

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

LILIAN TEIXEIRA CUNHA DE RESENDE

**O ENSINO REMOTO, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

UBERLÂNDIA

2023

LILIAN TEIXEIRA CUNHA DE RESENDE

**O ENSINO REMOTO, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Omena Santos

UBERLÂNDIA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

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

R433e Resende, Lílian Teixeira Cunha de, 1977-
2023 O ensino remoto, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a precarização do trabalho docente [recurso eletrônico] / Lílian Teixeira Cunha de Resende. - 2023.

Orientadora: Adriana Omena Santos.
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.2023.8102>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Adriana Omena, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

ATA DE DEFESA



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, 31/2023/853, PPGED				
Data:	Vinte e oito de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	9h00	Hora de encerramento:	10h36
Matrícula do Discente:	12112EDU024				
Nome do Discente:	LILIAN TEIXEIRA CUNHA DE RESENDE				
Título do Trabalho:	"O ensino remoto, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a precarização do trabalho docente"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Políticas públicas de educação, ciência e tecnologias: da precarização do trabalho ao ensino integral e à divulgação da ciência"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Luciana Charão de Oliveira - UNIPAC; Aléxia Pádua Franco - UFU e Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Cristina Omena dos Santos, 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). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata Aprovada e, devendo ocorrer no texto a inserção de todos os ajustes apontados pela banca.

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.

Dedico este trabalho a todos os professores do ensino público, em especial, aos da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à Profa. Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos, pelo apoio, compreensão, paciência e imensurável contribuição para o meu crescimento intelectual nos últimos dois anos.

Às Profas. Dras. Luciana Charão de Oliveira e Aléxia Pádua Franco, que participaram das bancas de qualificação e defesa da dissertação, pela pertinência dos questionamentos que contribuíram sobremaneira para o amadurecimento e a conclusão deste trabalho.

Aos familiares e amigos pela compreensão, apoio e, sobretudo, pela paciência quando estive ausente, dedicada aos estudos e à escrita da presente investigação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), pelas contribuições intelectuais oferecidas durante a realização do curso de mestrado.

À secretaria do PPGED/FACED/UFU, pelos atendimentos realizados com eficiência e presteza.

E, por fim, a todos os colegas e professores que vivenciaram suas vidas acadêmicas durante a pandemia de *coronavirus disease* (doença do novo coronavírus – COVID-19).

*“Valeu a pena farejar-te na traça dos livros e
nos chamados instantes inesquecíveis”
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESENDE, Lilian Teixeira de. **O Ensino Remoto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a precarização do trabalho docente**. 2023. 70p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RESUMO

Este trabalho apresenta dados do estudo vinculado à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), em que discute o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) durante a pandemia de *coronavirus disease* (doença do novo coronavírus – COVID-19). Busca-se analisar como ocorreu o Ensino Remoto (ER) durante o primeiro ano de pandemia, em consonância às condições de trabalho do professor e às formas de uso das TDICs; identificar e apresentar dados obtidos junto aos documentos e legislações apresentados ao longo do ano, para dar continuidade ao calendário escolar de 2020 da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Nesse sentido, demonstrou-se na investigação a diferença entre Ensino a Distância (EaD) e ER, bem como as perspectivas dos métodos de ensino e aprendizagem como única alternativa para o ERE. Como resultado, os dados apontam a precarização do trabalho do professor, aspecto que se sobressaiu, sobretudo, durante a pandemia.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Pandemia; Educação Pública; Precarização; Trabalho Docente.

RESENDE, Lilian Teixeira de. **Remote Teaching, Digital Information and Communication Technologies and the precariousness of teaching work**. 2023. 70p. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ABSTRACT

This paper presents data from a study linked to the research line Work, Society and Education, of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of Federal University of Uberlândia (PPGED/FACED/UFU, in Portuguese abbreviation), in which it discusses Emergency Remote Teaching (ERE) and Digital Information and Communication Technologies (TDICs) during the coronavirus disease (COVID-19) pandemic. The aim is to analyze how Remote Teaching (ER) occurred during the first year of the pandemic, in line with the teacher's working conditions and the ways in which TDICs are used; identify and present data obtained from the documents and legislation presented throughout the year, to continue the 2020 school calendar of the Municipal Education Network (RME) of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. In this sense, the investigation demonstrated the difference between Distance Learning (EaD) and ER, as well as the perspectives of teaching and learning methods as the only alternative for ERE. As a result, the data point to the precariousness of the teacher's work, an aspect that stood out, above all, during the pandemic.

Keywords: Remote Teaching; Pandemic; Public Education; Precariousness; Teaching Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Plano de Estudos Tutorados (PET)	41
Figura 2. Mensagem do diretor de uma escola municipal encaminhada por aplicativo.....	42
Figura 3. Registros e anotações em agenda.....	43
Figura 4. Resultado da pesquisa com pais e responsáveis de alunos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.....	47
Figura 5. PET de Reclassificação	48
Quadro 1. Total de escolas municipais em Uberlândia/MG	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COE-nCov	Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i> (doença do novo coronavírus)
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
FME	Fórum Municipal de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OSC	Organização da Sociedade Civil
PET	Plano de Estudos Tutorados
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 MEMORIAL	11
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	13
2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E PANDEMIA	15
2.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: PRIMEIRAS REFLEXÕES.....	15
2.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	17
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO E O USO DAS TECNOLOGIAS NA PANDEMIA	22
3.1 DO ENSINO/CURRÍCULO SECULAR À ERA TECNOLÓGICA	22
3.1.1 Perspectiva dos métodos de ensino no Brasil: do império ao momento atual da república.....	23
3.2 DIFERENÇAS ENTRE ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	29
3.3 REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES COM AS TECNOLOGIAS....	31
4 O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA... 37	
4.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA	37
4.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	64

1 INTRODUÇÃO

1.1 MEMORIAL

Faz algum tempo que atuo¹ como professora e coordenadora pedagógica na rede pública de ensino. Confesso que ser docente nunca foi um sonho almejado, pois, desde a adolescência, meu objetivo era ser jornalista tendo até iniciado o curso, mas sem concluí-lo de fato. Porém, a vida perpassa caminhos diferentes que me levaram a mudar a formação, ao optar pelo curso de Pedagogia.

Durante a referida graduação, mudei-me para Belo Horizonte e, na sequência, consegui um estágio na área da educação. Meu primeiro trabalho, como professora estagiária, foi no programa de ensino integral em Betim, localizado na região metropolitana da capital mineira. Inicialmente, ministrei aulas de letramento para alunos na faixa etária de 7 a 15 anos em uma comunidade carente, o que representou desafios e aprendizagens em uma experiência única, ao considerarmos a localização geográfica e socioeconômica da escola onde atuava naquela época. Assim, relacionei os ensinamentos teóricos apreendidos no curso de Pedagogia, sobre metodologias de ensino, aprendizagem e, principalmente, educação pública brasileira, com a realidade vivenciada como estagiária em sala de aula, o que me fez interessar cada vez mais pelo campo de atuação.

Ao concluir o curso de Pedagogia, retornei para a cidade de Uberlândia e comecei a trabalhar nas redes públicas estadual e municipal – em um período do dia, atuava como coordenadora pedagógica, e no outro, como professora. Curiosamente, gostava de diversificar as escolas, pois, ao mesmo tempo em que trabalhava em uma região mais centralizada da cidade, exercia a outra função em um lugar periférico. Vivenciei grandes experiências e oportunidades profissionais na área da educação, tendo desempenhado cargos de docente e coordenadora em uma instituição privada de ensino superior. Mas, preferencialmente, a escola pública se tornou meu foco por motivos subjetivos, pois, com dedicação, luto por uma educação de qualidade, principalmente àqueles que não têm oportunidades.

No ano letivo de 2020, iniciei o trabalho como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, uma vez que havia pedido mudança de lotação junto à Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) ao final de 2019. Trabalhei poucos

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

dias presencialmente na referida instituição quando, em abril, as aulas foram suspensas em todas as instituições públicas e particulares do Brasil devido à pandemia de *coronavirus disease* (doença do novo coronavírus – COVID-19). Sem ter me habituado ao funcionamento da escola e, tampouco, conhecido o corpo docente e discente, fomos surpreendidos por outra forma educacional: o Ensino Remoto.

Ainda em abril daquele ano, o Governo Federal publicou uma Medida Provisória n. 934 (BRASIL, 2020e) – convertida em agosto do mesmo ano para a Lei n. 14.040 (BRASIL, 2020f) –, em que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, desde que as escolas tivessem atividades pedagógicas não presenciais. Ao mesmo tempo, os conselhos estaduais e municipais de educação também publicaram resoluções e pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais.

Nesse contexto, o desafio era lidar com a nova forma de ensino e aprendizagem e responder a questionamentos sobre como a escola pública brasileira procurou atuar no cenário de uma crise pandêmica mundial. Como objeto de estudo, abordamos as particularidades de uma instituição pública, com recursos e materiais didáticos precários para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), com vistas a compreender os desafios da necessidade emergencial de ensino não presencial. E, devido a algumas experiências no âmbito educacional, nos atentamos à necessidade de observar como a escola de educação básica lidou com o ensino e a aprendizagem remotos, os quais foram auxiliados pelas TDICs em conformidade à histórica precarização do trabalho docente.

Com essa perspectiva de ensino e aprendizagem e por meio de acompanhamento da implementação emergencial das aulas remotas, foi possível obter documentalmente informações para a pesquisa. Na escola onde sou servidora efetiva, inclusive, foi elaborada uma apostila com atividades semanais, ao passo que os conteúdos explicativos das atividades eram ministrados em um programa de aulas disponibilizadas na TV local e via plataforma YouTube (UBERLÂNDIA, 2020q). No ano escolar, mais especificamente ao final do segundo semestre de 2020, era possível verificar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, visto que as condições precárias de recursos didáticos, pedagógicos e, principalmente, tecnológicos com a implementação do ERE adotado pela PMU evidenciou a precariedade de uma educação pública brasileira que, por conseguinte, afetou o trabalho docente.

De fato, havia empecilhos no tocante ao acesso aos recursos tecnológicos por parte dos docentes e discentes e, para estes últimos, os problemas sociais ocasionavam conflitos na aprendizagem, assim como no ensino presencial. Com o passar dos bimestres durante a pandemia, pude constatar o sucateamento evidente da escola pública brasileira. Sendo assim, a

motivação para iniciar a presente pesquisa parte da vivência no cotidiano laboral e da inquietude em compreender o tema ora abordado, principalmente em virtude do contato direto com as condições atuais das instituições de ensino e da implementação do ERE por meio de recursos tecnológicos em tempos de pandemia.

Ao ingressar na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), pude cursar diversas disciplinas da referida linha. Elas contribuíram para ampliar o meu olhar enquanto pesquisadora e compreender a relação entre trabalho, educação e TDICs, o que auxiliou sobremaneira no entendimento da relevância social e científica da pesquisa, do ER, das TDICs e da precarização do trabalho docente.

Nesses termos, salientamos que o desenvolvimento desta dissertação poderá contribuir para reflexões acerca das condições do trabalho docente, bem como sobre as condições precárias das escolas públicas brasileiras, o material pedagógico e os recursos tecnológicos, principalmente após uma crise pandêmica mundial.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A justificativa para o encaminhamento da pesquisa se fundamenta no modo de implementação do ERE nas escolas públicas de Uberlândia e, por desdobramento, discorreremos sobre o uso das TDICs² e os desafios decorrentes da necessidade de isolamento causados pela pandemia de coronavírus disease. Acreditamos que as análises apresentadas nesta investigação podem contribuir com as reflexões acerca de um outro modelo de escola diante de uma crise pandêmica mundial, na qual foi adotado como estratégia o ER, sem considerar a necessidade de transformar o modelo atual educacional, tradicional e frágil, com condições de trabalho precário docente, ao longo dos últimos anos. Cabe ressaltar que:

Um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição. O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário (NÓVOA, 2022, p. 24).

Sob o ponto de vista social, a pesquisa se justifica pelo estudo e análise da

² As TDICs se integram em bases tecnológicas que possibilitam, a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos em uma rede. Isso facilita a comunicação entre seus integrantes e amplia as ações e possibilidades garantidas pelos meios tecnológicos.

implementação do ER, conforme as condições de trabalho docente no contexto de pandemia, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, em que consideramos aspectos como a fragilidade histórica da escola pública, a precariedade do trabalho docente, as decisões centralizadas no sistema e a falta de recursos tecnológicos ofertados pelo ensino público. Tendo em vista a condição ocupada pela ciência na sociedade, assim como no campo da educação, a problematização das condições do Ensino Remoto (ER) durante a pandemia de Covid-19 poderá trazer contribuições relevantes para repensar os desafios encontrados e a possível metamorfose da escola e do papel do professor, em que este poderá desenvolver a sua função de maneira efetiva, com o intuito de contribuir com as futuras gerações.

Convém reiterar que o estudo desenvolvido junto à linha de pesquisa supramencionada aborda as reflexões acerca do ER, das TDICs e da precarização do trabalho docente. A questão central se refere a verificar as condições nas quais ocorreram os encaminhamentos legais sobre o ERE em Uberlândia. Pretendemos descrever a implementação do ERE em tempos de pandemia da Covid-19 na educação municipal da referida cidade e os desdobramentos no trabalho docente por meio de um trabalho qualitativo, descritivo e documental, cuja metodologia coaduna o levantamento e as análises de documentos (registros em agendas), legislações, normativas e resoluções que também foram criadas para o momento de crise pandêmica.

Desse modo, foi realizada uma reflexão em torno da educação e das condições do trabalho docente, com a abordagem de alguns elementos históricos nessa relação. No próximo tópico, o trabalho é apresentado de acordo com a precarização histórica potencializada com a pandemia de Covid-19. Subsequentemente, discorreremos sobre as perspectivas dos métodos de ensino no Brasil, desde o império ao momento atual da república; as diferenças entre o ER e a Educação a Distância (EaD) e as objeções enfrentadas pela educação nacional com as TDICs.

Também explicitamos o objeto da pesquisa propriamente dito ao relatarmos, por meio de pesquisa documental, as formas de implementar o ER no primeiro ano de pandemia, na RME de Uberlândia, em marco temporal que compreende desde o fechamento total das escolas até a regulamentação para a oferta de atividades não presenciais. Para tanto, consultamos as legislações federais, estaduais e municipais que elencaram aspectos relevantes para dar sequência ao calendário escolar de 2020.

2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E PANDEMIA

2.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: PRIMEIRAS REFLEXÕES

Sabe-se que o homem é um ser histórico e tem no trabalho a contribuição para contentar suas necessidades por meio das relações sociais. Na concepção de Saviani (2007), apenas o ser humano trabalha e educa, ou seja, ele se distingue dos outros animais pela racionalidade, característica primordial que caracteriza o pensar.

Dessa forma, ainda nas palavras do autor citado, o trabalho e a educação podem ser reconhecidos como atributos humanos e, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, o homem precisa fazer o percurso inverso, ao transformá-la e ajustá-la às próprias necessidades:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Saviani (2007) ainda pondera que a existência humana não é garantida pela natureza e, tampouco, corresponde a uma dádiva natural, mas deve ser produzida pelo próprio homem, o que corresponde a um produto do trabalho, ou seja, o ser humano não nasce como tal, e sim se constitui de fato; ademais, não nasce com sabedoria para se produzir como homem, pois necessita aprender tal função e a produzir a própria existência.

Para o autor, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a própria formação, como um processo educativo no qual a origem da educação coincide com a dos seres humanos. Saviani (2007) alega que a relação entre trabalho e educação é, basicamente, de identidade, em que as relações com a natureza, o homem e a experiência estabelecem um processo de aprendizagem. Nesse caso, educavam-se e educavam as futuras gerações, ação conhecida como modo de produção comunal ou comunismo primitivo e, por não existir divisão de classes, buscava-se a sobrevivência e, como fim, o bem comum. Diante do processo de se educar, a educação se identificava com a vida.

É possível constatar que a educação está presente desde as origens mais primitivas, cuja relação com o trabalho é histórica, com um processo desenvolvido ao longo do tempo e que se aperfeiçoou de acordo com as novas formas de produção; e ontológica, porque resulta da própria produção em suas extensões sociais, políticas e históricas (SAVIANI, 2007).

Outra autora, Araújo (1998/1999) discorre acerca da relação entre trabalho e educação

e explica que o homem se diferencia dos demais seres vivos pela racionalidade, o que lhe permite o atributo primordial: o pensar. Conforme a autora:

O homem, embora sofra limitações em seu ambiente e necessite adaptar-se, por sinal, ele possui a capacidade de transcendê-lo, por meio da consciência que tem das situações que vivência. Portanto, há um movimento dialético entre o ser humano e o mundo; o homem precisa adaptar-se ao mundo, mas, por outro lado, exerce alguma ação sobre o mesmo, isto é, atribui-lhe um sentido (ARAÚJO, 1998/1999, p. 72).

Ainda nas palavras de Araújo (1998/1999, p. 71), “por ser racional, o homem está, existencialmente, comprometido com o conhecimento de si mesmo e com a sua relação com o mundo, principalmente, com o mundo de seus projetos”. Desse modo, o processo que relaciona o homem à natureza diz respeito à sobrevivência e à produção da própria vida.

Em um viés contextual, não é possível ao homem viver sem trabalhar e, com o aperfeiçoamento das formas de produção, há a divisão do trabalho com ruptura das comunidades primitivas, ao repartir os homens em classes sociais: proprietários de terras e não proprietários de terras (trabalhadores). Para Saviani (2007, p. 155), a analogia dos proprietários de terras que vivem do trabalho alheio por meio da mão de obra dos trabalhadores é chamada de produção escravista ou exploração do trabalho, na qual a divisão se amplia à educação:

Uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

O mesmo autor nos leva a compreender que a escola surge como a primeira modalidade definida como “lugar do ócio, tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155), percepção que se desenvolveu separadamente do processo produtivo e em decorrência da divisão entre trabalho e educação. Com o passar dos séculos, a escola sofreu mudanças e se tornou a principal instituição educativa, ao atuar como estrutura de dominação mais eficaz. Esse processo de separação, desde a antiguidade, se refere a uma constante na história da educação, em que tais elementos são apresentados sob formas diferentes e peculiares nas seguintes oposições:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como instituto oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária

nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (MANACORDA, 1989, p. 356).

Saviani (2007), influenciado por Manacorda (1989), garante que, na história das instituições educativas, não se deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam de maneira mais nítida em suas formas, com a mudança dos modos de produção da existência humana. Depois disso, a relação entre trabalho e educação sofreu novas determinações com o surgimento do modo de produção capitalista:

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a Paideia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI, 2007, p. 157).

Na perspectiva da relação entre educação e trabalho, no próximo tópico abordamos algumas condições nas quais o trabalho docente é estabelecido, sobretudo no momento histórico atual, em que o mundo enfrenta uma grande crise pandêmica.

2.2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Na seção anterior, foi citada a importância do trabalho para a existência humana de acordo com autores como Saviani (2007). Por seu turno, Piovezan (2017) sublinha que, no contexto contemporâneo capitalista, o trabalho sofreu impactos que levaram à precarização. Rosenfield (2011), outra autora que aborda a mesma temática, informa que o trabalho precário é socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro.

O termo “precarização do trabalho” é visto por alguns autores, a exemplo Pochmann (2006) e Antunes (2009), como desestruturação do mercado de trabalho, desemprego em larga escala, perda salarial, flexibilização que pode ser entendida como “liberdade da empresa” para (des)empregar trabalhadores, reduzir ou aumentar horas de trabalho, subdividir a jornada de trabalho em dia e semana convenientes para a empresa, desregulação da legislação trabalhista, entre outros. Inclusive, o vocábulo “precarização” está relacionado ao tempo histórico do processo laboral precário dos últimos anos, como destaca Alves (2007, p. 114-115):

O que chamamos de processo de precarização do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX [...]. A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital.

No que tange à precarização do trabalho docente, Piovezan (2017) aponta que o assunto tem sido estudado no Brasil por pesquisadores da área da educação nos últimos 30 anos, como Assunção e Oliveira (2009), Ferreira Junior e Bittar (2006) e Oliveira (2004). Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 1166), inclusive, elucidam que o arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar:

No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979.

O empobrecimento da carreira docente no Brasil é um fato abordado por estudiosos como Ferreira Junior e Bittar (2006) e Enguita (1991), os quais demonstram que, devido ao recebimento de baixos salários, há consequências que vão além da pauperização material. Sampaio e Marin (2004, p. 1210) indicam que a “pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal e nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. Ademais:

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 1166-1167).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021)³, professores no Brasil recebem menos que outros trabalhadores que possuem ensino

³ A OCDE (2021) é formada por países-membros que se dedicam a promover o desenvolvimento econômico e o bem-estar social, para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

superior, em especial os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que provoca o desprestígio e o desinteresse pela carreira.

Para Siniscalco (2006, p. 36), a baixa remuneração dos profissionais do magistério pode ocasionar o afastamento dos jovens interessados em seguir a carreira docente, com impacto “na composição e na qualidade da força de trabalho no ensino, além de afetar a capacidade dos sistemas educacionais de recrutar indivíduos acima da média e de manter os professores mais qualificados”.

Sampaio e Marin (2004), por sua vez, asseveram que as condições econômicas e sociais brasileiras têm efeitos sobre a escola, ao torná-la frágil, insuficiente e instável, tendo em vista a precarização do trabalho docente. Elas declaram que as condições de trabalho desses profissionais se apresentam em diferentes facetas, como carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e questões sobre a carreira no magistério. Além disso, as autoras justificam os efeitos dessas condições precárias sobre as práticas curriculares.

Percebe-se, conforme o breve exposto, que pensar a educação no Brasil é revisitar uma história de desigualdades, lutas e conquistas. Para Affonso *et al.* (2021), a precarização do trabalho docente tem ocorrido ao longo do tempo e foi potencializada durante a pandemia de Covid-19⁴. Os autores comentam que as condições de trabalho advindas desse período impactaram docentes da educação básica e superior e correspondem a uma conjuntura estrutural com baixos salários, planos de carreira desmotivadores, carga horária elevada e frequentemente composta por várias matrículas, escolas sem infraestrutura para o ensino e a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas, participar de reuniões e outras atividades, além do escasso material didático.

Com a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizam ou não de TDICs, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 5 (BRASIL, 2020a, p. 8), as atividades remotas passaram a ser chamadas de “não presenciais”, cuja realização:

[...] não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançadas através dessas práticas.

Como dito anteriormente, problemas e lacunas educacionais preexistentes foram

⁴ Esse assunto será aprofundado na próxima seção desta pesquisa.

potencializados com o ER e o período de pandemia, o que demonstrou o esquecimento e o sucateamento no tocante à educação, em que:

As relações entre a dificuldade de adaptação ao meio digital, sobrecarga de trabalho e a sensação de angústia são características que se entrelaçam e se reforçam, proporcionando sofrimento psíquico e não acolhimento à classe docente, num momento de dificuldade e grandes mudanças no ensino (FEUERHARMEL; LIMBERGER, 2020, p. 4).

Professores precisaram dedicar um tempo maior em relação ao planejamento e à adaptação das práticas docentes para a realização de atividades remotas, devido ao manuseio das ferramentas tecnológicas, como a criação de *links* e ambientes virtuais, além das condições de acesso à internet. Para Pontes e Rostas (2020), ao longo dos anos, os docentes têm perdido as horas de descanso em função da demanda de atividades fora da sala de aula (planejamento, correção de atividades etc.), com diminuição dos momentos de ócio. Durante a pandemia, com as atividades não presenciais, as horas de trabalho se intensificaram progressivamente, em que parece haver uma perda significativa na percepção temporal que acentua quantitativamente as horas focadas no trabalho.

Nessa circunstância em que o professor precisa conciliar as vidas privada e profissional, ele ainda precisa adequar o ambiente doméstico para realizar o seu trabalho. Losekann e Mourão (2020) afirmam que, com a pandemia, potencializou-se a influência do trabalho na subjetividade pelo isolamento social, redução do espaço de lazer e relacionamento com a família, por confusão ou invasão das atividades do trabalho nesses espaços. Nesses termos, o modelo de trabalho no mundo empresarial capitalista é caracterizado da seguinte forma:

Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv*⁵ do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (ANTUNES, 2018, p. 37).

À guisa de contextualização, o professor, enquanto trabalhador, ao ter sua função “uberizada” durante a pandemia, se tornou proprietário dos meios de produção (equipamentos eletrônicos e tecnológicos), com a necessidade de arcar com os custos das aquisições para executar as atividades remotas, além de potencializar os gastos domésticos, a energia por

⁵ Uma tradução possível para o português é “motivo condutor”.

exemplo, e não receber em contrapartida um valor adicional à remuneração. Isso desonerou os empregadores para ele se tornar responsável no que concerne ao uso das TDICs, e pelos resultados relativos à aprendizagem dos alunos.

Com os impactos da pandemia de Covid-19, apenas se evidenciou a precarização do trabalho docente, como citam Pontes e Rostas (2020, p. 285), em que se acentuou o adoecimento do trabalhador:

Há, ainda, uma forte associação entre convívio social, reclusão, sobrecarga de trabalho, horários flexíveis, mudanças na prática pedagógica ao adoecimento mental do professor. Por outro lado, o docente ocupa um papel importante na difusão e mediação do conhecimento, o seu adoecimento físico e/ou mental pode causar danos à sociedade a curto, médio e longo prazo (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 285).

A crise da pandemia de Covid-19 reiterou os postulados de diversos estudos, em relação à necessidade de o Brasil investir urgentemente em escolas, nos alunos, professores e TDICs:

Os professores e alunos da Rede Pública no Brasil, possuem dificuldades financeiras em aplicar em tecnologias de ponta para o seu uso pessoal. Com o atual salário, a maioria dos professores da Educação Básica não possuem condições em instalarem na sua residência tecnologias boas como internet de banda larga, assinatura online de bons programas na sua área de formação ou TV Digital por assinatura, ou mesmo um computador que acompanhe a evolução das tecnologias (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 113).

Os autores ainda destacam a fragilidade da educação brasileira, *ipsis litteris*:

Em países desenvolvidos, o professor é um dos primeiros profissionais a ter o acesso às tecnologias digitais, para oferecer mais ao aluno na aprendizagem. No Brasil, o professor e os alunos da Educação Básica sofrem por serem os últimos. Sofrem nas escolas pela péssima qualidade dos equipamentos, multimeios, internet e computadores de péssima qualidade. Além disso, sofrem nas suas residências, por não acompanharem a evolução dos equipamentos, tecnologias e a internet, pela falta de condições financeiras para adquiri-los, dificultando a pesquisa, a comunicação e a clareza dos métodos necessários para a aprendizagem (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 114).

Em um cenário de crise pandêmica, com a realização do trabalho docente na rede pública, acelerou-se a utilização de TDICs na educação por meio do ER. Na seção subsequente, elencaremos questões relacionadas ao ensino e currículo escolar desde o século XIX até os tempos atuais.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO E O USO DAS TECNOLOGIAS NA PANDEMIA

3.1 DO ENSINO/CURRÍCULO SECULAR À ERA TECNOLÓGICA

Abordamos sucintamente o contexto em que se insere a escola pública atual, marcada pela pandemia da Covid-19, ao considerarmos questões relacionadas ao ensino do século XX, desde a primeira república, e problemas relacionados às condições de trabalho do professor que são observados atualmente e que ficaram mais evidentes com o momento pandêmico. Neste conjunto o docente enfrenta uma sobrecarga de trabalho que tem aumentado muito nos últimos anos, e alentado cada vez mais a precária carreira docente.

Compreender a história dos estabelecimentos públicos de ensino supõe explorar uma pedagogia em que podemos constatar as representações sociais que acompanham a definição de escola e as práticas desenvolvidas em cada época, para tentar consolidar um sistema de ensino eficiente. Ao longo dos séculos, tal instituição tentou encontrar vários métodos de ensino em um currículo que pudesse responder às expectativas de um imaginário pedagógico eficiente, com a construção de um sistema público de ensino para atender a todos (BOTO, 2019).

Momentos significativos, que marcam períodos históricos, demarcam a história da educação e do ensino público brasileiro. No decorrer do século XIX, ocorreu uma organização gradual da esfera educacional, com a universalização e a estruturação da escola primária. Com a independência do Brasil em 1822, o Estado se firmou como uma nova nação, e a escola graduada foi instituída como um experimento (SAVIANI *et al.*, 2006).

Ao longo do tempo, surgiram outros métodos de ensino, em que Dom Pedro I assinalou a necessidade de uma legislação específica para um sistema público. Em 1827, a Câmara dos Deputados apoiou um projeto voltado aos estabelecimentos escolares, o qual resulta na criação das escolas de primeiras letras, e instituiu o ensino mútuo, posterior ao simultâneo. Nas primeiras décadas do século XX, por sua vez, apresentaram-se outros métodos de ensino, ativo ou experimental, com a exigência da construção, pelo Estado, de prédios especificamente destinados ao funcionamento das escolas. Mais tarde, o século XX foi marcado pela ampliação das tecnologias educativas⁶ (ARAÚJO, 2009).

Por seu turno, no século XXI, em uma atualização do cenário da educação, mais

⁶ “pode ser definida como aplicação sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos à solução de problemas educacionais ou como teorias e estudos específicos sobre o desenvolvimento e emprego de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos, em geral, em educação” (FIDALGO; MACHADO, 2000).

especificamente em 2020, enfrentamos outro desafio: a pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2)⁷, doença infecciosa de Covid-19. Durante esse período, devido à necessidade de adotar práticas de distanciamento social para evitar a propagação do vírus, as escolas suspenderam as aulas presenciais.

Com o fechamento das instituições de ensino, as aulas passam a ser ministradas de maneira remota, da própria casa dos professores (SAVIANI *et al.*, 2006), por meio do ER como uma estratégia de ensino, para aquele momento de pandemia. Logo, autoridades governamentais tentam transmitir para a comunidade escolar, um ensino inovador através de recursos tecnológicos. Recursos estes, que o próprio professor teve que adquirir sem ajuda de custo, para dar continuidade ao seu trabalho escolar.

3.1.1 Perspectiva dos métodos de ensino no Brasil: do império ao momento atual da república

O século XIX foi marcado por debates sobre a nova nação, em que a universalização do ensino primário era um fenômeno consolidado em países europeus e nos Estados Unidos. No cerne desse processo, a escola primária foi reinventada e substituída por uma nova concepção educacional/outra organização educacional. Esse período é considerado o cenário de experimento e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente, estável e adequada à universalização do ensino primário (SOUZA, 2008).

No mesmo século, o Brasil se tornou independente de Portugal, especificamente em 7 de setembro de 1822, com o estabelecimento da organização do Estado como nova nação, o que insinuava a promulgação de uma Constituição própria. Sobre a estruturação de um sistema de escolas públicas, Saviani (2006 *et al.*, p. 11;13) sustentam que:

Em 1823, na inauguração dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, D. Pedro I, assinala a necessidade de uma legislação específica sobre instrução pública, e que instituiu um prêmio para a melhor proposta sobre a organização de um sistema de escolas públicas, a ser implantado em todo o território do novo Estado. Um dos membros da Comissão de Instrução Pública, Martim Francisco d'Andrada Machado, apresentou um plano amplo e detalhado que previa o ensino público dividido em três graus: o primeiro grau, cuidaria da instrução comum, com foco nas verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, com duração de três anos, envolvendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos. O segundo grau, com duração de seis anos, trataria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro

⁷ Nome oficial dado ao novo coronavírus, isto é, *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Recebeu tal nomenclatura por manter semelhança com o vírus SARS-CoV, agente causador da epidemia de SARS em 2002.

grau, seria destinado a prover educação científica para a elite dirigente do país. Em 1826, o Parlamento retoma a discussão do problema nacional da instrução pública, termo substituído por “educação nacional”, surgindo outras propostas de ensino, dentre elas, a de Januário da Cunha Barbosa, que pretendia regular o ensino para quatro graus: o primeiro, denominado “Pedagogias” compreenderia os conhecimentos elementares necessários a todos, independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os “Liceus”, que voltaria para a formação profissional, abrangendo os conhecimentos relativos à agricultura, arte e ao comércio; o terceiro, designado “Ginásios”, compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências; e o quarto grau, denominado de “Academias”, seria destinado ao ensino das ciências abstratas e de observação, compreendendo o estudo das ciências morais e políticas.

Ainda nas palavras de Saviani *et al.* (2006), o projeto de Januário da Cunha Barbosa, do ensino de quatro graus, não foi discutido de fato, visto que a Câmara dos Deputados optou por apoiar uma iniciativa limitada à escola elementar, o que resultou na Lei de 15 de outubro de 1827, que demarcava a criação de “escolas de primeiras letras” (BRASIL, 1827). Antes da criação dessa lei, o ensino utilizado era o individual que, de acordo com Boto (2019, p. 227), era considerado o mais antigo de todos e “pouco proveitoso, tendo em vista o elevado número de alunos que acorriam às classes e à dificuldade de sistematização do trabalho docente perante a dispersão do aprendizado, que corria sem qualquer orientação de equipe”.

Para Bastos (2011), com o surgimento da referida lei, instituiu-se o ensino mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano. Nesse método, a responsabilidade era dividida entre o professor e os monitores, com vistas a uma democratização das funções de ensinar, com o:

[...] equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro. Com efeito, considerando-se que “a maior habilidade exigida e a ser desenvolvida o processo de ensino e aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a fluência verbal” (NEVES, 2003, p. 223), não se admitia a conversa. Esta era considerada uma atitude de indisciplina, já que no entendimento de Lancaster não era possível falar e aprender ao mesmo tempo (SAVIANI *et al.*, 2006, p. 16).

Embora a adoção de tal metodologia se fizesse presente na lei de 1827 (BRASIL, 1827), ela não supriu as expectativas. Nos relatórios dos ministros do império e dos presidentes de províncias, evidenciaram-se as carências educacionais e o ensino individual (SAVIANI *et al.*, 2006), em que a Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, mais conhecida como Ato Adicional (BRASIL, 1834), descentralizava o ensino e transferia, para os governos provinciais, a responsabilidade pela educação popular. Porém, apenas legalizou a omissão do poder, o que não pode conferir, ao Ato Adicional, os encargos pela não efetivação das pretensões educacionais no século XIX. Nessas discussões, o autor relata a busca por uma ampla reforma

da instrução pública, principalmente por problemas como a ineficiência do método lancasteriano, a baixa remuneração e dedicação dos professores e a falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo ou simultâneo.

Em um período de criação da escola moderna, na segunda metade do século XIX, escolas europeias, americanas e brasileiras adotaram o método de ensino intuitivo, influenciado por Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Wilhelm August Fröbel (SAVIANI *et al.*, 2006). Para Boto (2019), essa metodologia consistia no trabalho docente com lições orais e o desenvolvimento físico. Também conhecido como “lições de coisas”, tal ensino iniciava com operações dos sentidos sobre o mundo exterior, com a produção das sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das ideias.

Conforme Saviani *et al.* (2006), o método intuitivo pode ser sintetizado em dois termos: “observar”, relativo a progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento; e “trabalhar”, na qual se adota uma descoberta genial creditada a Fröbel e que consiste em fazer, do ensino e da educação na infância, uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Os referidos autores também discorrem acerca da importância do ensino intuitivo para a educação brasileira, com a criação de um novo modelo pedagógico a ser implantado no país, marcado pelas condições reais de carência existentes na escola, como material didático, professores habilitados e direcionamentos políticos para a educação popular. Evidentemente, a aplicação e a difusão de tal metodologia contribuem para demarcar a tentativa de pensar a prática educacional como atividade intencional, dirigida e delimitada pelas condições existentes e pelos futuros projetos a serem efetivados.

Posteriormente, nas primeiras décadas do século XX, o método ativo ou experimental surgiu sob influências do movimento da Educação Nova e, para Araújo (2009), se expressa pelo fazer do aluno e pelo estímulo à autoatividade, o que envolve a própria iniciativa. Há diversas metodologias com essa característica, em que envolve os estudantes de maneira individual e coletiva ou o trabalho por grupos:

[...] da origem ao tecnicismo pedagógico no Brasil, emergente desde o final dos anos 1960, pode-se afirmar que ele não se constitui como método de ensino. No entanto, dada a sua significação em sobrelevar, ou mesmo em exacerbar, o papel das técnicas de ensino e das tecnologias educativas estaria latente em nossos dias um neotecnicismo? [...] pode-se configurá-lo, em suas versões mais radicais, como um norteamento que revela possuir uma identidade, ao se estabelecer como resposta aos problemas do ensino, e ao se apresentar como eficiente na configuração da aprendizagem (ARAÚJO, 2009. p. 30).

Na linha histórica da educação, o século XX foi marcado pela ampliação das tecnologias educativas, mas com características do século XIX, período do surgimento da imagem fotográfica, do cinema e do rádio. Outros artificios tecnológicos como retroprojetor, projetor de *slides*, monitor de TV, videocassete, *datashow* começaram a surgir no decorrer do século XX. O quadro-negro e a lousa virtual, utilizados no processo de ensino-aprendizagem, também são considerados recursos diferenciados sob o ponto de vista tecnológico (ARAÚJO, 2009).

Embora, para Araújo (2009), o tecnicismo pedagógico no Brasil seja uma manifestação das décadas de 1960 e 1970, tendo enfrentado críticas desde os fundamentos teóricos até as diretrizes operacionais para o exercício pedagógico, ele se atenta à abordagem da definição das técnicas e das tecnologias educativas, como a virtualização do quadro-negro. Para o autor, a lousa virtual incorpora os recursos oferecidos pelo computador, mas com o diferencial de permitir a interação entre o professor e os alunos, o que favorece a construção coletiva do conhecimento. No entanto, métodos tradicionais de ensino persistem nas aulas expositivas, com a utilização de caderno, lápis, borracha, lousa e giz para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, os recursos oferecidos pelas TDICs são minimamente utilizados na elaboração de atividades pedagógicas atrativas e interessantes; por conseguinte, a escola ainda traz métodos pedagógicos de ensino e aprendizagem do século XIX, a exemplo, a divisão do tempo e ao trabalho do professor, bem como a estrutura das salas de aulas, carteiras enfileiradas. E o século XX foi um campo fértil em discussões e inovações pedagógicas, para Nóvoa (2022), foi possível constatar também que o modelo escolar resistiu à maioria das transformações, pelo menos, até a pandemia de 2020.

Araújo (2009) enuncia que, se, por um lado, as tecnologias não garantem a aprendizagem de forma eficiente, como se desejava e acreditava de fato, por outro, são evidentes a presença nas salas de aulas e os benefícios sob o ponto de vista da estruturação e viabilização do ensino. Em “O Capital”, de Marx (1982, p. 1294), a “tecnologia desvela a atitude ativa do homem em relação à natureza, o processo imediato de produção de sua vida e, com isso, também de suas condições sociais de vida e das concepções espirituais que delas decorrem”. Nessa passagem, a tecnologia é descrita em um contexto amplo, ao indicar que resulta de vitória do homem em relação a processos sociais e históricos e que pertence à humanidade como fruto do trabalho humano.

Ainda no século XX, se discutia a simultaneidade do ensino em relação às influências dos métodos tradicional, intuitivo e ativo e à postura tecnicista (ARAÚJO, 2009). Para o autor, a questão era averiguar se as novas e antigas tecnologias educativas que surgiam e se colocavam

contemporaneamente à disposição da educação escolar representavam um neotecnicismo pedagógico ou se autonomizavam em relação aos fundamentos tecnicistas elaborados anteriormente, ao se constituírem como interferências para a educação humana.

Nesse ínterim, Araújo (2009) menciona que anseios, expectativas e aspirações de caráter tecnicista são comuns no campo educativo desde as tecnologias emergentes do século XX. Porém, é válido destacar que a “educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica” (SKINNER, 1972, p. 18); e que na universidade, para Lyotard (1986, p. 91; 93), “o essencial do transmissível é constituído por um estoque organizado de conhecimentos. [...]. Eles são a ‘natureza’ para o homem pós-moderno”. Em ambos os posicionamentos prevalece o uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem, com as respectivas contribuições para a mediação do processo educativo.

Todavia, Skinner (1972, p. 87) admite que a tecnologia do ensino é usada de modo inconsequente, ao bloquear a iniciativa e a criatividade, e, ainda, tornar todos os homens parecidos uns com os outros, mas:

Poderá maximizar a dotação genética de cada estudante; poderá torná-lo tão hábil, competente e informado quanto possível; poderá criar a maior diversidade de interesse; poderá levá-lo às maiores contribuições possíveis para o desenvolvimento e a sobrevivência de sua cultura.

Na busca por um método de ensino sem herdar as falhas de um sistema educacional carente, um século constitui uma fronteira simbólica que demarca, no artifício da cronologia, certas tendências de períodos longos. Diante do século XXI, especificamente ao final de 2019, um surto causado pela Covid-19 se espalhou pelo mundo e chegou ao Brasil no início de 2020 e, devido à necessidade de adotar práticas de distanciamento social, para evitar a propagação do vírus, o Ministério da Educação (MEC) determinou instrumentos normativos legais que afastariam o aluno da escola durante o surto pandêmico, com a suspensão de aulas presenciais em todo o território nacional. Para manter o vínculo dos estudantes com a escola, o MEC elaborou a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020d).

A partir desse momento, houve a substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais e a escola utilizou como estratégia, por meio das TDICs uma solução para dar continuidade ao ano letivo; então, implementou-se o ERE como um recurso rápido para o momento da pandemia mundial. Os professores, acostumados com quadro, giz ou pincéis, cadernos e livros didáticos, precisaram substituir tais itens por planejamentos digitalizados,

fotos e *scanners* de cadernos, videoaulas e reuniões *on-line*, ligações ou mensagens via aplicativo WhatsApp, como forma de contato com alunos e famílias. “O ensino, que durante o Império, era ministrado nas casas dos próprios professores” (SAVIANI *et al.*, 2006, p. 28), durante a pandemia do Covid-19, passou a acontecer novamente nas residências dos docentes, mas em outro formato mediado pelas TDICs, e o professor teve de reorganizar os espaços de trabalho e vida privada. Em uma paráfrase a Prost (2006), podemos expressar que, para o tempo de a vida privada estar “fora do alcance” do cliente, deve-se evitar a junção entre as esferas laborais e residenciais, ou seja, loja e moradia; e, no campo educacional, especificamente em relação ao ER, o professor precisou separar os espaços entre escola e casa, trabalho e vida privada.

Outra situação emergente foi de ofertar cursos on-line aos docentes em relação às TDICs, desde a busca de dados até o domínio de ferramentas, como uma opção para editar e produzir conteúdos destinados à construção de interfaces de hipermídia, à apresentação de informações e à respectiva transformação em conhecimento por meio de algumas atividades virtuais, outras continuavam a ser impressas. Diante da formação permanente do professor, a maioria deles não sabiam lidar com os recursos tecnológicos, visto que o assunto não havia sido aprofundado anteriormente nos cursos de graduação, e no momento de pandemia foi tudo feito às pressas:

O desafio do professor, portanto, é observar essas mudanças para compreendê-las, no âmbito de seu trabalho pedagógico, a fim de que possa ressignificá-lo, atualizá-lo. Isso exige um tempo mais longo para a formação dos envolvidos no processo, com preparação de infraestrutura tecnológica que vise a aprendizagem. Entretanto, com a suspensão das aulas, o ensino remoto entra em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar e refletir, precisou agir na urgência (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 31).

Mesmo com as contribuições das TDICs para o avanço da sociedade, é preciso reconhecer que, no Brasil, ainda existe uma quantidade expressiva de crianças e jovens que não dispõem de acesso à internet para a realização das atividades em domicílio. Isso pode ser ratificado pelo seguinte dado: cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não possuíam esse tipo de acesso, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área onde vivem, conforme a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2019).

Com base nas bibliografias estudadas, identifica-se um problema existente há séculos no Brasil: a necessidade da construção de um sistema nacional de educação eficiente, capaz de universalizar a educação básica. O modelo de escola reproduzido atualmente é o mesmo do século XIX e se depara com a evolução tecnológica e as condições inadequadas de materiais e

recursos tecnológicos das escolas, além de carências na formação dos professores em relação a tais aparatos. É evidente a busca pela inovação dos métodos de ensino, visto que, para Gadotti (2000, p. 5), os jovens nascem com a cultura digital, mas:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda se trabalha muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica (GADOTTI, 2000, p. 5).

Com a implementação emergencial do ERE em todo o território brasileiro, as TDICs trouxeram desafios para a educação, como entender a diferença entre tal modalidade e a EaD, próximo assunto a ser abordado no tópico abaixo.

3.2 DIFERENÇAS ENTRE ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O início de um ano letivo representa expectativas, novos projetos e planejamentos para uma nova etapa escolar. Em 2020 não foi diferente; porém, logo no primeiro bimestre, as ações mudaram de maneira repentina, em razão da pandemia de Covid-19, que levou à adoção de práticas de distanciamento social para evitar a propagação do vírus e à suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil. Durante esse período e com as escolas fechadas, os docentes passaram a ministrar seus conteúdos de maneira remota.

Nesse entremeio, o ERE e a EaD não podem ser compreendidos como sinônimos, visto que o ER foi uma forma encontrada para minimizar os prejuízos da interrupção das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19. A Educação a Distância é uma modalidade de ensino planejada estrategicamente, para ser flexível e atender vários estudantes, e que geralmente utiliza AVA. E durante a pandemia, grande parte da comunidade escolar foi impedida pela Portaria n. 343 (BRASIL, 2020d) de frequentar as escolas, para evitar a disseminação de SARS-CoV-2. No tocante à EaD, conforme o Decreto n. 9.057, que regulamenta a modalidade:

Art. 1º. [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e

avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, *on-line*).

As primeiras experiências com EaD surgiram em cursos por correspondência no século XVIII. Segundo Holmberg (1995 *apud* PAIVA, 2020), o ensino desse tipo diz respeito a “textos autoinstrucionais”, ou seja, combinados com a comunicação escrita entre alunos e tutores. Ademais:

A EAD só foi viabilizada porque havia a tecnologia da imprensa, do papel e do serviço dos correios. Com o surgimento de tecnologias de áudio e depois de vídeo, outros tipos de materiais foram incluídos na EAD: discos, fitas de áudio e de vídeo. A EAD foi e ainda é feita também por aulas transmitidas por rádio ou televisão. Desde o final do século XX, podemos contar com a mediação do computador, inicialmente *softwares* instalados nos computadores (PAIVA, 2020, p. 60).

Ainda nas palavras da autora citada, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), conhecidos também como Sistemas Virtuais de Aprendizagem, se popularizaram no Brasil ao final da década de 1990:

Muitos AVAs foram desenvolvidos e hoje estão sendo utilizados pelo mundo inteiro. Entre os mais usados durante a pandemia, estão o Moodle e o Google Classroom, associados a tecnologias de transmissão ao vivo (Google Meet, Streamyard) e de streaming (distribuição de conteúdo on-line), como o YouTube (PAIVA, 2020, p. 61).

Circunstancialmente, para Paiva (2020, p. 61), a EaD era vista com preconceito devido à escassa interação entre a instituição educadora e os alunos, em que, “para os preconceituosos a educação de verdade sempre foi aquela feita em uma escola com salas de aula de quatro paredes e com o professor na frente, escrevendo no quadro negro e os alunos sentados em carteiras enfileiradas”.

Em virtude da pandemia provocada por SARS-CoV-2, as escolas precisaram migrar para outras formas educacionais, com ênfase no ensino mediado pela internet, e o ERE foi a alternativa utilizada por meio das TDICs:

[...] como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Tomazinho (2020), sob a influência de Hodges (2020), aclara que, com o ERE, não fazemos educação ou EaD, pois praticamos um ERE. Arruda (2020) também raciocina sobre

esta última estratégia, ao demonstrar que “a educação remota *on-line* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (HODGES *et al.*, 2020 *apud* ARRUDA, 2020, p. 265).

Apesar dos contratempos advindos das crises, elas podem ser vistas também como momentos de mudanças, e é quase impossível descrever as práticas educacionais que emergiram durante a pandemia de Covid-19. Mas, podemos compreender que tais práticas educacionais anteriores à interrupção das aulas presenciais, nunca serão as mesmas novamente e que a tecnologia as revoluciona de fato, como demonstraremos no próximo item desta dissertação.

3.3 REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES COM AS TECNOLOGIAS

O momento da pandemia de Covid-19 levou as escolas a utilizar algumas estratégias diferentes e distante do velho quadro-negro, cujas origens no Brasil se referem à primeira metade do século XIX (MATTOS, 1968); e à lousa virtual, ferramenta mais recente, mas que não se insere efetivamente nas salas de aula. Entretanto, tais aparatos ser substituídos por outros recursos tecnológicos, o que demarca um novo espaço e as relações entre os sujeitos da sala de aula, isto é, professores e alunos.

É notório que o ER foi imprescindível para impedir a paralisação completa das atividades escolares durante a pandemia de Covid-19. Conforme Nóvoa (2022, p. 26), entre as lições aprendidas nesse período, de modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi “frágil e inconsistente”, visto que 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”. Docentes relataram que houve uma precisão emergente sobre a capacidade de conhecer os métodos de uso das TDICs, desde a busca de dados até o domínio de ferramentas *on-line*, para editar e produzir conteúdo referente à preparação de elementos para construir interfaces de hipermídia, apresentar as informações e transformá-las em conhecimento.

Na obra organizada por Tiago e Raul Junior (2021) sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, cita-se a importância do professor na execução do ER no contexto de pandemia. Assim:

Diversos trabalhos buscam analisar a transição dos educadores ao encararem

os recursos tecnológicos em um curto espaço de tempo. As pesquisas enfatizam a adaptação e a adoção das tecnologias digitais pelos professores, que em grande medida responderam de forma rápida e positiva à revolução tecnológica no setor educacional (RODRIGUES, 2021, p. 26).

Acerca do assunto, Nóvoa (2022, p. 26) também destaca o papel do docente, ao afirmar que:

[...] 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.

O referido autor diagnostica que, durante a pandemia, o potencial de respostas educativas está mais nos professores do que nas políticas ou instituições. Tal autor avalia, como respostas à pandemia, que docentes preparados e que trabalham em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, juntamente às famílias, podem garantir soluções oportunas e adequadas (NÓVOA, 2022).

As TDIC, em todas as etapas, têm sido ferramentas para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir os conhecimentos adquiridos a outras pessoas, o que “leva os processos educacionais para além das paredes da escola” (COLL; MONEREO, 2010, p. 30). Para Loureiro e Veiga-Neto (2022, p. 3-4), a educação escolar é um espaço potente para a formação de sujeitos capacitados ao uso consciente e crítico das ferramentas digitais, mas urge a necessidade de uma inserção efetiva da temática das TDICs nos currículos escolares, principalmente como objeto de estudo:

[...] em um mundo digitalmente conectado, é fundamental que a escola se constitua um espaço e um tempo privilegiados para educar e formar os estudantes a fim de que eles habitem este mundo, em que as formas de ser e de estar estão condicionadas ao uso responsável das tecnologias digitais de comunicação. Essa percepção não descarta a potencialidade das tecnologias digitais de comunicação. Ao contrário, elas são compreendidas como integrantes do processo de educação escolarizada e não apenas como ferramentas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos (LOUREIRO; VEIGA-NETO, 2022, p. 3-4).

Nesse prisma, a potencialização das TDICs para o uso responsável e significativo aos estudantes, conforme Lima *et al.* (2021), se conecta diretamente a importância na formação dos professores para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores:

Pensar a formação dos professores na sociedade hodierna é crucial, visto que cada vez mais ocorrem transformações na forma de ensinar e aprender, ou seja, novas metodologias emergem, valorizando a participação do aluno no processo educacional. Dessa forma, os docentes necessitam estar atualizados e (re)informados sobre essas novas possibilidades para construir uma aprendizagem significativa (LIMA *et al.*, 2021, p. 88710).

Moran, Masetto e Behrens (2006) asseguram que o processo de educar de verdade se refere à quando aprendemos com cada aspecto, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos. Para experimentar e compartilhar, o professor deve promover tal processo ao seu estudante, ao mediar recursos tecnológicos como meios para ensinar e aprender, cujas iniciativas apontam a inclusão dos meios de comunicação social e tecnológica na prática pedagógica:

[...] a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TICs na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006, p. 13).

Consideramos, pois, que as tecnologias auxiliam na educação ao propiciar outros caminhos para a aprendizagem como promoção social da cultura. Diante disso, Coll e Monereo (2010, p. 50) questionam:

[...] que mudanças relevantes ocorrem nas nossas habilidades quando deixamos de utilizar o lápis e o papel para usar um editor de textos? [...] o editor de textos nos permite refazer um parágrafo, mudá-lo de lugar, combinar frases que antes estavam em outros parágrafos [...] é um dos exemplos de como as TICs podem ampliar as habilidades do aluno. Usar uma determinada ferramenta não só permite que melhorem nossas habilidades quando a utilizamos como deixa um “rastros”, ou seja, uma vez que nos apropriamos de seu uso, nossas capacidades melhoram.

Dessa maneira:

A visão de apropriação participatória de como o desenvolvimento e o aprendizado ocorre envolve uma perspectiva na qual as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles se comunicam e compartilham na tomada de decisões é a substância do desenvolvimento cognitivo (ROGOFF, 1998, p. 133).

Assim como Vygotsky (1998) discorre acerca da natureza social do ser humano que o acompanha desde o nascimento, Rogoff (1998, p. 126) aprofunda a teoria ao informar que, por meio da apropriação participatória, os envolvidos estabelecem novas condições de

aprendizagem:

O conceito de apropriação participatória se refere à como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição.

Por sua vez, Monero e Pozo (2010) revelam que as TDICs e o conhecimento advindo delas se inserem nas salas de aula, pois fazem parte da vida do aluno, mesmo que isso não aconteça igualmente a todos. Nesse viés, a “tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico” (COLL; MONEREO, 2010, p. 51).

Na educação, o conhecimento das TDICs disponíveis na sociedade é fundamental para “um trabalho educacional, transformador e de qualidade, o domínio dessas tecnologias pelo professor não basta para garantir a contribuição efetiva delas para uma educação transformadora” (POCHO *et al.*, 2014). Segundo as autoras, os recursos tecnológicos podem ser utilizados pelo professor para desenvolver as atividades pedagógicas, com vistas a:

[...] diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; permitir ao aluno através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologia existente na sociedade, [...] a proposta é, enfatizar a relação da educação com a tecnologia, o domínio do fazer pedagógico. É este domínio que deve determinar sua relação com o conhecimento e as tecnologias (POCHO *et al.*, 2014, p. 16-17).

Novamente, Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 139) ressaltam a questão da tecnologia como outra ferramenta pedagógica de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

[...] pode-se concluir que é impossível dialogarmos sobre tecnologia e educação, inclusive educação escolar, sem abordarmos a questão do processo de aprendizagem. Com efeito, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes.

As TDICs não são responsáveis por solucionar os problemas educacionais existentes ao longo dos tempos. Nesse contexto, Ribeiro (2021) define que o ER foi uma necessidade

imediate adotada pelas autoridades, mas a justificativa de ser um plano de emergência, posto no período de pandemia, não pode ser considerada uma “revolução pedagógica” na história da educação, até porque, o modelo educacional tradicional, não foi mudado e tampouco investimentos para as TDICs. Para a autora, são necessários investimentos em equipamentos tecnológicos e, principalmente, na formação do professor, em que não deve ser considerado o favorecimento de um currículo utilitarista, pragmático e sem espaço para debates:

[...] este ensino também nos preocupa e nos leva a refletir: é um modelo de ensino aligeirado, sem investimento adequado na formação de professores e sem equipamentos adequados? De onde o professor planeja suas aulas e de onde ministra suas aulas? De sua própria casa? Com sua própria energia elétrica, sua própria internet, seu próprio equipamento? O que podemos dizer *a priori* é que são muitas interrogações sobre o como ensinar, seus efeitos e impactos na aprendizagem do aluno (RIBEIRO, 2021, p. 134).

Ribeiro (2021), Moran, Masetto e Behrens (2006) asseguram que os problemas educacionais existiam e se sobressaíram na pandemia. Isso coaduna as considerações de Santana e Sales (2020, p. 77), em que discorrem sobre as mesmas dificuldades:

A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciadas. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permanecem nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdo.

Cabe acrescentar que, para Kenski (2020) e Santana e Sales (2020), a educação na contemporaneidade permanece com o desafio de educar estudantes do século XXI por intermédio de professores do século XX e escolas do século XIX. Outro autor que também defende esse ponto de vista, é Nóvoa (2022, p. 15), para quem:

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma.

Todavia:

[...] podemos considerar que a experiência de suspensão das aulas presenciais evidenciou aquilo que reiteradamente defendem os estudos educacionais: o papel fundamental desempenhado pelos professores na mediação entre o processo de ensino-aprendizagem e as tecnologias digitais aplicadas à educação (CAVALCANTE *et al.*, 2022, p. 56).

Como apresentado por Nóvoa (2022), a escola necessita de transformações, mas elas devem ser repensadas e recomeçadas de fato, a partir do modelo escolar instaurado nos últimos 150 anos, e não da escola propriamente dita. O autor adota prudência na visão otimista em relação às questões tecnológicas utilizadas no âmbito emergencial da pandemia, com cuidado sobre os “delírios futuristas”, pois as mudanças devem partir da realidade, de experiências das escolas, e principalmente, do trabalho docente.

Em um artigo de Catini (2020, n.p.), chama-se a atenção sobre o impacto da tecnologia na educação pelos meios de ensino utilizados durante a pandemia da Covid-19:

[...] a questão que se impõe na exceção do confinamento são os meios para educar. Quase todo o debate sobre educação na pandemia se reduz às questões da educação à distância, do ensino remoto, da validação das horas e das cargas didáticas. A pandemia e o confinamento aceleraram um processo que já estava em curso de introdução mais intensiva de tecnologia na relação educativa. Como outras mudanças provocadas pela exceção do momento de confinamento e distanciamento social, também apresenta tendências de se generalizar e se tornar permanente.

Nesta seção, foi possível apresentar ideias de alguns autores em relação a um modelo escolar ultrapassado e com condições de trabalho precárias e que existiam antes da pandemia. Com a necessidade de distanciamento social exigido pela Covid-19, tal situação ficou apenas mais evidente, dado que a tecnologia não irá solucionar os problemas educacionais no Brasil, em virtude da necessidade de investimentos no sistema educacional e novas políticas públicas que viabilizem condições de trabalho menos precarizadas.

Na sequência, analisaremos as legislações que surgiram para viabilizar o funcionamento do calendário escolar de 2020, mais especificamente na RME de Uberlândia, durante o primeiro ano de pandemia bem como as condições de trabalho do professor.

4 O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

4.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Por se tratar de uma pesquisa documental e descritiva, os dados apresentados nesta seção foram coletados a partir de legislações e documentos produzidos/publicados para atender às demandas do ambiente escolar advindas da pandemia de Covid-19. Mesmo antes desse período, as discussões em torno da esfera educacional brasileira, em especial da educação básica, têm abordado os desafios a serem enfrentados por uma política responsável, que vise ao desenvolvimento social e econômico do país.

Tal proposta consta na Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), cujo §3 do Artigo 211 responsabiliza os municípios brasileiros prioritariamente pela atuação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Por sua vez, a Lei Orgânica do Município de Uberlândia atualizada até 2013 (UBERLÂNDIA, [1990] 2013), no Capítulo IV, referente ao item “Educação”, também cita que o município deve arcar com a educação pré-escolar e de primeiro grau, ou seja, o município precisa ofertar os níveis de ensino supramencionados.

Conforme as informações do *website* da PMU ilustradas no Quadro 1, Uberlândia possui 68 escolas de Educação Infantil e 54 de Ensino Fundamental (zonas urbanas e rurais); 46 escolas municipais de Ensino Infantil conveniadas com Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e outras duas de Ensino Fundamental. Nas escolas da RME, também é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender os estudantes com necessidades específicas.

Quadro 1. Total de escolas municipais em Uberlândia/MG

Escolas Municipais Educação Infantil	68
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	172

Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da PMU possui o Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Tal instituição é vinculada à referida SME, foi oficializada por meio do Decreto n. 5.338 (UBERLÂNDIA, 1992) e idealizada por profissionais da educação, com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, bem como

pesquisas e ações de intervenção pedagógica nas unidades escolares do município. Vale ressaltar que o Cemepe também promove encontros e formações dos professores da RME.

Em 2015, a Câmara Municipal de Uberlândia aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015/2025, por meio da Lei n. 12.209 (UBERLÂNDIA, 2015). Ao elaborar tal documento, visava-se colocá-lo em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e garantir sua identidade e autonomia.

A elaboração do PME, por sua vez, possui fundamentos legais em outras legislações mencionadas na Lei n. 12.209 (UBERLÂNDIA, 2015). Cabe ressaltar que, em um dos artigos da lei, estão previstos os seguintes objetivos que constituem eixos do PME:

1. Sistema Municipal de Ensino;
2. Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
3. Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem;
4. Gestão Democrática;
5. Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
6. Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.

Em um dos parágrafos dessa legislação, determina-se que o Sistema Municipal de Ensino formule mecanismos para o acompanhamento e monitoramento local, com vistas ao cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do PME. Em 2016 foi aprovada, por meio do Decreto n. 16.900 (UBERLÂNDIA, 2016), a criação do Regimento Interno do Fórum Municipal de Educação (FME) que, em um dos capítulos sobre sua competência, indica a apresentação e a proposição de políticas públicas para garantir a implementação das metas, diretrizes, estratégias e prazos do PME, além de lhe conferir o poder de ultrapassar diferentes gestões e continuar as políticas públicas. Cabe destacar que, na prática, a intencionalidade de tais documentos burocráticos não promove um sistema de ensino eficaz e de qualidade, pois, nas palavras de Nóvoa (2022), a história da escola é conhecida, e ao longo dos séculos, se estabeleceram processos e modos de organização que obtiveram formas definitivas e que se consolidam em um modelo escolar até os dias atuais.

No próximo tópico, analisaremos o ER realizado durante a pandemia de Covid-19 na RME de Uberlândia, em 2020, com base nas legislações que fundamentam o tema.

4.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

A coleta dos materiais desta pesquisa ocorreu por meio das informações contidas em

documentos como leis, decretos, portarias, ofícios e resoluções de medidas provisórias disponíveis em *websites* da PME e de outros órgãos governamentais como o MEC e o CNE.

Fundamentado na Instrução Normativa n. 1, de 8 de janeiro de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020s), o início do ano letivo nas unidades escolares da RME estava previsto para 17 de fevereiro, o que aconteceu normalmente na data referida, na modalidade presencial. Entretanto, no início de fevereiro, por meio da Portaria n. 188, divulgada em 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020g), o Ministério da Saúde declarava Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência do SARS-CoV-2. Tal documento estabelecia o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCov), articulava e orientava gestores estaduais, distrital e municipais do Sistema Único de Saúde (SUS) e adotava medidas de planejamento, organização e divulgação à população sobre a Covid-19.

Cabe ressaltar que, no Brasil, os órgãos responsáveis pelo controle da saúde pública haviam reiterado o estado de emergência, mas as aulas em todas as escolas transcorreram normalmente por quase um mês, mesmo depois de o Ministério da Saúde declarar a ESPIN. Em Uberlândia foi instituído, por meio do Decreto n. 18.525, de 28 de fevereiro de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020n), o Comitê Municipal de Enfrentamento ao Covid-19 para implementar ações preventivas na saúde pública.

Em 18 de março de 2020, o MEC, mediante a Portaria n. 343 (BRASIL, 2020d), suspendeu as aulas presenciais em todo o território nacional e determinou, aos estados e municípios, a oferta de aulas por meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. Dessa forma, as secretarias de educação do país buscaram alternativas para elaboração, organização e execução das aulas em suas redes, e, especificamente a SME, em 19 de março de 2020, promulgou a Portaria SME n. 48.821 (UBERLÂNDIA, 2020i) para manter a suspensão das aulas por mais 60 dias, a contar de 18 de março de 2020, e sugeriu a reformulação do calendário escolar em momento oportuno. Com as aulas presenciais ainda suspensas, no dia 6 de abril de 2020, a PMU iniciou o ERE e inaugurou o programa Escola em Casa⁸, por meio de uma plataforma digital que visava ofertar o ensino em pleno isolamento imposto pela pandemia (UBERLÂNDIA, 2020o).

Assim, a PMU começou a disponibilizar textos para leituras, vídeos e jogos interativos aos alunos na plataforma digital do portal Escola em Casa (UBERLÂNDIA, 2020p), em que os materiais didáticos poderiam ser impressos pelo estudante e estavam divididos por ano escolar. Para os educandos que não possuíam condições de imprimir e/ou acesso à internet, as escolas

⁸ Disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em: 20 jan. 2023.

iriam fornecer as apostilas impressas (UBERLÂNDIA, 2020r), distribuídas somente às terças-feiras no período da manhã, o que exigiria ao interessado sair do isolamento para se deslocar e buscar o material.

Diante da situação socioeconômica da maioria da população que frequenta as escolas públicas, a demanda pelo material impresso foi elevada, por não possuir recursos tecnológicos e, tampouco, acesso à internet em suas casas. Sobre o problema enfrentado pelo ER nas escolas públicas brasileiras, Palú, Schütz e Mayer (2020, p. 94) sublinham que:

[...] nem todos os alunos têm acesso às tecnologias e à internet para poderem se conectar às escolas, aos professores e dar continuidade aos seus estudos. Para os que não têm acesso, geralmente as escolas fornecem material impresso, mas devido à situação atual, muitos alunos também não têm condições de acessar a educação dessa forma, por não conseguirem transporte ou outras condições adversas que não permitem a continuidade de seus estudos nesse momento.

A busca das famílias pelas apostilas impressas na RME de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2020r), conforme o cronograma restrito e divulgado pelos meios de comunicação naquela época, causou tumultos e aglomerações na porta das escolas, o que contrariou as recomendações e as medidas de combate à Covid-19. Enquanto os alunos que moravam na área rural receberam o material impresso em suas residências, os materiais da Educação Infantil não precisaram ser impressos, pois eram adaptados por meios digitais com atividades lúdicas.

Nesse sentido, o conteúdo do material disponibilizado no portal Escola em Casa e impresso nas unidades escolares foi produzido por alguns professores convidados da RME, em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) (UBERLÂNDIA, 2020t). No início de maio daquele ano, a PMU começou a exibir, em canal aberto, as videoaulas da plataforma digital do programa Escola em Casa para os estudantes da RME (UBERLÂNDIA, 2021c).

Em 27 de maio de 2020 foi divulgada a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais na Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a), a qual institui o regime especial de trabalho remoto, no âmbito da Rede Municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o cumprimento da carga horária mínima exigida. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, [1996a] 2017), atualizada até março de 2017, é prevista a carga horária de 800 horas mínimas anuais às escolas brasileiras, o que equivale ao mínimo de 200 dias efetivos de trabalho escolar por ano.

Segundo a Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a), cada escola municipal se responsabilizaria por organizar as atividades escolares não presenciais. Dentre as exigências

mencionadas no documento, as referidas tarefas deveriam assegurar o cumprimento da carga horária obrigatória e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem previstos na proposta pedagógica, com qualidade, até o final do ano letivo. Os conteúdos disponibilizados no portal Escola em Casa também fariam parte do Plano de Estudos Tutorados (PET).

Ainda de acordo com a Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a), o PET é um instrumento de aprendizagem que visa permitir aos estudantes, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas de forma autoinstrucional e buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares de modo tutorado, além de permitir o registro semanal para cômputo da carga horária escolar de cada discente. As atividades do PET seriam disponibilizadas por meio de recursos tecnológicos ou impressas nas unidades escolares dos alunos que não tivessem acesso à internet e equipamentos necessários para o acesso.

Cada unidade escolar seria responsável por garantir a entrega, a realização e a devolução dos PETs, conforme o modelo enviado às escolas da RME de Uberlândia (Figura 1) e utilizado pelos professores na elaboração das respectivas atividades destinadas aos discentes:

Figura 1. Plano de Estudos Tutorados (PET)

SECTORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
SERVIR CUIDAR INOVAR

ESCOLA EM CASA

Inserir a logo da escola

PLANO DE ESTUDO TUTORADO - PET 6º ano
Semana de xx/xx/2020 a xx/xx/2020
CARGA HORÁRIA CORRESPONDENTE: Lançar de acordo com a carga horária da semana. Em caso de dúvidas procurar o inspetor da escola.

Escola: _____

Aluno(a): _____ Ano: _____ Turno: _____

Professor(a): _____

Orientações para formatação das atividades – Fundamental

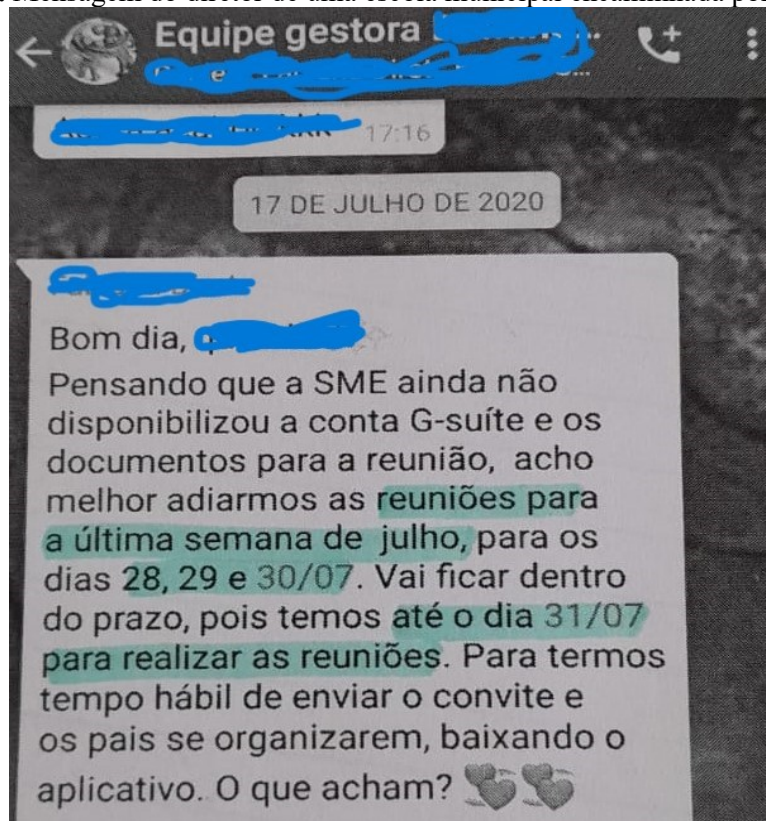
Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no levantamento documental.

Assim, no início de junho de 2020, recomeçaram as aulas em regime não presencial, com prioridade aos meios de comunicação não presenciais como telefone, e-mail, plataforma digital ou mídias sociais, desde que compatíveis com as condições de acesso do estudante. Com a narrativa reiterada de inovação, na segunda quinzena daquele mês, a SME ofereceu um curso *on-line* da plataforma Google for Education aos professores, analistas pedagógicos, diretores e vice-diretores. Inicialmente, foi ofertada apenas para 20 escolas da RME, com vistas a capacitar os docentes para a utilização das ferramentas tecnológicas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo para os estudantes, com a apresentação de AVAs com

conteúdos relativos às ferramentas GSuite, Gmail, Google Agenda, Google Meet, Google Drive e Google Classroom (UBERLÂNDIA, 2020m).

Ao final de julho daquele ano, quase um mês após o início das aulas remotas, a PMU, por meio da SME, promoveu reuniões *on-line* com os pais e responsáveis dos alunos nas escolas municipais, com o intuito de orientar e sanar as dúvidas sobre o ER e o programa Escola em Casa (UBERLÂNDIA, 2020h). Conforme a Figura 2, a reunião ocorreu por meio do Google Meet, aplicativo desenvolvido pela Google com foco na realização das videoconferências e que ficou popularmente conhecido durante a pandemia de Covid-19 (GOOGLE, s.d.). Contudo, somente quem tivesse acesso à internet e pacote de dados para baixar o aplicativo poderia participar da reunião *on-line*, o que reforça a exclusão escolar.

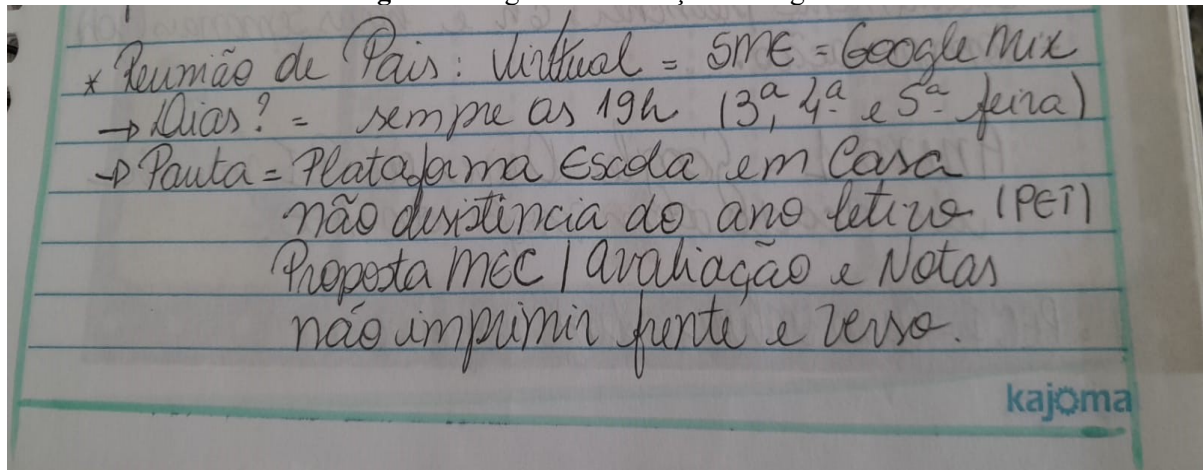
Figura 2. Mensagem do diretor de uma escola municipal encaminhada por aplicativo



Fonte: Captura de tela realizada pela autora em um grupo de WhatsApp, 17 jul. 2020.

Um fato importante a ser destacado indica que as reuniões *on-line* ocorriam após o horário de trabalho dos profissionais da educação (Figura 3):

Figura 3. Registros e anotações em agenda



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no levantamento documental.

Nesse contexto, o ER acontecia nas escolas da RME de Uberlândia e era implementado em atividades remotas realizadas pelos estudantes, cujo registro, realizado pelos docentes de cada componente curricular após a correção, comprovava o cumprimento da carga horária escolar por meio de um formulário relativo aos PETs (Anexo 1).

Para os estudantes, em consonância ao Parecer CNE/CP n. 5 (BRASIL, 2020a), era obrigatória a realização das atividades não presenciais por meio dos PETs, com vistas ao cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia de Covid-19. Todavia, de acordo com informações do *website* da PMU, 12% de 42 mil estudantes da RME não participaram do ER, ou seja, não realizavam as atividades tutoradas impressas e/ou *on-line* (UBERLÂNDIA, 2020r). Há muito tempo, as escolas públicas no Brasil carecem de recursos que comprometem a qualidade da educação, com:

[...] problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1204).

A morosidade da PMU em apresentar uma proposta de organização do ER durante a pandemia reforça o discurso das autoras supracitadas, o que comprometeu as condições de ensino e aprendizagem dos estudantes da RME e levou à precariedade do trabalho docente. O acúmulo de tarefas é constatado no Artigo 10 da Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a), em que eram atribuídos o planejamento e a elaboração das atividades não presenciais entregues em tempo hábil ao analista pedagógico para análise e orientação, conforme o planejamento semestral da unidade escolar. Nesse caso, o professor deveria assistir às videoaulas com

antecedência, disponibilizadas no portal Escola em Casa ou canal de TV aberta (UBERLÂNDIA, 2021c), e elaborar suas atividades conforme os conteúdos apresentados nas videoaulas. Assim, além das atribuições dos referidos profissionais, eles deveriam corrigir as atividades tutoradas realizadas e entregues impressas na escola ou enviadas por meios digitais.

Ainda ao teletrabalho do professor foi acrescentada a responsabilidade de planejar, acompanhar, orientar e registrar as atividades não presenciais, bem como executar aulas *on-line* em cumprimento ao cronograma de horários da escola. Durante a jornada laboral, conforme Artigo 20 Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a), o docente deveria atender alunos, pais e responsáveis por todos os meios de comunicações disponíveis, bem como às solicitações do diretor escolar, para prestar esclarecimentos acerca das atividades desempenhadas e do cumprimento das demandas estabelecidas. Ademais, era obrigatório o preenchimento do formulário do Plano Individual do Professor em Trabalho Remoto (Anexo 2) para descrever as atividades realizadas, validar e controlar a frequência no período correspondente ao trabalho remoto.

Sobre o labor docente nas escolas municipais de Uberlândia durante a pandemia, informa-se que:

Art. 22. As atividades realizadas pelos servidores da unidade escolar, de acordo com suas funções, durante o período de regime especial de trabalho remoto, deverão ser executadas no seu horário regular de trabalho na referida unidade (UBERLÂNDIA, 2020a, p. 7).

Em novembro de 2020, a SME da PMU encaminhou, a todas as unidades escolares, o Ofício Circular n. 5.247 (UBERLÂNDIA, 2020g) para orientar sobre o cumprimento da carga horária dos servidores, em especial a dos analistas pedagógicos e professores, referente ao período de 20 de abril a 15 de maio de 2020, período em que as instituições de ensino estavam fechadas devido à pandemia.

Vale ressaltar que houve demora da PMU, junto à SME, para tomar medidas em relação à oferta de opções referentes ao trabalho remoto, ao considerar que, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio do Memorando Circular n. 12, de 27 de abril (MINAS GERAIS, 2020), articulou medidas de retorno às atividades não presenciais em todas as instituições de ensino do estado. Ao retomarmos o Ofício Circular n. 5.247 (UBERLÂNDIA, 2020g), notamos que o cumprimento da carga horária referente a esse período seria destinado a 40 horas para a formação em AVA de docentes e analistas, promovida pela SME, e, ao final do curso, foi gerada uma lista com os nomes dos participantes, em que o servidor deveria realizar as atividades em consonância à sua disponibilidade.

Durante o trabalho remoto no período pandêmico, professores e coordenadores pedagógicos trabalharam além da carga horária semanal, o que vai ao encontro do pensamento de Cavalcante *et al.* (2022, p. 56), para quem “importa mostrar que os/as professores/as vivem um momento de ‘exaustão docente’, em razão da sobrecarga de responsabilidades”. Outro quesito importante a considerar em relação ao trabalho docente durante a pandemia, além das condições precárias, é a carga horária em *home office*, o que deixou vários profissionais da educação sem tempo para a própria família que também estava em isolamento.

Por norma, os maiores índices de queixa e ansiedade relatados nos textos/artigos se referem a professoras que tentavam integrar a difícil tarefa das demandas do contexto remoto com o trabalho doméstico:

A docência é uma profissão com predominância numérica das mulheres, tendo abrangido 78,3% dos respondentes (GESTRADO, 2020b). 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; POCHMANN, 2020, p. 217).

A sobrecarga de trabalho que extrapolou as horas diárias dos docentes constitui os relatos das maiores queixas dos profissionais da educação. Outra situação interposta é compensar os dias em que foram suspensas as aulas presenciais devido à disseminação da Covid-19 e em virtude do estado de calamidade pública preconizado pelo Decreto n. 18.583, de 13 de abril de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020d), e o Decreto n. 18.592, de 20 de abril de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020e), em que todo o município de Uberlândia declarou emergência e definiu outras medidas para o enfrentamento à referida doença.

A partir daquele momento, foi necessário pensar em alternativas a serem adotadas para enfrentar a nova realidade, e as escolas também precisaram transformar processos. Como medida imediata dos órgãos de governo, a Portaria SME n. 48.821 (UBERLÂNDIA, 2020i) levou à suspensão das aulas presenciais desde 18 de março até 17 de abril daquele ano, para pensar sobre alguma possibilidade de prosseguir com o ano letivo, sem colocar em risco a saúde dos profissionais da educação, alunos e suas respectivas famílias.

Diante da calamidade pública ocasionada pela pandemia, vários setores de atividades econômicas ficaram com restrições absoluta de funcionamento, dentre elas as instituições escolares. Apesar disso, as escolas públicas precisaram abarcar os 200 dias letivos, o que

sobrecarregou ainda mais o precário trabalho docente, com a acumulação de horas de trabalho a serem compensadas. Tal fato pode ser constatado no excerto a seguir, referente ao início do fechamento das escolas municipais e à compensação da carga horária do pessoal da educação:

Art. 28. A carga horária dos Analistas Pedagógicos e dos Professores referente ao período de 18/03/2020 a 17/04/2020, será utilizada para o acompanhamento, verificação, correção, registro, intervenção e devolutiva dos Planos de Estudos Tutorados já realizados e entregues durante os meses de abril e maio do corrente ano (UBERLÂNDIA, 2020a, p. 8).

A demanda burocrática para corrigir e registrar a devolutiva de PETs dos estudantes se tornou um dos trabalhos mais exaustivos para os professores, devido à necessidade de realizá-lo diariamente, além da correção das apostilas referentes ao período citado no Artigo 28 da Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a).

Como pode ser observado no Anexo 2, o registro das atividades para compensar o cumprimento de carga horária do estudante era realizado em um documento individual, ou seja, de acordo com cada aluno. Há tempos, a burocracia tem sido apontada pelos professores como um dos principais problemas que contribuem para a exaustão do trabalho docente e, na pandemia, se tornou mais latente com o preenchimento dos formulários de registro dos estudantes, bem como a execução de outras funções além da competência dos referidos profissionais e que desvalorizam a docência em si. A situação foi agravada, mas não era recente, pois:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

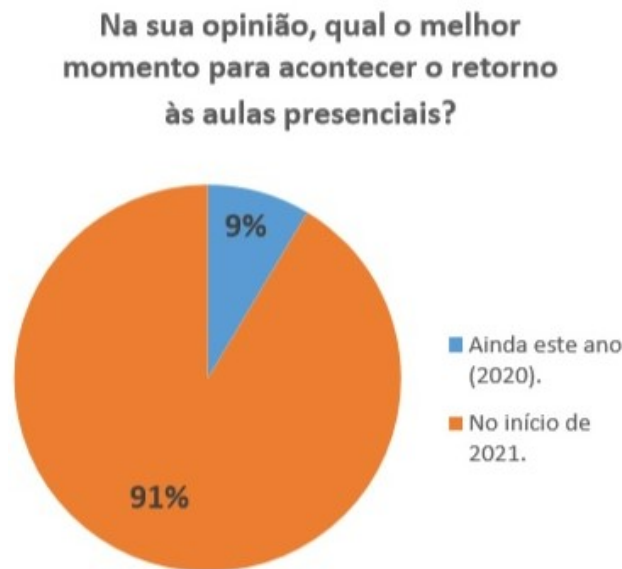
Em 2020, primeiro ano de pandemia de Covid-19, na RME de Uberlândia, tornava-se mais evidente a sobrecarga do labor docente em relação a preencher formulários, corrigir atividades e ensinar de fato, como atesta Oliveira (2004) ainda no início do século XXI. Mesmo com as soluções frágeis, burocráticas e precárias, podemos afirmar que o professor realizou o ER de fato.

No início de agosto de 2020, em meio às exigências do ER e mediante o Ofício Circular n. 3.468 (UBERLÂNDIA, 2020f), encaminhado às escolas municipais, surgiam novos documentos e orientações para todos os servidores da escola, por meio remoto e em reuniões *on-line*, debaterem medidas restritivas e protocolos de proteção contra o contágio da Covid-19.

Para garantir o retorno às aulas presenciais com segurança, mas ainda sem data prevista, tal discussão envolvia a leitura de documentos enviados pela SME mencionados no referido documento, além de etapas e prazos a serem cumpridos durante a elaboração das sugestões do protocolo de volta às atividades nas escolas.

Por isso, ao final do mês de setembro de 2020, foi realizada uma pesquisa *on-line* por meio de um formulário, com os pais ou responsáveis dos estudantes da RME, sobre o retorno às aulas presenciais (UBERLÂNDIA, 2020c). Tal enquête apontou que 91% dos inquiridos preferiam a volta das atividades somente em 2021 (Figura 4):

Figura 4. Resultado da pesquisa com pais e responsáveis de alunos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia



Fonte: Uberlândia (2020c).

É importante considerar que, como a pesquisa foi realizada exclusivamente *on-line*, as famílias sem acesso à internet também não puderam emitir opiniões. Tal enquête envolveu outras questões como o número de familiares contagiados pela doença da Covid-19, o pertencimento do estudante ou familiar ao grupo de risco⁹ e a assiduidade dos alunos em realizar as atividades remotas. No início de outubro, a pesquisa foi realizada com os servidores da RME via formulário *on-line*, em que 94% da amostra preferia o retorno das aulas presenciais em 2021, como mostra o *website* da PMU (UBERLÂNDIA, 2021b).

Em meio aos ofícios emitidos pela SME, o ER transcorria conforme relatado nesta seção e, em novembro, o referido órgão municipal encaminhou às escolas o Ofício Circular n. 5.372 (UBERLÂNDIA, 2020j), com orientações sobre carga horária dos estudantes em diferentes

⁹ Conforme a Recomendação n. 20, de 7 de abril de 2020, os grupos de risco se referem a maiores de 60 anos, pessoas imunodeficientes e/ou portadoras de doenças crônicas ou graves, gestantes e lactantes (BRASIL, 2020b).

contextos, com ênfase naqueles que não haviam realizado e/ou devolvido PETs, cuja situação escolar deveria ser definida no início do ano letivo subsequente.


Ademais, o referido documento citava as seguintes situações:

- Já ao estudante que realizou e devolveu parcialmente os PETs, seriam considerados 75% (setenta e cinco por cento) da sua carga horária mínima que corresponderá a 100% (cem por cento);
- Aos alunos (as), que devolveram menos de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades, ou que entregaram em branco, passariam por um processo de reclassificação, realizando atividades que englobam todos os componentes curriculares, ou seja, um Plano de Estudos Tutorado de Reclassificação;
- Ao estudante que devolveram o PET na escola, teriam sua carga horária computada a 100% (cem por cento) (UBERLÂNDIA, 2020j, n.p.).

Ainda, o referido ofício explicitava que não deveria ser avaliado o desempenho nas respostas, pois bastaria ao aluno ter feito a atividade e devolvê-la. Ao professor, o documento reforçava novamente a atribuição de corrigir todos os PETs de reclassificação e registrá-los nos devidos anexos até o fim do ano letivo de 2020. Atitude adotada pelos órgãos governamentais, baseados em ofícios e resoluções emitidas durante a pandemia, que reforçam cada vez mais, a fragilidade da escola, tendo em vista os baixos índices da educação que resultam na desvalorização da carreira docente.

No início de dezembro, a SME emitiu o Ofício Circular n. 5.603 (UBERLÂNDIA, 2020k), com orientações sobre como registrar o PET de Reclassificação do estudante. Praticamente, era o mesmo instrumental mencionado neste capítulo e na Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2020a), como pode ser verificado na Figura 5:

Figura 5. PET de Reclassificação



ANEXO II – RESOLUÇÃO SME N° 001/2020 - RECLASSIFICAÇÃO

LOGO DA ESCOLA

REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET) E CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA – E.F: 6º AO 9º ANO			
Ano letivo: 2020		Diretor(a) _____	
Escola Municipal _____		Matrícula: _____	
Nome do(a) Aluno(a) _____		Ano de Escolaridade: _____	
		Turma _____	
		Turno _____	
Registra-se, a partir das informações deste formulário, que o(a) aluno(a) acima mencionado(a) cumpriu o processo de Reclassificação, conforme Memorando-Circular nº 14/2020/SE/SPP, no final do ano letivo de 2020, em conformidade com o plano curricular correspondente ao seu ano de escolaridade, com apoio do PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET): BNGC/DCM. Plano Curricular correspondente: <u>(ano escolar)</u> .			
Componente Curricular	Carga horária semanal prevista	Carga horária anual cumprida	Período de referência da carga horária cumprida
Língua Portuguesa	Preencher de acordo com	Carga horária de cada componente	*Ver item "c" do ofício.
Arte	o plano curricular	curricular multiplicada	
Língua Inglesa	de cada escola	por 40.	
Educação Física		Exemplo: 4 aulas de matemática semanais	
Matemática		= 160 aulas mensais	
Ciências			
História			
Geografia			
Ensino Religioso			
Literatura			
Geometria			
TOTAL			

* O estudante foi submetido a um PET de Reclassificação, englobando todos os componentes curriculares, resultando em recomposição de 100% da carga horária total anual.

Ass. Prof.: _____	Mat.: _____	Ass. Prof.: _____	Mat.: _____
Ass. Prof.: _____	Mat.: _____	Ass. Prof.: _____	Mat.: _____
Ass. Prof.: _____	Mat.: _____	Ass. Prof.: _____	Mat.: _____
Ass. Prof.: _____	Mat.: _____	Ass. Prof.: _____	Mat.: _____
Ass. Prof.: _____	Mat.: _____	Ass. Prof.: _____	Mat.: _____

Assinatura do (a) Analista Pedagógico: _____ Matrícula: _____

Assinatura do (a) Diretor(a): _____ Matrícula: _____

Uberlândia

Fontes: Uberlândia (2020a; 2020k).

Conforme o Ofício Circular n. 392 (UBERLÂNDIA, 2020l), a SME descrevia a elaboração de mais uma atividade remota para o mês de dezembro como Avaliação Formativa ou PET Avaliativo, em que os professores deveriam contemplar todos os componentes curriculares. Diferentemente dos meses anteriores, em que era elaborado um PET por semana, em dezembro, segundo o referido ofício, o estudante realizaria apenas uma atividade impressa pela escola para fins de arquivamento e que deveria ser devolvida até 11 de dezembro de 2020, de acordo com a previsão de encerramento do ano escolar em 19 de dezembro de 2020.

Distintamente daquela rotina e ansiedade pelos resultados que percorrem os corredores das escolas em todo final de ano letivo, excepcionalmente, em 2020, ainda no contexto da pandemia, o resultado da situação de cada estudante foi a promoção automática, pois, de acordo com o Parecer CNE/CP n. 11, aprovado em 7 de julho de 2020, não era recomendada a reprovação dos discentes, a fim de evitar, a evasão, a retenção e o abandono escolar nos próximos anos (BRASIL, 2020c). Sendo assim, os alunos que realizaram todas (ou parcialmente) as atividades dos PETs puderam avançar ao próximo ano/série.

Em 2021, a PMU divulgou, por meio da Resolução SME n. 1 (UBERLÂNDIA, 2021a), medidas de distanciamento previstas nas orientações de enfrentamento à Covid-19, bem como o protocolo sanitário de volta às aulas. Era proposto para o ano de 2021, o retorno das aulas presenciais, seguindo orientações do protocolo sanitário. Segundo a SME, essas iniciativas visavam garantir a segurança dos estudantes e dos servidores, com retorno gradual das aulas para a oferta de atividades presenciais e não presenciais.

No dia 26 de janeiro de 2021, a Secretaria Municipal de Educação confirmou a volta das aulas presenciais, tanto nas escolas da RME quanto nas particulares, para o dia 8 de fevereiro, por meio do ensino híbrido. O ensino híbrido, seria a divisão das turmas de estudantes em dois grupos, com revezamento de escala presencial em uma semana e não presencial na semana seguinte. Ainda em acordo com o *website* da PMU (UBERLÂNDIA, 2021b), a família poderia optar ou não pelo retorno presencial de seus filhos que, caso não voltassem, poderiam realizar as atividades em casa. Entretanto, profissionais da educação protocolaram um abaixo-assinado reivindicando a vacina contra a Covid-19 antes do retorno às aulas presenciais. Representantes do sindicato dos professores, pediam que professores e outros trabalhadores das escolas fossem imunizados antes da retomada das atividades presenciais, devido ao contato direto com os estudantes. Conforme o calendário de vacinação divulgado pela prefeitura de Uberlândia, os profissionais da educação fazem parte da quarta etapa de vacinação. No momento, a Secretaria Municipal de Saúde atua na primeira etapa da imunização, que é destinada aos profissionais de saúde e idosos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa do curso de mestrado, desenvolvida junto à linha de Trabalho, Sociedade e Educação, objetivou analisar e relatar o ERE durante a pandemia da Covid-19, bem como os processos de precarização do trabalho docente nesse período ao considerarmos, brevemente, uma noção ontológica e histórica da precarização da referida profissão.

Em função do contexto apresentado, foi possível evidenciar o descaso do ensino público brasileiro ao longo dos tempos por meio de um trabalho socialmente empobrecido, citado nesta investigação por Rosenfield (2011) como uma das características da precarização em si. Há tempos, esse tema tem sido estudado no Brasil e, nas circunstâncias salientadas nesta pesquisa, as TDICs foram apontadas como a solução imediata para o processo de ensino-aprendizagem a ser efetivado por meio do ERE.

Diante da crise sanitária instaurada, o isolamento social era naquele momento a única forma de evitar o contágio pelo vírus da Covid-19. Com as aulas suspensas, o MEC apresentou o ERE aos estados e municípios como alternativa para prosseguir com o ano letivo, momento em que a escola se deparou com outro desafio, como atender a todos os estudantes, visto que, para conseguir participar das aulas *on-line* e das reuniões na mesma modalidade, era preciso possuir minimamente um recurso tecnológico compatível e com acesso à internet.

Por consequência do isolamento social e da crise, as angústias aumentavam entre as famílias dos estudantes, visto que vários deles não tinham condições econômicas para adquirir um aparato tecnológico e participar das atividades *on-line*. Vale ressaltar que diversas famílias perderam empregos, ao passo que alguns docentes também não possuíam recursos tecnológicos compatíveis com os aplicativos utilizados e precisaram adquirir equipamentos mais modernos com recursos próprios e buscar informações sobre os métodos de uso TDICs para conseguir manusear aplicativos e plataformas e, por conseguinte, ministrar as aulas e elaborar atividades *on-line*.

Com o transcorrer do ano letivo, aumentava-se o acúmulo de trabalho dos professores por meio da SME que, por exemplo, pressionava pela busca ativa de alunos que não realizavam as atividades dos PETs. Era constante a queixa dos familiares dos alunos sobre a incapacidade destes em fazer as tarefas, devido às dificuldades de aprendizagem. Com os acréscimos na demanda, docentes relatavam empecilhos em conciliar a vida familiar e a profissional, uma vez que ministravam aulas em suas residências – muitas vezes, durante as aulas *on-line*, sofriam interferências como barulhos de eletrodomésticos e conversas alheias que ocorriam em suas casas ou nas dos educandos.

Grande parte dos estudantes não tinha acesso à internet ou, por falta de habilidade, realizava as atividades não presenciais nas apostilas impressas e, depois, as deixavam na escola para o professor realizar as correções devidas. Havia uma demanda maior de PETs entregues semanalmente nas instituições de ensino e que passavam pelo processo de descontaminação, no qual ficavam isoladas em uma sala por um tempo e, depois, o docente precisava buscá-las e levá-las para corrigir em sua casa. Além dessa quantidade maior de papéis, os profissionais da educação corrigiam as tarefas enviadas *on-line* pelos demais alunos, e existiam situações em que o discente ficava confuso e realizava as mesmas atividades em duplicidade (impressa e *on-line*).

Esse trabalho exaustivo contemplava tarefas a serem executadas pelos professores, além das reuniões *on-line* com a gestão da escola ou o Cemepe, com vistas à divulgação/obtenção de outras informações sobre o ERE e à participação em cursos – inclusive, o referido centro auxiliava com orientações sobre a elaboração das atividades dos PETs. Recorrentemente, a SME emitia ofícios para direcionar o trabalho nessa conjuntura, o que levou o professor a perder a autonomia para se tornar um prestador de serviço que efetuava tarefas burocráticas e preenchia documentos *on-line*. Cabe destacar que a PMU veiculava em mídias um certo “delírio” pelo ER proposto pela própria RME quando, na realidade, mantinha o controle do trabalho docente e o precarizava por falta de recursos tecnológicos e exigência frequente de ações.

Todavia, para um ano letivo pandêmico, o ER conseguiu colocar em prática a continuidade do ano escolar. Mesmo diante dos desafios enfrentados pela escola e pelas famílias, a resposta para tal contexto adveio mais dos professores do que das políticas públicas e dos órgãos governamentais. A falta de investimentos na esfera educacional, principalmente na educação básica, e a precarização do trabalho docente representam um projeto fracassado de ensino público brasileiro que coloca o Brasil nos piores *rankings* relacionados à educação.

A sociedade precisa se mobilizar em prol de uma escola de qualidade ao exigir, dos órgãos governamentais, instituições estruturadas com recursos e materiais apropriados, além de salas de aula condizentes ao público-alvo e da valorização do professor e de seu papel transformador. Infelizmente, esse profissional tem executado tarefas que deveriam ser aplicadas por meio de políticas públicas e a própria família do discente; com isso, o tempo que lhe falta para ensinar tem diminuído, e os baixos índices da educação resultam da desvalorização.

Destarte, o professor precisa ter autonomia para exercer a função de ensinar e deixar de ser um prestador de serviço como um profissional que permanece com os estudantes em sala para a família realizar suas tarefas laborais. É preciso compreender o papel da educação, ter noção de trabalho como princípio educativo e permitir uma reorganização da escola a partir da

realidade e das experiências dos professores que participam ativamente na construção de um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021. v. 2. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf . Acesso em: 23 abr. 2022.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina/Bauru: Praxis/Canal 6, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.) **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Fernanda Paula. O existir do homem. O existir do homem. **Μετανόια**, São João del-Rei, n. 1, p. 71-74, jul. 1998/1999. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista01/texto08_existenciahumana.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2009.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 26 maio 2022.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Independências e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 137-150, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/13151/7512/48496>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BOTO, Carlota. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: Edufu, 2019. v. 9. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BRASIL. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do**

Império do Brasil, Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º jun. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 ago. 2020c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação n. 20, de 7 de abril de 2020**. Recomenda a observância do Parecer Técnico n. 128/2020, que dispõe sobre as orientações ao trabalho/atuação dos trabalhadores e trabalhadoras, no âmbito dos serviços de saúde, durante a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência Doença por Coronavírus – COVID-19. Brasília: CNS, 2020b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco020.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 out. 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 fev. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art3. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, [23 dez. 1996a] mar. 2017. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2020f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Medida Provisória n. 934, de 29 de julho de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jul. 2020e. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 5 jun. 2020, n.p. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 26 maio 2023.

CAVALCANTE, Petrônio; OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; MUNIZ, Querem Hapuque Monteiro Alves (Orgs.). **Formação e trabalho docente em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Poisson, 2022.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/6406308/A_ambigu_edade_da_doce_ncia_entre_o_profionalis_mo_e_a_proletarizac_ao_T_and_E_4_1991_. Acesso em: 16 jul. 2023.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza; LIMBERGER, Veridiana. Trabalho docente na pandemia: uma análise a partir de reportagens em mídia digital. *In: JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISC*, 12., 2020, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Unisc, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/viewFile/20894/1192613002>. Acesso em: 6 mar. 2022.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional** – verbete: tecnologia educacional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOOGLE. **Sobre o Google Meet**. Mountain View, [s.d.]. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 26 maio 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Cultura digital e docência no novo cenário da educação**. Salvador: ForTEC, 2020. 1 vídeo (2h 20 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCuCLR4FTAawIVSdDhcxYzAZQ>. Acesso em: 30 maio 2022.

LIMA, Jhonatas Isac Pereira; VASCONCELOS, Carlos Alberto de; SANTOS, Luiz Claudio Correia dos; MENEZES, Rodrigo da Silva. O ensino remoto na pandemia Covid-19: reflexão sobre formação de professores de Geografia e uso de tecnologias na educação básica. **Brazilian Journal Development**, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 88708-88726, set. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35752>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LOSEKANN, Raquel Gonçalves Caldeira Brant; MOURÃO, Helena Cardoso. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 71-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637>. Acesso em: 6 mar. 2022.

LOUREIRO, Carine Bueira; VEIGA-NETO, Alfredo. Viver no mundo conectado: formação

para além do “conteudismo produtivista”. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9BVMRss56wVWH7bghpMHbdM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Vol. I, Tomo 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. 3. ed. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974.

MATTOS, Luiz Alves de. **O quadro-negro e sua utilização no ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1968.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando Circular n. 12, de 27 de abril de 2020**. Orientações iniciais sobre o retorno às atividades escolares não presenciais e as atividades escolares excepcionalmente presenciais. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_12_2020_SEE_SE.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfis e competências. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação, 1).

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 16 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **The state of global education: 18 months into the pandemic**. Paris: OCDE, 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1a23bb23-en.pdf?expires=1689633592&id=id&accname=guest&checksum=EF79F3FBE1D5C71F48E57744DBD1AD1B>. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e

flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (Orgs.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Positiva, 2020. Disponível em:

<https://www.economia.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/outros/a-desvastacao-do-trabalho.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

OLIVEIRA, Sidimar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Alan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148792/piovezan_pr_me_mar_par.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2023.

POCHMANN, Marcio. Desempregados do Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

POCHO, Cláudia Lopes; LEITE, Lígia Silva; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narciso. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (Orgs.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2021, p. 133-143. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, p. 278-300, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>. Acesso em: 6 mar. 2022.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. *In*: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Orgs.). **História da vida privada**: da Primeira Guerra a nossos dias. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 13-155. v. 5.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão de literatura. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (Orgs.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2021, p. 24-37. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ROGOFF, Bárbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In*: WERTSCH, James; ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROSENFELD, Cinara. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 247-268, jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12660>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1223, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, José Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder/Edusp, 1972.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar,

Diário de Uberlândia. Disponível em:

<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/27654/profissionais-da-educacao-pedem-vacinacao-para-retorno-das-aulas-presenciais-em-uberlandia>. Acesso em: 10 setembro 2023.

experimental, inovar e se reinventar. [s.l.], 2020. Disponível em:

<https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 26 maio 2022.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Decreto n. 5.338, de 15 de janeiro de 1992. Dispõe sobre o regimento interno da Prefeitura Municipal de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 15 jan. 1992. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/1992/534/5338/decreto-n-5338-1992-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-prefeitura-municipal-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Decreto n. 16.900, de 28 de dezembro de 2016. Aprova o regimento interno do Fórum Municipal de Educação (FME). **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 28 dez. 2016. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/decreto/2016/1690/16900/decreto-n-16900-2016-aprova-o-regimento-interno-do-forum-municipal-de-educacao-fme>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Decreto n. 18.525, de 28 de fevereiro de 2020. Institui o comitê municipal de enfrentamento ao Covid-19, designa membros e revoga o Decreto n. 18.523, de 27 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 28 fev. 2020n. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1853/18525/decreto-n-18525-2020-institui-o-comite-municipal-de-enfrentamento-ao-covid-19-designa-membros-e-revoga-o-decreto-n-18523-de-27-de-fevereiro-de-2020>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Decreto n. 18.583, de 13 de abril de 2020. Declara estado de calamidade pública no município de Uberlândia em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 13 abr. 2020d. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1859/18583/decreto-n-18583-2020-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-uberlandia-em-decorrencia-da-pandemia-do-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Decreto n. 18.592, de 20 de abril de 2020. Altera o Decreto n. 18.553, de 20 de março de 2020 que “declara situação de emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus – Covid-19” e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 20 abr. 2020e. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1859/18592/decreto-n-18592-2020-altera-o-decreto-n-18553-de-20-de-marco-de-2020-que-declara-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-uberlndia-e-define-outras-medidas-para-o-enfrentamento-ao-novo-coronavirus-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Lei n. 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 26 jun. 2015. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1221/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-2015-2025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia**. 10. ed. Uberlândia, [1990] 2013. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16854.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Alunos da rede municipal retornam às atividades presenciais**. Uberlândia: SMGC, 8 fev. 2021b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/02/08/alunos-da-rede-municipal-retornam-as-atividades-presenciais/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Escolas municipais entregam mais de seis mil apostilas do Programa Escola em Casa**. Uberlândia: SMGC, 16 abr. 2020r. <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/04/16/escolas-municipais-entregam-mais-de-seis-mil-apostilas-do-programa-escola-em-casa/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Escolas municipais promovem reuniões virtuais com pais e responsáveis**. Uberlândia: SMGC, 27 jul. 2020h. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/07/27/escolas-municipais-promovem-reunioes-virtuais-com-pais-e-responsaveis/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Lançamento do programa Escola em Casa**. Uberlândia: SMGC, 6 abr. 2020o. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/04/06/lancamento-do-programa-escola-em-casa/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Pesquisa aponta que 91% dos pais preferem retorno às aulas presenciais somente em 2021**. Uberlândia: SMGC, 27 out. 2020c. <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/10/27/pesquisa-aponta-que-91-dos-pais-preferem-retorno-as-aulas-presenciais-somente-em-2021/>. Acesso em: 5 maio 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Plataforma digital Escola em Casa é de acesso 100% gratuito**. Uberlândia: SMGC, 8 abr. 2020p. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/04/08/plataforma-escola-em-casa-e-de-acesso-gratuito/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Portal Escola em Casa atinge mais de 975 mil acessos**. Uberlândia: SMGC, 14 ago. 2020q. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/08/14/portal-escola-em-casa-atinge-mais-de-975-mil-acessos/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Prefeitura lança canal aberto de TV exclusivo para educação municipal**. Uberlândia: SMGC, 6 jun. 2021c. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/05/06/prefeitura-lanca-canal-aberto-de-tv-exclusivo-para-educacao-municipal/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Prefeitura oferece curso online do Google para professores e pedagogos.** Uberlândia: SMGC, 16 jun. 2020m. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/06/16/prefeitura-oferece-curso-online-do-google-para-professores-e-pedagogos/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Governo e Comunicação. **Videoaulas ultrapassam 380 mil visualizações no YouTube.** Uberlândia: SMGC, 21 jul. 2020b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/07/21/videoaulas-ultrapassam-380-mil-visualizacoes-no-youtube/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais.** Uberlândia: SME, 2020t. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa n. 1, de 8 de janeiro de 2020. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração do calendário escolar único para o exercício de 2020 para as Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, para a Escola Municipal Cidade da Música e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) – regime anual – da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME n. 2, de 15 de janeiro de 2019. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 8 jan. 2020s. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/5783.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular n. 3.468, de 3 de agosto de 2020.** Orienta sobre o protocolo de retorno às aulas presenciais. Uberlândia: SME, 2020f. (Não publicado).

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular n. 5.247, de 17 de novembro de 2020.** Orienta sobre o cumprimento da carga horária dos servidores em conformidade com a Resolução n. 1, publicada em 27 de maio de 2020. Uberlândia: SME, 2020g. (Não publicado).

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular n. 5.372, de 25 de novembro de 2020.** Orientações em relação à carga horária dos estudantes em diferentes contextos. Uberlândia: SME, 2020j. (Não publicado).

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular n. 5.603, de 5 de dezembro de 2020.** Orientações sobre registro do PET de reclassificação do estudante. Uberlândia: SME, 2020k. (Não publicado).

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular n. 392, de 5 de dezembro de 2020.** Orientações sobre a elaboração de mais uma atividade remota para o mês de dezembro. Uberlândia: SME, 2020l. (Não publicado).

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME n. 48.821, de 19 de março de 2020. Estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao Covid-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da Secretaria Municipal de Educação em conformidade com os termos do Decreto n. 18.550, 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”. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 19 mar. 2020i. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/5832-B.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n. 1, 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. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 27 maio 2020a. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n. 1, de 29 de março de 2021. 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, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 30 mar. 2021a. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/6086.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

Vygotsky, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexo 1. Registro das Atividades do Plano de Estudos Tutorados (PET)

REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADOS (PET) E CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA – EF: 6º AO 9º ANO				
Escola Municipal		Diretor(a):		
Nome do(a) Aluno(a):		Matrícula:		
Ano de Escolaridade:		Turma:	Turno:	
no letivo: 2020				
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 n. 4 – SES/MG, de 17/3/2020, as atividades escolares programadas e a respectiva carga horária, em conformidade com a plano curricular correspondente ao seu ano de escolaridade, com apoio do PLANO DE ESTUDOS TUTORADOS (PET): BNCC/DCM.				
Componente Curricular	Carga horária semanal prevista	Carga horária semanal cumprida	Período de realização da atividade escolar	OBSERVAÇÕES
Língua Portuguesa				
Arte				
Língua Inglesa				
Educação Física				
Matemática				
Ciências				
História				
Geografia				
Ensino Religioso				
Literatura				
Geometria				
TOTAL				

Obs.: As escolas municipais devem fazer o registro, em formulário próprio, dos alunos que não realizarem as atividades do Plano de Estudos Tutorados (PET).

Assinatura do(a) Professor(a):

Matrícula:

Assinatura do(a) Analista Pedagógico:

Matrícula:

Assinatura do(a) Diretor(a):

Matrícula:

Uberlândia,

/ / .

Anexo 2. Plano Individual do Professor em Trabalho Remoto

ANEXO V PLANO INDIVIDUAL DO PROFESSOR EM TRABALHO REMOTO		
DADOS INICIAIS		
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 ESCOLA: _____ ANO/ PERÍODO DE ESCOLARIDADE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____		
DADOS DO PROFESSOR		
NOME	MATRÍCULA: () EFETIVO () CONTRATADO	
ATUAÇÃO DO PROFESSOR: REGENTE I () REGENTE II () EVENTUAL () LÍNGUA PORTUGUESA () LITERATURA - 6º AO 9º () LÍNGUA INGLESA () MATEMÁTICA () GEOMETRIA () HISTÓRIA () GEOGRAFIA () CIÊNCIAS () ENSINO RELIGIOSO () EDUCAÇÃO FÍSICA () ARTE () AEE () PMAJA ()) APOIO PEDAGÓGICO ()		
CARGA HORÁRIA:		
LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES: () ESCOLA () HOME OFFICE () OUTROS		
ATIVIDADES ENTREGUES:		
INÍCIO:	TÉRMINO:	
FONTE DE COMPROVAÇÃO		
HABILIDADES/ OBJETOS DE CONHECIMENTO		
ASSINATURA DO PROFESSOR:		
		ASSINATURA DO ANALISTA
PEDAGÓGICO:		

Fonte: Uberlândia (2020a).