a operação dos equipamentos e o conhecimento técnico sobre as TIC pudessem ser considerados de maneira dissociada das formas pedagógicas de uso. Os cursos propostos pelos programas oficiais são ou muito teóricos (leia-se pedagógicos) ou muito práticos (leia-se técnicos), cada vez mais curtos e prescritivos (PEIXOTO, 2015, p. 327).

Além disso, Peixoto (2015) admite que a tradição da sociologia dos usos percebe os usos sociais como fenômenos que reagem a algo predefinido, como objetos, ambientes e lógicas de produção.

Diante disso, buscamos relacionar a mediação pedagógica e as relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos, segundo estudos de Peixoto (2015, 2016, 2018), para embasarmos nossas análises na seção 4, em que abordamos as normativas e orientações do ERE na RME de Uberlândia/MG. Tal análise das relações sociais precisa ser considerada nesse processo para justificar o recurso ao conceito de mediação, o que nos permite pensar a dinâmica das relações entre os sujeitos sociais da pesquisa.

2.4 Polidocência

O termo “polidocência” foi construído por Mill (2006) para pensar na configuração do trabalhador docente na EaD, e não no ERE. O autor o define como coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso na EaD. Ele esclarece que:

O trabalho docente na Educação a Distância (EaD) é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles. Apesar de haver variações nos tipos de equipes entre uma experiência e outra, sabe-se que o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de polidocência (MILL, 2014, p. 25).

Mill (2014) enfatiza que a polidocência é uma categoria explicativa para analisar a condição docente na EaD, que normalmente ocorre de forma colaborativa e fragmentada, com especificações na divisão de cada papel exercido por profissionais com funções e formações diversas, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem na modalidade EaD. O autor interpreta que a noção de polidocência não se refere à docência virtual ou coletiva, mas à forma de analisar e entender para além da coletividade e virtualização do fazer pedagógico.

Sobre a fragmentação do trabalho docente, temos que:

Todos os princípios da administração científica de Taylor ou a lógica da linha de montagem podem ser observados no processo de trabalho docente desses tempos midiáticos. Vivemos, pois, uma época em que implicações previstas e já percebidas no trabalho de base taylor-fordista são aplicáveis ao teletrabalho do educador. Antes, no trabalho docente tradicional, ainda podiam minimamente ser considerados ou comparados aos artesãos, que dominam grande parte (ou todo) das etapas necessárias à elaboração do seu trabalho. Agora, no teletrabalho docente, essa realidade é, necessariamente, inexistente. A “totalidade” do trabalho docente foi dividida tecnicamente em várias parcelas e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente (MILL, 2006, p. 184).

A redução da autonomia docente é um dos pontos abordados pelo autor ao mencionar a polidocência. Contudo, ele reconhece que, nas condições da organização da EaD no Brasil, é impossível a unidocência, devido à grande quantidade de alunos em cada curso nas turmas nessa modalidade, o que tornaria inviável o trabalho do professor. Mill (2006) reflete que uma pequena precisão é necessária em relação ao que consideramos polidocência e, na educação presencial, há outros profissionais que participam do processo de ensino-aprendizagem (como técnicos, laboratoristas, gestores etc.) e não são considerados docentes. A precisão ora julgada neste trabalho diz respeito à obrigatoriedade de ter ou não profissionais não docentes da educação presencial, ou, ainda, de utilizar seus serviços ou não.

Na EaD, não há a opção de apenas um profissional realizar toda a “aula” porque, em regra, a quantidade de alunos ou a complexidade do processo laboral impossibilita a “unidocência”: se trabalhar um conteúdo ou “dar uma aula” isolada via internet for considerado EaD, logo, não há polidocência; e uma aula ou palestra “virtual” não configura

EaD e pode dispensar a polidocência. Portanto, a polidocência pressupõe um programa de EaD com atividades e número de estudantes não suportáveis para apenas um docente realizar ou atender nesse contexto.

Sobre a gestão na sala de aula no curso, Mill (2015) compara as funções do professor presencial e daquele que ministra aulas na EaD. Para tanto, o autor lança as seguintes questões: o que é ser docente no ambiente virtual de aprendizagem? Qual a diferença do docente virtual com o presencial? Diante disso, ele afirma que a EaD possui particularidades e, para entender a polidocência, descreve o grupo de profissionais que irão exercer suas funções nos cursos na modalidade EaD.

Mill (2015) aponta a equipe polidocente composta por professor-autor (conteudista), tutor virtual, professor-formador, projetistas educacionais, tutor presencial, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora. No Quadro 2, ilustramos a ideia do autor sobre a divisão de tais funções:

Quadro 2: Etapas e funções docentes nas modalidades EaD e presencial

| Fases/ Etapas | Funções Docentes | Responsável na EaD | Responsável no curso presencial |
|--------------------------------|--|--|--|
| Concepção da disciplina | Produção do material didático; Produção das videoaulas; Organização e gestão do AVA. | Professor-formador; Equipe técnica multidisciplinar; Gestores – coordenadores. | Professora com os supervisores escolares, de acordo com o planejamento curricular. |
| Gestão da turma | Acompanhar quem realiza as atividades ou precisa ser desligado do curso. | Tutor. | Professor. |
| Avaliação | Corrigir e dar <i>feedback</i> das atividades realizadas pelos estudantes e | Tutor. | Professor. |

| | | | |
|-----------------------------|---|--------------------------------|------------|
| | lançar notas. | | |
| | Elaborar as atividades avaliativas. | Professor-autor (conteudista). | |
| Gestão da Disciplina | Elaborar ementas e planejar o processo de avaliação e condução da disciplina. | Professor-autor (conteudista). | Professor. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Mill (2014).

No Quadro 2 verificamos que, em se tratando do processo de desenvolvimento de cursos na modalidade EaD, são necessários diversos profissionais que farão parte da equipe multidisciplinar para haver o funcionamento do curso. Eles se referem a docentes de variadas áreas até os técnicos sem formação pedagógica, mas que são essenciais para a configuração dos ambientes virtuais. Mill (2014) enfatiza contradições na polidocência ao indicar, de um lado, a positividade do trabalho colaborativo e articulado e, do outro, a perversidade do trabalho fragmentado que descaracteriza a profissão docente:

Sinteticamente, a polidocência evidencia dois aspectos importantes do trabalho coletivo na docência virtual: a interdependência/ colaboração entre os membros da equipe e a equipe e a fragmentação do processo de trabalho. Há nuances em ambos que merecem atenção. Se a interdependência passa pela colaboração, cooperação e sinergia do grupo em função do alcance de um mesmo objetivo comum, a construção do conhecimento pelo aluno, há o outro lado: a fragmentação do trabalho, que traz consigo questões mais perversas ao trabalhador virtual, como a redução da sua autonomia e da noção do todo do seu trabalho (MILL, 2014, p. 31).

O autor salienta que, na polidocência, discute-se a forma como os profissionais serão inseridos no trabalho coletivo, o que pode se voltar a uma ação mais fragmentada ou colaborativa:

A docência na EaD é coletiva para colaboração e também para fragmentação, para análise trabalhista ou para análise de melhor qualidade didática. É uma categoria explicativa da coisa, da docência. Polidocência não é à docência em si, é uma matriz taxonômica, é uma categoria de análise para entender o que a docência poderia ser ou deveria ser; ou como na instituição A, B, C ou D, de acordo com seu modelo pedagógico eu posso pensar numa melhor proposta de docência (MILL, 2015 informação verbal).

Na próxima seção, detalharemos o percurso metodológico da pesquisa, ao explicitar o processo de implementação e evolução do Programa Escola em Casa. Pontuamos que o objeto deste estudo não é o programa em si, mas a relação dele com as professoras, no que tange à organização do trabalho docentes conforme as normativas e os documentos orientadores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção expõe a metodologia de estudo que delineará o caminhar da coleta e organização dos dados até a análise, conforme o problema de pesquisa. Em seguida, apresentamos e contextualizamos, por meio da descrição do Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia/MG, o acervo documental analisado.

3.1 A pesquisa documental qualitativa

Para desenvolver esta investigação, que tem como objeto as relações entre o “Programa Escola em Casa” e as professoras que atuavam como regentes de sala em 2020 e 2021, utilizamos a metodologia da pesquisa documental de normativas e materiais orientadores que delinearão, no referido período, o ERE na RME de Uberlândia/MG. Como esclarece Cellard (2008), as capacidades da memória de um ser humano são limitadas; contudo, em virtude dos documentos, existe a possibilidade de compreender uma experiência passada em suas diferentes dimensões.

Lakatos (1990) enuncia que, na pesquisa documental, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, e constitui o que se denomina como fontes primárias. Para Bravo (1991) são considerados documentos o que é feito pelo homem e que se mostra como sinal de sua ação, ao manifestar ideias, formas de viver, opiniões, pensamentos etc., com características escritas, numéricas, estatísticas, sonoras, imagéticas e audiovisuais.

Enquanto isso, Cellard (2008) revela que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para o autor, os documentos permitem e favorecem a observação da transformação de grupos, sujeitos, conceitos, comportamentos da sociedade, e, no caso desta pesquisa, de políticas públicas, saberes e práticas educacionais em tempos inusitados e instáveis como o da pandemia.

Para Kripka, Scheller, Bonotto (2015):

Na escolha dos documentos, o pesquisador não pode manter o foco apenas no conteúdo, mas deve considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso

específico de uma história de vida ou de um processo. A escolha dos documentos consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61).

Como mencionado anteriormente, analisamos documentos emitidos pela SME de Uberlândia/MG, por meio dos canais oficiais de comunicação, com orientações sobre o ERE. As normativas e resoluções foram publicadas no Diário Oficial do Município (DOM) e disponibilizadas em uma plataforma acessada apenas com o e-mail institucional da SME.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os documentos coletados foram organizados digitalmente em pastas separadas por tipos de documento (2020 ou 2021). Neles, buscamos indícios sobre os papéis delineados e desempenhados pelas professoras da RME de Uberlândia/MG, no contexto do ERE.

O recorte temporal da pesquisa foi de 18 de março de 2020, dia em que as atividades presenciais nas escolas municipais foram suspensas devido à pandemia da Covid-19, até outubro de 2021, momento no qual foi definido que as aulas presenciais seriam retomadas com 100% do quantitativo dos estudantes matriculados por turma.

A seguir, apresentamos esses documentos e descrevemos o programa Escola em Casa, que esteve vigente na RME de Uberlândia/MG durante a pandemia.

3.2 A Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG e o Programa Escola em Casa

A RME de Uberlândia/MG atende estudantes da Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensinos Fundamental 1 e 2 e Educação de Jovens e Adultos/Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA/PMAJA), distribuídos em 169 unidades educacionais. No Quadro 3 é ilustrado o quantitativo de escolas por etapa e modalidade de ensino:

Quadro 3: Quantitativo de escolas municipais por etapa e modalidade da Educação Básica (2021)

| | |
|--|------------|
| Escolas Municipais Educação Infantil | 67 |
| Escolas Municipais Ensino Fundamental | 54 |
| OSC's - Educação Infantil | 46 |
| OSC's - Ensino Fundamental | 2 |
| Escola Municipal Cidade da Música - Cursos Livres | 1 |
| CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz | 1 |
| TOTAL DE EQUIPAMENTOS - Secretaria Municipal de Educação | 171 |

Fonte: www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/. Acesso em: 2 jan. 2022.

Segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último censo de 2010, existiam 604.013 moradores em Uberlândia/MG, com estimativas de que, em 2021, haveria uma população de aproximadamente 706.597 habitantes⁵. Nas 169 escolas e Organizações da Sociedade Civil (OSCs⁶) municipais, são atendidos 68.408 estudantes. Além dessas instituições, a SME coordena a Escola Municipal Cidade da Música, que disponibiliza cursos na área de música e arte à comunidade uberlandense, e o Cemepe. Este último, idealizado por profissionais da educação, objetiva desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da RME, em prol da formação continuada de tais profissionais e da troca de experiências. Assim, o Cemepe foi oficializado pela SME por meio do Decreto n. 5.338, de 15 de outubro de 1992.

O ERE de Uberlândia/MG foi organizado para atender todas as modalidades e etapas de ensino oferecidas pela RME, inclusive os estudantes da Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As normativas e orientações quanto ao desenvolvimento das ações são encaminhadas para cada modalidade e etapa de ensino, ou seja, para a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental 1 (1º ao 5º ano) e 2 (6º ao 9º ano), a EJA, o PMAJA e a Educação Especial, de acordo com suas especificidades.

Como mencionado, sou professora efetiva do Ensino Fundamental 1 do quadro de professoras da RME e, atualmente, estou na função de vice-diretora no turno vespertino de uma escola municipal que atende turmas do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para o

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁶ Organizações da Sociedade Civil (OSCs) são entidades privadas, sem fins lucrativos, e com personalidade jurídica própria, constituídas na forma de associações ou fundações.

desenvolvimento da pesquisa e devido à experiência docente no referido nível educacional, optamos por pesquisar sobre o ERE desenvolvido nessa etapa da Educação Básica.

Cada unidade de ensino que atende o público do Ensino Fundamental 1 possui professoras regentes 1 (responsáveis pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Literatura, Linguagem e Ciências), 2 (ministrantes das aulas de Geografia e História⁷ – configuração alterada pelo Ofício n. 49/2022⁸) e de aulas especializadas (Arte, Educação Física, Ensino Religioso; analistas pedagógicas (antigo cargo de supervisora e orientadora educacional, que orientam e supervisionam professoras e estudantes); oficiais administrativos (responsáveis pela secretaria escolar); auxiliares de serviços gerais efetivas, ou seja, que passaram por concurso público; e auxiliares de serviços gerais contratadas por empresa terceirizada. Se a escola atender alunos surdos, também são disponibilizadas intérpretes e professoras de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Há também as professoras do AEE e as Profissionais de Apoio (PAs), responsáveis pelo atendimento dos alunos com deficiência ou estudantes da Educação Infantil e que desenvolvem/executam atividades lúdico-educativas e de higiene, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, no ensino regular e na modalidade de Educação Especial. No momento atual, não há profissionais responsáveis pelo atendimento na biblioteca e, tampouco, nos laboratórios de informática⁹. As escolas também possuem docentes eventuais, que substituem em sala as professoras faltantes, mas, até mesmo no ERE, elas continuaram com a realização desse papel, visto que o afastamento para licença médica aumentou em decorrência da Covid-19. Quando não havia profissionais a serem substituídas, eram orientadas a realizar busca ativa de estudantes que estavam sem realizar as atividades ou precisavam de orientação para acesso às videoaulas e aos PETS.

No dia 4 de fevereiro de 2020, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Portaria n. 188¹⁰, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção humana pela Covid-19. Em 6 de fevereiro de 2020 – antes de serem confirmados casos da doença no Brasil –, foi sancionada a Lei n. 13.979, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19, com o intuito de estabelecer medidas de proteção da

⁷ Alteração realizada em 2022. Anteriormente, as Regentes 2 eram responsáveis pelos componentes curriculares de Literatura e Linguagem.

⁸ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ex0O4dLHnSSp4FO-jN-JdsG02I16jQyg/view?usp=sharing>

⁹ Essas professoras retornaram para a regência de sala.

¹⁰ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 15 jan. 2022.

coletividade, em se tratando do isolamento para pessoas doentes e contaminadas e da quarentena, com restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação daquelas que não estejam doentes (BRASIL, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020, em função da sua rápida disseminação no âmbito mundial. Na mesma data, o Distrito Federal foi a primeira unidade da federação a estabelecer medidas de distanciamento social, por meio do Decreto n. 41.913¹¹, publicado em 19 de março de 2020, que determinou a suspensão temporária das aulas presenciais nas redes pública e privada por cinco dias. Também foram suspensos os serviços de atendimento ao público, restaurantes, bares, dentre outros, para evitar aglomerações e a circulação de pessoas em local fechado – posteriormente, ações similares de distanciamento social foram tomadas nos demais estados brasileiros.

No Brasil, o primeiro caso confirmado da Covid-19 foi em São Paulo, em 26 de fevereiro de 2020. No mesmo mês, começaram as primeiras ações governamentais ligadas à pandemia desse vírus, com a retirada dos brasileiros que viviam em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção. Desde então, a pandemia e as ações governamentais foram variadas, conforme o número de casos em todas as regiões do país. Medidas como o *lockdown* (restrição de circulação de pessoas e locais públicos) e a vacinação, que começou no Brasil apenas em janeiro de 2021, de forma lenta e polêmica devido ao atual governo de Jair Messias Bolsonaro, foram algumas ações realizadas para conter o avanço do vírus.

A pandemia gerou consequências em todos os setores da sociedade, com impactos na vida dos menos favorecidos e na economia do Brasil, além de milhares de vidas ceifadas pelo vírus. Em julho de 2020 foram registradas 32.882¹² mortes em todo o país; no mesmo mês do ano seguinte, 38.304; e no mesmo período em 2022, 684.813¹³ vítimas fatais da Covid-19 em nosso país.

Diante do avanço da Covid-19, as escolas, seguindo as orientações dos órgãos de saúde para conter a disseminação do vírus, suspenderam as aulas presenciais. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n. 343¹⁴ no DOU, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por outras realizadas em meios digitais nas

¹¹ Decreto n. 41.913, de 19 de março de 2020. Disponível em: <https://dodf.df.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2021.

¹² Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/brasil-volta-ao-patamar-de-mortes-por-covid-de-julho/>

¹³ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

¹⁴ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 dez. 2021.

instituições de ensino superior, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Da mesma forma, na segunda quinzena de março de 2020, o Distrito Federal e os demais estados brasileiros suspenderam, por meio de decretos, as aulas presenciais da Educação Básica.

Posteriormente, tal portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n. 345 e 356, de 19 e 20 de março de 2020, respectivamente. Em 18 de março do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elucidou à sociedade, aos sistemas e às redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas devido às ações preventivas no tocante à propagação da Covid-19. Em decorrência desse cenário, os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação (CMEs) emitiram resoluções e pareceres para orientar as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais.

Em Uberlândia/MG, as ações de enfrentamento à Covid-19 iniciaram em 27 de fevereiro de 2020, com a publicação do Decreto n. 18.523, que instituiu o Comitê Municipal de Enfrentamento à referida doença, com a finalidade de implementar ações de caráter preventivo na saúde pública no município. Após a criação do comitê, todos os dias eram publicadas ações e notícias sobre as medidas de prevenção da doença e os registros de casos. No boletim divulgado em 17 de março de 2020 apareceu a primeira confirmação de caso de Covid-19 na cidade – vale ressaltar que todas as medidas tomadas nesse contexto podem ser acessadas no portal da PMU¹⁵.

Em 17 de março de 2020, a SME publicou o Ofício n. 1603/2020/SME/GS Circular, no qual constam as orientações para procedimentos no período de suspensão das aulas nas escolas municipais de Uberlândia/MG. Nesse documento, há direcionamentos sobre o processo de oferta de refeições aos estudantes e o escalonamento de oficiais administrativos e auxiliares de serviços gerais para atendimento e registro de entrega das refeições.

De 18 de março a 5 de abril de 2020, todas as atividades escolares foram suspensas na RME, sem algo a ser realizado e na expectativa de que fosse controlada a pandemia em poucas semanas, com previsão de retorno à modalidade presencial. Contudo, quando a SME identificou o agravamento do cenário vivenciado, devido ao avanço da contaminação,

¹⁵Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/saude/coronavirus/decretos-e-documentos/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

iniciou a organização do ERE conforme o exemplo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e dos demais estados, sob a orientação do CNE.

Em 19 de março de 2020, a SME publicou a Portaria n. 48.821¹⁶, que estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento à Covid-19, com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento do referido órgão, em conformidade com os termos do Decreto n. 18.550¹⁷, de 19 de março de 2020, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo Coronavírus – Covid-19”. Sobre a suspensão das aulas, indica:

I – Suspensão, por até 60 (sessenta) dias, das aulas nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil municipais, inclusive aquelas que funcionam no regime de parceria, com a devida reformulação do calendário escolar em ocasião oportuna (UBERLÂNDIA, 2020).

Enquanto isso, no tocante ao trabalho das chefias, a referida portaria orienta:

Art. 2º. Compete a cada diretor escolar, diretores administrativos e assessores, manterem o funcionamento de suas respectivas áreas de atuação, mediante as possibilidades elencadas no Decreto nº 18.550, de 19 de março de 2020, e nesta Portaria (UBERLÂNDIA, 2020).

O termo “Ensino Remoto Emergencial” foi comumente utilizado em todo o mundo, quando as aulas presenciais foram suspensas devido ao avanço da Covid-19. No ERE, são estabelecidas práticas de ensino e aprendizagem de caráter temporário, para tentar substituir as práticas utilizadas na modalidade presencial (HODGES et al., 2020).

Na RME de Uberlândia/MG, o ERE foi organizado e executado em abril de 2020, a partir das orientações enviadas por e-mail institucional às diretoras de cada unidade escolar. Naquele momento, ainda não havia sido publicada nenhuma resolução ou decreto com direcionamentos oficiais para organização e desenvolvimento do ERE. Assim, a SME solicitou, aos gestores das unidades de ensino rurais e urbanas, para indicarem professoras da RME e de todos os componentes curriculares, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental 1 e 2, EJA e Educação Especial) que iriam elaborar atividades semanais para compor o PET. Os planos deveriam seguir um

¹⁶ Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/5832-B.pdf>

¹⁷ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1855/18550/decreto-n-18550-2020-dispoe-no-ambito-da-administracao-publica-municipal-acerca-de-medidas-temporarias-de-prevencao-ao-novo-coronavirus-covid-19>

*template*¹⁸ desenvolvido pela equipe de professoras que estavam na coordenação de áreas de formação do Cemepe no dia 1º de abril de 2020; e precisavam estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) (UBERLÂNDIA, 2020) para contemplar as habilidades e competências de cada ano escolar.

Como as aulas foram suspensas no início do ano letivo, várias escolas não haviam tido condições de entregar as obras didáticas a todos os estudantes. Desse modo, a SME recomendou que não seria solicitada a consulta aos livros nos PETs, visto que cada instituição adotava coleções diferentes e o PET seria o mesmo para os estudantes de toda a RME, de acordo com o ano de ensino – em cada volume da apostila, inclusive, havia a indicação do nome da docente que encaminhou a atividade e a escola de lotação. No material de divulgação disponibilizado no portal Escola em Casa, havia a seguinte informação:

Para colaborar com a aprendizagem destes e auxiliar as famílias a enfrentarem as dificuldades geradas pelo distanciamento social, estamos disponibilizando diversos materiais (textos, atividades, vídeos, livros literários, sugestões de sites, dentre outros), os quais poderão se constituir em uma possibilidade de crescimento para seus filhos (as). Todo o material foi produzido e/ou organizado por professores (as) da rede, que aceitaram o convite de se reinventarem e criarem uma alternativa para diminuir os impactos que essa situação tem provocado, revelando o melhor de si enquanto pessoas e profissionais. A todas essas pessoas nosso reconhecimento e gratidão! (UBERLÂNDIA, 2020).

Naquele momento, desde 8 abril até a última semana de maio de 2020, foram aceitas atividades enviadas por qualquer professora da RME, interessada em colaborar com a composição do banco de atividades para elaboração dos PETs. Por seu turno, as demais docentes aguardaram até serem orientadas sobre a obrigatoriedade de ações com os estudantes.

A organização do material composto pelas atividades encaminhadas pelas professoras da RME ficou à disposição no portal do Programa Escola em Casa, criado após a suspensão das aulas presenciais e aberto para acesso, na primeira semana de abril de 2020, para qualquer usuário com conexão de internet, sem necessidade de *login* ou senha. Esse

18

Disponível

em:

<https://docs.google.com/document/d/1bU3SNy1MfiPuKMgNTbVmoPgaggtbcgAX/edit?usp=sharing&oid=112530116939360558660&rtfpof=true&sd=true>

*website*¹⁹ era gerenciado pelo departamento de Processamento de Dados de Uberlândia (PRODAUB), uma empresa pública municipal responsável pela tecnologia e informática da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e das autarquias municipais.

Os PETs foram organizados para *downloads* e impressão em pastas indicadas pelo ano escolar de cada etapa de ensino (Figura 3), bem como poderiam ser retirados na escola pela comunidade sem acesso à internet, sempre às terças-feiras – esse atendimento era realizado pela equipe gestora de cada instituição. Por intermédio do Cemepe, a SME encaminhou um comunicado às gestoras, no e-mail institucional de cada escola, com orientações que deveriam ser repassadas à comunidade a respeito da disponibilização das atividades e do acesso ao portal.

Então, as gestoras utilizaram os grupos de *WhatsApp* (aplicativo de envio de mensagens audiovisuais e interação social) para repasses dessa comunicação. No caso da escola de atuação da pesquisadora desta dissertação, a gestora comprou um *chip* e utilizou um aparelho celular particular para gerenciar as comunicações com a comunidade. No primeiro momento de suspensão das aulas presenciais e implementação do ERE, o portal se constituiu como elo entre escola, família e cada estudante, visto que o espaço físico dos estabelecimentos de ensino estava com acesso restrito. Contudo, tal dinâmica se tornou assertiva apenas para as famílias com acesso à internet.

Figura 3: Interface do portal Escola em Casa



Fonte: Disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em: 12 nov. 2021.

¹⁹ Portal oficial do Programa Escola em Casa da RME de Uberlândia/MG, no qual estão disponibilizados textos, atividades, videoaulas, livros literários, sugestões de *websites*, entre outros. Disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Nesse portal público, a SME divulgou, em 12 de agosto de 2020, 976.274²⁰ acessos contabilizados desde o seu lançamento, em 6 de abril de 2020, em se tratando dos materiais disponíveis. Contudo, cabe ressaltar que o acesso feito por determinada pessoa, mesmo que seja no mesmo material por mais de uma vez, é contabilizado como novo acesso; e, naquela fase, qualquer indivíduo conectado à rede mundial de computadores poderia acessar o material, mesmo sem fazer parte da comunidade escolar municipal. Portanto, torna-se difícil determinar, por esse registro, o número de estudantes da RME que efetivamente acessaram a plataforma.

Reiteramos que a preocupação da SME em monitorar a quantidade de acessos ao portal não foi acompanhada por medidas que providenciassem estrutura mínima para ocorrer a comunicação remota entre escola, professoras, estudantes e familiares. O contato aconteceu pelo fato de várias gestoras escolares e professoras terem providenciado, com recursos próprios, a compra de um *chip* ou empregaram seus números pessoais na criação de grupos por meio do aplicativo *WhatsApp*, a fim de alcançar a comunidade com os informes repassados pela SME. Naquele momento, visava-se informar sobre a entrega dos PETs e o acesso ao portal Escola em Casa.

Após um mês de implementação do Programa Escola em Casa, na primeira quinzena de maio de 2020, a SME encaminhou às gestoras escolares um comunicado para ser enviado às famílias e orientar a devolução dos PETs realizados até então. O recebimento, a organização e o armazenamento das atividades devolvidas pelos estudantes foram realizados pelas gestoras, em consonância aos protocolos de biossegurança²¹.

Desde a suspensão das aulas (18 de março de 2020) até 30 de maio do mesmo ano, as docentes ficaram em suas casas à disposição da SME. Muitas delas criaram, por conta própria, grupos ou listas de transmissão no *WhatsApp* ou grupos no Facebook com os alunos, para não perderem o vínculo, auxiliarem os pais/responsáveis acerca da realização de algumas atividades dos PETs ou orientar quanto ao processo de entrega das atividades na escola. Verificamos novamente, nas ações das professoras, a preocupação em assumir a responsabilidade do Estado, por terem constatado procedimentos morosos da SME na organização do ERE.

²⁰ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/08/14/portal-escola-em-casa-atinge-mais-de-975-mil-acessos/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

²¹ Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/5833.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Cada escola vivenciou experiências diferentes, pois houve grupos de professoras dispostas a manter o vínculo com as turmas e/ou elaborar atividades para compor os PETs e outras que optaram por aguardar orientações oficiais do que deveria ser feito naquele contexto. De 18 a 30 de maio, a SME, por meio da Portaria n. 49.154²², de 14 de maio de 2020, antecipou o recesso que estava programado no calendário escolar para julho, em se tratando dos servidores lotados nas unidades escolares. No entanto, destacou que a equipe gestora deveria ficar de sobreaviso, caso houvesse a necessidade de adotar outras ações.

Em um período próximo ao término do recesso escolar, em 27 de maio, foi publicada a Resolução n. 1/2020²³, que dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da RME, em decorrência da pandemia de Covid-19, para o cumprimento da carga horária mínima exigida àquela época.

É notório que, no referido aparato legislativo, a SME delineou a organização do ERE da RME e o teletrabalho. Sobre o regime especial de atividades não presenciais no Ensino Fundamental, a resolução estabeleceu que:

Art. 2º. As escolas municipais, em observância ao disposto nesta Resolução, organizarão as atividades escolares não presenciais, considerando o Decreto n. 18.550 de 19 de março de 2020, e suas alterações.

§ 1º Na organização das atividades não presenciais, deverão ser assegurados:

I - o cumprimento da carga horária obrigatória;

II - o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem previstos em sua proposta pedagógica, com qualidade, para o Ensino Fundamental até o final do período letivo;

III - que as atividades não presenciais contemplem as habilidades e competências previstas nos planejamentos escolares.

§ 2º As atividades não presenciais e as normas complementares deverão seguir as orientações expedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º As atividades para os anos iniciais do Ensino Fundamental serão elaboradas de forma multidisciplinar com foco na leitura, na escrita e nas habilidades matemáticas.

§ 4º As atividades disponibilizadas por meio do programa Escola em Casa, a partir de 6 de abril de 2020, e as videoaulas transmitidas pela rede de televisão aberta, iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, farão parte do Plano de Estudos Tutorado –PET destinado aos estudantes da rede municipal de ensino (UBERLÂNDIA, 2020).

²²Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5868.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

²³ Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

No artigo indicado no excerto anterior, notamos que a SME buscou delinear as orientações a serem seguidas pelas profissionais da educação e apresentou o PET e as videoaulas como instrumentos para cumprimento da carga horária letiva e efetivação do ERE. Há, pois, um distanciamento de 51 dias desde a divulgação do portal Escola em Casa (6 de abril de 2020) até a efetiva publicação da resolução que iria regulamentar o ERE na RME de Uberlândia/MG. Ademais, a resolução buscou orientar a elaboração dos PETs e das videoaulas:

Art. 3º. Para o desenvolvimento das atividades não presenciais de que trata o art. 2º, as Escolas Municipais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado, elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia, com os Planejamentos Semestrais e com o Programa Escola em Casa, organizados para o atendimento em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) (UBERLÂNDIA, 2020).

Em junho de 2020, o Programa Escola em Casa foi complementado com videoaulas transmitidas pela rede aberta de televisão no canal 4.1 da TV Universitária de Uberlândia/MG. Tal fato foi informado para os estudantes e seus responsáveis no PET volume 3, conforme a Figura 4:

Figura 4: Apresentação do PET (volume 3) do 1º ano do Ensino Fundamental 1

Dando continuidade ao nosso trabalho, chegamos a mais este **Plano de Estudo Tutorado – PET (Volume 3)**. Neste momento, algo novo e muito legal está acontecendo: a **transmissão das videoaulas na TV Universitária**.

A partir de agora, você estudante, precisará se organizar para duas ações muito importantes: assistir as videoaulas e fazer as atividades. Contamos com o apoio dos pais e responsáveis nesse acompanhamento, conforme descrito a seguir:

1º - Assistir as videoaulas conforme o cronograma abaixo:

| Horários | 2ª Feria | 5ª Feira |
|-----------------|----------|----------|
| 10h às 10h30min | 1º ano | 1º ano |

2º - Se organizar para fazer as atividades durante a semana que estão disponibilizadas no seu PET, por meio da Plataforma Escola em Casa e o que os (as) professores (as) encaminharem.

Relembramos que o PET será considerado como reposição da carga horária do estudante. Portanto, é de extrema importância que façam as atividades propostas na Plataforma Escola em Casa e o que os (as) professores (as) encaminharem.

Caso tenham alguma dúvida para a realização das atividades, entrem em contato com a escola que os apoiarão da melhor forma possível.

Mais uma vez contamos com a participação e empenho de todos!!!

Bons estudos!!!

Fonte: https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/pdf/1161/PET_1ano_JUNHO_aluno.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

Professoras convidadas pela SME que participaram das gravações das aulas também contribuíram com a construção das DCMs entre 2018 e 2019 (UBERLÂNDIA, 2020), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente, a SME encaminhou às gestoras um comunicado a ser enviado à comunidade escolar para informar sobre o novo movimento das videoaulas de maneira complementar à produção dos PETs.

Nesses termos, a organização do trabalho pedagógico de junho de 2020 a fevereiro de 2021 foi orientado pela Resolução n. 1/2020. Os PETs e as videoaulas que abarcavam os conteúdos e as temáticas dos PETs, ambos disponibilizados no portal Escola em Casa, seriam planejadas conforme as seguintes diretrizes:

I - o Plano de Estudos Tutorado é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular (UBERLÂNDIA, 2020).

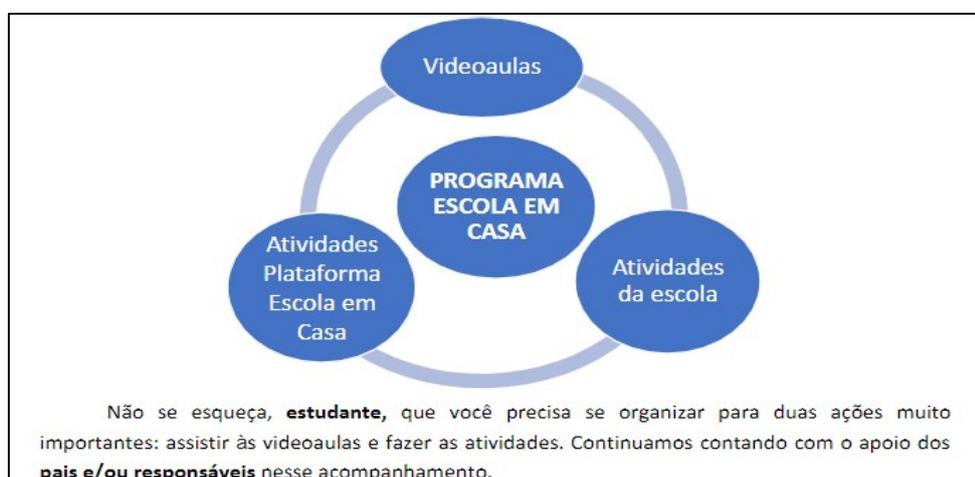
Constatamos, pois, que o conteúdo elaborado nos PETs deveria estar de acordo com as DCMs e os planejamentos semestrais e mensais²⁴. Nos e-mails institucionais, as instituições de ensino recebiam, ao final do mês, um planejamento mensal que deveria ser encaminhado para as professoras se basearem e elaborarem as atividades didáticas para suas respectivas turmas, em que as tarefas precisavam estar de acordo com as temáticas das videoaulas planejadas pela equipe de professoras do Cemepe. Nesse contexto, houve a orientação dos estudantes, aos pais e responsáveis, na organização dos estudos e na realização das atividades, o que demonstra novamente a importância do cumprimento da carga horária letiva – aqui, inclusive, há a indicação do professor da unidade escolar para orientação e produção de material complementar ao PET construído pela Assessoria Pedagógica. A partir dos PETs de junho, a SME indicou às unidades escolares, por meio da Resolução n. 1/2020, que o Cemepe ficaria responsável por 30% da produção do PET e que os outros 70% seriam elaborados pelos professores de cada unidade escolar.

²⁴ Antes da pandemia, as escolas municipais também recebiam os planejamentos anuais elaborados de acordo com as DCMs. Tais documentos definem o que deve ser ministrado por períodos letivos/componentes curriculares/anos de ensino.

Naquela conjuntura, os docentes de cada unidade escolar se responsabilizaram pela produção da maior parte do material. Dessa forma, a partir do PET de junho de 2020, as professoras deveriam produzir material complementar aos alunos, conforme a realidade deles, os planejamentos semestral e mensal elaborados pela equipe de professoras do Cemepe, as videoaulas e as DCMs.

Na Figura 5, visualizamos um esquema com a configuração do Programa Escola em Casa, em que se identificam as atividades dessa iniciativa para os estudantes e responsáveis – tal esquema, inclusive, pode ser encontrado na introdução do PET de junho de 2020:

Figura 5: Esquema de configuração do Programa Escola em Casa



Fonte: https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/pdf/1521/PET_1ano_JULHO_aluno.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

Outra questão para nos atentarmos é a descrição do PET como material autoinstrucional. Como afirmamos anteriormente, os livros didáticos não foram citados nos PETs, pois nem todas as escolas conseguiram os entregar aos estudantes e havia diferença nas coleções adotadas pelas instituições de ensino.

Roteiros das videoaulas eram elaborados pelo grupo de professoras responsáveis pela organização dos PETs. Geralmente, havia aquelas que gravavam videoaulas em parceria com outra docente que, por sua vez, planejava as atividades do PET. Esse trabalho, feito em grupo por docentes convidadas e que participaram da elaboração das DCMs, era coordenado por profissionais²⁵ que atuavam no Cemepe. Para cada ano escolar eram produzidas e

²⁵ Professoras efetivas, empossadas por concurso público, lotadas em escolas da RME, foram indicadas pelas gestoras de acordo com o ano de atuação. Então, ficavam cedidas pelas instituições ao Cemepe, para se dedicarem ao programa.

disponibilizadas duas videoaulas por semana, com duração mais ou menos de 30 minutos, acompanhada de roteiro de atividades escritas no PET. Cada conjunto de videoaula/PET, que deveria ser estudado pelos estudantes da RME que cursavam um mesmo ano, abordava mais de um componente curricular e tinha interpretação em Libras, a exemplo do PET do 1º ano:

Figura 6: PET 1º ano

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
VOCE PODE CONTAR COM A GENTE

CEMEPE
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JUIZETA DINIZ
ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Semana de 01/06/2020 a 05/06/2020
Para estudantes com surdez: acessem ao link com as explicações em LIBRAS
<https://youtu.be/B4inpZd-nZ8>

VIDEOAULA Nº 01
TEMA: IDENTIDADE E MORADIA
COMPONENTES CURRICULARES: LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E LINGUAGEM, HISTÓRIA, CIÊNCIAS.

OLÁ AMIGUINHO E AMIGUINHA! APÓS ASSISTIR AS VIDEOAULAS VOCÊ É CAPAZ DE FAZER AS ATIVIDADES ABAIXO! CHAME ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA PARA AJUDAR VOCÊ! NÃO ESQUEÇA DE COLORIR OS DESENHOS COM MUITO CAPRICHOS! VOCÊ É INCRÍVEL E ESTÁ CRESCENDO BASTANTE!

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO
PROFESSORAS: FABIANA MARIA MENDES DUTRA
LÍDIA CLAUDINO ALVES VIEIRA

Fonte: https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/pdf/1161/PET_1ano_JUNHO_aluno.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

Em 2020, as videoaulas foram gravadas e editadas por profissionais da Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia (RTU), pertencente à UFU, por meio de contrato de cessão de serviços – tais aulas eram transmitidas pela TVU e ficaram disponíveis no portal da SME no *YouTube*. Moraes (2021), na dissertação “Educação Infantil em Telas: articulações possíveis entre comunicação, educação e tecnologias na produção de videoaulas durante a pandemia de Covid-19”, indica como foi realizado o processo de contrato:

Em entrevista realizada com a atual diretora executiva da Fundação Rádio e Televisão Universitária de Uberlândia - Fundação RTU, Gislaine Martins da Silva, as ações do município vieram ao encontro do trabalho realizado pela Fundação, que é a divulgação das ações da sociedade e disponibilização de conteúdos educativos em um canal aberto e acessível a todos. Esse contrato, inicialmente, foi por um período de quatro meses, e não havendo uma previsão para o fim da pandemia e nem da vacina, foi prorrogado por mais quatro meses, com início em 08/09/2020 até 06/03/2021, permanecendo por esse tempo ou podendo ser interrompido, dependendo dos acontecimentos futuros (MORAIS, 2021, p. 72).

Ainda sobre as especificações dos serviços prestados pela TVU, Morais salienta que, no contrato, mais especificamente:

No item 2.2 dessa mesma cláusula, os serviços são especificados e detalhados quanto ao que é de responsabilidade da Fundação para produção das videoaulas, produção e veiculação de videoaulas em TV aberta, com disponibilização de estúdio, equipamentos de som, vídeo, iluminação, mão de obra especializada e cenário com plotagem de adesivo. Quanto ao conteúdo abordado, a diretora deixou claro que é de responsabilidade da Secretaria de Educação organizar o conteúdo dos vídeos juntamente com os professores convidados (MORAIS, 2021, p. 77).

Esse serviço era disponibilizado em 2020 para as professoras da equipe do Cemepe, com vistas à produção e gravação das videoaulas. Naquele período, não havia ajuda de custo ou empréstimo de equipamentos para as regentes lotadas na RME trabalharem de suas casas. Caso as profissionais informassem à equipe gestora sobre a impossibilidade de acesso ou a falta de equipamentos para trabalhar, elas poderiam se dirigir às suas escolas para tal ação, mesmo que o deslocamento pudesse colocar em risco a saúde delas com a contaminação por Covid-19.

Em 2020, os PETs deveriam ser impressos, preenchidos e entregues na escola, e os estudantes que não tivessem condições de imprimir em casa deveriam se dirigir ao estabelecimento de ensino para retirar a atividade. Conforme a SME, o cronograma de devolução dos PETs estava a critério das referidas instituições, mas, normalmente, ocorria na semana posterior à retirada. Cumpre afirmar que cada escola mantinha um instrumental de controle de entrega das atividades.

A Resolução n. 1/2020 indicava que a composição da carga horária dos estudantes deveria ocorrer por meio da entrega dos PETs semanais; logo, as professoras ficavam incumbidas de realizar o controle de frequência por meio das atividades. Esse aparato legislativo disponibilizava o Anexo I, relativo ao controle de realização dos PETs, pois não houve o preenchimento do diário eletrônico em 2020 (Figura 7):

Figura 7: Registro das atividades do PET²⁶

26

https://docs.google.com/document/d/1wWRbqz_aK0FALXXtZaZLizPU9hdX5cQj/edit?usp=sharing&oid=112530116939360558660&rtpof=true&sd=true



ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 001/2020

| REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET) E CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA – EF 1º AO 5º ANO | | | | |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--|-------------|
| Ano letivo: 2020 | | | | |
| Escola Municipal | | Diretor(a) | | |
| Nome do(a) Aluno(a) | Matrícula: | Ano de Escolaridade: | Turma | Turno |
| Registra-se, a partir das informações deste formulário, que o(a) aluno(a) da turma acima referida cumpriu, no regime especial de Atividades Não Presenciais, realizado durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, conforme Deliberação do Comitê extraordinário Covid-19 Nº 04 – SES - MG, de 17/03/2020, as atividades escolares programadas e a respectiva carga horária, em conformidade com o plano curricular correspondente ao seu ano de escolaridade, com apoio do PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET): BNCC/DCM. | | | | |
| Componente Curricular | Carga horária semanal prevista | Carga horária semanal cumprida | Período de realização da atividade escolar | OBSERVAÇÕES |
| Língua Portuguesa | | | | |
| Arte | | | | |
| Educação Física | | | | |
| Matemática | | | | |
| Ciências | | | | |
| História | | | | |
| Geografia | | | | |
| Ensino Religioso | | | | |
| Literatura/Linguagem | | | | |
| Total | | | | |

OBS.: I - As escolas municipais devem fazer o registro, em formulário próprio, dos alunos que não realizarem as atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET)
 II – O Professor Regente II que ministrará os componentes curriculares História e Geografia fará o registro na coluna correspondente ao referido componente.

Assinatura do Professor: _____ Matrícula: _____
 Assinatura do(a) Analista Pedagógico: _____ Matrícula: _____
 Assinatura do(a) Diretor(a) _____ Matrícula: _____
 Uberlândia, ____/____/____.

Fonte: Resolução n. 1/2020.

Em comunicado enviado pelas gestoras nos grupos de *WhatsApp*²⁷, os estudantes foram orientados a devolverem na escola as atividades realizadas, inclusive aquelas²⁸ feitas em abril e maio de 2020. Nesse caso, as instituições disponibilizaram espaços para acondicionar os materiais que passariam um tempo determinado para haver o processo de desinfecção e, após isso, eles foram separados para as professoras responsáveis pela validação das tarefas. Desse modo, os estabelecimentos escolares organizaram, com os grupos de docentes, os dias em que poderiam retirar esse material para correção, preenchimento do controle de frequência (Figura 7) e devolução. A Resolução n. 1/2020 indica como deveria ser realizado o trabalho das professoras, ao estabelecer suas atribuições no período do ERE:

Art. 10. Compete ao Professor, além das atribuições da legislação vigente:

I - planejar e elaborar as atividades não presenciais a serem entregues ao analista pedagógico para análise e orientação, conforme o planejamento semestral validado pelos profissionais das unidades escolares; II - elaborar as atividades de acordo com os conteúdos apresentados no Programa Escola em Casa, disponível no link <http://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>, e nas videoaulas gratuitas transmitidas pela rede de televisão aberta; III - manter contato com o Analista Pedagógico,

²⁷ Instalado nos aparelhos particulares das gestoras e com pacotes de dados pagos por elas.

²⁸ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1S6QvKxjtQyul9LYHPVucengdztmj7t8O/edit?usp=sharing&oid=112530116939360558660&rtpof=true&sd=true>

com os estudantes e seus responsáveis, para esclarecimentos referentes às atividades não presenciais; IV - elaborar o Plano de Estudos Tutorado para efeito da comprovação do currículo e da composição da carga horária anual estabelecida; V - realizar a correção dos Planos de Estudos Tutorado entregues pelos estudantes ou seus responsáveis, após realizados; VI - registrar as atividades escolares realizadas durante o período do regime especial de atividades não presenciais, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação; VII - cumprir a carga horária semanal de trabalho preferencialmente de forma remota; VIII - responsabilizar-se pelo acompanhamento, orientações e registro das atividades não presenciais da totalidade de seus estudantes; IX - manter atualizados os registros documentais relativos: a) ao planejamento; b) às atividades escolares programadas e as realizadas pelos estudantes, observadas as orientações expedidas. X - sistematizar as atividades não presenciais a partir de 1º de junho de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020).

A Resolução n. 1/2020 recomenda que as professoras deveriam manter contato com as analistas pedagógicas, os estudantes e seus responsáveis para realizar esclarecimentos sobre as atividades não presenciais. Contudo, novamente ressaltamos que a SME não forneceu, em nenhum momento daquele período, equipamentos ou *chips* de acesso à internet para as docentes, analistas e, tampouco, aos estudantes para realizar a comunicação. Dessa forma, as profissionais e os estudantes que não possuíam aparelhos e conexão de internet ficaram prejudicados por não terem condições de desenvolverem suas atividades laborais e sanar dúvidas quanto às atividades dos PETs, respectivamente. Para as profissionais que possuíam tais equipamentos e acessos, o meio mais utilizado de comunicação foi o aplicativo *WhatsApp*, ao passo que aquelas que optaram por não divulgar números particulares entraram em contato tanto com analistas e estudantes por e-mail. Algumas docentes, inclusive, iam à escola utilizar os computadores para mandar as mensagens de e-mail ou elaborar as atividades complementares do PET.

No referido artigo, evidenciam-se as funções que deveriam ser exercidas e cumpridas pelas professoras no ERE, inclusive no delineamento do fazer pedagógico. Pela resolução, identificamos que as docentes deveriam elaborar as atividades complementares conforme os conteúdos disponibilizados nos planejamentos do Escola em Casa e seus produtos: PETs e videoaulas. Complementarmente, o trabalho desenvolvido por elas e pelos estudantes deveria ser registrado em formulários, com vistas à comprovação do trabalho remoto das professoras e da frequência dos alunos para composição da carga horária letiva.

No Quadro 4, é possível verificar o quantitativo de PETs e videoaulas elaboradas, ao longo de 2020, no Programa Escola em Casa, para uso da RME, em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, foco da presente pesquisa:

Quadro 4: Programa Escola em Casa em números (2020)

| | Quantitativo de PETs em 2020 | Quantitativo de Videoaulas em 2020 | Autoras dos PETs/ Cemepe |
|---------------|------------------------------|--|---|
| 1º ano | 39 PETs semanais / 9 volumes | 53 produzidas em parceria com a TV Universitária | Fabiana M. M. Dutra Lídia Claudino Alves Vieira Dayane Silva Araújo |
| 2º ano | 39 PETs semanais / 9 volumes | 54 produzidas em parceria com a TV Universitária | Dayane Silva Araújo Luciana Guimarães Larissa Kárita Vaz de Oliveira |
| 3º ano | 39 PETs semanais / 9 volumes | 55 produzidas em parceria com a TV Universitária | Poliana Vilela Rodrigues Fabiana Maria Mendes Dutra Cristiana Garcia G. Coqueiro Dayane Silva Araújo Tháís Garcia de Oliveira |
| 4º ano | 39 PETs semanais / 9 volumes | 55 produzidas em parceria com a TV Universitária | Viviane Oliveira Alves Mauriele Aparecida de M. Paiva Bruna Alves de Souza Valdinéia Santos Silva |
| 5º ano | 39 PETs semanais / 9 volumes | 55 produzidas em parceria com a TV Universitária | Danielle Silva Ronaldo Alves Bruna Alves de Souza Tháís Garcia de Oliveira |

Fonte: Elaborado pela autora, com base na consulta aos materiais desenvolvidos no Programa Escola em Casa em 2020. Disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home> Acesso em: 12 nov. 2021.

Ao analisarmos o Quadro 4, verificamos o desenvolvimento da mesma quantidade de PETs para cada ano do Ensino Fundamental I. Contudo, há uma pequena diferença no número de videoaulas, sendo menor a quantidade exibida para os 1º e 2º anos. Também notamos que algumas professoras autoras dos PETs elaborados pela equipe do Cemepe colaboraram com a produção de atividades do referido nível educacional em mais de um ano escolar.

Ainda ao final de 2020, mais precisamente em 30 de novembro, professoras, analistas pedagógicas e gestoras foram informadas, via e-mail institucional, acerca da obrigatoriedade em participar de uma formação *on-line* sobre o ensino híbrido e o uso das tecnologias na educação. O curso teria o objetivo de orientar sobre o uso das ferramentas *Google* e outros recursos *on-line* que poderiam ser úteis na atuação pedagógica dessas profissionais, além de compor a carga horária do mês de abril, quando as profissionais ficaram à disposição da SME – pensamos que tal capacitação visava preparar as profissionais para o ano letivo de 2021.

As formadoras do curso foram professoras efetivas da RME, de disciplinas como Matemática, História, Língua Portuguesa, Geografia etc. A escolha dessas profissionais foi definida pelo conhecimento delas em relação ao uso das TDICs, em que eram lotadas em

escolas da rede e foram cedidas para o Cemepe com o intuito de organizar o curso. Os multiplicadores foram os oficiais administrativos, efetivos e contratados que atuavam nas secretarias das escolas com atendimento ao público, na realização de históricos e na conferência de documentação de pessoal e dos estudantes.

Não se tem conhecimento sobre como e quando foi realizada a parceria entre o SME e a empresa *Google*. Contudo, o processo de introdução das ferramentas dessa organização iniciou com os cursos de formação, conforme a notícia²⁹ vinculada no portal da PMU em 16 de junho de 2020. Paralelamente a essa formação, a equipe de professoras/formadoras do Cemepe criou e-mails institucionais de estudantes e professoras da RME por meio da *Gsuite* da *Google*. Em 2020, aconteceram as formações e, apenas em 2021, começaram a ser utilizadas e exigidas as ferramentas *Google* no desenvolvimento do ERE, como aponta a Resolução n. 1/2021.

Tal parceria com o *Google* demonstra a intensificação do uso das TDICs nos espaços escolares públicos com empresas privadas, com o intuito de formar professoras para o uso das ferramentas do aplicativo e orientar técnicos-administrativos e gestores. Sobre as alianças entre o setor empresarial e a educação pública, Libâneo (2011) alertava que:

Há educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora. Por um lado, é verdade que as novas tecnologias e as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com necessidades de melhor qualificação profissional. Entretanto, não há evidências, em nosso país, de que o segmento empresarial e o governo estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. É ilusório, portanto, crer que a ideia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante (LIBÂNEO, 2011, p. 8).

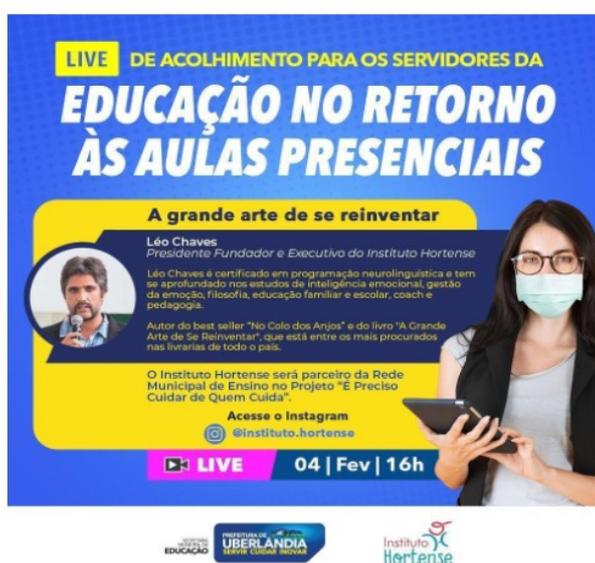
Em Uberlândia/MG, além da parceria com o *Google*, a SME se uniu com o Instituto Hortense³⁰. Assim, em fevereiro de 2021, nos primeiros dias de atividades escolares antes de receber os estudantes para o retorno presencial, os profissionais da escola precisaram

²⁹ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/06/16/prefeitura-oferece-curso-online-do-google-para-professores-e-pedagogos/>. Acesso em: 20 jan.2022.

³⁰ Situado na cidade de Uberlândia/MG, o Instituto Hortense foi fundado em 30 de maio de 2016 e tem como fundador e presidente o cantor, compositor, escritor e palestrante Leo Chaves, da extinta dupla Victor e Leo. Conforme as informações disponíveis no *website* da instituição (<https://institutohortense.org.br/quem-somos.html>), são realizados ciclos de conexão e formação presenciais, virtuais, ateliês e acolhimentos pedagógicos, encontros com a família, dentre outros, como palestras, seminários e *lives*.

participar, em seus respectivos locais de trabalho, de uma *live* com o mentor da referida instituição, Leo Chaves (cantor sertanejo da extinta dupla Victor e Leo). Na ocasião, ele desenvolveu uma palestra sobre otimismo e demais competências emocionais importantes para o desempenho dos servidores em tempos de pandemia. Aqui suscitamos a seguinte indagação: em meio a vários profissionais da RME de Uberlândia/MG, com vasta experiência e currículo, por qual motivo foi convidada uma personalidade do ramo sertanejo, sem experiência e formação pedagógica, para palestrar aos profissionais da educação? Na Figura 8, reproduzimos o *folder* de divulgação da palestra:

Figura 8: *Folder* de divulgação de *live* do Instituto Hortense



Fonte: *Folder* divulgado pela SME para os servidores da educação no e-mail institucional.

Em todas as formações, seja para professoras, gestoras ou secretárias atuantes na área educacional, focou-se no empreendedorismo, na gestão de pessoas e emoções, assim como nas demais temáticas trabalhadas no setor empresarial que têm invadido³¹ o campo educacional pela ação de reformadores empresariais da educação – esse movimento de “formações” ocorreu três dias antes do retorno dos estudantes à escola. Em momentos preliminares às atividades presenciais, os servidores da educação foram encaminhados a unidades de saúde para testagem do Covid-19 e garantir o retorno sem colegas

³¹ O blog do professor Luiz Carlos Freitas contribui para a compreensão crítica desse movimento. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/11/20/ensino-hibrido-quem-controla-os-algoritmos/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

contaminados, mas, infelizmente, muitos deles testaram positivo e precisaram ficar em quarentena.

O ano letivo de 2021 da RME se iniciou com mudanças em comparação a 2020. Quanto ao trabalho pedagógico, a SME elaborou o documento orientador “Ensino híbrido e atividades não presenciais”³², cujas 44 páginas apresentam diretrizes para a realização das ações relativas ao contexto de ensino em tempos de pandemia. Com a publicação dessa cartilha, notamos que a SME procurou preencher as lacunas observadas em 2020, no tocante à organização e implementação do ERE, ao detalhar direcionamentos aos profissionais da educação. Conforme a apresentação dos objetivos do referido documento:

O objetivo deste texto é apresentar as possibilidades que a Secretaria Municipal de Educação – SME – organizou para os profissionais da educação atuarem, alcançando todos os estudantes. A perspectiva é assegurar melhores condições para um trabalho de qualidade. Destaca-se que, ao longo do ano, outros documentos poderão ser enviados com orientações pontuais sobre as diversas situações que envolvem o trabalho escolar. É importante que todos fiquem atentos a esses documentos complementares (UBERLÂNDIA, 2021, p. 6).

Comparativamente ao ano anterior, quando as orientações não foram disponibilizadas prontamente aos profissionais da educação, tal documento foi divulgado antes retorno dos estudantes e permitiu, às professoras, a assimilação das informações e a interpretação destas em colaboração com seus pares. Nas primeiras páginas, inclusive, constatamos que a SME pretendia direcionar o trabalho pedagógico docente.

Em 2021, o portal Escola em Casa, utilizado em 2020, e os PETs elaborados pela equipe de professoras do programa – e que contabilizava os 30% da carga horária semanal – foram descontinuados. Assim, as docentes das escolas seriam responsáveis para produzirem o material didático que continuou a ser chamado de PET, mas embasado no planejamento anual³³ do Programa Escola em Casa e nas videoaulas. O uso do livro didático também poderia ser inserido no material a ser elaborado pelas educadoras para cada turma.

Na Figura 9, há a organização do trabalho pedagógico em 2021 os instrumentos deveriam ser utilizados para embasar as ações pedagógicas das docentes:

³²Disponível

<https://drive.google.com/file/d/1Xfgnauahb6pJrWiLo2Wbm5Oyv7HwILID/view?usp=sharing>

em:

³³Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18ZDFy_f9fd0GtDihBgvcgfxrR3Bbw7ZG/view?usp=sharing

Figura 9: Organograma do Programa Escola em Casa (2021)



Fonte: Elaborado pela equipe pedagógica / Cemepe

Disponível no documento orientador “Ensino híbrido e atividades não presenciais” (UBERLÂNDIA, 2021, p. 7).

Em suma, mantiveram-se as videoaulas produzidas pela equipe de professoras selecionadas pelo Cemepe, mas os PETs de cada turma passaram a ser elaborados pelas professoras regentes, de acordo com o planejamento anual do programa e os planos mensais desenvolvidos pela equipe do Cemepe. Vale ressaltar que:

O Planejamento Anual é um documento que apresenta um recorte das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, tendo em vista a necessidade de assegurar no ano de 2021 uma flexibilização curricular, elegendo aprendizagens essenciais para a realização do trabalho pedagógico no formato não presencial e/ou híbrido. Considerou-se, as habilidades essenciais para o ano vigente propostas no “Mapas de Foco da BNCC” que foi desenvolvido pelo Instituto Reúna (UBERLÂNDIA, 2021, p. 7).

Mais uma vez conferimos a presença dos reformadores educacionais na definição de políticas públicas da SME, visto que o Instituto Reúna possui parceiros como Fundação Lemann, *Imaginable Futures*, Itaú Social, Instituto Iungo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho. Na página principal do instituto (Figura 9), são elencados os principais objetivos do grupo, com foco em intervenções na educação pública:

Figura 9: Instituto Reúna



Fonte: <https://www.institutoreuna.org.br/instituto>

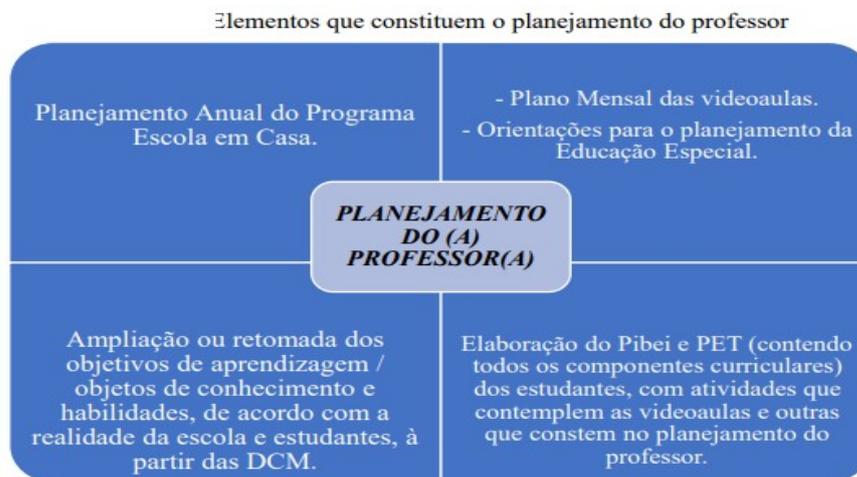
O planejamento anual do Programa Escola em Casa passou a subsidiar as ações da escola da seguinte forma:

- As videoaulas fazem parte do planejamento do professor;
- O professor elabora atividades referentes às videoaulas, não sendo mais enviadas pelo Cemepe;
- O Planejamento Anual é o “mínimo” que toda escola deve realizar por meio do Programa Escola em Casa.
- A complementaridade e autonomia da escola serão respeitadas, mas o ponto de partida deve ser o Planejamento Anual do Programa Escola em Casa. Nesse processo é importante considerar alguns aspectos essenciais:
- Identificadas fragilidades no nível de desenvolvimento dos estudantes, assegurar habilidades/objetivos de aprendizagem previstos no ano de escolaridade/grupo etário anterior, favorecendo a construção do conhecimento prévio necessário para o trabalho pedagógico no ano de escolaridade/grupo etário atual, tendo como referência as DCM e a realidade da escola.
- Identificadas potencialidades no nível de desenvolvimento dos estudantes, inserir habilidades/objetivos de aprendizagem complementares, correspondentes ao ano de escolaridade/grupo etário atual, para além das que constam nesse planejamento anual, tendo como referência as DCM e a realidade da escola (UBERLÂNDIA, 2021, p. 8).

Ao observarmos essas orientações, consideramos diferenças em relação ao ERE de 2020, no que tange às funções das professoras, pois, em 2021, elas seriam responsáveis por elaborar os próprios planejamentos com base nas videoaulas e no planejamento anual desenvolvido pela equipe de professoras do Cemepe, em que poderiam avançar ou recuar conforme o desenvolvimento da turma. O esquema da Figura 10, disponibilizada no

documento orientador, sintetiza os instrumentos fundamentadores do fazer pedagógico das professoras:

Figura 10: Elementos que constituem o planejamento do professor, segundo o documento orientador de 2021



Fonte: Elaborado pela equipe pedagógica / Cemepe

Fonte: Documento orientador “Ensino híbrido e atividades não presenciais” (UBERLÂNDIA, 2021, p. 10).

Com base no documento norteador do trabalho pedagógico das professoras em 2021, o retorno com os estudantes foi organizado sob a perspectiva do sistema híbrido de ensino. Cada turma foi dividida em duas, para não haver aglomeração na sala de aula e respeitar o distanciamento: enquanto uma parte estava em sala, no regime presencial, a outra seguia com a realização das atividades em casa, por meio da plataforma *Google Sala de Aula* – nesse caso, o processo de criação e produção de conteúdo para as turmas virtuais era realizado pelas professoras regentes. Nesse AVA eram inseridos vídeos, textos, livros e outros materiais considerados pertinentes pelas docentes para complementar as atividades do PET, conforme os planos mensais e as videoaulas. Cumpre afirmar que, em 2021, os livros didáticos foram entregues aos estudantes e as professoras poderiam indicar o uso nos PETs.

Nesse prisma havia insegurança, por parte das famílias e dos demais profissionais da escola, em virtude do contexto pandêmico. Mesmo que todos os profissionais tivessem passado por testagem antes do retorno presencial entre os dias 10 e 11 de fevereiro de 2021, um número ínfimo de pessoas tinha recebido a primeira dose da vacina.

Tal cenário contribuiu para a baixa adesão das famílias ao retorno às aulas presenciais, a exemplo da escola onde atuamos, em que não conseguimos alcançar 10% do total de alunos nos três turnos. Com o aumento de casos, hospitalizações e mortes por

Covid-19, ao final de fevereiro, as aulas foram novamente suspensas, e todos os servidores, dispensados de comparecer às instituições de ensino, inclusive a equipe gestora.

O recesso de julho de 2021 foi antecipado para março, e o retorno às aulas aconteceu somente em abril, em regime totalmente remoto. As professoras, em suas casas e com recursos e equipamentos particulares, utilizaram a plataforma *Google* para interagirem com os estudantes. Os PETs eram postados no *Google Sala de Aula*, e as aulas síncronas aconteciam pelo *Google Meet*, acessado com o e-mail institucional por docentes e alunos. As orientações de acesso para os discentes foram repassadas pelas professoras nos grupos criados por elas no *WhatsApp*, e aqueles que não acessavam o *Google Sala de Aula* eram orientados a irem à escola para retirar o material impresso. Em relação aos equipamentos utilizados para o ERE, professoras e educandos continuavam com dispositivos e planos de internet particulares.

As aulas síncronas ministradas pelas professoras da foram pensadas para 30 minutos, em conformidade à programação das videoaulas na TV – inclusive, reservaram-se horários para os estudantes as assistirem em seus televisores ou pela internet. Continuamos com a opção de retirada do PET impresso na escola, mas, pelo fato de os alunos utilizarem a plataforma *Google Sala de Aula*, houve diminuição considerável na entrega desse material em relação a 2020. Diante disso, as crianças consultavam o PET postado no *Google Sala de Aula* e podiam registrar as respostas nos cadernos para enviar fotos às professoras por meio da plataforma; e os discentes que não tinham acesso à internet deveriam buscar o material impresso no estabelecimento de ensino, devolver para correção e, depois, o receber de volta.

Em 30 de março de 2021, a SME publicou a Resolução n. 1, que “dispõe sobre o ensino híbrido e a oferta das atividades não presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do coronavírus (Covid-19), e revoga a Resolução SME n. 1/2020, de 27 de maio de 2020”. Para a elaboração desse aparato legislativo, a SME considerou os seguintes documentos: Notas de Esclarecimento e Orientações CEE n. 1/2020, 3/2020 e 4/2020, de 26 de março de 2020, 17 de setembro de 2020 e 21 de dezembro de 2020, respectivamente; a Resolução CEE n. 478, de 1º de fevereiro de 2021, que “dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências”; e a Resolução SEE/MG n. 4.506, de 26 de fevereiro 2021, que “institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021 e

revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020”.

A Resolução n. 1/2021 apontou algumas características que deveriam estar presentes nos PETs, com vistas a orientar o trabalho a ser desenvolvido pelas professoras, em que se sobressai o uso das TDICs, algo que não foi contemplado na resolução do ano anterior. Nesse sentido, o documento prioriza o uso das ferramentas *Google*, notadamente do Sala de Aula:

§ 1º O PET enviado pelas escolas, deve contemplar atividades referentes às videoaulas do Programa Escola em Casa e atividades específicas, conforme o planejamento do professor, seguindo o *template* e a formatação utilizado no ano de 2020. § 2º O PET será disponibilizado aos estudantes, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), prioritariamente por meio do *Google Classroom*, semanalmente, devendo os responsáveis acompanharem a realização das atividades pelos estudantes, e devolvê-lo de acordo com as orientações recebidas. § 3º. O PET será disponibilizado, por outros meios virtuais a serem definidos pela equipe da escola, também semanalmente, aos estudantes que não conseguirem o acesso ao *Google Classroom* (UBERLÂNDIA, 2021).

Outra mudança a ser destacada em comparação a 2020 corresponde à seleção das professoras que fariam parte do grupo de profissionais responsáveis pelas gravações das videoaulas e dos planejamentos, sobretudo no tocante à equipe do Cemepe. Diferentemente de 2020, quando as profissionais foram indicadas pelas gestoras escolares, em 2021, a SME lançou um edital³⁴ específico para a seleção dessas profissionais, de acordo com estes critérios:

- 7.1. O processo de Seleção Interna será composto de 02 (duas) etapas:
 - 7.1.1. Apresentação de um plano de aula/roteiro de gravação que subsidiará a gravação de uma videoaula de 08 (oito) a 10 (dez) minutos.
 - 7.1.2. Apresentação de videoaula de 08 (oito) a 10 (dez) minutos, de acordo com o plano de aula/roteiro de gravação apresentado (UBERLÂNDIA, 2021, p. 30).

A candidata que havia atuado no Programa Escola em Casa da SME teria 20 pontos acrescidos na somatória total da pontuação nas duas etapas do processo seletivo – o edital não indicava a quantidade de vagas por etapa e modalidade de ensino. Nesse contexto, o

³⁴

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EitoRo3HaOXNXtTCg0RnkjEqt7yMyHCC/view?usp=sharing>

contrato com a RTU também foi encerrado e, a partir de maio de 2021, as aulas seriam gravadas e editadas no próprio Cemepe pelas professoras selecionadas no edital. O quantitativo de videoaulas sofreu alterações, ao passar de 30 para 45 aulas por semana, e a exibição da programação do Escola em Casa começou a ser realizada pela TV Integração³⁵, filiada regional da Rede Globo, em que a SME possuía um canal exclusivo para exibir a programação.

A Figura 11 reproduz a chamada de divulgação do canal compartilhada no portal da SME e nos grupos de *WhatsApp* para a comunidade:

Figura 11: Escola em Casa na TV



Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolaemcasa/horario-das-aulas/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

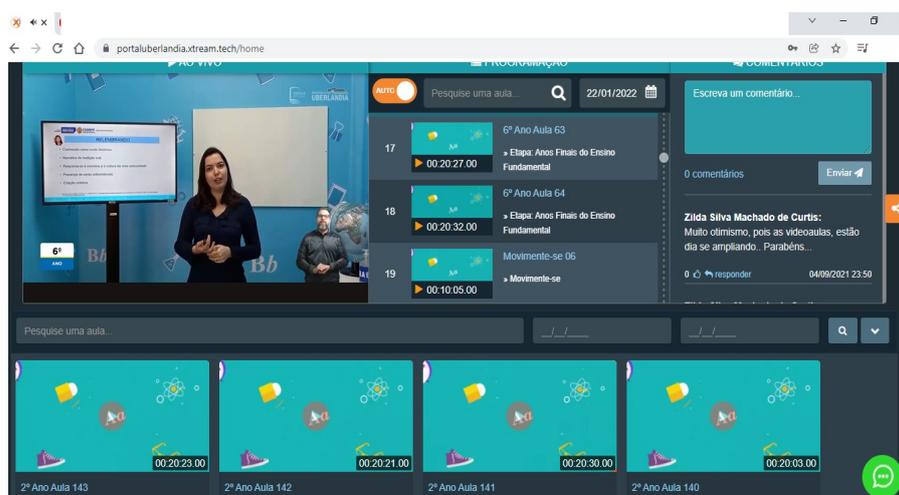
Em julho, houve mudanças na grade de programação do programa, ao passar de 45 para 75 videoaulas, além da inserção de novas temáticas³⁶ e dos seguintes quadros: “Movimente-se”, com aulas voltadas a atividades físicas; “Intervalo Criativo”, com ações culturais realizadas nas escolas; “Para Gostar de Ler”, com dicas e incentivos de leitura; “Jornal Virtual do Programa Escola em Casa: vídeos feitos por famílias e estudantes, entre outras abordagens, informações e entrevistas; e “Dicas para a Família”, “Olha o que a Gente Fez” e “Culinária Mirim”, com conteúdos curriculares.

³⁵ O processo de criação do canal e licitação para contratações da plataforma digital e da emissora de TV está amparado no Decreto n. 10.312, de 4 de abril de 2020. O documento ampliou, temporariamente e em razão da pandemia da Covid-19, o escopo de multiprogramação, com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/05/06/prefeitura-lanca-canal-aberto-de-tv-exclusivo-para-educacao-municipal/>. Acesso em: 2 fev. 2022.

³⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/07/04/escola-em-casa-tem-programacao-ampliada-em-uberlandia.ghtml>. Acesso em: 2 fev. 2022.

Por meio do portal, a SME divulgou que, a partir do dia 28 de junho de 2022, as videoaulas do Programa Escola em Casa não seriam mais disponibilizadas no *YouTube* da PMU e permaneceriam exclusivamente na plataforma *Xtream*³⁷, voltada aos estudantes da RME – o conteúdo de aulas de 2020 foi retirado do ar e colocado novamente em um novo canal no início de 2022. Para acesso às videoaulas de 2021, os estudantes deveriam inserir sua matrícula e uma senha, aspecto que ficou confuso para a comunidade que, nesse caso, teve dificuldades para utilizar a nova plataforma.

Figura 12: *Print* da página inicial do portal *Xtream*



Fonte: <https://portaluberlandia.xtream.tech/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Na sequência, o Quadro 5 apresenta o quantitativo de videoaulas produzidas em 2021 e as respectivas professoras que participaram de sua produção/gravação. Diferentemente do ERE de 2020, não se indica o número de PETs desenvolvidos em 2021, pois cada docente pôde organizar as atividades à sua maneira, de acordo com o perfil da turma:

Quadro 5: Indicativo de videoaulas e autoras do Programa Escola em Casa (2021)

³⁷Empresa vencedora da licitação, cuja plataforma digital é especializada em oferecer recebimento, gestão, edição, arquivamento e conversão dos arquivos de vídeos para conteúdos televisivos. Disponível em: <https://portaluberlandia.xtream.tech/>. Vale ressaltar que o acesso é restrito a profissionais da SME e estudantes com senha.

| Quantitativo de Videoaulas em 2021 | | Autoras dos Planejamentos no Cemepe |
|------------------------------------|----------------|--|
| 1º ano | 143 videoaulas | Lídia Claudino Alves Vieira Fabiana Maria Mendes Dutra Ana Paula de Oliveira Bruna Alves de Souza Nubia Rosa Maciel Sara Oliveira Mota Leite Diule Cristina Jesus da Costa Márcia Helena Santos Araújo Simene Gonçalves Coelho Marcela Emiliano Costa Andrade Ana Cláudia Ramos Lorena Costa Casarotti Andrade Zineude de Sousa Rezende Gecica Aparecida Quinto da Silva Vanessa de Moura Borges Nádia Cecília de Moura |
| 2º ano | 143 videoaulas | |
| 3º ano | 142 videoaulas | |
| 4º ano | 143 videoaulas | |
| 5º ano | 143 videoaulas | |

Fonte: Elaborado pela autora com consulta aos materiais do programa Escola em Casa. Disponível em: https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/RESULTADO_Recrutamento-professores-Escola-em-Casa.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

Desde abril até 12 de junho de 2021, as atividades escolares ficaram totalmente *on-line*, em que as professoras trabalharam em casa e acompanharam os estudantes na correção de atividades e na realização de aulas síncronas por meio do *Google Meet*. Em 14 de junho, a SME novamente retornou ao ensino híbrido, após ter sido iniciada a vacinação para todos os servidores da educação em maio. Retomou-se o escalonamento de turmas, para não haver aglomerações, e muitas famílias ficaram frustradas, pois não se sentiam confiantes para mandar as crianças à escola e estavam adaptadas ao regime *on-line*. Então, faziam ligações telefônicas à instituição de ensino para expressar a preocupação com o retorno presencial e informar que gostaram da forma como as professoras conduziam remotamente as aulas remotamente.

Em virtude da adesão mínima dos responsáveis para encaminharem os estudantes às escolas e da solicitação de várias famílias para a SME, o formato de ensino foi alterado novamente em setembro, para os alunos que estavam em casa também puderem participar das aulas com as docentes. Assim, a SME sugeriu, de acordo com a realidade de cada instituição (e se fosse possível), unir turmas sem ultrapassar os 50% de ocupação da sala, com o intuito de haver revezamento de professoras, de acordo com o seguinte exemplo: na semana A, a regente do 2º ano, que estava com as turmas na modalidade presencial, na semana seguinte ficaria com as turmas do 2º ano em formato *on-line*; entretanto, o atendimento com as aulas síncronas *on-line* deveria ser realizado pelas professoras na própria escola. Para isso, a SME realizou melhorias na velocidade da internet de cada

estabelecimento de ensino e colocou pontos de internet em todos os espaços. Também foram cedidos três *tablets* novos, para cada instituição, que seriam emprestados às professoras que não tivessem ou não quisessem utilizar os dispositivos particulares. Mesmo assim, na RME, ainda havia estudantes sem participar das aulas.

Anteriormente a isso, foi publicada a Resolução SME n. 3³⁸ em 5 de agosto de 2021, que regulamenta a disponibilização de *tablets* para os estudantes por meio da autorização de uso na modalidade de empréstimo gratuito. Com isso, foram disponibilizados 11.375 *tablets* para alunos do Ensino Fundamental da RME devidamente inscritos e ativos no Programa Bolsa Família (PBF). Cada *kit* tecnológico³⁹ entregue aos alunos continha *tablet*, carregador, cabo *Universal Serial Bus* (Porta Serial Universal – USB), capa de proteção e cartão para acesso à internet com cinco gigas. Nessa conjuntura, os beneficiados precisavam preencher um termo para atestar que deveriam devolver os dispositivos e acessórios ao final do ano letivo.

Em outubro de 2021, a SME encaminhou o Ofício n. 479 às escolas, com o intuito de pedir a contribuição das professoras para a elaboração de matriz de avaliação da aprendizagem dos estudantes da RME:

Figura 13: Ofício Circular n. 479/2021 (consulta às professoras)

³⁸Disponível

<https://drive.google.com/file/d/1MOMQgeh5Do5Uark4vIDs1oXBfXo7MEcS/view?usp=sharing>

³⁹Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1TnV_ipqrZ8-UeBDfSvML9zaP9O627g4F/view?usp=sharing

OFICIO CIRCULAR Nº 479/2021/ASS PED/CEMEPE/SME

Uberlândia, 04 de Outubro de 2021

ÀS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Assunto: Consulta e participação na elaboração das matrizes referentes a avaliação diagnóstica

Senhores (as) Diretores (as),

Estamos enviando em anexo as matrizes elaboradas pela equipe do Cemepe e do Programa Escola em Casa que nortearão a avaliação diagnóstica de 2021, para que os professores possam ter conhecimento, analisarem e opinarem sobre a listagem dos Objetos de Conhecimento e Habilidades.

Assim, considerando o trabalho desenvolvido em 2021, por meio do Programa Escola em Casa e pelas escolas, convidamos os professores na construção conjunta das matrizes que subsidiarão a produção das avaliações.

Seguem os link para que os professores registrem suas escolhas, **até o dia 13/10 (quarta-feira) às 12h:**

Fonte: Ofício Circular n. 479/2021/ASS/SME – Uberlândia/MG.

Por seu turno, em 22 de outubro de 2021, a SME publicou o Ofício n. 515, em resposta ao Ofício n. 479, com algumas considerações sobre a consulta às escolas de cada etapa e modalidade de ensino na elaboração das matrizes referentes à avaliação diagnóstica dos estudantes. As instituições receberam por e-mail, em anexo ao Ofício n. 515, as matrizes atualizadas de acordo com as sugestões indicadas pelas docentes da RME, organizadas em arquivos conforme o componente curricular e a etapa educacional – naquele documento, também se demonstraram os resultados da consulta realizada pela SME por meio da ferramenta *Google* Formulários, entre os dias 24 de setembro e 8 de outubro de 2021, com os profissionais da educação, sobre a avaliação do Programa Escola em Casa. Essa consulta foi aplicada aos docentes atuantes nos Ensinos Fundamental 1 e 2, EJA e PMAJA, com o objetivo de conhecer a percepção deles sobre o programa.

Depois das adaptações realizadas no ano letivo e conforme as mesmas orientações da SEE/MG de 9 de novembro de 2021, a opção por estar presencialmente na escola se tornou obrigatória e sem o escalonamento de turmas. Liberou-se o retorno completo da turma em 100% de lotação, em que foram dispensados apenas os estudantes que apresentassem laudo

médico para atestar comorbidades. Nesse contexto, a Resolução n. 4/2021⁴⁰ dispõe sobre o funcionamento do ensino presencial na RME e os estudantes respaldados por laudo médico:

Art. 16. A frequência, nas atividades escolares presenciais, do estudante comprovadamente pertencente ao grupo de risco para a COVID-19, não será obrigatória, sendo a carga horária obrigatória computada por meio dos Planos de Estudos Tutorados.

§ 1º O estudante, pertencente ao grupo de risco para Covid-19, terá sua carga horária computada por meio dos Planos de Estudos Tutorados desde que comprove por meio de:

I - Laudo médico, relatório ou atestado, elaborado e assinado por profissional registrado junto ao Conselho Regional de Medicina (UBERLÂNDIA, 2021b).

Após a descrição pormenorizada do ERE desenvolvido na SME de Uberlândia/MG, do Programa Escola em Casa em 2020 e 2021 e da contextualização do acervo documental da pesquisa, foi possível selecionar os documentos adequados à análise do problema desta investigação.

Em virtude da função de vice-diretora exercida pela pesquisadora no período do ERE e das relações e experiências vivenciadas naquele período, foi possível acessar os documentos referentes a tal contexto e selecionar os mais adequados para a análise desta pesquisa – vale ressaltar que eles foram publicados no DOM.

Para finalizar esta seção metodológica, no Quadro 6 apresentamos, em ordem cronológica, os documentos que constituíram a organização do Programa Escola em Casa e que serão objetos de análise na seção 4:

Quadro 6: Documentos analisados na pesquisa

| Documento | Data de Publicação |
|---|---------------------------|
| Resolução n. 1/2020 | 27 de maio de 2020 |
| Planejamento Semestral do Ensino Fundamental 1 | Junho de 2020 |
| Anexo V – Plano Individual do Professor em Trabalho Remoto | Junho de 2020 |
| Documento orientador “Ensino híbrido e | Fevereiro de 2021 |

⁴⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TRE3wxIWDGVw0W8yhSrBY5dZSOJZ1fn/view?usp=sharing>

| | |
|---|-----------------------|
| atividades não presenciais” | |
| <i>Folder da live com Léo Chaves (Instituto Hortense)</i> | Fevereiro de 2021 |
| Resolução n. 1/2021 | 30 de março de 2021 |
| Ofício n. 591/2021 – Devolutiva dos resultados da pesquisa sobre o Programa Escola em Casa | 8 de dezembro de 2021 |

4 O PAPEL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NO ERE, SEGUNDO DOCUMENTOS EXPEDIDOS PELA SME DE UBERLÂNDIA/MG

Nessa seção, no entrecruzamento entre os referenciais teóricos e o acervo documental da pesquisa, faz-se a análise do problema central desta investigação: qual o papel das professoras regentes de turmas dos anos iniciais no processo do ERE denominado Programa Escola em Casa, nos anos de 2020 e 2021, na rede municipal de Uberlândia, conforme normativas e comunicados da SME de Uberlândia coletadas. Para desenvolver esta análise documental, organizamos a leitura das resoluções em três dimensões: a) como a organização das funções docentes no ERE se aproxima do conceito de polidocência na EaD construído por Mill (2014); b) as contradições e tensões entre o tecnicismo, a autonomia e autoria no estabelecimento do papel das professoras regentes dos anos iniciais na ERE; c) as condições de trabalho para o desempenho dos papéis docentes no Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia, na relação com experiências de outras localidades do Brasil e do mundo.

4.1 A configuração da polidocência no Programa Escola em Casa: múltiplos papéis docentes

MILL (2006), ao definir a noção de polidocência, afirma que ela pressupõe um programa com atividades e quantidade de alunos não-suportáveis para apenas um docente realizar ou atender. Em um primeiro olhar, descartaríamos o uso desta noção para compreender o papel das professoras regentes no ERE, pois estas continuaram atuando com o número de estudantes que elas tinham no presencial. No entanto, um olhar mais aguçado nos indica que o ERE, como planejado no Programa Escola em Casa complexificou a relação quantitativa professora/estudantes. Boa parte dos materiais didáticos elaborados pela equipe do CEMEPE eram planejados para um número muito maior de estudantes do que aquele que cada professora regente atendia no seu dia a dia. Isto é, eram produzidos para todos aqueles matriculados em um determinado ano da Educação Básica. Assim, as

professoras regentes começaram a executar funções similares a dos tutores da EAD, pois tinham que acompanhar seus estudantes na assistência às videoaulas e realização dos PETs (Planos de Estudo Tutorados). Assim, para elaboração e disponibilização deste material, não bastavam os docentes, mas toda uma equipe multidisciplinar para gravar, editar, colocar no ar as videoaulas, imprimir os PETs ou postá-los nas plataformas, configurar as salas de aula virtuais no *Google Classroom* a partir de 2021. Por isso, elaboramos um quadro da polidocência no ERE planejado pelo Programa Escola em Casa (quadro 7), por meio de suas normativas, o que nos auxiliou a analisar as complexas relações entre diferentes agentes humanos e não humanos envolvidos.

Quadro 7: Divisão do trabalho docente no ERE na RME de Uberlândia/MG

| Quadro 7: Divisão do trabalho docente no ERE na rede municipal de Uberlândia | | | |
|---|--|---|---|
| Fases/ Etapas | Funções exercidas | De que forma? | Por quem? |
| Gestão do Currículo e dos conteúdos programáticos | 2021 Elaboração do Planejamento Anual | Consulta aos Planejamentos Anuais propostos na plataforma Reúna e às Diretrizes Curriculares da SME | <i>Instituto Reúna</i> (Reformadores Empresariais da Educação): assessoria <i>Professoras da equipe do CEMEPE</i> : elaboração <i>Professoras Regentes de turma, Gestoras Escolares, Analistas Pedagógicas</i> : sugestões e execução |
| | 2020 e 2021 Elaboração da matriz dos conteúdos programáticos | Elaboração, revisão e acompanhamento da implementação Sugestão para acrescentar ou subtrair o que já estava no documento | <i>Professoras da equipe do CEMEPE</i> <i>Professoras regentes de turma</i> |
| | 2020 e 2021 Elaboração do Planejamento Mensal | Elaboração por meio da consulta às Diretrizes Curriculares da SME e ao Planejamento Anual | <i>Professoras da equipe do CEMEPE</i> |
| | Elaboração, produção, edição e disponibilização das Vídeoaulas | 2020 - Planejamento por profissionais da SME e gravação, edição, transmissão diária pela TVU 2021 – Planejamento, gravação edição por professoras da SME em miniestúdio criado no CEMEPE/transmissão diária em canal exclusivo criado pela TV Integração | <i>Professoras da equipe do CEMEPE</i> <i>Equipe técnica TVU</i> <i>Professoras da equipe do CEMEPE</i> <i>Equipe técnica Prodaub</i> <i>Equipe TV Integração</i> |
| | Elaboração do PETS | De acordo com o planejamento anual, mensal e Vídeoaulas: | |

| Quadro 7: Divisão do trabalho docente no ERE na rede municipal de Uberlândia | | | |
|---|---|---|---|
| Fases/ Etapas | Funções exercidas | De que forma? | Por quem? |
| Gestão do Currículo e dos conteúdos programáticos | | <p>2020: PETs referentes a 30% da carga horária (igual para todos os alunos da rede matriculados em um ano de ensino) + PETs referentes a 70% da carga horária (específico para cada turma)</p> <p>2021: PETs referentes a 100% da carga horária (específico para cada turma)</p> | <p>30% <i>Professoras da Equipe do CEMEPE</i> 70% <i>Professoras Regentes de Turma</i></p> <p><i>Professoras Regentes de Turma</i> (com base nos planejamentos e videoaulas elaborados pela Equipe docente do CEMEPE)</p> |
| | <p>Organização e gestão das Plataformas 2020 - Escola em Casa, Youtube 2021 - Plataforma Xtream</p> | <p>Configuração e manutenção por equipe de TI da PMU;</p> <p>Postagens periódicas dos PETS e das videoaulas</p> | <p><i>Equipe técnica Prodaub</i></p> <p><i>Equipe de Professoras CEMEPE</i></p> |
| | <p>2021 - Organização do Google Sala de aula (Google Classroom)</p> | <p>Cadastro dos estudantes e disponibilização dos e-mails institucionais para inclusão na turma no AVA</p> <p>Inserção de atividades no AVA do Google Classroom (algumas escolas um AVA por turma, outras escolas um AVA por ano escolar)</p> | <p><i>Oficiais Administrativos da escola</i></p> <p><i>Professoras Regentes de Turma</i></p> |
| Gestão da Turma | <p>Acompanhamento da realização dos PETS pelos estudantes para controlar a frequência</p> | <p>2020: Acompanhamento e Preenchimento dos anexos de controle</p> <p>2021: Preenchimento do Diário Eletrônico</p> | <p><i>Professoras Regentes de Turma</i> (execução) <i>Analista Pedagógica</i> por escola (supervisão) <i>Inspeção Escolar</i> (validação)</p> |
| | <p>Busca ativa dos estudantes que não entregavam os PETS</p> | <p>Por meio de contato telefônico ou WhatsApp</p> | <p>2020 – <i>Gestoras Escolares</i></p> |

| Quadro 7: Divisão do trabalho docente no ERE na rede municipal de Uberlândia | | | |
|---|--|--|--|
| Fases/ Etapas | Funções exercidas | De que forma? | Por quem? |
| Gestão da Turma | | Visitas na residência dos estudantes | 2021- Professoras Regentes de turma e Analistas pedagógicas das escolas |
| | 2021 - Auxílio no uso de ferramentas digitais | Orientações para professoras Orientações para estudantes e familiares que não conseguissem acessar o Google Sala de Aula ou outras ferramentas de interação | Equipe CEMEPE Oficiais Administrativos de cada escola (multiplicadores) Professoras Regentes de turma |
| | Correção e envio de <i>feedback</i> dos PETS realizados pelos estudantes | 2020 - Devolutiva das atividades por meio eletrônico (<i>WhastApp</i>) ou de forma impressa 2021 - interações síncronas pelo <i>Google Meet</i> para entrega das atividades no Google Sala de aula ou de forma impressa na escola | Professoras regentes de cada turma |
| Gestão do Trabalho Docente | 2021 - “Motivação” para o Trabalho | Live “A grande arte de se reinventar” | Instituto Hortense (reformadores empresariais da educação) – cantor sertanejo Léo Chaves |
| | 2020 e 2021 Controle do Teletrabalho das Professoras Regentes | 2020 – Registro, em formulário elaborado pelo CEMEPE, de atendimento aos pais, estudantes, reuniões com as analistas e gestoras, orientações ou reuniões online Conferência dos lançamentos das atividades realizadas e registradas nos anexos e da ficha de teletrabalho | Equipe docente do CEMEPE (elaboração) Professoras regentes de turma (preenchimento) Analistas Pedagógicas (conferência) Inspeção Escolar (validação) |

| Quadro 7: Divisão do trabalho docente no ERE na rede municipal de Uberlândia | | | |
|--|---|--|---|
| Fases/ Etapas | Funções exercidas | De que forma? | Por quem? |
| | | 2021- Conferência dos lançamentos das atividades realizadas e registradas nos anexos e da ficha de teletrabalho e dos registros no Diário Eletrônico | Professoras regentes de turma (preenchimento) Inspeção Escolar (validação) |
| Gestão da Avaliação do Programa Escola em Casa e da Aprendizagem dos Estudantes | 2021- Avaliação do Programa Escola em Casa | Formulação do questionário com perguntas referentes aos materiais didáticos e à condução do Programa Compartilhamento do link para acesso ao formulário para as profissionais da escola responderem Consolidação e divulgação dos resultados | Professoras da Equipe CEMEPE – formulação, divulgação, consolidação e análise Professoras Regentes de turma – respondentes do formulário /leitoras dos resultados |
| | 2021 – Avaliação da Aprendizagem dos Estudantes (entre outubro e dezembro de 2021, após retorno ao presencial) | Elaboração da Matriz dos conteúdos para avaliar aprendizagem Envio para as escolas lerem e fazerem sugestões Elaboração das avaliações a partir da matriz, aplicação e correção por turma ou ano de ensino. | Professoras da equipe do CEMEPE (formuladoras da versão preliminar e final) Professoras regentes de turma (envio de sugestões) Professoras regentes de turma |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Por meio do quadro 7, é possível verificar, na organização do Programa Escola em Casa, a distribuição das funções docentes entre diferentes grupos, inclusive, entre profissionais que não fazem parte do corpo docente, como os oficiais administrativos e técnicos da Prodaub, os reformadores educacionais da educação, os técnicos de empresas de televisão de Uberlândia, para não falar dos agentes não humanos como plataformas digitais, canais de televisão e aplicativos de comunicação. Consideramos que todas estas funções, recursos e profissionais constituíram a polidocência, no Programa Escola em Casa, porque sem este conjunto não aconteceria o ERE que tentou garantir o direito à educação para parcela dos estudantes da rede municipal de Uberlândia.

Como nosso foco é o papel docente das professoras do ensino fundamental 1, é importante destacar que as mesmas ocuparam funções diferentes nos dois anos de existência do Programa Escola em Casa. Algumas, ao serem convidadas ou selecionadas para comporem a equipe do CEMEPE, puderam desempenhar funções de autoria, planejamento com alguma infraestrutura para seu trabalho. A maioria atuou como professoras regentes de turmas específicas, desempenhando papéis, por vezes, semelhantes aos de tutoras – acompanhamento de atividades planejadas por outros e cômputo da carga horária cumprida pelos estudantes - sem uma infraestrutura institucional para isto, como pode ser constatado na definição de PET registrada na resolução 001/2020 da SME de Uberlândia:

I - O Plano de Estudos Tutorado é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular (UBERLÂNDIA, 2020).

Mill (2006), ao investigar a divisão do trabalho docente na EaD, faz referência ao taylorismo-fordismo. O autor destaca que, na organização do trabalho na EaD, podem ser observados vários princípios da administração científica de Taylor ou da lógica da linha de montagem. Ao analisarmos o quadro 7, detectamos indícios desta fragmentação e hierarquização do trabalho docente no ERE, ao lado de sinais de trabalho colaborativo e em equipe, mas também de ações solitárias e desgastantes.

Observa-se que esta divisão taylorista, apresentada no Quadro 7 de funções docentes no ERE não foi particularidade da SME de Uberlândia. Encontra-se, por exemplo, pontos semelhantes na organização do ERE no estado do Paraná, conforme pesquisa de Guimarães

(2021) “O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19”. Ao ler a descrição que Guimarães (2021) fez sobre a organização do ERE no estado do Paraná, observa-se semelhanças com o ERE no município de Uberlândia: transmissão de aulas por canais abertos de televisão, plataforma *on-line* com atividades, entrega impressa de atividades para os alunos sem acesso à internet e televisão. A autora apresenta a resolução n.º 1.016/2020, publicada pela Seed em diário oficial no dia 8 de abril de 2020, onde são estabelecidas, no Art. 16, as atribuições das professoras no ERE:

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

Nota-se na resolução que orienta as novas atribuições das professoras do estado do Paraná diversas atividades que deveriam ser cumpridas. A diferença em relação a Uberlândia é que na rede estadual do Paraná as interações síncronas, por turma, via *Google Classroom* já começaram a ser realizadas em 2020, enquanto em Uberlândia, foi só em meados de 2021. No Paraná, também houve a composição de uma equipe de professoras específica para elaborar e produzir os materiais audiovisuais que seriam utilizados por toda a equipe de professoras da rede estadual. Equipe está que denominamos nesta pesquisa de “Equipe de Professoras do Cemepe”.

Guimarães apresenta o processo de seleção destas professoras que foi feito mediante um edital que continha os seguintes critérios de seleção:

- I. apresentar habilidades comunicativas, didáticas e acadêmicas;
- II. conhecer e saber usar recursos básicos de captação de som e imagem com smartphone, de forma autônoma;
- III. conhecer a Base Nacional Comum Curricular e os documentos orientadores da rede de ensino do estado do Paraná (Currículo da Rede Estadual Paranaense e Diretrizes Curriculares Orientadoras para Educação Básica);
- IV. ter conhecimento e habilidade quanto ao uso de dispositivos móveis digitais (smartphones e tablets), aplicativos e demais ferramentas educacionais digitais, tais como plataformas de comunicação e colaboração;
- V. ter disponibilidade para se deslocar para os locais de gravação em unidades da SEED ou estúdios conveniados com o Detran;
- VI. ter experiência em atividades técnico-pedagógicas;

- VII. ter desenvolvido atividades pedagógicas e artísticas em meios de comunicação (rádio, TV e internet);
- VIII. ter desenvolvido produções técnico-pedagógicas digitais;
- IX. apresentação de currículo por meio de vídeo, no ambiente de inscrição (PARANÁ, 2020, p. 2)

Em Uberlândia, como descrito na seção 3, processo de seleção semelhante⁴¹, baseado na entrega de uma videoaula a partir de elaboração de plano de aula/roteiro de gravação um plano de aula/roteiro de gravação de uma videoaula, foi realizado para definir as professoras que se somariam a equipe do Cemepe em 2021. Em 2020, estas professoras foram convidadas a partir do envolvimento que tinham tido, no ano de 2019, na elaboração das DCMs.

Enfim, a divisão das professoras regentes dos anos iniciais entre aquelas que estariam no grupo seletivo do Cemepe e aquelas que continuariam desenvolvendo suas funções com a turma sem condições tecnológicas garantidas institucionalmente para isso, foi realizada por critérios de mérito adquirido por meio de ações individuais e não de formação institucional. Em Uberlândia, essas professoras recebiam a remuneração mensal em dobro pelo trabalho desenvolvido, se mantivessem suas turmas em atendimento em um turno e ficassem à disposição do programa em outro turno, ou seriam dispensadas das suas funções da sala de aula para atuar apenas no programa, sem receber nenhum adicional no salário. Na SEE do Paraná, segundo Guimarães (2021), as professoras receberam um auxílio financeiro de R\$ 70,00 por aula gravada e validada pela Seed, sendo que o valor total recebido não poderia ultrapassar, no mês, o valor de remuneração mensal do professor. Ou seja, apesar de se exigir um profissional extremamente capacitado, não se valoriza financeiramente as habilidades exigidas.

Guimarães (2021) destaca, na resolução elaborada pelo Governo do Estado do Paraná, que a gestão do trabalho docente foi feita com ameaças do corte de salário das professoras que não realizassem o que foi indicado na resolução:

Parágrafo único. No caso de o docente não acompanhar nenhuma das situações propostas pela mantenedora das aulas não presenciais e não executar a reposição durante o período do calendário escolar de 2020, este terá suas faltas computadas no RMF, as quais apenas serão retiradas quando da efetiva reposição, salvo se o professor estiver de atestado ou licença. (PARANÁ, 2020)

⁴¹Disponível

<https://drive.google.com/file/d/1EitoRo3HaOXNXtTCg0RnkjEqt7yMyHCC/view?usp=sharing>

Isto não chegou a acontecer na SME de Uberlândia, mas houve o controle por meio de preenchimento de formulários que eram conferidos pelas analistas pedagógicas e validados pelas inspetoras escolares. Aprofundaremos a reflexão sobre as condições deste trabalho controlado por meio de formulários na subseção 4.3. Antes vamos analisar com mais detalhes os papéis atribuídos às professoras regentes de turma.

4.2 O PAPEL DAS PROFESSORAS REGENTES DOS ANOS INICIAIS: das brechas para autonomia e autoria às concepções tecnicistas e individualistas de docência

O Cemepe – oficializado pela SME por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992, foi idealizado por profissionais da educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências. A forma de efetivar estes objetivos variava conforme a concepção de educação e governança de cada governo municipal: de mais democráticas e colaborativas para mais diretivas; de maior ou menor valorização dos saberes da equipe de professores da SME; de abertura para diálogo com instituições acadêmicas ou de sujeição a pacotes de soluções entregues por reformadores empresariais da educação.

Com a chegada da pandemia, e talvez pela urgência de organização do ERE, o objetivo do centro foi secundarizado. Nesse espaço, e por meio da equipe de profissionais que já atuavam no Cemepe acrescida de outras professoras convidadas (2020) ou selecionadas (2021) para somar no planejamento das ações do Programa Escola em Casa, foram definidas ações com pouca escuta das comunidades escolares que viviam os dilemas da suspensão das atividades escolares presenciais de diferentes maneiras.

As professoras regentes de turma assumiram funções, principalmente, de execução do que a equipe de professoras do Cemepe definia e elaborava, sendo, por vezes, convidadas para dar sugestões que seriam avaliadas na SME e no Cemepe. Com equipamentos pessoais e conexões de Internet particulares, as professoras regentes tentavam interagir com seus alunos e alunas, para incentivá-los a ver as videoaulas, fazer os PETs elaborados para todos os matriculados em um ano de ensino na rede municipal (referentes a 30% da carga horária) e também os PETs elaborados pela própria professora com base nas videoaulas e no

planejamento mensal enviado pelo Cemepe (70% da carga horária letiva em 2020 e 100% da carga horária letiva em 2021).

Enfim, verificamos na definição das atividades da professora regente do Programa Escola em Casa uma mescla entre tecnicismo e autoria, sem infraestrutura institucional para sua realização.

Sem dúvida o ERE trouxe grandes mudanças na organização do trabalho pedagógico das professoras. A aula que antes do período do ERE era conduzida e planejada por cada professora afim de atender seus estudantes com suas peculiaridades e personalidades, agora no ERE ganha outro significado. No caso do ERE da rede municipal de ensino de Uberlândia, todo processo, como verifica-se na seção 3 e no quadro 7, foi pensado e planejado por outras mãos (equipe de professoras do Cemepe) e a condução da aula teria que seguir os parâmetros por ela criados.

Na condução do ERE, o espaço singular da aula como espaço principal do exercício autoral e autônomo da função docente (CAMPOS, 2007; VEIGA, 2008) ficou comprometido. Houve dificuldades para se estabelecer a interação entre professoras e alunos (as) que, segundo VEIGA (2008) possibilita uma integração flexível dos currículos prescritos (no Programa Escola em Casa, os planejamentos anuais, mensais e as videoaulas) e os saberes e fazeres de docentes e discentes. Se antes da pandemia, podia-se ter o contato face a face, olho no olho, durante o ERE não se garantiu a todos os estudantes esse contato com suas professoras. Em 2020, por exemplo, os estudantes conheciam apenas a professora do Programa Escola em Casa na transmissão das videoaulas pela televisão, e sua professora regente da escola era desconhecida, tendo em vista que nem todas as professoras da rede dispunham de conhecimento no uso das TICs ou não tinham equipamentos para realizar essas interações. As que possuíam conhecimento e equipamentos adequados criaram formas de interação ou por grupos de *WhatsApp*, ou na elaboração de videoaulas com postagem no *Youtube*, em canais pessoais, pelo compartilhamento de links no *WhatsApp* utilizando seus equipamentos e recursos próprios. Em 2021, houve maior preocupação em garantir um espaço institucional de interação online entre a professora regente e sua turma, por meio das ferramentas Google (e-mails institucionais tanto para professores como estudantes, sala de aula virtual pelo Google Sala de Aula) e investimento, no segundo semestre, em melhores conexões e mais pontos de internet em cada escola.

Mesmo entre os estudantes que possuíam condições tecnológicas com dispositivos de acesso à internet, nas aulas síncronas, em 2021, muitos utilizam o *Google Meet* com as

câmeras desligadas. Talvez pelo fato de estarem em ambientes de suas residências ou para não sobrecarregar a internet e prejudicar a visualização da aula ministrada pelas professoras. Sem mencionar os estudantes que não tinham condições de participar das aulas síncronas por não possuírem acesso à internet e nem dispositivos para comunicação.

Por tudo isso, ao focarmos as nossas análises no que era oferecido de infraestrutura educacional pela SME nas normativas do Programa Escola em Casa, as “aulas” do ERE não podiam ser mais do que um movimento mecânico e simplista de tentativa de execução de planejamentos anuais e mensais elaborados por poucas, e deixaram de ser um espaço de identidade para as professoras e seus estudantes como idealizado por Veiga (2008) e Campos (2007) em tempos em que a pandemia só existia em cenários de ficção científica.

Um documento que possibilita a análise de como as gestoras da SME de Uberlândia conceberam o papel docente no ERE é a introdução do Planejamento Semestral⁴² dos componentes curriculares do Ensino Fundamental 1, de 2020, disponibilizado pela Assessoria Pedagógica / Cemepe para as professoras da rede. Verifica-se no texto introdutório do Planejamento do 1º semestre de 2020, a tentativa da SME em justificar a retirada da autonomia das escolas, engessando todo o trabalho pedagógico com orientações gerais e materiais didáticos coletivos:

Consideramos extremamente relevante a autonomia das escolas, mas ao mesmo tempo vivenciamos um momento ímpar em que SME/ Assessoria Pedagógica/ Cemepe precisam encaminhar medidas contemplando a Rede com um todo. Desta forma, a intenção do presente planejamento, por meio da definição de objetos de conhecimento/conteúdos em cada componente curricular, é para que tenhamos uma sequência no que vem sendo realizado, bem como, possibilitar a produção de outras ferramentas, como por exemplo, a videoaula, favorecendo a aprendizagem dos estudantes (CEMEPE, 2020).

Em seguida, nota-se a preocupação da SME em validar a gestão do Programa Escola em Casa, destacando que foi elaborado por professoras que se *dispuseram* a colaborar e que representam os demais professores:

Cabe destacar que os (as) ***professores (as) que se dispuseram*** a colaborar com as Assessoria Pedagógica/ Cemepe na elaboração desse planejamento, partiram dessas premissas para realizar o seu recorte, propondo um caminho que certamente não se configura como único, mas apresenta uma possibilidade de organização, revelando a sua autoria e autonomia (CEMEPE, 2020, grifo nosso).

⁴² Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1cxlyyVDRPE3JITHbvC5--zigePQ9oO9j?usp=sharing>

A expressão “professoras que se dispuseram a colaborar” responsabiliza cada professora, individualmente, por sua ausência ou presença no processo de planejamento do ERE como autoras, além de imputar às que participaram o peso de representar toda a categoria. Ignora o contexto de falta de estrutura tecnológica oferecida pelo poder público e o cenário de adoecimento e luto vivido local e nacionalmente. A indicação que as professoras poderiam ou não colaborar com o envio de sugestões e apontamentos, mostra mais uma vez a estratégia da SME de validar a política adotada, responsabilizando cada professora por participar ou não do processo.

No artigo “Trabalho docente mediado por tecnologias: ecos e repercussões”, Echalar e outros (2018) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada por membros do Grupo *KADJÓT*, que aponta que o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a execução de atividades determinadas por terceiros e desenvolvidas pelos professores, não satisfazem as necessidades de ensino e aprendizagem e que não há reconhecimento do professor nesse trabalho. Retomando a mediação pedagógica na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a execução de um plano imposto, sem inserir nele a identidade da escola, da comunidade escolar que atende, compromete o grau de envolvimento entre os pares (professores e estudantes). Quando as professoras na elaboração e execução da aula partem da realidade do seu público de atendimento, do contexto social, histórico, cultural de sua turma, é possível que estudantes e professoras se sintam mais próximos e consigam assim construir juntos o conhecimento com aulas mais atrativas e interessantes, pois fazem parte do contexto e do meio em que vivem. Com argumentação semelhante, Chapinoto e outros (2022) apontam que, para que as professoras exerçam a autonomia e sejam protagonistas de suas propostas de ensino, se faz necessário que o processo de formação o institua como sujeito da ação e não como mero executor de propostas feitas por terceiros.

Na organização do ERE possibilitado pelo Programa Escola em Casa isto se tornou quase impossível, gerando ansiedade, frustração, sentimento de solidão e impotência, que foram implicitamente chamados, no Planejamento Semestral (CEMEPE, 2020), de indisposição para colaborar.

Se anterior a pandemia as professoras precisavam seguir as DCMs para planejamento das suas atividades, na condução do ERE os elementos se tornam mais limitantes: as videoaulas planejadas e gravadas pela Equipe Cemepe sem consulta aos demais profissionais, um planejamento emergencial que estabeleceu o mínimo das DCMs a cumprir e com pouca discussão coletiva, indo na contramão dos objetivos do centro, que

eram desde a sua criação a formação contínua e o planejamento coletivo. Reconhecemos o esforço dessa equipe nesse período tão conturbado e sem orientações das instâncias governamentais na condução do processo do ERE, contudo, a ausência de debate coletivo e da participação de todas as professoras da rede foi notória, prejudicando os resultados na avaliação das profissionais referente ao programa.

A Resolução 001/2020, ao definir que as professoras regentes de turma deveriam “...responsabilizar-se pelo acompanhamento, orientações e registro das atividades não presenciais **da totalidade** de seus estudantes” (UBERLÂNDIA, 2020, grifo nosso) adquire um tom de perversidade. Exigir o acompanhamento das atividades da totalidade dos estudantes é desconsiderar as circunstâncias da pandemia em que muitos estudantes tiveram sua realidade completamente alterada, muitos foram morar com os avós ou outros parentes em outras cidades e até em outros estados, para que os pais pudessem trabalhar e acabaram perdendo o vínculo com a escola. Outros deixaram de assistir videoaulas (2020, 2021), de participar de aulas síncronas (2021), de entregar suas atividades, devido à ausência de equipamentos como *tablets*, celulares, internet banda larga ou a necessidade de compartilhá-los com irmãos ou familiares em trabalho remoto. Além de não criar políticas para sanar estes problemas, a SME coloca a maior responsabilidade por dar conta deles, às professoras regentes de cada turma, individualmente.

Matos (2021, p.79) denuncia como o ERE acabou responsabilizando os docentes pelo desenvolvimento satisfatório do ERE. A autora argumenta que

... os trabalhadores da educação não foram os protagonistas nas decisões a respeito da reorganização da sua prática, entretanto encontram-se isolados, com uma falsa autonomia sob seu próprio trabalho, mas plenamente responsabilizados pelo processo educacional como um todo, desde o preparo das aulas até a efetiva participação dos discentes (MATOS, 2021, p. 75).

A fragmentação do trabalho docente e as poucas condições criadas para um relacionamento de colaboração e complementaridade entre professoras regentes das escolas e entre as professoras da equipe do Cemepe resultaram em críticas ao Programa Escola em Casa no formulário de avaliação deste⁴³, aplicado ‘pela SME de Uberlândia, entre setembro e outubro de 2021.

⁴³

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19kZpZkBd2EmD8lCYKNSlgXKz8v7j_SXE/view?usp=sharing

Quase 40% das professoras que preencheram o questionário expressaram dificuldade em realizar articulação entre os planos mensais enviados pelo Cemepe e o trabalho pedagógico com suas turmas, pois o documento não dialogava com as necessidades de seus alunos e nem com suas condições para acompanhar as videoaulas. Nas sugestões e comentários das professoras a respeito do programa, registrados ao final do questionário, apesar de muitas professoras enfatizarem a boa qualidade das videoaulas e o empenho da equipe de professoras do Cemepe na elaboração dos PETs, outras criticaram os mesmos por serem enfadonhos, repetitivos e, por vezes, não dialogarem com as condições de vida e estudo de seus alunos. Um número significativo de professoras ponderou que deveriam ter mais autonomia na realização de seus próprios planejamentos, mais adequados a realidade de cada escola que é muito diversa, principalmente na Zona Rural. Na opinião de algumas professoras, a verba direcionada para elaboração das videoaulas e disponibilização de materiais na Plataforma Escola em Casa, poderia ter sido melhor aproveitada se investida nas próprias unidades escolares e na criação de infraestrutura institucional de interação online entre professoras e estudantes, o que só aconteceu no final do ERE. Muitas registraram a falta de acesso à equipamentos digitais como ferramenta de trabalho, bem como a ineficácia dos serviços de internet disponibilizados nas escolas. Além disso, houve críticas à falta de valorização da profissão docente e a sobrecarga e “burocratização” do trabalho no ERE.

Esses resultados corroboram com os indicados nas pesquisas analisadas na seção 2. Elas pontuaram a falta de equipamentos e formação contínua para o uso das TICs (SILVA, 2021; MOREIRA, DE SOUZA SOARES, 2021; HOLANDA, 2021), o aceleração das atividades laborais e sobrecarga de trabalho (SOUZA, 2022; WENSZENOVICZ, 2020) e a pouca autonomia das professoras para desenvolverem o ERE (NONATO, SALES e CAVALCANTE, 2020; CHIAPINOTO e outros 2022). Esses dados e análises de pesquisadores de outros estados sobre a organização do ERE contribuem para compreender, por meio da observação de diferenças e semelhanças, como as gestoras da SME de Uberlândia pensaram o trabalho pedagógico das professoras durante a pandemia, as dificuldades enfrentadas para sua participação no processo, no qual foram mais executoras do que autoras, como pode ser visualizado no quadro 7.

Ensinar no ERE lembra o ensino bancário. Contra ele, Freire, na obra “Pedagogia da autonomia”, propôs:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p.25).

Nos moldes estabelecidos pelo Programa Escola em Casa, para as professoras regentes, reservou-se o papel de transferir conhecimento definido por terceiros e, especialmente, o de cumprir tarefas de controle da frequência discente. Vamos, a seguir, aprofundar as análises das condições de trabalho para o desempenho das funções docentes previstas pela SME de Uberlândia, em diálogo com estudos feitos por outros pesquisadores.

4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA O DESEMPENHO DOS PAPÉIS DOCENTES PREVISTOS NO ERE: compreendendo o Programa Escola em Casa na relação com outras experiências

A definição e distribuição dos papéis docentes durante o ERE, não só em Uberlândia como em outros municípios do país, foram acompanhadas de condições precárias de trabalho e muitas cobranças dos gestores e da sociedade em geral. Isto gerou, em muitas profissionais, esgotamento físico e mental. Souza e outros (2022), por meio do registro e análise das cadernetas de saúde digitais de professores da Educação Básica do Rio de Janeiro no ERE, detectaram sobrecarga de trabalho, aumento da ansiedade e pressão. A pesquisa também indicou aceleração de normas e orientações pedagógicas para execução das tarefas docentes, intensificação da jornada de trabalho, super exploração do trabalho não pago, já que a carga horária dos docentes foi ampliada para que pudessem dar conta das demandas exigidas no ERE.

Todo esse contexto de tensão, pressão e cobranças indicaram a fragilidade do sistema organizado no ERE no Brasil, e no caso dessa pesquisa, identificado também na rede municipal de ensino de Uberlândia. Boa parte do corpo docente se viu obrigado a aderir a tais condições de trabalho, para não ter seus salários e contratos de trabalho encerrados, visto

que muitas professoras, fazem parte do quadro de contratados da rede municipal, não tendo a estabilidade do quadro efetivo.

A gestão da SME de Uberlândia, em 2020, não avaliou as condições de trabalho docente para o ERE e, portanto, não se organizou para proporcionar condições mínimas de acesso à internet, fornecimento de dispositivos tecnológicos, formação no uso das plataformas, enfim, para a preparação de uma infraestrutura institucional para que as professoras realizassem seu trabalho. Somente no final de 2020 inicia o processo de formação dos profissionais da educação para uso do Google e, em 2021, há alteração na forma de conduzir o ERE com a indicação e criação de e-mails institucionais para professoras e estudantes utilizarem as ferramentas do Google Sala de Aula, plataforma adorada pela SME. Mesmo assim continuava a ausência de oferecimento de equipamento e planos de internet para as professoras regentes de turma poderem realizar o teletrabalho

As professoras da equipe do Cemepe, assim como as gestoras escolares, desenvolveram, desde o início do Programa Escola em Casa, a maioria de suas funções no espaço do próprio centro ou de cada escola. Assim, se por um lado, corriam o risco de se contaminarem no deslocamento casa – trabalho, por outro, usufruíam da infraestrutura tecnológica (equipamentos e Internet) institucional. Além disso, foi para a produção e distribuição dos materiais didáticos elaborados por esta equipe que a SME direcionou a maior parte dos investimentos do Programa Escola em Casa, como contrato com a TVU, cujos estúdios, em 2020, as professoras da equipe usavam para gravar as videoaulas; a criação e manutenção do Portal Escola em Casa para inserção dos PETs elaborados por essas professoras que representavam 30% da carga horária letiva do ano de 2020 e para a comunicação entre a SME e a comunidade escolar da rede municipal; o contrato com a TV Integração e a construção de mini estúdio no Cemepe (2021); a manutenção da Plataforma *XStream* (2021).

As professoras regentes de turma, apesar de estarem em teletrabalho, também corriam o risco de se contaminarem ao se deslocarem de suas casas para a escola para recolher os PETs feitos pelos estudantes e preencherem o controle de frequência dos seus alunos. Elas utilizavam seus equipamentos pessoais e conexão particular de internet para condução das suas atividades laborais. Paradoxalmente, a SME elaborou formulário apresentado no Anexo V da Resolução 001/2020 da SME Uberlândia (figura 15) para controlar institucionalmente o trabalho realizado com recursos pessoais.

Em síntese, o investimento realizado pela SME com contratos com a TV Universitária, depois com a rede Integração e com a plataforma *X-Treams*, e também da parceria com as ferramentas do Google Sala de Aula, não foi acompanhado por investimentos na inclusão digital de professoras e estudantes imprescindível para garantir que o processo pedagógico planejado fosse de maior alcance e atendesse as especificidades de cada turma. Sobre essas desigualdades escancaradas no período do ERE, o documento intitulado “Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas”, elaborado pelo grupo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX, 2020), ressalta a participação dos grupos privados se aproveitando da falta de investimento e de estrutura institucional pública e de qualidade para dispor de seus pacotes na educação:

Neste cenário foi lançada a Coalizão Global de Educação com os objetivos de propulsionar, no curto prazo, a utilização de tecnologias de aprendizagem remota (por meio da concessão de serviços gratuitos durante o período da pandemia) e, no longo prazo, consolidar o uso de tecnologias de educação nos sistemas regulares de ensino. Liderada pela UNESCO, esta coalisção envolve o Banco Mundial, OCDE, ONU, OMS, UNICEF, OIT, grupos empresariais como Microsoft, Google, Facebook, Zoom, Moodle, Huawei, Tony Blair Institute for Global Change, Fundação Telefônica e outros. Não por acaso, a OCDE identificou (a partir de questionário respondido em 98 países) que os recursos mais usados durante a pandemia são, entre outros: Google, Google classroom, Google suite, Google Hangout, Google Meet, Facebook, Microsoft one note, Microsoft, Google Drive/Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Youtube (COLEMARX, 2020, p. 13).

Na figura 14 temos a comprovação dessas alianças com o Google sendo adotados nas escolas e apresentados no Documento orientador de 2021 que trazia na página 16 como indicado abaixo:

Figura 14: Utilização do *Google Classroom*

O PET será disponibilizado, semanalmente, aos estudantes, **prioritariamente por meio do Google Classroom** (quando não for possível escolher outra ferramenta virtual). Os responsáveis devem acompanhar a realização das atividades pelos estudantes, e devolvê-las de acordo com as orientações recebidas. No caso em que o estudante não tenha nenhum recurso para acesso virtual o PET será disponibilizado na versão impressa, de acordo com as orientações da Resolução SME nº 001 de 30 de março de 2021.

Para a realização das atividades o estudante, não necessariamente precisa imprimir o PET e desenvolver as atividades diretamente nele. Outras possibilidades de realização das atividades devem ser orientadas, uma vez que as mesmas precisam ser corrigidas e mediadas pelo professor. Seguem algumas possibilidades de registro das atividades:

- Realizar no computador e enviá-las pelo Classroom;
- Fazer no caderno e enviá-las pelo Classroom ou outra ferramenta virtual, quando for o caso (registro com foto);

16

Fonte: Documento Orientador: ensino híbrido e atividades não presenciais. Uberlândia, 2021.

Na rede municipal de ensino de Uberlândia, além do investimento nestas empresas privadas de tecnologia, houve a parceria com organizações de reformadores educacionais empresariais como Instituto Hortense e Instituto Reúna para, respectivamente, motivar as professoras para o início do ano letivo de 2021 e definir o planejamento anual que estas deveriam cumprir. Enfim, o ERE acelerou e aprofundou o domínio das políticas neoliberais na educação pública.

Arruda (2020) fomenta uma reflexão com exemplos da implementação do ERE em outros países, ao analisar que

Países europeus mais conhecidos, como França, Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Na grande maioria, os relatos apresentam também dificuldades quanto à gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como dificuldades de alunos e professores acompanharem as aulas, falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. Os relatos demonstram ainda que os governos destes países estabeleceram políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem. (ARRUDA, 2020, p. 260)

Diferente do que aconteceu em Uberlândia e na maioria dos municípios brasileiros, os países europeus citados por Arruda (2020), diante das dificuldades, elaboraram e implementaram políticas públicas para maximizar o acesso técnico e tecnológico, o que no

Brasil não houve nem em nível Federal, nem estadual, nem municipal. Em Uberlândia, apenas três meses antes do retorno às aulas presenciais, houve investimento na melhoria de pontos de conexão e de velocidade da internet nas escolas, além do início do empréstimo de *tablets* para os estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, que também só ocorreu no segundo semestre de 2021.

Além das dificuldades estruturais, as professoras também sofreram com a alta demanda de atividades burocráticas atribuídas a elas nas Resoluções que orientaram o ERE em 2020 e 2021, quanto aos registros que deveriam ser realizados, tanto da devolução das atividades dos estudantes quanto do teletrabalho docente. Se confrontarmos a carga horária de trabalho das professoras dos anos iniciais da rede municipal de Uberlândia, de 20 horas semanais, com a quantidade de atribuições que deveriam ser cumpridas no ERE, vê-se que excederá ao estipulado pela SME, tamanha demanda de atividades, apontando uma super exploração do trabalho docente. Entre as atividades de registro e controle do trabalho docente em 2020 havia o Anexo V⁴⁴, apresentado na Figura 15, também chamado de Plano Individual do Professor em Trabalho Remoto. Nesse documento as professoras deveriam descrever todas as atividades realizadas, atendimento aos pais, estudantes, reuniões com as analistas e gestoras, orientações ou reuniões on-line etc; ele deveria ser encaminhado por meio eletrônico para os oficiais administrativos afim de ser impresso, assinado pelas professoras, gestoras, analistas pedagógicas e, por fim, arquivado na pasta das servidoras.

Figura 15: Anexo V – Plano individual do professor em trabalho remoto

⁴⁴Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1wWRbqz_aK0FALXXtZaZLizPU9hdX5cQj/edit?usp=sharing&oid=112530116939360558660&rtpof=true&sd=true

| MÊS DE REFERÊNCIA | | | DATA DE INÍCIO | | | DATA DE TÉRMINO | | |
|---|--|--|------------------|--|--|--|--|--|
| DADOS DA UNIDADE DE EXERCÍCIO | | | | | | | | |
| SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA | | | | | | | | |
| ESCOLA MUNICIPAL _____ | | | DIRETOR(A) _____ | | | DA _____ | | |
| ANO/ PERÍODO DE ESCOLARIDADE: _____ | | | TURMA: _____ | | | TURNO: _____ | | |
| DADOS DO PROFESSOR | | | | | | | | |
| NOME: _____ | | | MATRÍCULA: _____ | | | <input type="checkbox"/> EFETIVO <input type="checkbox"/> CONTRATADO | | |
| ATUAÇÃO DO PROFESSOR: REGENTE I (<input type="checkbox"/>) REGENTE II (<input type="checkbox"/>) EVENTUAL (<input type="checkbox"/>) LÍNGUA PORTUGUESA (<input type="checkbox"/>) LITERATURA – 6ª AO 9ª (<input type="checkbox"/>) LÍNGUA INGLESA (<input type="checkbox"/>) MATEMÁTICA (<input type="checkbox"/>) GEOMETRIA (<input type="checkbox"/>) HISTÓRIA (<input type="checkbox"/>) GEOGRAFIA (<input type="checkbox"/>) CIÊNCIAS (<input type="checkbox"/>) ENSINO RELIGIOSO (<input type="checkbox"/>) EDUCAÇÃO FÍSICA (<input type="checkbox"/>) ARTE (<input type="checkbox"/>) AEE (<input type="checkbox"/>) PMAJA (<input type="checkbox"/>) APOIO PEDAGÓGICO (<input type="checkbox"/>) | | | | | | | | |
| CARGA HORÁRIA: _____ | | | | | | | | |
| LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES: (<input type="checkbox"/>) ESCOLA (<input type="checkbox"/>) HOME OFFICE (<input type="checkbox"/>) OUTROS _____ | | | | | | | | |
| ATIVIDADES ENTREGUES: _____ | | | | | | | | |
| INÍCIO: _____ | | | TÉRMINO: _____ | | | | | |
| FONTE DE COMPROVAÇÃO | | | | | | | | |
| HABILIDADES/ OBJETOS DE CONHECIMENTO | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| ASSINATURA DO PROFESSOR: _____ | | | | | | | | |
| ASSINATURA DO ANALISTA PEDAGÓGICO: _____ | | | | | | | | |
| UBERLÂNDIA, ____/____/____. | | | | | | ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A): _____ | | |

Página 8 de 12

Fonte: Resolução 001/2020, Uberlândia.

O documento apresentado na figura 15 reproduz um dos formulários criados pela SME para as professoras regentes de turma preencherem (o outro foi o formulário de acompanhamento de entrega do PET pelos estudantes, disponibilizado na figura 7). Neste formulário, a SME exigia que as professoras registrassem como elas estavam garantindo e supervisionando a execução do ERE no município, eximindo-se de registrar os limites de seus investimentos e ações para possibilitar que o direito à educação que é de todos efetivamente se concretizasse com qualidade.

O ERE foi marcado, na casa das profissionais da educação e, principalmente, nas escolas, pelo acúmulo de uma grande quantidade de papéis: registros das atividades das professoras, registro das atividades dos estudantes, PETs impressos para entrega, PETs para correção e devolução, anexos para serem validados pela assinatura das gestoras. Estes papéis criavam a sensação de que a SME estava cuidando de tudo, investindo em videoaulas, plataformas online, impressão de PETS e que, se algo não desse certo, seria responsabilidade das professoras regentes que deveriam fazer valer os investimentos.

Esta responsabilização, maquiada de acolhimento, também esteve presente na *live* de sensibilização conduzida pelo cantor Léo Chaves, fundador do Instituto Hortense, que procurou confortar cada professora para que ela exercesse, com resiliência, sua função na condução das ações, ignorando o fato que a mediação pedagógica, como afirma Peixoto, se dá nas relações de diferentes elementos e não só no exercício da docência.

O levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Capes trouxe a indicação de artigos que corroboram com a ideia de responsabilização, pelas Secretarias de Educação, dos profissionais da educação pelo sucesso dos programas educacionais no período do ERE. Silva (2021), citando a realidade de Niterói, relata, em sua pesquisa, a preocupação das professoras em fazerem de tudo para que a interação com os estudantes acontecesse da melhor forma possível. Eram organizados horários de atendimento e a comunicação com as famílias era estabelecida por meio de grupos de WhatsApp organizados em equipamentos pessoais e com plano de dados de internet pago por cada docente.

Em Uberlândia, trechos das resoluções que organizaram o Programa Escola em Casa em 2020 e 2021 demonstram o mesmo processo. O artigo 10, item III, da resolução 001/2020, e o artigo 12, item VI e, da resolução 001/2022 têm a mesma redação e estabelecem que às professoras cabe “manter contato com o Analista Pedagógico, com os estudantes e seus responsáveis, para esclarecimentos referentes às atividades não presenciais”. Contudo, não há da parte da SME auxílio ou ajuda de custo, ou mesmo o fornecimento de chips ou dispositivos para que as professoras pudessem cumprir tal atribuição. Ficou a cargo de cada profissional as despesas para aquisição ou manutenção dos equipamentos e serviços necessários para cumprir esta função⁴⁵. As professoras, ao terem que disponibilizar seus números de celular pessoal para os responsáveis de seus estudantes, tinham sua privacidade e momentos de descanso invadidos, pois eram contatadas a qualquer hora do dia e até mesmo a noite ou finais de semana.

No relatório técnico “Trabalho docente em tempos de pandemia”, conduzido pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2020) foi identificado a predominância numérica das mulheres na docência, tendo abrangido 78,3% dos respondentes. Com base nestes dados, Oliveira e Pochmann (2020) analisaram como foi

⁴⁵ A SME deixou a critério das servidoras que não tivessem condições tecnológicas que se dirigissem as escolas para utilizar os dispositivos no espaço escolar, sem considerar o risco de contaminação da Covid-19 que as mesmas estariam sujeitas com a locomoção para a escola. Uma forma aligeirada de se eximir da responsabilidade de criar infraestrutura institucional para viabilizar o trabalho docente no ERE.

exaustivo conciliar os trabalhos domésticos realizados, predominantemente, por mulheres, com o trabalho remoto docente:

A informação referente ao gênero pode denotar uma diferenciação em relação às tarefas realizadas dentro de casa, as quais incluem o trabalho doméstico, da limpeza e arrumação da casa ao preparo da alimentação, além do cuidado com os filhos e às vezes com os idosos. Estas são tarefas tradicionalmente desenvolvidas pelas mulheres nesta sociedade, ainda que na atualidade já se tenha produzido muitas críticas ao condicionamento desses papéis sociais e que alguns avanços já tenham sido sentidos. No entanto, esta variável não pode ser desconsiderada quando se analisa o trabalho profissional realizado em casa, ou seja, o home office (OLIVEIRA, 2020, p. 217).

Ao desenvolver o ERE, nota-se que as professoras da rede municipal de ensino em Uberlândia, ao transformarem suas casas em um pedaço da escola tiveram que se desdobrar para conciliar trabalho doméstico com trabalho docente e acabaram por assumir o papel financeiro que seria do município, com gastos como energia, equipamentos, conexão de internet e adaptação do espaço domiciliar em sala de aula. Tudo isso confirma o que trouxe a pesquisa de Moreira e de Souza Soares (2021), que denunciou a falta de atenção e de investimento no trabalho docente e na educação pública, no período do ERE. Matos (2021), sintetiza bem este problema:

[...] a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em local de trabalho para o ensino remoto ficou a cargo dos docentes, do mesmo modo que, os custos relacionados as condições materiais como computadores, câmeras, microfones, energia elétrica, móveis e demais equipamentos necessários. Assim, como a manutenção e substituição, caso fosse preciso (MATOS, 2021, p. 84).

Arruda (2020) também reflete sobre as dificuldades das professoras para realizar o trabalho docente de forma remota:

Podemos afirmar, portanto, que a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir. A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados,

que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades... (ARRUDA, 2020, p. 266)

Quando o ERE, na rede municipal de ensino de Uberlândia, em meados de 2021, voltou a ser organizado com as professoras *in loco*, a equipe gestora organizou, nos espaços da escola, lugares e estações de trabalho com os equipamentos da própria escola que as professoras utilizavam para atender suas turmas nas aulas síncronas e elaborarem seus PETS. Enfim, de forma tardia, organizou-se uma infraestrutura institucional para as professoras trabalharem.

Em suma, as condições de trabalho para que as professoras realizem suas funções durante o ERE foram caracterizadas, tanto em Uberlândia quanto em outros municípios do Brasil, pela ausência de infraestrutura institucional e de planejamento colaborativo, e pela demasiada presença da responsabilização individual de cada docente pela garantia do direito à educação de todos os estudantes. Consequência disso foi estresse, ansiedade, cansaço físico e emocional, aceleração dos ritmos de trabalho, super exploração do trabalho docente que, mesmo com o retorno do ensino presencial, continua permeando as mediações pedagógicas nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a pandemia da Covid-19 trouxe, além do medo de contaminação, a morte, o caos em diversas instâncias da sociedade e o agravamento das dificuldades para garantir o direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos no Brasil. Diante desse cenário, buscamos analisar na pesquisa a organização do ERE na RME de Uberlândia/MG, ao registrarmos o planejamento de tal modalidade para compreendermos como foram estabelecidos os papéis das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Programa Escola em Casa. Para isso, foi feita uma análise documental das normativas e resoluções da SME, publicadas em 2020 e 2021, em que visamos identificar como a organização do trabalho pedagógico foi planejada no ERE, além de verificarmos as funções docentes definidas e distribuídas no planejamento desse ensino e analisarmos como foi delineado o papel das professoras no desenvolvimento do ERE da RME de Uberlândia/MG.

Além de contribuirmos, na seção 3, para a preservação das memórias desse momento inusitado da educação escolar, a pesquisa possibilitou a compreensão sobre como o ERE em Uberlândia/MG, assim como em todo o Brasil, foi conduzido de forma “atropelada”, seja em virtude da imposição (ou do constrangimento) das gestoras educacionais ou do próprio senso de responsabilidade das profissionais que assumiram o papel do Estado (OLIVEIRA, 2020). Para tanto, elencamos situações que interferiram consideravelmente na organização do trabalho pedagógico das docentes, desde a adaptação das funções dessas profissionais em um sistema de polidocência (MILL, 2006, 2014, 2015) e a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, até questões relacionadas à sobrecarga do trabalho realizado em casa, sem um período predeterminado para começar e acabar, sobreposto ao cuidado com os filhos que também ficaram sem escola, entre outros aspectos.

Confirmamos, especialmente pelas análises desenvolvidas na seção 4, em que os referenciais teóricos da pesquisa discutidos na seção 2 foram entrecruzados com os documentos apresentados na seção 3, que o ERE foi organizado pelas instâncias governamentais brasileiras com soluções frágeis, precárias e inconsistentes. Não se assegurou o acesso digital a professoras e estudantes, definiram-se funções, se criaram formas de controle sem garantir mínimas condições de trabalho e saúde física e mental e se responsabilizou, de forma individualista e perversa, cada docente pela permanência de seus alunos nas escolas.

Mesmo assim, em novembro de 2021, o CNE submeteu à consulta pública as “Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida”, no qual foram desconsideradas as dificuldades de inclusão digital vivenciadas pelos sujeitos escolares durante o ERE. Sobre tal documento, o grupo de pesquisa *Kadjót* publicou o manifesto “As Armadilhas das Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida” em 2021, que evidencia os problemas contidos em uma documentação que desconsidera a realidade vivenciada pelas classes menos favorecidas de estudantes em situações de vulnerabilidade, aspecto agravado durante a pandemia. Segundo as diretrizes, o ERE foi bem-sucedido e poderá permanecer por meio da organização do ensino híbrido, a fim de aprimorar a educação no país. Contudo, para Freitas⁴⁶ (2021), ele complementa a implementação da BNCC e será o “longo braço” do controle da base sobre as escolas e os sujeitos nela envolvidos, o que reduz a autoria e autonomia docente na organização do trabalho pedagógico.

A pandemia e o ERE mostraram que, por mais que a escola básica seja afetada em suas funções, estrutura organizacional, conteúdos e métodos, ela se mantém, por intermédio das professoras, como instituição necessária à democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2011). Demonstrou-se que não há reforma educacional ou proposta pedagógica sem a participação efetiva dessas profissionais, pois são diretamente envolvidas com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Isso pode ser observado na definição e distribuição dos papéis docentes no Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia/MG, que também evidenciou as contradições e tensões que envolvem a mediação pedagógica constituída por elementos múltiplos como a docência, mas não apenas ela que, nesse caso, se efetiva na relação com os estudantes, as políticas públicas e suas normativas, os currículos e os recursos didáticos impressos e digitais. Em Uberlândia/MG, a organização da docência ficou marcada por uma divisão taylorista de funções que reserva à maioria a possibilidade de apenas executar o que é planejado por uma minoria, apesar de os documentos sinalizarem que a concretização da autoria e autonomia é difícil nas condições de trabalho precárias garantidas pelo poder público – se isso aconteceu, foi por ações individuais e solitárias das professoras da RME.

Por meio das resoluções e normativas elaboradas para organização e implementação do ERE na RME de Uberlândia/MG em 2020 e 2021, com o Programa Escola em Casa, verificamos a existência de mudanças e permanências nesse processo. No entanto, as alterações feitas em 2021 continuaram com a subvalorização da necessidade de um processo

⁴⁶ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/page/2/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

contínuo e coletivo de formação docente, ao ignorar as condições da maioria das famílias para se inserirem no ERE e responsabilizar as professoras por assegurar o ensino e a aprendizagem determinados por reformadores empresariais como os Institutos Hortense e Reúna, que ensinam resiliência sem garantir condições mínimas de saúde, trabalho, formação e planejamento coletivas.

O ERE nos ensinou (e nos obrigou) a agir de forma individualizada, a assumir a responsabilidade do Estado, a trabalharmos sozinhas e investirmos recursos próprios e tempos de descanso para abarcarmos atribuições e tentarmos garantir o direito à educação dos estudantes. Por um lado, trabalhamos com o recebimento de ideias e conteúdos didáticos planejados por outros, o que continua a ser imposto pela SME de Uberlândia/MG na volta ao regime presencial, com a adoção de cartilhas não avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a alfabetização das crianças e a avaliação da aprendizagem dos estudantes realizada por instituições privadas contratadas para tal; por outro, o cotidiano escolar contempla indícios de que as professoras não se submeteram a isso sem fazer valer sua autoria e autonomia. Logo, há a relevância de outras pesquisas que possibilitem a compreensão do movimento complexo entre as normas e ações docentes, entre as prescrições curriculares e os saberes e fazeres desses profissionais.

A pandemia trouxe prejuízos para o fazer pedagógico e a formação, bem como perdas de pessoas próximas, amigos e familiares. Havia o risco de sermos substituídos com a definição e condução dos processos pedagógicos cada vez mais cedidos, pelas políticas neoliberais, aos reformadores empresariais da educação, donos de grandes empresas que sequer conhecem a realidade e o “chão da escola”, mas que pretendem a moldar meramente às necessidades do mercado.

Destarte, o entendimento da definição e distribuição dos papéis docentes estabelecidos pelo Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia/MG, em diálogo com experiências vivenciadas em outras localidades do Brasil e do mundo, nos alerta sobre a necessidade de nos atentarmos e nos fortalecermos para garantir condições de trabalho e formação que valorizem saberes, possibilitem fazeres colaborativos e autônomos e correspondem ao nosso protagonismo no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: Um breve olhar sobre nosso lugar. In GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Vozes, 2001.

ALVES, Daniela Alves de. Gestão, produção e experiência do tempo no teletrabalho. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13577>. Acesso em 12 jul. 2022.

ARAÚJO, C. H.S. ECHALAR, A. D. L. F. O trabalho pedagógico na educação a distância: mediação como base analítica. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas /GO v. 10 n. 3, p. 273-297, setembro, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8043>. Acesso em: 29 dez. 2021.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede, **Revista de Educação a distância**, 2020, v. 7, n. 1, p. 257-275. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes 2008. pp. 295-316.

CIPRIANI, Flávia Marcele; Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Carius, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v.46, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/105199>. Acesso em: 14 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>

CHIAPINOTO, Luza M.; Souza Rochembach, E.; Chaves Ortiz, J.; Härter Vaniel, A. P.; Lauxen, A. A. Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: formação de

professores em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia** - v. 5, n. 2, p. 338-356, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13006>. Acesso em: 20 jul. 2022. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n2.13006>

COLEMARX (Coletivo De Estudos Em Marxismo E Educação). **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

DE SOUZA, Liliane Bordignon. Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. **Política & Sociedade**, v. 20, n. 48, p. 178-197, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/79564>. Acesso em: 23 jul. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2021.79564>

DUARTE, A. W. B., & Hypolito, Álvaro M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos Da Escola**, v.14 n. 30 ,2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>. Acesso em: 20 jul. 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>

ECHALAR, A. D.L F. e outros. Trabalho docente mediado por tecnologias: ecos e repercussões. *Educ.foco*, Juiz Fora. V. 23, n.1, p.319-340. 2018. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v23n120183297>

FERREIRA, Lúcia Gracia ; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19 **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Vol. 13, nº. 32, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>. Acesso em: 20 jul. 2022. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>

FERREIRA, H. J.; Miotto, K.; Pereira, J. C.; Lopes, J.; Gontijo, K. Q.; Pereira, C. C.; Klehm, R. B.; Santos, W. E. F. E A. E a educação física? Narrativas de professores- pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27070, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/117478>. Acesso em: 11 jul. 2022. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117478>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.

GUIMARÃES, L. M. S. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 115. 2021. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71453>. Acesso em: 10 jan. 2022

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M; BONOTTO, D. de. (2015). Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atas, 2015, p. 243 -247. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 23 ago. 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 2º Ed.Rev.Ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Cortez Editora, 2011.

MASETTO, M.T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, R R. de. **O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paraense durante a pandemia de Covid-19**. UFPR. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2021.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 322f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. D. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. 2 ed. São Carlos. EdUFSCAR, 2014.

_____, D. Palestra **Polidocência**: a gestão na sala de aula. VII Semana de Preparação Pedagógica EaD Mackenzie. 2015. 1:46 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4FOeIL9-V4>. Acesso em: 2 mai. 2022.

MOREIRA, Antônio Domingos; De Souza Soares, Jamile. Educação do campo e os efeitos da pandemia no trabalho docente: uma análise crítica necessária. **Emancipação**, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/18144/209209216331>. Acesso em: 22 jul 2022. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2118144.032>

MORORO, F. N. M., Alves, F. R. V., Fontenele, F. C. F., & Menezes, D. B. Formação Docente e o Suporte da Ferramenta Google Sala de Aula: uma Análise Sob a Perspectiva da Didática Profissional. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 14, n. 2, p. 142-150, 2021. Disponível em: <https://jieem.pgskroton.com.br/article/view/9268>. Acesso em 01 jul. 2022. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n2p142-150>

NONATO, Emanuel Do Rosário Santos; Sales, Mary Valda Souza; Cavalcante, Tárσιο Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na

Covid-19. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 15 jul. 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>

NÓVOA, A. ALVIM, Y. C **Escolas e professores: transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

_____, A; ALVIM, Y. C. Os Professores Depois da Pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em 10 jan. 2022. <https://doi.org/10.1590/es.249236>

OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M (Org). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/livros/a-devastacao-do-trabalho-a-classe-do-labor-na-crise-da-pandemia/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

OGIBOWSKI, B. R; Mateiro, T. Da A. N. Ensino remoto de música durante 2020 docência e letramento digital de dois professores. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 16, p. 01-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/20856>. Acesso em: 20 jul. 2022. <https://doi.org/10.5965/18083129152021e0029>

PARANÁ (Estado), **Decreto nº 4.258**, 17 de março de 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-n%C2%BA-4258-i-DOEincluindo-a-rede-privada.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

_____, **Resolução n. ° 15/2018** – GS/SEED. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/2688/resolucao_distribuicao_15_2018gsseed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____, **Resolução SEED nº 1.016** – 03/04/2020. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hnpBTsy6vMXzmNjZzDtXCsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>

_____, J. Tecnologias e Educação: questões críticas e orientações para a pesquisa In: DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Pesquisa e produção de conhecimento**. 1. ed. Goiânia: PUC Goiás, 2016. p. 93-119.

_____. J. Tecnologias e Educação: questões críticas e orientações para a pesquisa In: DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Pesquisa e produção de conhecimento**. 1. ed. Goiânia: PUC Goiás, 2016. p. 93-119.

_____, J. Programa Matutando. Mediação **tecnológica ou mediação pedagógica?** EP -14. Goiânia. EaD-IFG, 02, out 2020 26 minutos [Live]. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=z15ykrH4NSo>. Acesso em: 2 out. 2020.

R. R. Holanda, T. L. De Lavor Filho, I. T. Chaves, I. R. De C. Melo, A. A. Ribeiro. Educação em tempos de Covid-19: a emergência da educação a distância nos processos escolares da rede básica de educação. Disponível em: **Holos**, v. 37, n. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11767>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, G. B. **A mediação pedagógica em Vygotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinnnr**: processos de ensino e de aprendizagem. UEM, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013/2013%20-%20Gilmara.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SILVA, Sérgio Rafael Barbosa. Modernização dependente e a pandemia do covid-19: reflexões sobre ensino presencial e não presencial. Revista Periferia. PPGECC/UERJ- V. 13, n.2. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/60837>. Acesso em: 30 jul. 2022. <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.60837>

SOUZA, K. R. D., Santos, G. B. D., Rodrigues, A. M. D. S., Felix, E. G., & Gomes, L. Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/interface.210318>

UBERLÂNDIA. **Resolução nº 001/2020** de 27 de maio de 2020, dispõe sobre a regulamentação para a oferta de Regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas Escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (covid-19), para o Cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 5 ago.2021.

_____. **Resolução nº 001/2021** de 30 de março de 2021 que dispõe sobre a o Ensino Híbrido e a oferta das Atividades não Presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da Pandemia Coronavírus (COVID-19), e revoga a Resolução SME Nº 001 de 27 de maio de 2020. Disponível em

<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/6086.pdf> . Acesso em 30 mar 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curricularesmunicipais/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

_____. **O Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais**, 2021.

VEIGA, I.P.A (Org). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas, SP; Papirus, 2008.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15,n.4,p.1750–1768, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 20 jul. 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>

APÊNDICE 1:

QR Code de acesso aos documentos do ERE da rede municipal de ensino de Uberlândia.

Para ter acesso ao Drive com as resoluções, normativas e documentos orientadores de 2020/2021 referentes a organização do ERE na rede municipal de ensino de Uberlândia basta utilizar o QR Code abaixo mirando a câmera de seu smartphone:

