

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

LEYDEJANE DE CÁSSIA CARVALHO FELISBINO

**INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS E A
DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE
UBERLÂNDIA-MG (2020/2021)**

**UBERLÂNDIA-MG
2026**

LEYDEJANE DE CÁSSIA CARVALHO FELISBINO

**INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS E A
DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE
UBERLÂNDIA-MG (2020/2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo

UBERLÂNDIA - MG

2026

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

F315i
2026 Felisbino, Leydejane de Cássia Carvalho, 1982-
Integração das tecnologias nas normativas educacionais e a docência durante a pandemia da Covid-19 na cidade de Uberlândia-MG (2020/2021) [recurso eletrônico] / Leydejane de Cássia Carvalho Felisbino. - 2026.

Orientadora: Rafaela Silva Rabelo.

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.2026.5516>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Rabelo, Rafaela Silva, 1983-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 10/2026/963, PPGED				
Data:	Vinte e três de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	09:09	Hora de encerramento:	11:15
Matrícula do Discente:	12412EDU027				
Nome do Discente:	LEYDEJANE DE CÁSSIA CARVALHO FELISBINO				
Título do Trabalho:	"Integração das Tecnologias nas Normativas Educacionais e a Docência Durante a Pandemia da Covid-19 na Cidade de Uberlândia-MG (2020/2021)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação e Pandemias (séculos XX e XXI): um estudo a partir de acervos on-line e fontes digitais"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/rafaela-silva-rabelo>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vivian Batista da Silva - USP; Aléxia Pádua Franco - UFU e Rafaela Silva Rabelo - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Rafaela Silva Rabelo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e de resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

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

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

interna da UFU.

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



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Silva Rabelo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2026, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2026, às 07:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vivian Batista da Silva, Usuário Externo**, em 24/02/2026, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7073682** e o código CRC **37D2D3BE**.

*“Se não puder voar, corra.
Se não puder correr, ande.
Se não puder andar, rasteje,
mas continue em frente
de qualquer jeito.”*

Martin Luther King

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me conceder saúde, força e sabedoria para seguir adiante mesmo nos momentos de maior incerteza. Em um período marcado por perdas, medos e instabilidades, foi a fé que sustentou meus passos e me permitiu acreditar que concluir este trabalho seria possível.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, paciência e apoio incondicional ao longo de todo o percurso do mestrado. Seu incentivo constante, sobretudo nos momentos de cansaço e desânimo, foi essencial para que eu não desistisse. Às minhas duas filhas, razão maior de todos os meus esforços, agradeço pela compreensão diante das ausências, pelo carinho diário e pela motivação que me impulsiona a seguir sempre em frente.

À minha orientadora, Dra. Rafaela Silva Rabelo, pela condução atenta, pelas leituras criteriosas e pelas contribuições teóricas e metodológicas fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Sua orientação foi decisiva para que este trabalho ganhasse consistência acadêmica e rigor historiográfico. Agradeço também às professoras e professores que contribuíram para minha formação ao longo do curso, ampliando meus horizontes de reflexão e pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Dra Aléxia e Prof^a Dra Vívian agradeço pela disponibilidade, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões, que certamente enriqueceram esta dissertação e colaboraram para o seu aprimoramento. A presença de vocês neste momento representa não apenas uma avaliação, mas uma importante oportunidade de diálogo acadêmico.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação nas Américas, agradeço pelas trocas, debates e aprendizados compartilhados, que enriqueceram significativamente meu percurso acadêmico. Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado durante essa caminhada, deixo meu profundo agradecimento pelo apoio emocional, pelas palavras de incentivo, pela escuta atenta e pela compreensão nos momentos de dificuldade. A presença de vocês tornou esse processo menos solitário e mais humano.

Este trabalho foi desenvolvido em um contexto singular, atravessado pela pandemia de COVID-19, que impôs desafios não apenas acadêmicos, mas também

personais e emocionais. Conciliar estudos, trabalho, vida familiar e as incertezas trazidas por esse período exigiu resiliência, reorganização constante e esforço redobrado. As dificuldades enfrentadas ao longo desse processo reforçam o significado desta conquista e tornam sua conclusão ainda mais significativa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, deixo registrado meu sincero reconhecimento e gratidão.

RESUMO

Esta dissertação analisa a integração das tecnologias nas normativas educacionais durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021), tendo como recorte espacial a rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. A pesquisa investiga de que maneira os documentos oficiais incorporaram as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e quais sentidos foram atribuídos ao papel e ao trabalho docente nesse contexto de emergência sanitária. O objetivo geral consiste em analisar como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) acelerou a digitalização da educação municipal e quais foram os impactos dessa inserção para a formação e a prática pedagógica. Fundamentada na História Cultural e na História do Tempo Presente, a investigação dialoga com autores como Roger Chartier, Diana Vidal e Dominique Julia, explorando os conceitos de representação e cultura escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, baseada na análise de um *corpus* nativo digital composto por decretos, portarias e ofícios circulares produzidos pelas instâncias federal, estadual e municipal. Os resultados revelam que as normativas operaram sob uma lógica de "inovação conservadora", na qual a inserção tecnológica foi acompanhada por um reforço do controle burocrático e da vigilância digital sobre o trabalho docente. Observou-se a emergência de um "vocabulário de crise" que legitimou a precarização e a extensão da jornada laboral, transformando a casa-escola em um espaço de tensão. O estudo contribui para a historiografia da educação ao registrar a pandemia como um marco do tempo presente, evidenciando as disputas de sentido sobre a autonomia docente e a soberania digital na escola pública.

Palavras-chave: História da Educação; Ensino Remoto Emergencial; Uberlândia; Tecnologias Digitais; Trabalho Docente.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the integration of technologies into educational regulations during the COVID-19 pandemic (2020–2021), focusing on the municipal education system of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. The research investigates how official documents incorporated Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and what meanings were attributed to the role and work of teachers in this context of public health emergency. The general objective is to examine how Emergency Remote Teaching (ERT) accelerated the digitalization of municipal education and to identify the impacts of this process on teacher education and pedagogical practice. Grounded in Cultural History and the History of the Present Time, the study engages with authors such as Roger Chartier, Diana Vidal, and Dominique Julia, exploring the concepts of representation and school culture. Methodologically, this is a qualitative documentary research based on the analysis of a native digital corpus composed of decrees, ordinances, and circular letters produced at the federal, state, and municipal levels. The results reveal that the regulations operated under a logic of “conservative innovation,” in which technological integration was accompanied by the reinforcement of bureaucratic control and digital surveillance over teachers’ work. The emergence of a “crisis vocabulary” was observed, legitimizing the precarization and extension of working hours and transforming the home-school space into a site of tension. The study contributes to the historiography of education by registering the pandemic as a landmark of the present time, highlighting disputes over the meanings of teacher autonomy and digital sovereignty in public schooling.

Keywords: History of Education; Emergency Remote Teaching; Uberlândia; Digital Technologies; Teaching Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Inventário das Teses e Dissertações (Estado da Arte)

Quadro 2: Recorte do Inventário de Fontes: Documentos Federais e Estaduais

Quadro 3: Recorte do Inventário de Fontes: Documentos Municipais

Quadro 4: Inventário de Fontes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVA** – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- APNPs** – Atividades Pedagógicas Não Presenciais
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CGI.br** – Comitê Gestor da Internet no Brasil
- CEMEPE** – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COSUPI** – Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
- COVID-19** – *Coronavirus Disease 2019*
- EAD** – Ensino a Distância
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- FACED** – Faculdade de Educação
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Ministério da Saúde
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PET** – Plano de Estudos Tutorados
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PPGED** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROINFO** – Programa Nacional de Informática na Educação
- PRONINFE** – Programa Nacional de Informática Educativa
- REANP** – Regime Especial de Atividades Não Presenciais
- SEE** – Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais)
- SEI** – Secretaria Especial de Informática
- SME** – Secretaria Municipal de Educação (Uberlândia)

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 - BREVE HISTÓRICO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	23
1.1 Primeiros Passos da Tecnologia na Educação Brasileira (1920-1970).....	25
1.2 A Chegada da Informática no Brasil (1980-2000).....	28
1.3 A Inclusão das Tecnologias Digitais na Educação e o Século XXI (2001–2019).....	32
2 - A PANDEMIA DE COVID-19 E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS: ENTRE A EMERGÊNCIA E A REALIDADE ESCOLAR.....	37
2.1 A Pandemia como Marco na História da Educação.....	41
2.2 O ensino remoto e a digitalização emergencial.....	43
2.3 A formação docente diante da crise.....	47
3 - PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	51
3.1 O Estado da Arte e o Percurso da Revisão Bibliográfica.....	53
3.2 Fontes utilizadas.....	57
3.3 Cultura Digital e Cibercultura em Tempos de Crise (2020-2021): A Prescrição da Tecnologia e as Reconfigurações da Cultura Escolar.....	62
3.3.1 <i>Documentos Oficiais como Artefatos Simbólicos: A Perspectiva da História Cultural e das Representações.....</i>	<i>62</i>
3.3.2 <i>Cultura Escolar e a Crise: Desestabilização e Reorganização Simbólica.....</i>	<i>62</i>
3.3.3 <i>História Digital e a Crítica das Fontes no Contexto Remoto.....</i>	<i>64</i>
3.3.4 <i>O Ciberespaço em Sala de Aula: As Implicações Socioculturais da Cibercultura.....</i>	<i>65</i>
3.4 Categorias Temáticas.....	66
3.5 Considerações Finais sobre os Percursos Metodológicos.....	69
4 – ANÁLISE DOCUMENTAL: SENTIDOS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2020–2021).....	71
4.1 Decretos Federais e Estaduais: Marco Normativo para o Ensino Remoto (2020–2021).....	71

4.2 Representações do Ensino Remoto nos Documentos Municipais de 2020 e 2021.....	77
4.3 Formação Docente e Adaptação Tecnológica.....	87
4.4 Concepções de Educação e Cibercultura: Tensionamentos na Cultura Escolar.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
APÊNDICE.....	105

INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional na área da educação sempre esteve marcada pelo compromisso com a inovação e pela busca por estratégias que atendam às demandas de um cenário educacional em constante transformação. Durante os desafios impostos pela pandemia da COVID-19, a integração das tecnologias no ensino tornou-se uma realidade inevitável e também um ponto de reflexão na minha prática pedagógica. Essa vivência direta com os impactos e as possibilidades do uso das ferramentas digitais foi o que despertou meu interesse em compreender mais profundamente as diretrizes oficiais e a sua aplicação prática no contexto educacional.

Como Analista Pedagógica (termo utilizado no município para supervisora/orientadora escolar) desde 2015, na rede municipal de Uberlândia-MG, testemunhei de perto as transformações que o uso das tecnologias trouxe para o ambiente escolar, especialmente no período pandêmico. Essa experiência revelou não apenas os desafios enfrentados pelos professores, mas também as inúmeras possibilidades inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa pesquisa busca mapear e analisar esse fenômeno com a finalidade de compreender desdobramentos atuais, focando na história do presente. Conforme argumentam Andrade e Machieski (2021), definir a história do tempo presente pode gerar dissensos, visto que ela se confunde com um recorte temporal, sendo, na verdade, uma concepção teórica que lida com um passado que ainda não se encerrou. Sobre isso, elas afirmam que

Como concepção historiográfica, a História do Tempo Presente está relacionada à forma como lidamos com o tempo e estabelecemos relações temporais mediadas por operações próprias do mundo pós-guerra: as memórias, seus usos e abusos; os testemunhos vivos de um passado-presente; os monumentos e homenagens públicas; as mídias e as comemorações. Essa perspectiva está associada à intenção de compreender os diversos passados que, de alguma maneira, ainda se fazem presentes. (Andrade e Machieski, 2021, p. 11)

A pandemia da COVID-19 representou um marco sem precedentes na educação, acelerando a adoção de tecnologias digitais de forma emergencial. O registro e a análise dessa mudança são fundamentais para compreender como as

políticas públicas responderam a essa crise. Essa aceleração, no entanto, só foi possível porque a crise ocorreu em um cenário tecnológico único:

Há [...] um aspecto que singulariza a era digital. Enquanto os fatos que designam as eras históricas anteriormente mencionadas ficaram restritos à história de algumas nações, notadamente das ocidentais, ou tiveram seus efeitos sentidos em temporalidades diferentes e com graus de intensidade muito variados conforme a região do planeta, os usos da internet e das tecnologias digitais que lhe estão associadas diluíram as fronteiras de espaço e ressignificaram a experiência do tempo, convertendo-se, apesar de existirem evidentes desigualdades nas condições de acesso a essas tecnologias, em um fenômeno de escala global. (Prado, 2021, p. 3)

Essa perspectiva é crucial para a presente pesquisa, pois reforça que o ensino remoto emergencial adotado pela rede municipal não foi um evento isolado, mas sim parte de um movimento global impulsionado pelas capacidades inerentes da infraestrutura digital instalada.

O ensino remoto emergencial, no seu modelo híbrido, tornou-se estratégia central para garantir a continuidade do ensino, mas sua implementação variou de acordo com contextos locais. Analisar os documentos oficiais de Uberlândia permite compreender como uma cidade específica lidou com esse desafio dentro de um cenário nacional.

A pandemia pode ser vista como um divisor de águas na forma como as tecnologias passaram a ser percebidas na educação, seja como recurso indispensável, seja como reforço de desigualdades. Compreender esse processo ajuda a contextualizar futuras decisões educacionais.

Com base nisso, este trabalho propõe os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral: analisar como a integração das tecnologias nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia funcionou como um vetor para a reconfiguração dos sentidos atribuídos à escola, à cultura escolar e ao trabalho docente.
- Objetivos Específicos:
 - Inventariar a documentação de gestão e orientação elaborada pela SME de Uberlândia em 2020 e 2021, que serviu de instrumento para a integração das tecnologias e a organização do Ensino Remoto Emergencial (ERE);
 - Analisar como a prescrição da tecnologia contida nesta nova documentação emergencial reconfigurou o papel do professor e

- sinalizou para mudanças à cultura escolar;
- Identificar as tensões pedagógicas, logísticas e as implicações socioculturais da cibercultura que emergiram como consequência direta da forma como a integração tecnológica e o Ensino Remoto Emergencial foram regulamentados e impostos pelas normativas durante a pandemia.

O recorte temporal de 2020 a 2021 justifica-se por corresponder ao período mais crítico da pandemia da COVID-19, quando as redes públicas de ensino foram desafiadas a reorganizar suas estruturas pedagógicas de forma emergencial. Em 2020, a suspensão abrupta das atividades presenciais forçou a implementação imediata de estratégias de ensino remoto e a produção de normativas específicas. Já em 2021, observou-se uma tentativa de sistematizar essas ações por meio da adoção de modelos híbridos e da ampliação de programas digitais. Esses dois anos concentram a maior expedição de normativas de caráter emergencial e provisório sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), sem, no entanto, alterar o arcabouço legal da modalidade EaD ou das diretrizes educacionais de base. Tal volume de documentação de gestão foi criado para a organização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e focar nesse intervalo temporal permite compreender como as decisões institucionais foram tomadas em meio à crise e quais sentidos foram atribuídos à tecnologia no campo educacional.

A análise das políticas implementadas durante a pandemia e sua repercussão prática pode gerar *insights* valiosos para o planejamento de estratégias educacionais em contextos de crise. A importância do tema no contexto historiográfico reside em sua capacidade de iluminar um momento de transformação acelerada e seu impacto duradouro na educação. As TDICs se tornaram recursos centrais para a estratégia de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em vez de uma 'transformação' linear, o que se observa na documentação é um processo de desestabilização e adaptação provisória que revelou a complexidade da integração tecnológica sob condições de crise. Ao estudar essa interrupção, os historiadores podem explorar as interações entre tecnologia, política e desigualdade social, compreendendo a pandemia como um momento de desestabilização que expôs as contradições históricas da educação.

Registrar e analisar as mudanças que ocorreram nesse período nos possibilitará refletir sobre como a escola, enquanto parte da sociedade, foi afetada nessa época, e como teve seu espaço modificado pela introdução da tecnologia de conectividade virtual. De acordo com Chartier (1990),

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura. (p. 178)

O significado de um texto depende das condições de sua recepção e apropriação. Assim, as diretrizes oficiais, ainda que uniformes, foram aplicadas de formas diversas, refletindo as condições e os desafios de cada contexto escolar.

Embora seja fundamental a compreensão da relação complexa entre normas prescritas e práticas na cultura escolar, é crucial destacar que o escopo deste estudo, se restringe à análise das normativas, focando primariamente na dimensão prescritiva dos textos, ou seja, nos significados e intenções que a documentação oficial atribui à integração das tecnologias e ao papel docente. A apropriação, a recepção e as práticas concretas dos leitores (professores) não constituem o objeto de investigação deste trabalho, que se limita a analisar o discurso veiculado pelas normativas de gestão emergencial.

Para Masetto (2000, p. 144), as tecnologias por si só não alcançarão os objetivos almejados.

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem.

Essas reflexões demonstram que, na documentação emergencial de gestão do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o êxito da utilização das TDICs no processo educacional foi discursivamente vinculado à capacidade de adaptação individual dos educadores às novas exigências tecnológicas e pedagógicas. Neste contexto, o papel docente foi reconfigurado para atender ao ideal teórico de Masetto (2012), que exige não apenas o domínio técnico dos recursos digitais, mas também a mediação prescrita do ensino em um ambiente virtual. Contudo, em vez de atestar que o período resultou em uma transformação linear ou em uma evolução com garantias para o futuro, a análise desta dissertação propõe-se a investigar a contradição estrutural que o discurso veiculou. Parte-se da premissa de que impôs-se uma nova

e complexa exigência (o ideal de mediação) sem garantir as condições de trabalho adequadas e a formação docente necessária, o que sugere uma desestabilização do sistema em vez de sua consolidação.

Um dos resultados centrais desta pesquisa foi a identificação e categorização dos principais documentos oficiais (diretrizes curriculares, portarias, resoluções e notas técnicas) que normatizaram a inserção das TDICs em Uberlândia. A análise desses documentos ocorreu a partir do mapeamento das diretrizes governamentais e políticas públicas, estabelecendo comparativos com normativas anteriores à pandemia e avaliando as variações entre os níveis federal e municipal.

Diferentemente de pesquisas que se debruçam sobre as experiências subjetivas de professores e estudantes no cotidiano escolar, como as desenvolvidas por Rezende (2022) e Gonçalves, Santos e Medeiros (2023), este estudo centrou-se na análise das normativas institucionais produzidas pela Secretaria Municipal de Educação. Tal enfoque permitiu compreender como as práticas foram previamente orientadas e reguladas, evidenciando disputas de sentido no interior da cultura escolar inscritas na própria letra da lei.

Nesse processo, a investigação demonstrou como a documentação de gestão emergencial abordou a formação docente e a prescrição do uso das tecnologias. A pesquisa identificou como os documentos lançaram a exigência de adaptação aos recursos digitais sobre os professores, expondo a contradição entre a urgência regulatória e a infraestrutura precária registrada nos próprios textos oficiais.

Adotou-se uma análise qualitativa de natureza interpretativa, focada em decifrar os significados das mudanças nos documentos e a maneira como tais prescrições redefiniram a gramática educacional. A investigação dos fenômenos sociais inscritos nas políticas permitiu interpretar a implementação tecnológica não como um evento isolado, mas como um campo de forças que reconfigurou a identidade docente durante o Ensino Remoto Emergencial.

A justificativa que embasa esta investigação destaca sua contribuição para o campo da história da educação e para o entendimento das transformações pedagógicas em tempos de crise. Embora trate de uma análise da história do presente, a pesquisa conecta eventos recentes a processos históricos amplos, como a evolução da integração tecnológica e os movimentos pela universalização do ensino. Como apontam Agnès Chauveau e Philippe Tétart (1999, p. 15), a história

pode ser o estudo do presente com métodos particulares, o que permite que este trabalho fortaleça o debate sobre políticas educacionais que dialoguem com desafios atuais. A relevância deste estudo acentua-se pelo fato de a pandemia de COVID-19 ter desencadeado uma desestabilização imediata do sistema, impondo uma reconfiguração provisória que evidenciou contradições históricas e fragilidades estruturais, especialmente no acesso a recursos digitais.

Ao investigar o estado da arte sobre o tema, observa-se que, embora a literatura sobre o ensino remoto tenha crescido exponencialmente, a produção acadêmica ainda apresenta lacunas significativas. O mapeamento bibliográfico realizado para esta pesquisa revelou uma dispersão temática em áreas como saúde e políticas públicas, mas uma escassez de estudos que cruzem a análise de documentos oficiais com a prescrição do trabalho docente em contextos locais específicos. É nesse espaço que esta dissertação se insere: reconhecendo a vasta produção sobre a pandemia, mas identificando a necessidade de uma leitura histórica e documental sobre como as normas foram construídas e impostas em uma rede municipal de grande porte.

Nesse cenário, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia apresenta-se como um objeto de análise privilegiado. Sob gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME), a rede adota historicamente uma lógica gerencialista voltada para resultados, com forte ênfase em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, é imperativo que esta pesquisa adote uma análise crítica sobre tal performance, visto que o IDEB, por ser um índice estritamente quantitativo, pode mascarar a complexidade do processo educativo e as desigualdades intraescolares. Conforme apontam Almeida, Dalben e Freitas (2013), o índice falha ao não considerar o nível socioeconômico e fatores externos, uma vez que seus instrumentos de medida nem sempre são “tradutores do trabalho desenvolvido pela escola, tampouco neutros e infalíveis” (p. 1153). Portanto, a lógica de eficiência e controle da SME não é aqui naturalizada, mas considerada a matriz discursiva que orientou a criação da documentação emergencial na pandemia, influenciando diretamente a forma como a tecnologia foi prescrita. A partir desse panorama, a presente dissertação estrutura-se em quatro seções que dialogam entre si para construir uma leitura histórica, cultural e normativa das transformações ocorridas durante a pandemia.

A primeira seção apresenta a contextualização histórica das tecnologias no sistema educacional brasileiro, abrangendo o período de 1920 a 2019. A análise destaca marcos legais fundamentais, como a LDB de 1996 e os Planos Nacionais de Educação (PNEs), para identificar os avanços e desafios que moldaram o cenário pré-pandemia. O objetivo é situar a integração tecnológica em um contexto evolutivo, permitindo compreender as raízes das políticas públicas enfrentadas durante a crise da COVID-19.

Na segunda seção exploramos como a pandemia afetou a educação brasileira, com foco nas políticas públicas emergenciais, desafios enfrentados e metodologias adotadas para o ensino remoto. A pandemia da Covid-19 forçou sistemas de ensino ao redor do mundo a adaptarem-se rapidamente ao uso de tecnologias digitais e em muitos casos, especialmente em regiões mais vulneráveis, essa transição foi desigual e complexa. Para este estudo analisamos as diretrizes do MEC e do CNE para a continuidade do ensino durante a pandemia e as iniciativas de estados e municípios para implementar o ensino remoto. Identificamos os principais impactos da pandemia na educação brasileira e como eles moldaram a prática pedagógica, preparando o terreno para a análise documental.

Na sequência, descrevemos na terceira seção o processo de coleta de dados da pesquisa, detalhando as fontes, métodos e critérios utilizados para selecionar os documentos analisados. Por último, na quarta seção, apresentamos os resultados da análise dos documentos selecionados, conectando as diretrizes oficiais à prática pedagógica, oferecendo uma análise crítica que articule as diretrizes oficiais com os desafios reais enfrentados no campo educacional, trazendo contribuições para políticas futuras. Com este roteiro estabelecido, iniciamos a investigação partindo da contextualização histórica das tecnologias na educação brasileira.

1 - BREVE HISTÓRICO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A relação entre tecnologia e educação não é um fenômeno recente. Ao longo da história, diferentes sociedades buscaram formas de incorporar novos recursos para ampliar o acesso ao conhecimento e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. Desde os primeiros métodos de instrução oral e manuscrita até a chegada das tecnologias digitais, a educação tem sido constantemente influenciada por inovações tecnológicas que moldam não apenas os conteúdos ensinados, mas também as práticas pedagógicas e o próprio papel do professor na mediação do conhecimento.

No Brasil, essa trajetória tem sido marcada por avanços e desafios. Desde o uso do rádio e da televisão para fins educativos, passando pela introdução da informática nas escolas, até o recente impacto das tecnologias digitais no ensino remoto, percebe-se que as políticas educacionais sempre estiveram em diálogo com as mudanças tecnológicas. Nesse sentido, compreender a evolução da inserção da Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação brasileira não apenas permite uma visão mais ampla das transformações do ensino, mas também contribui para a historiografia da educação ao registrar os momentos de continuidade e adaptações nesse processo.

Neste trabalho, o termo tecnologias será empregado em seu sentido mais amplo, abrangendo os recursos, materiais e processos que mediam a comunicação e a transmissão do conhecimento. É fundamental estabelecer uma distinção temporal: no panorama histórico inicial (1920-1970), o foco recai sobre as Mídias Educacionais de natureza analógica (Rádio, Cinema, Televisão). A partir dos anos 1980, com a chegada da microinformática, o foco se desloca para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que designam o conjunto de recursos digitais (computadores, internet, plataformas e *softwares* educativos). Compreende-se que, como argumenta Moran (2000), essas tecnologias, em todas as suas formas históricas, não são neutras, mas reconfiguram os processos de ensinar e aprender, bem como as relações sociais e os espaços pedagógicos.

O objetivo da presente seção é traçar um panorama histórico da integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na educação brasileira

entre os anos de 1920 a 2019. Serão analisadas as principais políticas públicas, os desafios enfrentados e as mudanças estruturais que influenciaram a prática pedagógica ao longo do tempo. A escolha desse recorte temporal justifica-se por abranger desde as primeiras iniciativas de uso de mídias no ensino até o contexto pré-pandêmico, estabelecendo as bases históricas para a compreensão das transformações que se intensificaram posteriormente.

A divisão desta seção em subseções temporais foi elaborada para organizar e analisar a complexa trajetória da integração tecnológica na educação brasileira, identificando marcos significativos que delineiam diferentes fases de apropriação e impacto. Esta periodização (1920–1970, 1980–2000 e 2001–2019) encontra sustentação teórica na historiografia das tecnologias educacionais ao corresponder a três momentos distintos da relação entre educação e tecnologia no Brasil, conforme sistematizado por autores da área. O primeiro período (1920–1970) corresponde à fase das Mídias Analógicas (Kenski, 2007), marcada pelo uso do rádio e da TV para a educação de massa. O segundo período (1980–2000) é caracterizado pela fase da Informatização (Almeida, 2009), com a introdução da microinformática nas escolas. Por fim, o terceiro período (2001–2019) demarca o cenário da Digitalização Plena e Ubíqua, estabelecendo o contexto pré-pandêmico de integração da internet e das redes sociais, momento em que as tecnologias passam a ser onipresentes e indissociáveis das práticas sociais e educativas (Santaella, 2013)

A escolha desse recorte temporal justifica-se, assim, por abranger desde as primeiras iniciativas de uso de mídias no ensino até o contexto pré-pandêmico, estabelecendo as bases históricas e conceituais para a compreensão das transformações que se intensificaram posteriormente. Iniciaremos a partir dos anos 1920 pois marcam a introdução e o desenvolvimento das primeiras tecnologias de comunicação de massa no Brasil, como o rádio. Em resumo, traçar uma linha evolutiva da relação entre inovação tecnológica e educação no Brasil nos fornecerá uma base sólida para a discussão da pandemia nas próximas seções.

Essa abordagem permitirá compreender como o ensino remoto emergencial, adotado durante a pandemia da COVID-19, não foi um evento isolado, mas sim parte de um processo histórico de transformação educacional impulsionado pelo avanço tecnológico.

1.1 Primeiros Passos da Tecnologia na Educação Brasileira (1920-1970)

Sabemos que as tecnologias em geral na educação têm início nas civilizações antigas. Segundo Bruzzi (2016, p. 3) a educação vive às voltas com as tecnologias desde 1650. Quando pensamos em tecnologias, logo vem à mente celulares, tablets e computadores, mas antes de tudo isso, as tecnologias foram na verdade, muito variadas e de certa forma deram origem aos *devices* atuais.

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação - ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. (César e Coll, 2011, p. 17)

Isso reforça a ideia de que as TICs não são apenas acessórios da educação, mas elementos centrais que moldam e redefinem a experiência de ensino e aprendizagem, pois são capazes de transformar como os professores e alunos interagem, ensinam e aprendem.

No Brasil, ao longo do tempo as escolas públicas vêm se apropriando das ferramentas tecnológicas, de modo não uniforme, lento e quase sempre problemático (Carvalho; Alves, 2011, p. 34). Essa realidade, muitas vezes contrastante com a das instituições privadas, evidencia os desafios estruturais e de investimento que marcam a democratização do acesso à tecnologia na educação básica brasileira.

No ano de 1923 surgiu a primeira emissora de rádio regular no Brasil, a emissora Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria” (Andrelo, 2013, p. 2). Edgard Roquette-Pinto, um dos fundadores da emissora defendia:

O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. (Roquette-Pinto, 1923 apud Tavares, 1999, p. 8).

Em um período de grandes mudanças, esse grupo de intelectuais, pensavam na reformulação do sistema educacional, pois consideravam fundamental ao desenvolvimento do país. Com essa perspectiva, em 1924, eles participam da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), onde defendiam

...não só o emprego deste aparelhamento como recursos didáticos nas escolas, mas que esses meios, quando exposto ao grande público, tivessem apenas fins educativos e culturais, sendo qualquer tipo de utilização comercial evitado. Anúncios e propagandas só deveriam existir para financiar a realização de programas radiofônicos e filmes educacionais. (Costa; Paulilo, 2018, p. 45).

De acordo com Lemos (2013, p. 2) no contexto histórico e político do Brasil, somente em 1924, com a criação da ABE, a educação brasileira conseguiu adentrar ao clima de renovação tecnológica. Essa 'renovação' caracterizava-se, principalmente, pela abertura a novas metodologias pedagógicas e à incorporação de recursos como o rádio educativo e outros meios audiovisuais incipientes. Para Andrelo (2012), esses recursos eram vistos como ferramentas para modernizar o ensino e ampliar seu alcance, buscando romper com modelos tradicionais e exclusivamente orais, embora muitas vezes a tecnologia fosse introduzida sem a devida mudança nas práticas pedagógicas estruturais.

O rádio foi um importante instrumento de informação e aprendizagem. Apesar de no início de sua criação poucos tivessem condições de possuir um aparelho, ao longo dos anos foi-se popularizando e sua utilização na educação se ampliou.

Além do rádio, o cinema também teve um importante papel em torno do uso educacional dos seus recursos no sistema educacional. Sobre isso, Costa e Paulilo (2018, p. 39) afirmam que:

Os meios de comunicação, em especial a radiofonia e a cinematografia, despertaram o interesse imediato destes estudiosos, uma vez que perceberam a importância destes veículos para vencer o isolamento e disponibilizar conhecimento e informação ao alcance de todos, integrando e preparando a nação em torno do propósito científico.

Em 1936, instituído pelo Ministério de Educação e Saúde, inaugurou-se o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema. Idealizado e dirigido pelo professor Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), o INCE foi o primeiro órgão estatal brasileiro exclusivamente voltado para o cinema. Segundo Paulilo e Trevisan (2023, p. 8) o instituto foi organizado em 1936 como uma peça-chave na elaboração da imagem de um Brasil moderno.

Embora o INCE tenha sido criado com um forte viés político e ideológico, servindo como ferramenta de propaganda do governo de Getúlio Vargas, sua atuação transcendeu os interesses políticos da época. O instituto desempenhou um

papel fundamental na produção e disseminação de materiais audiovisuais educativos, ampliando o acesso ao conhecimento em diversas regiões do país. Através da exibição de filmes educativos em escolas e espaços públicos, possibilitou uma maior integração entre educação e tecnologia, antecipando práticas que seriam amplamente utilizadas no futuro. Assim, apesar de sua vinculação ao Estado Novo, sua contribuição para a educação brasileira é inegável, tanto na modernização dos métodos de ensino quanto na popularização do audiovisual como recurso pedagógico.

O período entre as décadas de 1960 e 1970 é central para a história da tecnologia na educação brasileira, pois foi marcado pela ideologia do Tecnicismo, sob a égide do regime militar. Nesse contexto, a educação foi profundamente reorientada por princípios empresariais e de racionalização administrativa, com o interesse de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, a tecnologia foi imediatamente recrutada como um instrumento estratégico. O foco na eficiência e no controle de resultados impulsionou a busca por soluções que permitissem a massificação do ensino e o alinhamento com o sistema produtivo. Um marco institucional relevante foi a criação, já em 1960, da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), com o objetivo explícito de aprimorar a eficiência do ensino superior através de um programa nacional de educação tecnológica.

Essa iniciativa encontrou seu arcabouço normativo nas reformas educacionais subsequentes, que abriram espaço para a adoção de mídias e programas centralizados. A televisão, em particular, emergiu como o principal meio para disseminar conteúdos educativos, como retratado por Barros Filho (2018), que destaca as tentativas de criar emissoras educativas e programas de Teleducação. O uso dessas mídias, a partir do final dos anos 1960 e início dos 1970, foi consolidado sob um discurso de modernização e ampliação de acesso.

Contudo, esta análise histórica evidencia que a incorporação tecnológica da época esteve fundamentalmente ligada a projetos de gestão e controle centralizador (Tecnicismo), e não necessariamente a projetos pedagógicos de reflexão e autonomia. Essa lógica, a busca por eficiência e controle via tecnologia, estabelece um eixo discursivo que será revisitado na análise documental, servindo de base para compreender como a prescrição das TDICs reapareceu, décadas depois, como uma

solução rápida e eficaz para a crise imposta pela pandemia.

Portanto, o panorama educacional das décadas de 1960 e 1970 revela uma fase ambígua: ao mesmo tempo em que promoveu modernizações estruturais pela via tecnológica (como a Teleducação e o fomento via COSUPI), manteve e aprofundou desigualdades, reproduzindo um modelo educacional orientado pela lógica tecnicista e de gestão de resultados, em vez da promoção de uma educação crítica e democrática. Compreender esse contexto é essencial, pois o discurso de eficiência e controle que pautou a introdução das mídias na história da educação estabelece o eixo discursivo para a reconfiguração docente e a prescrição tecnológica exigida pela documentação emergencial na pandemia.

1.2 A Chegada da Informática no Brasil (1980-2000)

Diferentemente da popularização do rádio e da televisão, que se consolidaram como veículos de massa e alcançaram as mais diversas camadas da população através da difusão de sinal aberto, a chegada da informática nas escolas seguiu um rastro de desigualdade. Enquanto os meios de comunicação anteriores democratizaram o acesso à informação e à cultura escolar à distância, as tecnologias digitais impuseram novas barreiras de ordem econômica e técnica. Apesar das diversas iniciativas governamentais, o acesso efetivo à informática educativa ainda era restrito a grupos específicos, pois dependia de uma infraestrutura de hardware e conectividade que a rede pública de ensino, em sua totalidade, ainda não conseguia sustentar nos mesmos moldes de universalização vistos na era do rádio e da TV.

Foi apenas com o avanço da microinformática e a introdução dos computadores que a tecnologia começou a ser institucionalizada no discurso educacional brasileiro. No entanto, é fundamental notar que a disseminação desses recursos foi lenta e desigual, promovendo uma transformação inicialmente localizada, restrita a projetos específicos e a centros urbanos de maior poder aquisitivo. O objetivo desta subseção é analisar como a informática foi progressivamente institucionalizada nas políticas públicas educacionais, examinando o discurso que orientou a introdução da microinformática e as contradições inerentes à legalização da modalidade a distância (LDB/96) no contexto da crescente

desigualdade tecnológica.

O Brasil deu os primeiros passos no caminho da informática educativa, em 1971, de acordo com o livro Projeto Educom, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de Física (na USP de São Carlos), em seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA. As entidades responsáveis pelas primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação brasileira foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Nascimento, 2009, p. 10)

Vários programas, projetos e pesquisas aconteceram ao longo dos anos, veiculando o discurso de modernização e o imperativo da acessibilização da educação por meio de tecnologias. No entanto, o olhar crítico da história da educação aponta que essa associação entre tecnologia e modernização é inerentemente controversa, tecnicista e tende a silenciar discussões metodológicas e a carência de condições de trabalho docente, conforme a análise de Libâneo (1992) sobre a instrumentalização da educação.

Este discurso se institucionalizou com a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI) em 1979, órgão complementar do Conselho de Segurança Nacional. A SEI foi responsável por organizar, sob a forma de Sistema, todas as atividades de informática, demonstrando o caráter estratégico e centralizador que a área de tecnologia da educação (TI) assumia para o Estado, o que influenciaria diretamente as políticas de informática educativa subsequentes.

Somente em 1983, através de uma comissão criada pela SEI que foi criado o Projeto Educação com Computador (EDUCOM), o primeiro programa de uso de tecnologia digital na educação do Brasil, que começou a ser concebido com a realização do primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática em Educação no país. O projeto surgiu por meio da realização de pesquisas e discussões realizadas por técnicos e pesquisadores da área e teve a duração de 5 anos (de 1984 a 1989) e tinha como objetivo a implantação de computadores nas escolas públicas do país e estimular pesquisas voltadas à informática no processo de ensino-aprendizagem (Gordiano; Andriola, 2022). Apesar do programa não obter sucesso em relação à mudança de cultura do sistema educacional, ainda assim, foi um passo importante para a pesquisa e reflexão para futuros projetos.

Em 1989, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Ministerial nº 549/GM, formalizou-se o Programa Nacional de Informática Educativa

(PRONINFE) De acordo com Tavares (2002, p. 6) o programa tinha como objetivo desenvolver a informática na educação, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos.

Em continuidade às ações de informática educativa, em 1997, foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), vinculado à Secretaria de Educação à Distância (SEED) / Ministério da Educação (MEC). O programa passou a incentivar o uso das tecnologias no ensino público regular, com foco em uma abordagem pedagógica voltada para os ensinos fundamental e médio, e com a intenção de formar 25 mil professores e atender a 6,5 milhões de estudantes, através da compra e distribuição de 100 mil computadores interligados à Internet (Tavares, 2002, p. 6).

Para Cysneiros (1999, apud Gordiano; Andriola, 2022, p. 47)

...o ponto divergente do PROINFO em comparação com políticas anteriores relacionadas ao tema, reside na intenção de se alocar quase metade dos investimentos à formação de recursos humanos, procurando evitar os erros cometidos em outros programas, nos quais a ênfase maior foi na colocação de equipamentos nas escolas

A análise de Cysneiros (1999, apud Gordiano; Andriola, 2022, p. 47) aponta um avanço no PROINFO em comparação com políticas anteriores, destacando que o "ponto divergente [...] reside na intenção de se alocar quase metade dos investimentos à formação de recursos humanos", procurando evitar os erros cometidos nos programas que se concentravam apenas na colocação de equipamentos nas escolas.

Assim, mesmo programas que tentaram corrigir erros anteriores, como o PROINFO, continuaram a reproduzir a tensão entre o discurso da modernização e a persistência das desigualdades estruturais na educação brasileira. Essa crítica é corroborada por Almeida (2009) e Andrelo (2012), que destacam como o caráter instrumentalista das políticas públicas tendeu a priorizar o acesso técnico aos equipamentos em detrimento de uma efetiva apropriação pedagógica e social das TDICs.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação (FNDE) em 2016, as intervenções do PROINFO foram estruturadas em duas vias:

Governo Federal e secretarias de educação estaduais e municipais. O Governo Federal, por meio do MEC e do FNDE, tinha como objetivo fornecer computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais digitais. As secretarias estaduais e municipais de educação, por sua vez, atuavam na formação continuada de docentes, garantindo a infraestrutura necessária para receber os aparatos tecnológicos. Apesar do programa ser considerado um projeto com forma avançada de organização, suas metas e diretrizes encontraram diversos desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada e de formação continuada eficaz. Além disso, houve incompatibilidade entre as exigências de tempo e de adaptação tecnológica e a realidade das condições de trabalho docente. Tais fatores indicam que a mudança pedagógica foi inviabilizada pela ausência de suporte e de recursos, e não por uma simples 'resistência' por parte dos professores.

Essa tensão entre a política de distribuição de aparatos tecnológicos (PROINFO) e a efetiva apropriação pedagógica se manifestou de forma contundente no contexto da Rede Municipal de Uberlândia (RMEU). A pesquisa de Oliveira (2024), que analisa as experiências docentes na RMEU entre 2000 e 2023, evidencia que os Laboratórios de Informática (resultantes de programas como o PROINFO) enfrentaram desafios, como a precariedade na manutenção, a desconexão de internet e a falta de suporte técnico e pedagógico especializado. Tais achados sublinham que, na prática, a política federal contribuiu para a dualidade no sistema, onde a mera distribuição de *hardware* não se traduziu em superação das desigualdades locais, reforçando a crítica sobre o caráter fragmentado e instrumental dessas políticas.

Ao longo desta subseção, foi possível compreender que a relação entre educação e tecnologia no Brasil é histórica e marcada por uma trajetória complexa, repleta de discontinuidades e tensões, além de desafios estruturais e diferentes intenções políticas. Desde as primeiras experiências com meios de comunicação de massa até a chegada da informática com programas como o PROINFO, percebe-se um esforço contínuo para modernizar os processos de ensino. Contudo, essa modernização foi invariavelmente pautada pela lógica tecnicista e instrumental, que buscou a eficiência e a massificação, silenciando o debate metodológico e as desigualdades digitais. Essas disparidades, embora presentes no cenário nacional, serão analisadas detalhadamente na seção seguinte, com foco específico no

contexto da RMEU, onde as contradições entre o discurso da modernização e as limitações estruturais se tornaram ainda mais evidentes durante a crise sanitária.

O desafio da tecnologia na educação brasileira não é apenas de recursos, mas sim de adaptação com modelos centralizadores que ignoram a infraestrutura escolar e a realidade do trabalho docente, estabelecendo o eixo discursivo que reaparece de forma acentuada durante a crise da pandemia. Nesse sentido, como observa Torres (2021), a influência tecnológica na estrutura do ensino não é um fenômeno recente, mas um processo de longa duração que encontrou na crise sanitária o catalisador para uma transição paradigmática da forma escolar.

1.3 A Inclusão das Tecnologias Digitais na Educação e o Século XXI (2001–2019)

O início do século XXI marcou uma transformação significativa no cenário educacional brasileiro, e a análise desse contexto é fundamental para compreender os avanços e obstáculos enfrentados na trajetória da digitalização da educação no Brasil.

Impulsionada pela crescente integração das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem, a expansão da internet, o aumento do acesso a computadores e dispositivos móveis, e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão digital nas escolas públicas foram fatores determinantes para essa mudança. Bruzzi (2016) conclui que,

Somente na atualidade demos crédito das transformações às tic, sendo que na verdade, as tic, há pelo menos três séculos têm assumido uma dupla condição de causa e efeito em nossas escolas, e se tornaram fatores determinantes para a transformação da atual sociedade. (2016, p. 4)

Além disso, este período também foi caracterizado por desafios significativos, como a necessidade de infraestrutura adequada, a capacitação contínua dos profissionais da educação e a garantia de equidade no acesso às tecnologias, especialmente em regiões mais vulneráveis. A análise desse contexto é fundamental para compreender os avanços e obstáculos enfrentados na trajetória da digitalização da educação no Brasil.

Durante o período de 2001 a 2019, diversas iniciativas governamentais buscaram promover a digitalização da educação, visando não apenas a

modernização das infraestruturas escolares, mas também a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias.

Nesse cenário de crescente digitalização, destaca-se a reformulação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que passou a ser denominado PROINFO Integrado em 2007. Essa versão ampliada do programa visava não apenas fornecer infraestrutura tecnológica às escolas públicas, como também investir na formação continuada de professores e na produção de conteúdos pedagógicos digitais. Por meio da instalação de laboratórios de informática, da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e do fornecimento de kits multimídia, o programa buscava inserir de forma planejada as TDICs no cotidiano escolar (Brasil, 2011)

Complementando essas ações, o governo federal implementou, em 2008, o Programa Banda Larga nas Escolas, com o objetivo de garantir acesso gratuito à internet em alta velocidade para todas as escolas públicas urbanas do país. Essa política representou um avanço importante, pois procurou não apenas ampliar a conectividade, mas também integrar o acesso digital às estratégias pedagógicas. No entanto, apesar dos esforços, desigualdades regionais e problemas de infraestrutura continuaram a limitar os efeitos dessas iniciativas em muitas regiões. Conforme discutido por Almeida (2009) e corroborado pelos dados do CGI.br (2011), a simples presença da conexão nas escolas não garantiu sua apropriação pedagógica, evidenciando o abismo entre o acesso técnico e as condições reais de uso no cotidiano escolar.

A partir de 2010, novas iniciativas reforçaram o movimento de digitalização da educação. O PROUCA buscou garantir acesso individual às tecnologias com a distribuição de laptops a estudantes e professores; posteriormente, em 2012, a entrega de tablets aos docentes do ensino médio procurou incentivar práticas pedagógicas apoiadas por dispositivos móveis. Em 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) consolidou essa agenda ao propor uma política mais integrada de conectividade, uso pedagógico das TDIC e modernização da infraestrutura das escolas públicas. Essas iniciativas federais tinham como meta fortalecer a infraestrutura e a formação, mas, como se verá, operaram frequentemente sob a lógica instrumentalista que culminaria, anos depois, no fenômeno da plataformização e da datificação (Van Dijck, 2017).

No contexto pós-2000, a consolidação da internet de banda larga instaurou a infraestrutura que possibilitou a emergência e a difusão da plataformização da educação. Foi a partir desse ambiente conectado que plataformas digitais passaram a organizar, mediar e orientar práticas pedagógicas, processos de gestão e a circulação de dados nas redes públicas. Essa adoção acelerada não implica, de fato, inovação pedagógica; ao contrário, tende a submeter o processo de ensino-aprendizagem à lógica das plataformas, o que levanta importantes alertas sobre soberania, dependência tecnológica e governança da educação pública.

Para Pretto (2021, p. 231)

Ainda que o acesso garanta a igualdade de oportunidades na comunicação, nas práticas sociais e na produção cultural que acontecem mediadas pelas tecnologias, ele deve ser seguido pela preocupação quanto às condições para sua apropriação crítica e criativa, a fim de haver uma participação ativa e ativista nesses contextos contemporâneos.

Além disso a centralização de dados e ferramentas em grandes empresas de tecnologia (Big Techs) gera tensões sobre o uso e a proteção dos dados dos estudantes e professores, o que é agravado pela necessidade de conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e a proteção dos direitos da criança e do adolescente (ECA). Conforme aponta o Comitê Gestor da Internet no Brasil em seus estudos sobre a plataformização, a dependência dessas infraestruturas privadas limita a soberania digital nacional e a autonomia pedagógica das redes públicas.

Segundo Pizolati (2025, p. 5),

Esse processo de digitalização não apenas transforma a forma como os conteúdos são transmitidos, mas também redefine o que é considerado conhecimento legítimo no espaço escolar. Ao priorizar plataformas e conteúdos desenvolvidos por grandes empresas, há um risco de homogeneização do ensino, no qual os saberes locais e as abordagens pedagógicas críticas são progressivamente marginalizados em favor de metodologias padronizadas.

Nesse sentido, a aparente “transformação” tecnológica deve ser lida como um campo de disputa entre a lógica de mercado e o interesse público na educação. Esse processo é impulsionado pelo que Zuboff (2020) define como Capitalismo de Vigilância, sistema que extrai valor da experiência humana através da coleta massiva de dados. Na educação brasileira, essa lógica se traduz na conversão de práticas pedagógicas em fluxos de informação, fenômeno que Pretto (2021) problematiza ao analisar a plataformização das redes públicas, alertando para o risco de submeter a autonomia docente e os currículos aos interesses e algoritmos

das grandes corporações tecnológicas.

A virada do milênio trouxe consigo um novo olhar sobre o papel da tecnologia na escola, impulsionado pelo crescimento da internet, pela expansão do acesso aos computadores e pela criação de políticas públicas voltadas à inclusão digital. Nesse contexto, a educação passou a incorporar ferramentas digitais, mas é fundamental problematizar a relação automática entre a presença das TDICs e o surgimento de "novas metodologias" pedagógicas.

De acordo com Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 24),

A rapidez das inovações tecnológicas nem sempre correspondem à capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes, resulta no uso inadequado ou na falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis, mas não tendo mais o monopólio da transmissão de conhecimentos, exige-se à escola e ao professor, em particular, a função social de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o desenvolvimento de competências, habilidades e cidadania.

A simples inserção de ferramentas digitais, sem uma reconfiguração com a lógica instrucional, resulta na digitalização do tradicional, e não em uma transformação estrutural. A mudança metodológica não é um efeito direto da tecnologia, mas sim um reflexo de políticas de formação docente e das condições de trabalho que viabilizam a apropriação crítica.

Os meios de comunicação informática, revistas, televisão e vídeos têm hoje um papel fundamental e um grande poder pedagógico, no entanto, muitas vezes, os alunos não encontram ambientes adequados para troca de saberes e construção de reflexões e práticas transformadoras.

Enfim, o período entre 2001 e 2019 representou uma fase de consolidação e expansão das tecnologias digitais na educação brasileira. Com a reformulação de programas como o PROINFO e a implementação do Programa Banda Larga nas Escolas, o Estado brasileiro demonstrou esforços em promover o acesso às tecnologias e integrá-las às práticas pedagógicas. Tais políticas buscaram não apenas equipar as escolas, mas também preparar os professores e fomentar o uso pedagógico das TDICs, apontando para uma transformação no modo de ensinar e aprender.

Para Libâneo (2001, p. 20, grifo do autor),

O avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar. Entretanto, *a informação é um caminho de acesso ao*

conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas, por si só, não propicia o saber. Ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada, e isso é tarefa do trabalho com o conhecimento. É a apropriação do conhecimento, dos conceitos, das categorias que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política.

Assim, a lógica instrumentalista prevaleceu, tratando a tecnologia como solução técnica para problemas pedagógicos complexos, sem romper com o modelo centralizador (Pretto, 2011).

Apesar do reconhecimento teórico da necessidade de apropriação crítica, os desafios da digitalização da educação se manifestaram em limites estruturais na prática. Segundo Kenski (2012), ao analisar o fosso entre o potencial da tecnologia e a realidade das escolas públicas, critica o planejamento que se concentrou na aquisição de equipamentos em vez de investir em uma reestruturação pedagógica e na formação. Nesse cenário, desafios como as desigualdades no acesso à internet, a formação docente ainda insuficiente em muitas redes e a ausência de políticas continuadas em alguns contextos permaneceram evidentes. A digitalização da educação, nesse período, ainda não se consolidava de forma equitativa em todo o país, o que gerava assimetrias significativas entre diferentes regiões e instituições.

Essa trajetória, no entanto, criou uma base importante para as mudanças que se intensificariam com a chegada da pandemia da COVID-19. A partir de 2020, o uso das tecnologias deixou de ser uma possibilidade complementar e passou a ser uma necessidade emergencial, colocando à prova as políticas, práticas e estruturas desenvolvidas ao longo das décadas anteriores, tema que será explorado na próxima seção.

2 - A PANDEMIA DE COVID-19 E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS: ENTRE A EMERGÊNCIA E A REALIDADE ESCOLAR

Ao longo da história, crises sanitárias provocaram reconfigurações profundas na organização da vida social, incluindo o campo educacional. A história da educação não é linear e, por vezes, é abruptamente interrompida ou transformada por eventos de grande magnitude, como as pandemias. Antes da COVID-19, diversas outras doenças infecciosas em escala global provocaram disrupções significativas no funcionamento das instituições escolares, evidenciando sua vulnerabilidade e a capacidade de adaptação (ou a falta dela) dos sistemas de ensino.

Um dos exemplos mais notórios e com muitas semelhanças com a experiência recente é a Gripe Espanhola (1918-1919). Embora seu nome sugira a origem, o vírus H1N1, que causou a pandemia, não surgiu na Espanha, mas se espalhou rapidamente pelo mundo, infectando milhões e causando um número estimado de mortes que varia de 20 a 50 milhões globalmente. No Brasil, a Gripe Espanhola foi devastadora, atingindo principalmente os grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo, e ceifando a vida de aproximadamente 35 mil pessoas (França Junior, 2024, p. 68 e 76).

Uma das medidas mais imediatas e drásticas foi a paralisação das aulas e o fechamento de escolas e outras instituições de ensino. No segundo semestre de 1918, boa parte das escolas brasileiras teve suas atividades suspensas para tentar conter a disseminação do vírus.

Diante da crise iminente, algumas escolas foram transformadas em postos de socorro ou hospitais improvisados para atender a grande quantidade de doentes, mostrando o papel social que essas instituições podiam assumir em momentos de emergência, como mostra o funcionamento da Creche Baroneza de Lima em São Paulo.

Além da proibição do contato externo à creche, à ocasião da epidemia, vale ressaltar que o viés higienista já demarcava algumas práticas dentro da instituição. A exemplo disso, destacamos a existência de uma sala específica denominada 'sala de isolamento'. A partir de um modelo hospitalar, o espaço tinha como objetivo tanto isolar alguma criança que já frequentava a creche e por ventura manifestasse algum sintoma que pudesse indicar qualquer doença infectocontagiosa quanto colocar em

uma espécie de quarentena as crianças recém-chegadas que, antes de ter contato com as demais, deveriam ter atestada a sua condição de saúde, de modo a não representar risco sanitário ao ambiente da instituição. (Oliveira; Silva; Serafim, 2023, p. 8)

Naquele período, a pandemia da Gripe Espanhola impulsionou discussões sobre a importância da higiene e da saúde pública nas escolas e começou-se a debater a necessidade de uma "educação sanitária" mais efetiva. As diretorias e inspetorias de higiene pública nas cidades e estados, em diálogo com os agentes educacionais, foram cruciais para a tomada de decisões sobre a interrupção das aulas e outras medidas profiláticas.

...durante as pandemias, é essencial basear as decisões educacionais em evidências científicas e nas melhores práticas médicas disponíveis. O conhecimento dos fundamentos médicos ajuda a identificar as estratégias educacionais mais adequadas para minimizar os riscos de propagação da doença, bem como, para garantir o acesso equitativo à educação, incluindo o uso de tecnologia para a educação a distância. (Santos, 2023, p. 29)

Assim como na COVID-19, a Gripe Espanhola exacerbou desigualdades, dado que as condições de saneamento e acesso a cuidados de saúde eram precárias, especialmente para as classes mais pobres.

Ecar e Câmara (2022, p. 21, tradução nossa¹) exploram esse cenário:

A eclosão da gripe espanhola no país, com particular virulência no Distrito Federal e em São Paulo, deixou à mostra o que os projetos reformadores desejavam ocultar da cena urbana carioca e paulistana. A miséria, as desigualdades sociais, a pobreza estampavam as matérias de jornais evidenciadas pelos casos que acometeram a população deixando evidenciados que o projeto republicano em curso no país não se apresentava com as mesmas cores para os brasileiros, indistintamente.

A experiência da Gripe Espanhola, embora em um contexto social, tecnológico e científico muito diferente do nosso, serve como um poderoso lembrete de que as pandemias são eventos históricos com a capacidade de desorganizar e reconfigurar as instituições sociais, incluindo a escola. Elas expõem fragilidades estruturais, forçam a adaptação e, muitas vezes, deixam legados que moldam as práticas e as políticas futuras. Estudar esses eventos passados na história da

¹ Texto original: "The outbreak of the Spanish flu in the country, with particular virulence in the Federal District and in São Paulo, revealed what the reform projects wanted to hide from the Rio and São Paulo urban scene. Misery, social inequalities, poverty were featured in newspaper articles evidenced by the cases that affected the population, showing that the republican project underway in the country did not present itself with the same colors for Brazilians, indistinctly."

educação nos permite compreender melhor as ressonâncias e as especificidades da pandemia de COVID-19 nesse campo.

Ainda assim, há pouco mais de 10 décadas de diferença entre o início da Gripe Espanhola e o início da COVID-19 Causada pela expansão do coronavírus SARS-CoV-2, a Covid-19 representou um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira em tempos recentes. A suspensão das atividades presenciais e a necessidade de garantir a continuidade do ensino evidenciaram fragilidades históricas da estrutura educacional do país, ao mesmo tempo em que aceleraram mudanças no uso das tecnologias digitais. Esse contexto emergencial mobilizou gestores públicos, educadores e instituições a repensar práticas pedagógicas, políticas de acesso e estratégias de ensino, revelando tanto avanços quanto desigualdades profundas no sistema educacional.

Um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020) mostrou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais e grande parte teve que ajustar o término do ano letivo. Ao comparar com o cenário de outros países, a suspensão das aulas presenciais no Brasil foi uma das mais prolongadas na América Latina, o que atesta a gravidade da crise sanitária e as falhas estruturais do sistema educacional. Em 2020, a média nacional de suspensão atingiu 279 dias, um número significativamente superior aos 199 dias registrados em nações vizinhas como Chile e Argentina (Inep, 2021). Essa disparidade não é aleatória; ela é o indicador de uma resposta institucional marcada pela descoordenação federativa, conforme apontado por Guimarães et al. (2021), que destacam a desarticulação entre o governo federal e os entes subnacionais na definição de protocolos de retorno e apoio.

Durante esse período, as medidas tomadas, impulsionadas pelo cenário de alto contágio, não só revelaram, mas intensificaram as desigualdades sociais. No âmbito municipal de Uberlândia-MG, a emergência do Ensino Remoto se assentou sobre uma base de infraestrutura e formação já fragilizada. Essa condição crônica foi diagnosticada pelo estudo de Oliveira (2024), que, ao analisar a trajetória dos laboratórios de informática na rede municipal, demonstrou que a precariedade dos equipamentos e a descontinuidade das políticas de manutenção tecnológica ao longo das duas últimas décadas impediram que as escolas tivessem o suporte necessário para enfrentar a súbita transição para o digital.

A suspensão prolongada das aulas presenciais, portanto, reflete a incapacidade histórica do Estado em prover uma infraestrutura tecnológica e pedagógica equitativa, transferindo o ônus da adaptação integralmente para o professor e o estudante. Assim, a crise sanitária impôs uma descontinuidade nas formas e práticas (incorporação das TDICs e novos rituais) que conviveu com importantes permanências em sua estrutura e conteúdos, tal como ocorrera mais de um século antes com a Gripe Espanhola.

Para Ribeiro e Silva (2020, p. 90), "a pandemia só escancarou os efeitos nocivos decorrentes de desigualdades estruturais que marcam a história de formação do povo brasileiro, fato que gerou populações mais vulneráveis em todas as regiões do Brasil."

Nesta seção, serão analisados os principais impactos da pandemia sobre a estrutura educacional brasileira, com ênfase nas medidas emergenciais adotadas, nos desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino e na reconfiguração das práticas pedagógicas. A análise buscará compreender como as políticas educacionais responderam à crise, quais caminhos foram trilhados para manter o vínculo com os estudantes e quais legados esse período poderá deixar para o futuro da educação no Brasil.

O objetivo principal é identificar e refletir sobre os impactos da pandemia na estrutura educacional brasileira, considerando tanto as políticas públicas implementadas quanto as experiências vividas nas escolas, especialmente no ensino fundamental. Nesse percurso, busca-se compreender como essas mudanças se manifestaram em diferentes realidades, quais os desafios emergiram e quais respostas foram construídas pelas instituições e pelos profissionais da educação.

A relevância deste seção, para além da análise conjuntural, reside em seu valor para a história da educação, pois examina um evento recente e de grande magnitude que interrompeu rotinas escolares, reorganizou práticas pedagógicas e expôs desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro. Compreender como a educação reagiu e se reconfigurou diante dessa crise contribui não apenas para registrar historicamente esse momento, mas também para refletir criticamente sobre os caminhos futuros da política educacional e do uso das tecnologias no ensino.

2.1 A Pandemia como Marco na História da Educação

A crise sanitária global deflagrada pela COVID-19 representou uma reorganização histórica que desafiou as narrativas tradicionais da educação, exigindo novas interpretações e compreensões do processo educacional em tempos de crise. A pandemia deve ser compreendida não apenas como um evento de saúde pública, mas como um fenômeno que interrompeu práticas escolares e reconfigurou sentidos sobre o papel da educação.

Após a interrupção das aulas presenciais, a implementação do ensino remoto revelou disparidades significativas no acesso à educação. Estudantes de regiões periféricas e rurais enfrentaram dificuldades devido à falta de acesso à internet e dispositivos adequados. Além disso, a eficácia das aulas online, especialmente para crianças mais novas, foi questionada, dada a limitação na capacidade de concentração e absorção de conteúdo. Essa ruptura abrupta do espaço físico é bem caracterizada por Roberto (2021), que, ao investigar as memórias docentes, destaca o impacto subjetivo de transitar para “salas de aula vazias”, onde a webcam passou a ser o único e frágil elo de conexão entre professores e alunos.

A rápida transição para o ensino remoto durante a pandemia expôs desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, formação docente e acesso equitativo à educação. Durante esse período de transformação social, a escola é forçada a imergir em um cenário digital, exigindo que escolas, professores e alunos se adaptassem rapidamente ao ensino remoto.

Para Lévy (1999) a cibercultura, é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Portanto, a inclusão apenas de equipamentos tecnológicos não seriam suficientes para atender as necessidades educacionais sem a mediação de um professor capacitado para tal.

Moran (2015, p. 2) destaca que a educação contemporânea pode ocorrer em um espaço híbrido, onde o mundo físico e o digital se interligam de forma simbiótica, criando uma “sala de aula ampliada” que transcende os limites tradicionais do ensino presencial. Essa nova configuração demanda uma reestruturação das práticas pedagógicas, centrando-se na flexibilidade, na autonomia do aluno e na integração efetiva das tecnologias digitais. Essas mudanças incrementais devem ocorrer aos

poucos ou quando possível, pois se faz necessário um plano estratégico onde favoreçam os professores, gestores, alunos e pais (Moran, 2015, p. 31). Precisamos compreender que a simples introdução de tecnologias não transformará a educação. É essencial repensar as metodologias de ensino e promover uma mudança cultural nas instituições escolares.

A emergencialidade da situação, aliada às precárias condições de trabalho docente e a uma formação continuada de caráter incipiente e instrumental, limitou o potencial das tecnologias como ferramentas de aprendizagem significativas. A reprodução de modelos pedagógicos tradicionais no ambiente virtual, portanto, não se deu por resistência individual, mas por ser a única resposta viável e imediata diante da falta de suporte e planejamento estrutural. Assim, a pandemia não apenas expôs as fragilidades crônicas do sistema educacional brasileiro, mas também evidenciou a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão digital e a formação integral e crítica dos educadores, considerando suas reais condições de atuação.

A pandemia da COVID-19 constituiu um marco histórico que rompeu a linearidade das práticas escolares e desafiou a estrutura educacional tal como era concebida até então. Segundo a perspectiva de Chartier (1990) sobre a relação entre práticas e representações, as crises históricas funcionam como catalisadores de novas apropriações culturais. Nesse sentido, à luz da história do tempo presente, a pandemia é lida como um acontecimento que forçou a substituição de práticas pedagógicas consolidadas por novas formas de relação com o saber mediadas pelo digital, alterando a própria ordem dos livros e do ensino.

Sob essa perspectiva, Marieta de Moraes Ferreira (2012) nos convida a reconhecer que a história do tempo presente se constrói a partir dos vestígios e das memórias que emergem do próprio calor dos acontecimentos, tornando os documentos, discursos e políticas do agora fontes legítimas e indispensáveis para a compreensão histórica. Já Roger Chartier (1991, p. 179) reforça que o sentido de um documento não reside apenas em seu conteúdo, mas na forma como ele é apropriado e interpretado pelos sujeitos em diferentes contextos. Assim, as diretrizes educacionais emergenciais formuladas durante a pandemia, muitas vezes de forma rápida e centralizadora, só ganham significado histórico quando analisadas em sua estrutura interna, circulação e o sentido atribuído a elas pela Secretaria Municipal de

Educação (SME) e pelas unidades escolares. Dessa forma, ao considerar a pandemia como um objeto da história da educação, reconhece-se que ela não apenas alterou momentaneamente o funcionamento escolar, mas também gerou documentos, práticas e memórias que precisam ser historicizadas e que constituem o objeto central desta análise.

2.2 O ensino remoto e a digitalização emergencial

A suspensão das atividades presenciais nas escolas brasileiras, como resposta à pandemia de COVID-19, impulsionou de forma abrupta a implementação do ensino remoto. O que antes era pensado como uma possibilidade complementar passou a ser a principal e, em muitos casos, única alternativa para a continuidade da aprendizagem. Essa transição repentina revelou não apenas o potencial das TDICs na mediação pedagógica, mas também suas limitações estruturais, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades sociais e regionais.

A emergência educacional expôs a fragilidade da infraestrutura tecnológica disponível nas redes públicas e evidenciou a falta de preparo de muitos sistemas de ensino para integrar efetivamente as tecnologias aos processos educativos. Como destaca Moran (2013), a presença da tecnologia, por si só, não transforma a educação, é necessário repensar metodologias, conteúdos e relações pedagógicas. No entanto, durante a pandemia, o que se viu foi, em grande parte, uma digitalização das práticas tradicionais de ensino, muitas vezes sem adaptação crítica ou formação docente adequada.

Nesse contexto, estudos realizados sobre a educação em Uberlândia, como os de Gonçalves et al. (2023), demonstram que a adoção do ensino remoto emergencial enfrentou sérios entraves, como a ausência de acesso à internet por parte de alunos e professores e a precariedade de dispositivos tecnológicos. Essa realidade reforça o que autores como Belloni (2009) e Kenski (2007) já apontavam: o uso das TDICs na educação precisa ser acompanhado de políticas públicas consistentes e da superação das barreiras socioeconômicas que impedem seu pleno aproveitamento.

A exclusão digital, termo que ganha força nesse contexto, evidenciou uma camada de desigualdade histórica que vai além do acesso físico à escola. A falta de

conexão estável, a ausência de equipamentos adequados e o desconhecimento do uso pedagógico das tecnologias tornaram-se barreiras reais para milhões de estudantes e professores. Isso se mostrou especialmente verdadeiro durante o ensino remoto emergencial, quando o acesso desigual transformou a tecnologia em mais um marcador de exclusão educacional.

Segundo Belloni (2009, p. 10) a introdução das tecnologias na educação

...exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisas voltada para metodologia de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos; além de muita, muita criatividade.

Em Uberlândia, pesquisa realizada por Gonçalves et al. (2023, p. 10) revelou que muitos docentes enfrentaram dificuldades para manter contato com os alunos, e que os materiais enviados nem sempre foram recebidos, compreendidos ou realizados pelos estudantes. As autoras destacam que o ensino remoto, apesar de necessário, foi permeado por inseguranças, improvisações e lacunas que refletiram a fragilidade da rede pública frente à emergência educacional. Isso dialoga com a análise de Kenski (2007), que defende que a simples presença das tecnologias não garante sua efetividade, pois ensinar com tecnologias exige planejamento, mediação qualificada e apropriação pedagógica.

Além disso, Moran (2013) argumenta que o uso das tecnologias deve estar a serviço de metodologias ativas, centradas na autonomia do aluno, na personalização da aprendizagem e na flexibilidade dos tempos e espaços escolares. Durante a pandemia, no entanto, o que predominou foi a transposição de modelos tradicionais para plataformas digitais, gerando o que ele denomina de “aulas digitais burocráticas”, reprodução da lógica transmissiva mediada por telas.

Portanto, o ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo em que acelerou o uso das tecnologias, também revelou os limites históricos de sua apropriação pela escola pública brasileira. Trata-se de um momento que deve ser compreendido, na história da educação, como uma tentativa coletiva, ainda que marcada por improvisos, de garantir o direito à educação em meio ao caos social e sanitário.

A dissertação de Jennyfer Rezende (2022), focada na rede municipal de Uberlândia, destaca os limites do programa “Escola em Casa” no contexto da pandemia. Embora houvesse uma tentativa institucional de assegurar o direito à educação por meio da distribuição de materiais impressos e do uso de plataformas

digitais, a ausência de formação adequada para os docentes e a sobrecarga das famílias comprometeram os resultados esperados.

A análise do cotidiano das professoras dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Uberlândia, durante o programa Escola em Casa, detalhada por Moraes (2022), é crucial para compreender as condições de trabalho que limitaram o potencial pedagógico das TDICs. A pesquisa revela que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) resultou em uma severa intensificação da jornada de trabalho, com a extensão do tempo de dedicação muito além do horário contratual para a preparação, gravação e correção de atividades. As docentes se viram imersas em uma multitarefa sem precedentes, assumindo simultaneamente os papéis de produtoras de conteúdo, mediadoras pedagógicas e suporte técnico, muitas vezes utilizando recursos tecnológicos pessoais em seu próprio espaço doméstico. Essa sobrecarga, aliada a uma formação incipiente e excessivamente instrumental, resultou na perda da autonomia pedagógica, transformando o professor em um executor de currículo em meio a uma infraestrutura precária, e reafirmando que os limites do ensino remoto residiram nas condições estruturais impostas, e não na resistência individual à inovação.

Contudo, essa precariedade estrutural (observada também na crítica à desarticulação política de Guimarães et al., 2021) foi profundamente agravada pela dimensão humana da pandemia: o luto social. A crise sanitária não apenas impôs a distância física, mas abalou o laço social e instalou um cenário traumático de medo, desamparo e perdas concretas, transformando o luto em uma experiência coletiva que atacou o pacto social (Lo Bianco & Costa-Moura, 2020). Nesse contexto, a experiência docente e discente estava inevitavelmente imersa em grande sofrimento e incerteza, exigindo do professor uma escuta emocional e uma gestão da crise humana para a qual não havia formação prévia nem suporte institucional adequado. Este cenário de fragilidade estrutural somado ao trauma coletivo ampliou as dificuldades e confirmou que os limites do ensino remoto decorreram das condições sistêmicas e na dimensão humana não assistida.

Apesar da urgência em manter vínculos educacionais durante o isolamento social, o uso das TDICs evidenciou um abismo entre intenção e realidade. As plataformas digitais, os aplicativos de mensagens e as videoaulas passaram a compor o cotidiano escolar, mas seu uso esbarrou na ausência de políticas públicas

consistentes de inclusão digital e na fragilidade das condições socioeconômicas das famílias. Como destaca Sousa, Miota e Carvalho (2011, p. 137), a integração das tecnologias à educação exige mais do que acesso técnico, requer intencionalidade pedagógica, formação dos atores escolares e redes de apoio institucional.

No contexto de Uberlândia, esse cenário se refletiu de forma aguda. O estudo de Gomides (2022) indica que, mesmo com orientações das secretarias de educação, as práticas implementadas pelas escolas foram marcadas pela autonomia forçada dos docentes e pela ausência de parâmetros claros sobre a avaliação, a participação dos estudantes e os objetivos pedagógicos. Essa desorganização, aliada às condições precárias de trabalho já mencionadas (Moraes, 2022), revela a falta de um planejamento prévio que garantisse o suporte técnico e a formação crítica para os educadores. Dessa forma, as TDICs acabaram sendo instrumentalizadas para a mera reprodução de modelos tradicionais no ambiente virtual, falhando em sua função de promover a equidade e demonstrando que o potencial transformador das tecnologias é sempre limitado por fatores estruturais e políticos, e não pela suposta resistência à inovação.

Sobre isso Berbers (2007, p. 99) diz,

Torna-se importante considerar que esses recursos informatizados estão disponíveis mas dependem de projetos educativos que levem à aprendizagem e que possibilitem o desenvolvimento do espírito crítico e de atividades criativas. O recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que são usuários. O computador é a ferramenta auxiliar no processo de "aprender a aprender".

A digitalização da cultura escolar não se traduziu, necessariamente, em inovação pedagógica. A tendência predominante foi a reprodução do modelo transmissivo, transferido das salas de aula presenciais para os ambientes digitais, muitas vezes com pouca interação e sem adaptação aos contextos locais. Como afirma Moran (2013), o digital potencializa a educação apenas quando há mudança no modelo mental e metodológico. Sem essa transformação, o ensino remoto tende a reforçar práticas descontextualizadas e ineficazes, sobretudo junto a alunos em situação de vulnerabilidade.

É importante também reconhecer que, mesmo diante das adversidades, a pandemia provocou uma aceleração no debate sobre o papel das TDICs na educação pública. Para muitos professores, foi o primeiro contato com ferramentas

digitais como plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos de produção de conteúdo online. Essa experiência, ainda que marcada por improvisações, abriu possibilidades futuras de hibridização do ensino, que agora precisam ser avaliadas criticamente. A escola, como espaço de apropriação cultural (Chartier, 1990), é também lugar de mediação tecnológica, e a forma como essas tecnologias são inseridas diz muito sobre os projetos educativos que se pretende construir.

2.3 A formação docente diante da crise

A pandemia de COVID-19 não apenas alterou os modos de ensinar, como também impôs aos professores desafios inéditos para os quais muitos não estavam preparados. A migração repentina para o ensino remoto exigiu não só domínio técnico de plataformas digitais, mas também competências pedagógicas específicas para mediar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. Nesse contexto de reestruturação forçada da prática pedagógica, diversos aspectos passaram a ser revistos e rediscutidos com urgência. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 8) referem-se a esses aspectos como “pontos cruciais e críticos” da educação contemporânea, “sem os quais toda esta questão tecnológica em educação pode se transformar numa outra grande panacéia “modernosa””. Segundo os autores esses pontos são:

Educação com qualidade; construção do conhecimento na sociedade da informação; novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa; revisão e atualização do papel e das funções do professor; formação permanente do professor; compreensão e utilização das novas tecnologias para a aprendizagem dos alunos, sem se restringir apenas à transmissão de informações; ensino a distância; compreensão da mediação pedagógica, como categoria presente tanto nas técnicas de ensino quanto no processo de avaliação; desempenho do papel do professor.

Portanto, compreendemos que a formação do professor para lidar com as novas tecnologias implica não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a compreensão de como mediar o processo de ensino-aprendizagem em um ambiente digital. No entanto, o que se observou em muitas redes públicas, incluindo a de Uberlândia, foi a ausência de políticas de formação continuada que preparassem os docentes para esse novo cenário.

Os dados levantados pelo Inep entre fevereiro e maio de 2021, abrangendo 94% das escolas de educação básica, mostraram que na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Embora o levantamento do Inep (2021) indique que parte significativa das redes estaduais (79,9%) e municipais (53,7%) tenha promovido treinamentos para o uso de métodos e materiais do ensino não presencial, os dados revelam uma preparação ainda desigual e, em muitos casos, emergencial. Tais percentuais, especialmente no âmbito municipal, sinalizam a ausência de uma política estruturada de formação docente, como preconiza Nóvoa (1999), que destaca a centralidade do professor nos processos de mudança educativa.

Segundo Resende (2023), durante a pandemia ficou evidenciada a precarização do trabalho docente, destacando que muitos professores tiveram de adaptar seus métodos de forma autônoma e improvisada, frequentemente sem suporte técnico ou pedagógico institucional. Essa realidade confirma os alertas de Tardif (2002, p. 36), para quem o saber docente é construído na prática, mas necessita de respaldo institucional para se desenvolver plenamente.

António Nóvoa (1999, p. 15), ao refletir sobre os desafios da profissionalização docente, defende que o professor não pode ser visto como um mero executor de tarefas, mas como um intelectual que precisa ser permanentemente formado para lidar com a complexidade da prática educativa. Durante a pandemia, essa complexidade se intensificou, exigindo do professor não só competências técnicas, mas também capacidade de acolhimento, escuta e reinvenção metodológica em condições adversas. Segundo Perrenoud (2000, p. 7), "formar-se é aprender a agir em situações incertas, únicas e complexas", algo que a pandemia escancarou de forma brutal.

Uma pesquisa realizada por Silva e Dias (2024) com docentes da rede pública de Uberlândia identificou que a maioria relatou grande dificuldade no uso das tecnologias, tanto por falta de formação específica quanto pela ausência de uma cultura digital consolidada nas escolas. O estudo propôs, inclusive, a criação de um programa permanente de capacitação em TDICs, apontando para a necessidade de uma política de formação que vá além do imprevisto e da urgência.

Nessa nova realidade educacional mediada pelas tecnologias, o papel do professor é ressignificado. A prática docente exige hoje não apenas domínio técnico, mas também a capacidade de transitar entre linguagens, suportes e formas de interação. Como afirma Moran (2013, p. 16), “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma atuação docente mais dinâmica, personalizada e sensível aos diferentes contextos, o que exige formação contínua e apoio institucional para lidar com os desafios impostos pela cultura digital.

Para que haja uma integração satisfatória das tecnologias no processo de ensino, deve-se investir e valorizar a classe dos educadores. Apesar de historicamente ser reconhecido como figura central no processo educativo, o professor segue enfrentando baixos níveis de valorização institucional e social. Em muitos discursos, sua atuação é reduzida à execução de diretrizes externas, desconsiderando a complexidade e a intencionalidade pedagógica que envolve o trabalho docente. Como afirma Nóvoa (1999, p. 25), “sem professores não há reforma educativa. E, no entanto, tudo se passa como se os professores fossem o problema e não parte da solução”.

Nessa mesma linha, Saviani (2005) destaca que o professor é um agente de transformação social e intelectual, cujo papel ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. A marginalização da sua voz nos processos decisórios educacionais compromete não apenas sua autonomia, mas também a qualidade das políticas públicas que deveriam fortalecê-lo como sujeito formador.

Compreendemos que a escola ainda é muito mais tradicional do que inovadora. A cultura escolar ainda prevalece com seus moldes desatualizados e com profissionais acomodados à uma forma de ensinar. Não podemos imputar toda essa mudança à políticas externas e discursos técnicos. É necessário que todos estejam envolvidos e integrados nesse processo.

Nesse sentido, Moran (2015, p. 27) observa que

Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar.

No entanto, ao considerar a historicidade das políticas educacionais e os achados empíricos sobre a crise sanitária em Uberlândia (Moraes, 2022), é imperativo ressaltar que a dificuldade na apropriação tecnológica não decorre de uma resistência individual, mas sim de uma precariedade sistêmica de longa duração. A insegurança gerada pela perda do papel central do professor transmissor é, na verdade, amplificada pela ausência de condições adequadas de trabalho, suporte técnico e formação crítica para atuar em novos modelos.

Sob uma perspectiva historiográfica, esse cenário destaca um aspecto recorrente da trajetória docente no Brasil: a responsabilização individual dos professores frente às falhas estruturais do sistema educacional. Esse fenômeno é discutido por Libâneo (2012), que aponta uma tendência das políticas educacionais em descarregar sobre os docentes a responsabilidade pelo sucesso do ensino, sem oferecer as condições objetivas e o suporte institucional necessários. A crise sanitária apenas tornou mais visível essa fragilidade antiga: a formação docente insuficiente diante de transformações tecnológicas profundas. Assim, compreender esse momento, no âmbito da História da Educação, é também entender como o Estado historicamente se omite diante de mudanças estruturais, convertendo deficiências de investimento em supostas lacunas de competência individual do professor.

Em suma, o cenário educacional durante a pandemia de COVID-19 em Uberlândia não pode ser dissociado de uma temporalidade mais ampla, que revela a persistência de desafios estruturais e de políticas de desresponsabilização estatal. A análise das experiências locais, confrontada com os referenciais da história da educação, demonstra que a urgência do ensino remoto agiu como um prisma, acentuando as desigualdades pré-existentes e evidenciando a distância entre as promessas tecnológicas e a realidade cotidiana das escolas. Compreendida essa base de fragilidade e a lógica de culpabilização docente que a sustenta, torna-se fundamental detalhar os percursos metodológicos que orientaram a investigação dessas dinâmicas, delimitando as escolhas teóricas e os procedimentos de recolha de dados que permitiram dar voz a esses sujeitos e contextos.

3 - PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A análise documental proposta nesta pesquisa está ancorada na história cultural, que permite compreender os documentos como construções simbólicas que expressam disputas de sentido no interior da cultura escolar. Como destaca Roger Chartier (1990), os textos não possuem significados fixos; eles são moldados pelas práticas sociais que os produzem e pelas formas de apropriação de seus leitores. Assim, os documentos oficiais elaborados durante a pandemia não devem ser lidos apenas como normativas técnicas, mas como artefatos que expressam e produzem sentidos sobre o que é ensinar, aprender e gerir a escola em tempos de crise.

Nesse processo, a cultura escolar é atravessada por representações que reconfiguram o cotidiano educativo, especialmente em contextos de exceção. Como afirma Dominique Julia (2001), a cultura escolar é composta por normas, práticas e discursos que se sedimentam historicamente e organizam o funcionamento da escola. Durante a pandemia, esse conjunto simbólico foi desafiado por novas exigências, dentre elas a incorporação das tecnologias e a necessidade de reorganização pedagógica.

É nesse ponto que se insere a discussão sobre a cultura digital e a cibercultura. A cultura digital é entendida aqui não apenas como a presença de recursos tecnológicos, mas como uma transformação nos modos de produzir e partilhar conhecimento, permeando as representações institucionais. Souza e Bonilla (2024, p. 1) defendem que “a cultura digital está nos processos de partilha, produção, construção, comunicação, participação e consumo, resultante de uma imersão curiosa dos praticantes no cenário das tecnologias digitais que estão presentes no seu cotidiano”.

Assim, cultura digital será analisada nesta seção como parte das representações institucionais que atravessam a cultura escolar em tempos de crise, articulando-se às disputas de sentido sobre o papel da escola e do professor. Por sua vez, a cibercultura será abordada como o conjunto de implicações sociais, comunicacionais e identitárias decorrentes do uso da internet e das redes, que impactam diretamente o comportamento e as relações dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, a seção 3 apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram esta pesquisa, destacando a análise documental como ferramenta

central para compreender os sentidos produzidos pelas normativas educacionais durante a pandemia. A escolha por esse método decorre do interesse em analisar a produção de documentos institucionais em um contexto recente e ainda em processo de consolidação histórica, entendendo tais registros como fontes legítimas para a construção do conhecimento histórico-educacional.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental distingue-se da pesquisa bibliográfica por utilizar materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados com base em novas leituras. Assim, ao trabalhar com documentos oficiais emitidos por órgãos públicos educacionais, este estudo busca interpretá-los à luz de categorias teóricas previamente estabelecidas, dando ênfase à sua circulação e recepção institucional dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas, e à sua relevância histórica.

Nesse sentido, antes da imersão na análise documental propriamente dita, realizou-se o levantamento do estado da arte, cujos procedimentos e refinamentos, por se tratar de caráter estritamente metodológico, foram detalhados nesta seção. A construção desse referencial teórico permitiu mapear a produção acadêmica recente e identificar as lacunas que justificam o foco documental desta pesquisa. O percurso de seleção desses trabalhos, que envolveu a definição de descritores e critérios de inclusão na base BDTD e no repositório da UFU, é detalhado a seguir para garantir a transparência do rigor científico adotado.

Essa abordagem metodológica, ancorada na história da educação, permite examinar a prescrição da política e as evidências da sua implementação e suas desarticulações, materializadas em circulares, relatórios de formação e ofícios, em detrimento da prática cotidiana dos professores, que não constitui o objeto central desta análise.

A partir das contribuições da história cultural e da história da educação, buscou-se evidenciar como os documentos oficiais são atravessados por representações e disputas simbólicas que configuram a cultura escolar em tempos de crise. Nesse contexto, a integração das TDICs será o foco principal da análise, sendo examinada sob a ótica da cibercultura (Lévy, 1999), conceituada como o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, e que têm como pilar a inteligência coletiva.

As TDICs, neste contexto, expressaram tanto a resposta institucional às exigências do ensino remoto quanto as tensões advindas da reconfiguração da escola pública. Ao articular metodologia, fontes e categorias analíticas, esta seção prepara o terreno para a análise documental na seção 4, onde serão examinados concretamente os documentos normativos produzidos entre 2020 e 2021, com foco nas diretrizes federais, estaduais e municipais, e nas tensões e nos sentidos atribuídos à escola pública e ao papel docente em meio à pandemia.

3.1 O Estado da Arte e o Percorso da Revisão Bibliográfica

A realização da revisão bibliográfica desta pesquisa enfrentou alguns desafios significativos, especialmente relacionados à delimitação e ao acesso a trabalhos que abordassem diretamente o tema da inserção de tecnologias na educação durante a pandemia da COVID-19. Embora a temática tenha recebido atenção crescente nos últimos anos, a literatura disponível é, muitas vezes, dispersa entre diferentes áreas de conhecimento, como educação, saúde, políticas públicas e tecnologia. Além disso, a busca por trabalhos específicos no contexto de Uberlândia exigiu um esforço adicional na seleção de fontes em repositórios institucionais e bases de dados acadêmicas, como a BDTD e o repositório da UFU. Essa dispersão de informações tornou necessário um refinamento contínuo das palavras-chave e estratégias de busca, bem como uma análise criteriosa dos materiais encontrados, de forma a garantir a relevância e o alinhamento com os objetivos deste estudo.

Para garantir o rigor e a transparência metodológica, a revisão bibliográfica foi conduzida seguindo um protocolo sistemático, buscando mapear a produção acadêmica relevante sobre o tema da tecnologia e educação no contexto da crise sanitária.

O processo de levantamento iniciou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da UFU. Inicialmente, realizou-se uma busca ampla utilizando os descritores “Pandemia Covid-19” AND “Educação”, a qual retornou 271 documentos, evidenciando a vasta produção sobre o tema em nível nacional. Ao aplicar o refinamento geoespacial com o descritor “Uberlândia”, o corpus foi delimitado a 63 documentos. Essa variação quantitativa demonstrou uma dispersão temática que exigiu novos critérios de inclusão e

exclusão para a seleção final dos trabalhos que compõem este estado da arte.

A fim de filtrar os materiais diretamente pertinentes ao recorte desta dissertação — focado na integração tecnológica e na dimensão normativa —, procedeu-se a um novo refinamento. Para tanto, combinaram-se os descritores específicos “Ensino Remoto Emergencial” AND “Documentos Oficiais”. Essa estratégia permitiu localizar as produções que discutiam não apenas a tecnologia em termos genéricos, mas a sua formalização por meio de aparatos legais e burocráticos.

Para a definição do *corpus* final de análise da revisão, foram estabelecidos seguintes critérios:

- Critérios de Inclusão:
 - Período Temporal: Documentos publicados estritamente entre 2020 a 2024, cobrindo o período mais agudo da pandemia e pós-pandemia.
 - Tipo de Material: O *corpus* foi delimitado para abarcar: Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, visando o aprofundamento teórico.
 - Foco Temático: Materiais que abordam diretamente a relação entre a legislação/documentação educacional e a implementação/uso das TDICs no Ensino Básico e formação de professores.
- Critérios de Exclusão:
 - Foram excluídos trabalhos que se restringiam apenas à prática em sala de aula (sem análise das políticas/documentos) e artigos de eventos ou anais.

O processo de refinamento resultou no *corpus* final de 14 documentos, compostos por 2 teses, 12 dissertações. Estes materiais constituem os achados da revisão, servindo como base para a construção do referencial teórico e para o diálogo com a análise documental. Apesar dessas dificuldades, a relevância do tema e a necessidade de compreender a forma como as diretrizes oficiais prescreveram a prática pedagógica docente e como esse discurso expôs as contradições do sistema, reforçam a importância deste estudo.

Uma vez consolidado o estado da arte e identificadas as lacunas na literatura sobre a gestão tecnológica em Uberlândia, esta pesquisa avançou para a análise

documental propriamente dita. Como os 14 trabalhos mapeados indicaram a necessidade de compreender as normativas institucionais, o passo seguinte consistiu no tratamento analítico de materiais que ainda não haviam recebido tal abordagem, conforme os preceitos de Lakatos e Marconi (2003).

Abaixo, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza os trabalhos selecionados para o Estado da Arte, organizados de acordo com sua tipologia, autoria e a convergência temática com os eixos analíticos desta dissertação (Vocabulário Normativo, Trabalho Docente e Cultura Escolar).

Quadro 1 – Inventário das Teses e Dissertações (Estado da Arte)

Nº	Autor	Título	Tipo	Instituição
1	ALVES, G. F.	A percepção do uso das TDICs por professores... em Uberlândia/MG	Dissertação	Univ. Federal de Uberlândia (UFU)
2	CASTILHO, A. G.	Trabalho docente na rede pública de Uberlândia na conjuntura da indústria 4.0...	Dissertação	Univ. Federal de Uberlândia (UFU)
3	DOURADO, M. R.	Estratégias e desafios no ensino e aprendizagem de matemática no contexto do ERE	Dissertação	Univ. Estadual da Paraíba (UEPB)
4	GOMIDES, B. B.	Gestão e políticas de educação no contexto da pandemia... um olhar sobre Minas Gerais	Dissertação	Univ. Federal de Juiz de Fora (UFJF)

5	LEITE, D. A. A. P.	Tecnologia digitais e ensino remoto: um estudo sobre a prática e formação docente	Dissertação	Univ. Católica de Santos (UNISANTOS)
6	MORAES, L. F. T.	Programa Escola em Casa: o papel das professoras... em Uberlândia	Dissertação	Univ. Federal de Uberlândia (UFU)
7	NOGUEIRA, L. A. C.	Conselho Municipal de Educação de São Luís – MA: análise da regulamentação...	Dissertação	Univ. Federal do Maranhão (UFMA)
8	RAGONI, V. F.	Cultura Digital Escolar: entre documentos e entrevistas...	Tese	Univ. Federal de Juiz de Fora (UFJF)
9	RIOS, T. A. L.	Estudo sobre a utilização de tecnologias na educação... e possibilidades no pós-pandêmico	Dissertação	Univ. Federal de Mato Grosso (UFMT)
10	ROBERTO, M. A. S.	Salas de aula e webcams vazias: memórias de professores/as...	Tese	Univ. Federal de Pelotas (UFPel)
11	SCALABRINI, L. F.	Ensino remoto emergencial: um relato de experiência no ensino de geometria analítica	Dissertação	Univ. Federal de Itajubá (UNIFEI)

12	SILVA, L. F.	Educação Infantil em tempos de pandemia: práticas pedagógicas no ERE	Dissertação	Univ. Federal de Alfenas (UNIFAL)
13	TORRES, B. H. F.	Análise da influência tecnológica sobre o ensino no contexto da pandemia de COVID-19	Dissertação	Univ. Federal de São Carlos (UFSCar)
14	TRISTÃO, V. G. S.	O direito à educação nos tempos pandêmicos em Uberlândia: sobre o dito e o feito	Dissertação	Univ. Federal de Uberlândia (UFU)

Elaborado pela autora.

A análise do quadro acima revela que, embora existam trabalhos recentes que discutem a realidade de Uberlândia (como Moraes 2022 e Castilho, 2023), há uma lacuna no que tange à análise específica do vocabulário normativo e da materialidade dos documentos nativos digitais produzidos pela SME. Enquanto os estudos de foco local priorizam a percepção dos professores ou o direito à educação, esta pesquisa diferencia-se ao propor uma arqueologia do discurso oficial, investigando como a linguagem técnica das portarias e ofícios moldou uma nova cultura escolar sob a égide da vigilância e da eficiência.

3.2 Fontes utilizadas

O corpus da pesquisa é composto por documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG, entre os anos de 2020 e 2021, período marcado pela adoção do ensino remoto emergencial em razão da pandemia de COVID-19. A esses documentos somam-se normativas e diretrizes elaboradas por órgãos estaduais e federais, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que ofereceram orientações gerais para as

redes de ensino em todo o país. Fazem parte do conjunto de documentos levantados:

- Planos e relatórios pedagógicos municipais;
- Decretos e portarias sobre o funcionamento das atividades escolares;
- Materiais de orientação pedagógica enviados às escolas;
- Publicações e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Diretrizes gerais do Ministério da Educação (MEC).

Esses documentos foram selecionados por estarem diretamente relacionados à organização do ensino durante o período emergencial e por refletirem decisões institucionais com impacto direto sobre a prática docente e a gestão escolar. Os documentos foram obtidos principalmente por meio do site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (<https://www.uberlandia.mg.gov.br/sme>). Aqueles que não estavam disponíveis publicamente, foram solicitados à secretaria de algumas instituições ou acessados via e-mail institucional próprio. Documentos nacionais foram acessados através do portal do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Sistema Integrado de Planejamento e Informações do MEC (SIPI/MEC).

Para compor o corpus documental desta pesquisa, foram definidos três critérios principais de seleção:

1. Temporal: apenas documentos emitidos entre março de 2020 e dezembro de 2021, período correspondente ao ápice da pandemia e à vigência do ensino remoto emergencial na rede pública municipal de Uberlândia;
2. Temático: foco em documentos que trataram da reorganização do ensino, das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais (TDICs) e da formação de professores nesse contexto;
3. Institucional: foram incluídos apenas documentos de natureza oficial, emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, bem como pareceres do CNE e orientações do MEC, desde que utilizados no contexto local.

A escolha dos documentos que compõem o corpus desta pesquisa foi orientada por critérios específicos, definidos a partir dos objetivos do estudo e da perspectiva teórico-metodológica adotada. Considerando o interesse em

compreender como as tecnologias digitais foram integradas à prática pedagógica durante a pandemia de COVID-19, especialmente no contexto da rede pública municipal de Uberlândia, estabeleceu-se uma seleção intencional de fontes que pudessem refletir as diretrizes, normativas e orientações emitidas pelos órgãos educacionais nesse período.

O primeiro critério adotado foi o temporal, delimitando a análise aos documentos produzidos e divulgados entre os anos de 2020 e 2021. Esse recorte justifica-se por corresponder ao período mais crítico da pandemia no Brasil, quando o ensino presencial foi suspenso e o ensino remoto emergencial foi implementado como principal alternativa para a continuidade do processo educativo. Além disso, trata-se de uma fase em que foram geradas políticas públicas específicas, planos pedagógicos emergenciais e documentos orientadores que expressam respostas institucionais imediatas a um cenário de crise.

O segundo critério diz respeito ao teor temático. Foram selecionados apenas documentos que tratam, direta ou indiretamente, da organização do ensino remoto, da formação docente e do uso das TDICs. Dessa forma, delimita-se o *corpus* às orientações de cunho pedagógico e organizacional, excluindo-se registros estritamente administrativos ou burocráticos que não possuem interface com a política educativa, como editais de manutenção predial ou comunicados de rotina de recursos humanos. Essa seleção permite observar como a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia orientou suas escolas diante dos desafios impostos pela suspensão das atividades presenciais, revelando concepções institucionais sobre ensino, aprendizagem e tecnologia.

O terceiro critério considerado foi o institucional. Foram incluídos apenas documentos oficiais, emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, além de pareceres do CNE e orientações do MEC que foram referenciadas ou aplicadas no contexto municipal. Essa delimitação visa garantir a coerência da análise centrada no discurso institucional e normativo. Embora documentos não oficiais (como relatos pessoais ou registros informais) possuam inegável valor para a história da educação, a opção pelas fontes oficiais justifica-se pelo interesse em investigar as representações do Estado e a prescrição das políticas públicas diante da crise, constituindo-se em fontes fundamentais para compreender a gestão e a organização do sistema educativo em Uberlândia.

A seleção dos documentos foi realizada por meio de levantamento em sites oficiais, como o portal da secretaria municipal de educação de Uberlândia, o Sistema Integrado de Planejamento e Informações do MEC (SIPI), e o site do CNE. Também foram utilizados canais institucionais de divulgação pública, como boletins e comunicados digitais. O conjunto de fontes resultante compõe um material rico e diverso, que permitirá uma leitura crítica e histórica das estratégias educacionais adotadas no município durante a pandemia.

A seleção também considerou documentos que dialogam com orientações normativas nacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A BNCC prevê a utilização das tecnologias digitais como competências gerais da educação básica, promovendo a cultura digital e o uso ético e crítico das mídias. Já o ECA assegura, em seu Art. 53, o direito da criança à educação e ao acesso à informação. Tais fundamentos legais estiveram presentes em diversas orientações emitidas pela SME de Uberlândia, reforçando o compromisso institucional com o direito à aprendizagem mesmo em tempos de crise.

Entre os documentos selecionados, destaca-se a Portaria nº 001/2020, que institui o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) no município de Uberlândia. Esse documento foi um dos primeiros a oficializar a suspensão das aulas presenciais e orientar as escolas sobre o uso de atividades impressas e recursos digitais. Também chama-se a atenção para o Plano Pedagógico Emergencial de 2021, que atualiza as estratégias de ensino remoto com base na experiência acumulada no ano anterior.

Foram priorizados materiais que abordam o uso de plataformas digitais privadas e proprietárias, como o Google Classroom e o WhatsApp, indicados nos documentos como ferramentas viáveis para a comunicação pedagógica. Essa escolha institucional, porém, demanda uma leitura crítica e desnaturalizada, visto que ela insere a rede municipal no processo de plataformização da educação, transferindo o controle da infraestrutura e dos dados pedagógicos para grandes corporações globais (CGI.br, 2021).

A “Cartilha de Apoio ao Professor – REANP”, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2020, emerge como um documento central para a análise das tensões institucionais. Embora sua função fosse orientar os docentes

sobre como adaptar suas aulas para o formato remoto, a prescrição pedagógica do documento revelou um profundo descompasso com as condições reais de trabalho dos professores.

A tentativa de normatizar a adaptação ignorou a intensificação da jornada, a sobrecarga de multitarefas e a utilização de recursos pessoais que caracterizaram o trabalho docente em Uberlândia, conforme detalhado na pesquisa de Moraes (2022). Esse movimento de regulamentação municipal observado em Uberlândia assemelha-se ao analisado por Nogueira (2021) no contexto de São Luís/MA, onde o Conselho Municipal de Educação atuou como peça-chave na validação das atividades não presenciais, evidenciando uma descentralização das decisões normativas durante a crise.

Essa disjunção entre a política prescrita e a prática é corroborada pela análise de Franco, Rezende E Moraes (2023), que apontam para os arranjos e as tensões na relação entre docência, família e escola no *Programa Escola em Casa*. Dessa forma, a Cartilha, ao invés de oferecer suporte estrutural, atuou como um instrumento de cobrança pela efetividade do ensino remoto, jogando sobre o professor o ônus da adaptação integral em um contexto de precariedade. No contexto local, Tristão (2022) observa um descompasso entre o “dito” nos documentos oficiais e o “feito” nas condições reais de acesso, questionando se o direito à educação foi plenamente preservada diante das barreiras tecnológicas impostas pelas normativas municipais.

Esses documentos, portanto, revelam não apenas diretrizes técnicas para o ensino remoto, mas também representações institucionais sobre o papel do professor e da tecnologia. Para analisar o significado dessas fontes, o estudo ancora-se na história cultural, retomando o conceito de representação formulado por Chartier (1990) e ampliado por Pesavento (2005). Sob essa ótica, as normativas são lidas não apenas pelo que prescrevem, mas como expressões de um imaginário e de disputas simbólicas sobre a escola em meio à crise. De forma complementar, a investigação insere-se no campo da história da educação ao mobilizar a categoria de cultura escolar, que permite examinar como as normas e práticas estabelecidas, que definem os papéis de professores e alunos, foram tensionadas e reconfiguradas pela emergência do ensino remoto. Assim, as normativas de 2020/2021

configuram-se como fontes que explicitam, sob estresse, as tensões latentes sobre o uso da tecnologia e a função social da escola pública.

Além dos documentos municipais, foram incorporados os Pareceres nº 5/2020 e nº 11/2020 do CNE, amplamente citados nas diretrizes locais. Esses pareceres tratam da reorganização do calendário escolar e da flexibilização das atividades curriculares durante o ensino remoto emergencial, e serviram de base para a produção normativa da Secretaria Municipal de Educação. Tais documentos são fontes essenciais para compreender o alinhamento (ou não) entre as políticas nacionais e sua apropriação no âmbito municipal, o que possibilita investigar como o poder local reinterpreta normativas amplas à luz de sua realidade educacional.

3.3 Cultura Digital e Cibercultura em Tempos de Crise (2020-2021): A Prescrição da Tecnologia e as Reconfigurações da Cultura Escolar

Esta subseção estabelece o referencial teórico-metodológico para a análise documental, articulando a história cultural e as representações para interpretar os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia. A discussão se aprofunda na distinção entre cultura digital (foco na prescrição e nas ferramentas) e cibercultura (foco nas tensões sociais e comportamentais), examinando como a crise sanitária forçou uma reconfiguração acelerada da cultura escolar.

3.3.1 Documentos Oficiais como Artefatos Simbólicos: A Perspectiva da História Cultural e das Representações

A análise documental proposta nesta pesquisa não se limita à leitura literal das normativas produzidas durante a pandemia da COVID-19. Trata-se de interpretar tais documentos como construções simbólicas que expressam sentidos, tensões e disputas sobre o papel da escola pública em tempos de crise. Para isso, esta seção articula aportes da história cultural e da história do tempo presente, que orientam tanto o processo de análise quanto a crítica das fontes.

O contexto desta pesquisa trata a legislação educacional como fonte documental histórica, não apenas como um conjunto normativo, mas como

expressão de intencionalidades, disputas e representações sobre a escola pública. Autores como Bacellar (2005) reforçam que o historiador, ao penetrar nos arquivos e manusear documentos oficiais, deve considerar que estes registros carregam marcas das condições sociais e políticas de sua produção. Assim, leis, portarias e resoluções não devem ser lidas apenas como instrumentos reguladores, mas sim como expressões da cultura e do imaginário de sua época. Como afirma Julia (2001, p. 19), “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”.

Conforme destaca Faria Filho (1998, p. 113),

... toma como referência o fato da legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significar, ao mesmo tempo, um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas. Esse aspecto está ligado, sem dúvida, à compreensão de que também a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações.

Nesse sentido, a legislação escolar deve ser compreendida não apenas como ferramenta técnica, mas como artefato histórico que revela os sentidos atribuídos à escola, especialmente em momentos de crise. Analisar eventos recentes, como a pandemia, reforça a importância de abordar o tema sob a perspectiva da história do tempo presente, essencialmente crítica e ancorada na contemporaneidade. Conforme Chartier (1990), os textos não possuem significados fixos, mas adquirem sentidos diversos conforme as condições de sua produção, circulação e apropriação. A história cultural da educação permite, portanto, analisar os sentidos atribuídos às práticas escolares diante do inusitado.

3.3.2 Cultura Escolar e a Crise: Desestabilização e Reorganização Simbólica

A pandemia não interrompeu apenas a presença física nas escolas; ela desestabilizou as formas estabelecidas de ensinar, aprender e comunicar. Embora o retorno ao presencial possa sugerir que o ensino remoto foi uma exceção temporal, a profundidade das adaptações exigidas e documentadas não permite que o evento seja tratado como meramente circunstancial. A crise forçou a reorganização da escola como instituição cultural.

A cultura escolar é aqui mobilizada como categoria de análise, não para descrever diretamente práticas de uma escola específica, mas para entender como tais práticas são simbolicamente estruturadas e orientadas nos discursos institucionais. Vidal (2009) destaca que,

No desafio de compreender a conformação da cultura escolar em suas diferentes dimensões, sincrônicas e diacrônicas, é essencial distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares. (p. 30)

No entanto, dado o caráter estritamente documental desta pesquisa, o foco incide sobre a primeira dimensão da cultura escolar: a análise dos objetos produzidos (leis, portarias e cartilhas) e a prescrição simbólica das práticas. Para compreender essa reorganização, é necessário observar como as diretrizes oficiais tentam redefinir o espaço escolar, os papéis docentes e os processos de avaliação. Essa reorganização simbólica é identificada na linguagem e nos termos utilizados nos documentos, tais como “continuidade pedagógica”, “mediação tecnológica” e “ambiente virtual de aprendizagem”.

Como nos lembra Vidal (2009, p. 39)

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura.

Isso nos mostra que a cultura escolar manifesta-se tanto nos objetos materiais quanto nos discursos que conformam o cotidiano da escola, mesmo quando esses elementos são normatizados "de fora" por políticas públicas, como aponta Dominique Julia (2001, p. 10).

3.3.3 História Digital e a Crítica das Fontes no Contexto Remoto

A utilização de documentos nascidos digitalmente ou digitalizados para fins de difusão pública exige que esta pesquisa se ancore nos preceitos da história digital. Como as fontes analisadas (decretos, portarias e cartilhas) foram coletadas em repositórios online, a crítica documental deve considerar o que Lucchesi (2011, p. 2) define como a alteração radical da organização espaço-temporal do ofício do historiador diante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Nesse sentido, a história digital é mobilizada aqui não apenas como campo temático, mas como suporte metodológico para a operação historiográfica. Conforme os preceitos de Rosenzweig e Cohen (2005), a análise de fontes digitais exige uma atenção redobrada à sua autenticidade, integridade e aos suportes de circulação. Diferente do documento em papel, o documento digital possui uma fluidez que demanda uma crítica da rede, compreendendo que a forma como a SME de Uberlândia disponibiliza e organiza seus arquivos digitais é, por si só, um ato de produção de memória e de esquecimento.

Nesse contexto, a análise não se limita ao conteúdo verbal dos textos, mas interpreta a digitalização dessas normativas como um marco da cultura digital institucional. Esta abordagem permite entender como o Estado utilizou o ciberespaço para exercer sua função normativa, transformando o site oficial em um arquivo vivo que prescreveu a prática docente durante a crise sanitária. Vale ressaltar, contudo, que a organização desse arquivo não se deu de forma homogênea ou plenamente acessível. A dispersão das normativas — evidenciada por documentos ausentes nos portais oficiais e localizados apenas via correio eletrônico ou buscas em arquivos escolares, revela uma face importante da gestão pública: uma opacidade documental que demonstra que, embora o Estado tenha sido ágil em prescrever ordens via ciberespaço, falhou em garantir a transparência e a preservação da memória administrativa. Assim, o que se apresenta como arquivo vivo é, em grande medida, um acervo lacunar e em disputa.

3.3.4 O Ciberespaço em Sala de Aula: As Implicações Socioculturais da Cibercultura

Embora a cultura digital foque na prescrição de ferramentas e vocabulário, as consequências da imersão no ciberespaço exigem a lente da cibercultura.

A análise dessas formulações nos documentos é guiada pelo conceito de cibercultura, proposto por Lévy (1999), que a define como o conjunto de técnicas, práticas e atitudes que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. Contudo, é fundamental demarcar que a simples menção a esses termos técnicos nos documentos não configura a vivência plena no contexto digital, conforme

alertam Souza e Bonilla (2024), que sublinham a diferença conceitual entre o vocabulário das normativas e a amplitude da cibercultura.

A cibercultura será, portanto, a chave para compreender como a transposição abrupta das atividades escolares para as plataformas e redes digitais gerou tensões sociais e comportamentais que desafiaram o trabalho docente para além da simples falta de formação ou infraestrutura (problemas típicos da cultura digital). Analisar essas formulações sob a ótica da cibercultura significa compreender como os documentos expressam uma reconfiguração simbólica da escola diante das exigências tecnológicas, construindo um novo repertório discursivo sobre o que é ensinar, aprender e se relacionar em um ambiente educacional.

Dessa forma, a leitura das normativas educacionais será orientada por categorias, que serão examinadas à luz da história cultural, da cultura escolar, da cultura digital e, essencialmente, da cibercultura, compreendendo as normativas como expressões de um campo de disputa sobre o que é ensinar, aprender e gerir a escola pública em tempos emergenciais.

3.4 Categorias Temáticas

Esta seção apresenta e fundamenta as categorias temáticas que guiarão a leitura crítica e analítica das normativas educacionais elaboradas pela SME de Uberlândia entre 2020 e 2021.

Para a análise dos documentos, a pesquisa levou em consideração as discussões provenientes da história digital, visto que o *corpus* documental é composto majoritariamente por fontes nativas digitais (normativas em PDF, comunicados em *websites* e relatórios eletrônicos), cujas condições de produção, circulação e preservação são inerentemente digitais.

Segundo Prado (2021, p. 6)

... a história digital tem sido predominantemente caracterizada em razão das mudanças nos suportes de registro das experiências históricas, discutindo-se questões relacionadas à constituição de arquivos e repositórios, ao procedimento heurístico, aos métodos de análise e às formas de difusão do conhecimento histórico na era digital.

A história digital não se restringe ao uso de *softwares*, mas propõe uma reflexão sobre a natureza da fonte e o fazer historiográfico no novo ambiente

tecnológico, exigindo uma metodologia rigorosa para a coleta e o tratamento do dado (Lucchesi, 2011). A coleta, organização e análise dos documentos foram, portanto, orientadas pelo ambiente digital. Isto permitiu a catalogação sistemática no Quadro de Inventário de Fontes e a codificação de trechos relevantes, o que confere maior sistematicidade e transparência ao processo de interpretação das fontes históricas. Essas práticas de sistematização e análise, aplicadas a vastos conjuntos de fontes digitais, são cruciais para a pesquisa contemporânea e têm sido ativamente debatidas no campo da historiografia brasileira. (Brasil; Nascimento, 2020), reforçando a relevância de ferramentas digitais para o trabalho do historiador do presente.

As categorias a seguir foram constituídas considerando a natureza digital das fontes e respeitando os critérios de fidedignidade e proveniência estabelecidos pela metodologia da história digital. A incorporação de documentos digitais como corpus da pesquisa dialoga com a perspectiva da história digital, que, conforme Lucchesi (2011), não se limita ao uso de tecnologias como ferramentas, mas implica repensar os modos de produção, circulação e preservação das fontes históricas. No contexto da pandemia, os documentos normativos analisados são produzidos, difundidos e arquivados em ambientes digitais, o que impacta diretamente as práticas de pesquisa em história da educação.

O contexto de intensificação do uso de tecnologias digitais no período pandêmico precisa ser compreendido como parte de um processo mais amplo de inserção das tecnologias na educação brasileira. Autores como Kenski (2007) e Belloni (2009) indicam que a incorporação das tecnologias modifica não apenas as estratégias pedagógicas, mas também a organização do trabalho docente e da instituição escolar, aspectos que atravessam a produção das normativas analisadas nesta pesquisa.

Tais categorias foram formuladas de modo a captar a reconfiguração dos sentidos atribuídos à escola pública, à atuação docente e, centralmente, ao papel da cultura digital e da cibercultura no contexto da crise pandêmica, permitindo examinar a reorganização simbólica da cultura escolar nos discursos que emergem dos documentos.

As categorias que orientam a leitura crítica são:

- **TDICs, Plataformas e a Organização do Ensino Remoto:** refere-se às formas como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são apresentadas, orientadas e institucionalizadas nos documentos. Analisa-se o uso de termos como “mediação tecnológica”, “ensino híbrido”, “ambiente virtual” e “continuidade pedagógica”, com foco especial na plataformização da educação e na prescrição do uso de ferramentas específicas, como as disponibilizadas por grandes empresas de tecnologia (a exemplo das ferramentas Google). O foco reside em identificar os sentidos atribuídos à integração tecnológica e à participação de empresas privadas na escola pública, configurando a dimensão prescritiva e institucional da cultura digital nos documentos.
- **O Papel Docente e a Prescrição da Formação Tecnológica:** engloba as menções à capacitação, suporte e desenvolvimento profissional dos professores durante o Ensino Remoto Emergencial. Examina-se como os documentos representaram o papel do docente nesse período e as rupturas impostas à cultura escolar, analisando os modelos de formação propostos e, sobretudo, os discursos de responsabilização que recaem sobre os educadores. O objetivo é compreender como a nova prescrição da cultura digital impôs a necessidade de domínio de novas TDICs para garantir a continuidade pedagógica e a reorganização do trabalho.
- **Reorganização do Trabalho Pedagógico e a Mediação Tecnológica:** Diz respeito às estratégias didáticas, propostas curriculares, avaliação e organização do trabalho pedagógico orientadas pelas normativas. Esta categoria busca entender como a cultura escolar foi reorganizada simbolicamente nos documentos sob a mediação das tecnologias, e que elementos de permanência e reorganização são visíveis nas instruções dirigidas ao uso e adaptação de recursos digitais. Analisa-se o esforço institucional em manter a função social da escola (Vidal, 2009) em um cenário emergencial, destacando a centralidade da mediação tecnológica nas rotinas e a forma como a avaliação foi reformulada.

- **Concepções de Educação e o Discurso da Cibercultura:** esta categoria refere-se às visões de escola, aluno, aprendizagem e função social da educação expressas nos textos. Busca-se interpretar como os documentos posicionam a escola pública frente à crise e à digitalização do ensino, que valores educacionais são enfatizados, e que projetos de educação e de sociedade são colocados em disputa sob a lente da cibercultura. O foco é analisar como as normativas lidaram, implicitamente, com as tensões socioculturais (Lévy, 1999) geradas pela imersão nas redes, como a gestão do tempo, a privacidade, as novas formas de comunicação e a própria identidade dos sujeitos escolares no ciberespaço, diferenciando o vocabulário das normativas da amplitude da cibercultura (Souza e Bonilla, 2024).

Essas categorias não operam de forma isolada, mas articulam-se entre si, revelando representações complexas sobre o papel da escola em tempos de exceção. A leitura dos documentos será, portanto, orientada por uma análise crítica das linguagens, termos e silêncios, à luz dos referenciais mobilizados, contribuindo para a construção da memória crítica sobre a reorganização da escola pública no presente vivido.

3.5 Considerações Finais sobre os Percursos Metodológicos

Em suma, esta seção sistematizou o percurso teórico-metodológico que sustenta a investigação. Ao articular os referenciais da história cultural e da história da educação às lentes da cultura digital e da cibercultura, estabeleceu-se uma estrutura capaz de interpretar as normativas de 2020 e 2021 não como meros registros burocráticos, mas como artefatos históricos carregados de intencionalidades e disputas simbólicas sobre o papel da escola pública.

A cultura escolar consolidou-se como a categoria central para analisar a tentativa de reorganização simbólica da escola frente ao colapso do modelo presencial. Ressalte-se que a opção metodológica pela história digital foi determinante para o tratamento das fontes, permitindo que a coleta e a análise dos documentos nascidos ou difundidos em rede respeitassem os critérios de fidedignidade e proveniência necessários à crítica documental contemporânea. Assim, o olhar desta pesquisa desloca-se da prática cotidiana para os discursos

institucionais, buscando nas representações do Estado (SME-Uberlândia/MEC/CNE) os sentidos atribuídos à docência e à tecnologia.

Com a definição das categorias analíticas, que integram desde a plataformização do ensino até as implicações subjetivas da cibercultura, prepara-se o terreno para a Seção 4. Nela, proceder-se-á à análise densa do *corpus* documental, visando desvelar como a memória institucional da pandemia foi construída e como a prescrição tecnológica reconfigurou, de forma acelerada e tensa, a identidade da educação pública municipal.

4 – ANÁLISE DOCUMENTAL: SENTIDOS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2020–2021)

Esta seção apresenta a análise dos documentos normativos produzidos no contexto da pandemia da COVID-19, com foco nos anos de 2020 e 2021. O objetivo é compreender como o ensino remoto foi representado, normatizado e institucionalizado na gestão educacional de Uberlândia-MG, articulando os discursos produzidos nos âmbitos federal, estadual e municipal. Sob a ótica da história cultural e da história do tempo presente, tais documentos são analisados como expressões da cultura escolar em movimento e testemunhos das transformações impostas pela crise sanitária.

A organização desta análise é sustentada pelo Quadro 4 – Inventário de Fontes, que mapeia e classifica os 33 documentos analisados. Para garantir a compreensão sobre a cadeia de comando da política educacional, os documentos foram codificados por seu Nível de Abrangência (Federal – F-xx, Estadual – E-xx, e Municipal – M-xx) e ordenados cronologicamente. A partir dessa sistematização, a análise percorre as quatro categorias temáticas fundamentadas na metodologia:

1. TDICs, Plataformas e a Organização do Ensino Remoto;
2. O Papel Docente e a Prescrição da Formação Tecnológica;
3. Reorganização do Trabalho Pedagógico e a Mediação Tecnológica; e
4. Concepções de Educação e o Discurso da Cibercultura.

O inventário completo das fontes, contendo os 33 documentos analisados e seus respectivos links de acesso, encontra-se disponível no Apêndice: Quadro 4: Inventário de Fontes. Para fins de análise, os dados serão apresentados em quadros segmentados ao longo das subseções a seguir.

4.1 Decretos Federais e Estaduais: Marco Normativo para o Ensino Remoto (2020–2021)

A produção normativa relacionada ao ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 mobilizou diferentes esferas do poder público, estabelecendo um arcabouço que permitiu às redes municipais, como a de Uberlândia, organizarem suas respostas educacionais. Mais do que meras diretrizes administrativas, esses

documentos constituem artefatos de poder que buscaram reconfigurar a cultura escolar em um momento de suspensão das certezas. Para nortear a discussão inicial, o quadro abaixo apresenta o recorte das normativas de abrangência nacional e estadual, cujo inventário completo consta no Apêndice.

Quadro 2 – Recorte do Inventário de Fontes: Documentos Federais e Estaduais

Código	Nível	Data	Título Resumido	Elaborado por	Natureza/Tipo
F-01	FEDERAL	20/03/2020	Decreto nº 10.282: Medidas educacionais emergenciais	Base legal para o regime remoto federal.	Ato Normativo
F-02	FEDERAL	04/04/2020	Decreto nº 10.312 (Amplia uso de canais públicos)	Justificativa federal para uso de tecnologias digitais.	Ato Normativo
F-03	FEDERAL	19/08/2020	Lei nº 14.040: Regime especial para o ano letivo	Consolidação da flexibilização da CH em nível federal.	Lei
F-04	FEDERAL	10/12/2020	Resolução CNE/CP nº 2/2020: Diretrizes Nacionais orientadoras	Diretrizes para reorganização dos calendários e atividades.	Resolução Normativa

E-01	ESTADUAL	Jan/2021	Resolução SEE nº 4.506/2021 (MG): Institui o regime híbrido	Marco estadual para o retorno híbrido em 2021.	Resolução Normativa
E-02	ESTADUAL	Fev/2021	Deliberação Comitê COVID-19 nº 189/2021: Protocolos para retorno	Normas sanitárias estaduais para o ensino híbrido/ presencial.	Deliberação Sanitária

Elaborado pela autora.

No plano federal, o Decreto nº 10.282/2020 (F-01) foi o marco inicial ao definir a educação como serviço essencial. Sob o aspecto simbólico, ao incluir a escolarização no rol de atividades que "não podem ser interrompidas", o Estado projeta uma representação de escola que deve funcionar independentemente da presencialidade física. Esse movimento desloca a centralidade da escola para o espaço virtual, mas revela um confronto de discursos: ao declarar a essencialidade sem garantir condições estruturais, o decreto descaracteriza a educação como direito social que exige presença e infraestrutura, transmutando-a em um "serviço" passível de entrega digital. Como lembra Chartier (1990, p. 24), os sentidos de um texto são produzidos na sua apropriação; nesse caso, a essencialidade serviu menos para proteger os sujeitos e mais para forçar uma continuidade produtivista em meio ao luto e à precariedade tecnológica.

Essa transição para o digital, vista no Decreto nº 10.312/2020 (F-02) sobre a multiprogramação de canais de TV, abre espaço para uma crítica sobre a Plataformização da Educação. Embora a TV surja como uma solução de massa para contornar a exclusão digital, ela tende a reforçar um modelo transmissivo de educação se o roteiro pedagógico não for intencionalmente interativo. Contudo, é importante destacar que o caráter de "recepção passiva" não é inerente ao meio, mas à forma como o conteúdo é estruturado. No contexto analisado, observou-se que diversas videoaulas buscavam romper a barreira da tela ao propor atividades

práticas, como pesquisas com familiares e vivências domésticas, tentando mobilizar o estudante para além da observação. O conflito reside, portanto, no fato de que tanto o rádio/TV quanto o digital possuem potenciais de interação que, dependendo da urgência normativa e da formação docente, foram ora subutilizados, ora explorados como ferramentas de mediação ativa.

No contexto de Uberlândia, essa diretriz materializou-se na parceria com a TV Universitária e canais privados. O silêncio das normativas sobre a soberania digital revela uma fragilidade ética: ao incentivar o uso de plataformas proprietárias como o Google G Suite (visto no M-14), o Estado facilita a entrada de grandes empresas de tecnologia (*Big Techs*) na gestão da escola pública. Como observa Normanha (2025), esse processo consolida um novo ciclo de colonialismo digital, no qual os dados de estudantes e professores tornam-se matéria-prima para um mercado lucrativo. Sobre isso o autor diz que “o avanço das plataformas digitais é um elemento fundamental para compreendermos os processos de exploração do trabalho e de geração de valor do capitalismo financeirizado”. Sob essa ótica, a tecnologia não é uma 'mediadora neutra'; ela promove uma acumulação primitiva de dados que colide com a função social da escola, deslocando o professor de seu papel de intelectual para o de um gestor de métricas ditadas por algoritmos privados. A transfiguração da função docente encontra sustentação no texto legal, como se observa na Resolução SME nº 001/2020, que condiciona a regência ao preenchimento de “instrumentais de controle” para fins de “validação e cômputo de carga horária”. O professor torna-se, fundamentalmente, um gestor de métricas algorítmicas ao ser compelido a extrair e relatar dados de “engajamento” e “devolutivas”. Nesse cenário, a frequência do aluno é validada não pelo encontro pedagógico ou pela avaliação processual, mas pelo registro sistêmico de, no mínimo, “75% de PETs entregues” (conforme o Ofício Circular nº 5372/2020), transformando a complexidade do ato de ensinar em um índice de produtividade digital monitorado por plataformas privadas.

Aprofundando a lógica de urgência da inserção digital, a Lei nº 14.040/2020 (F-03) e a Resolução CNE/CP nº 2/2020 (F-04) introduziram um vocabulário institucional que merece uma análise lexicográfica cuidadosa. Um dos termos centrais desses documentos é a “manutenção do vínculo pedagógico”. O uso da palavra “vínculo” em substituição a “ensino” ou “aprendizagem” é sintomático:

sugere que o objetivo principal da escola no remoto não era necessariamente o desenvolvimento cognitivo pleno, mas a manutenção de uma conexão burocrática e afetiva que justificasse a contagem de carga horária. Ainda sob a ótica de Chartier (1990), a apropriação do termo "vínculo" pelas instâncias de gestão não foi neutra; ela autorizou uma transição onde a materialidade da escola física foi substituída pela imaterialidade das redes digitais. Sobre isso ele aponta que:

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (p. 24)

A análise das normativas federais revela que a tecnologia não foi tratada apenas como uma ferramenta acessória, mas como o próprio suporte de validade do ensino. A Resolução CNE/CP nº 2/2020 (F-04) é incisiva ao prescrever, em seu Art. 11, que cabe às instituições: "II - realizar atividades on-line síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; [...] IV - utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos".

Ao prescrever, no Art. 11, a necessidade de realizar atividades on-line síncronas e assíncronas e de utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para orientar os estudos, o CNE ignora as carências históricas e as desigualdades de acesso das redes públicas. Como aponta Vidal (2009), a cultura escolar possui uma materialidade própria, ancorada em tempos e espaços específicos; ao tentar virtualizar essa cultura por decreto, o Estado gera um tensionamento profundo no fazer docente. O professor passa a ser cobrado por uma 'presença virtual' muitas vezes desprovida de sentido pedagógico real, uma vez que a norma foca na entrega do conteúdo via plataformas, mas silencia sobre as condições técnicas necessárias para que tal mediação ocorra de fato.

Ao transcrever termos como "mídias sociais de longo alcance", o Conselho Nacional de Educação (CNE) desloca a mediação pedagógica para ambientes digitais comerciais, muitas vezes desprovidos de segurança de dados ou curadoria educativa. Essa nova estrutura é reforçada pelo Art. 14 da mesma resolução, que define as atividades não presenciais como o conjunto de ações realizadas "com mediação tecnológica ou por outros meios". O uso da expressão "outros meios"

funciona como um escape jurídico que, na prática, permitiu a transferência da responsabilidade estatal para as famílias e para o esforço individual do docente.

Nesse cenário, instala-se uma cultura de auditoria digital, na qual o professor é instado a converter seu trabalho artesanal em dados auditáveis. O Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 2/2020 torna essa vigilância explícita ao exigir a "publicidade [...] da forma de registro de participação dos estudantes, inferida a partir da realização das atividades entregues (por meio digital...)". O aluno e o professor projetados nessas leis ignoram os silêncios das normas: não se discute a inviabilidade da mediação digital na Educação Infantil, transferindo para as redes locais a resolução desses conflitos. Os tensionamentos foram ainda mais agudos na nessa fase da educação, onde, como sinaliza Silva (2023), a mediação tecnológica confrontou-se com a necessidade do cuidado e do contato físico. Essa realidade abre caminho para o que Rios (2021) denomina de possibilidades híbridas no pós-pandemia, desde que se supere a visão meramente instrumental da tecnologia na educação.

A governança operada por essas normativas federais institui uma separação entre o tempo de aprendizagem e o tempo burocrático, reduzindo a educação a uma métrica. Ao flexibilizar os 200 dias letivos, mas manter o rigor sobre o registro da carga horária, o foco é deslocado da qualidade do processo para a quantidade de dados auditáveis. O aluno e o professor projetados nessas leis ignoram, propositalmente, a inviabilidade da mediação digital na Educação Infantil ou os limites da Educação Especial, transferindo para as redes locais a resolução desses dilemas éticos.

A ênfase da Resolução CNE/CP nº 2/2020 na "manutenção do vínculo pedagógico" por meio de "objetos virtuais" mascara uma transferência da materialidade da escola para a imaterialidade das redes. Observa-se que tal normativa não apenas resolve um problema burocrático de carga horária, mas institui uma nova ordem de vigilância e produtividade. Ao prescrever o uso de plataformas digitais sem o devido aporte de infraestrutura, o documento federal formaliza uma improvisação pedagógica mediada por tecnologias, onde o suporte tecnológico deixa de ser ferramenta e passa a ser a própria condição de existência do direito à educação.

Ao transitar para o âmbito estadual, a Resolução SEE nº 4.506/2021 (E-01) e a Deliberação nº 189/2021 (E-02) do Comitê Extraordinário de Minas Gerais refinaram essas orientações ao instituir o "regime híbrido" e os "protocolos de biossegurança". Observa-se aqui uma estadualização da crise, onde o governo mineiro tenta traduzir as flexibilizações federais em normas de controle de corpos e espaços. Como observa Pesavento (2005), os documentos oficiais condensam disputas de sentido e representações de uma época. Nesse sentido, percebe-se que, no contexto analisado, o discurso da inovação híbrida muitas vezes serviu para camuflar a precarização do trabalho docente, que passou a exigir uma atuação em dois tempos (presencial e remoto) simultaneamente, moldando o vocabulário que seria adotado pelas redes locais.

No nível estadual, a Deliberação Comitê COVID-19 nº 189/2021 (E-02) aprofunda esse tensionamento ao estabelecer o regime de "complementaridade e alternância", determinando que: "as atividades de ensino presencial poderão, excepcionalmente, ser complementadas ou alternadas com atividades de ensino remoto".

Este vocabulário institucional, "ensino remoto", "complementaridade" e "disponibilidade tecnológica", ignora as carências estruturais das redes públicas. Como aponta Vidal (2009), a cultura escolar possui uma materialidade própria; ao tentar virtualizar essa cultura por decreto, o Estado gera um tensionamento profundo no fazer docente, que passa a ser cobrado por uma "presença virtual" muitas vezes desprovida de sentido pedagógico real.

Esse cenário legal moldou o vocabulário das redes locais, obrigando a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME) a uma ginástica normativa para conciliar as diretrizes de "cima" com a realidade de "baixo". A análise a seguir demonstra como essas representações locais sobre tecnologia e formação docente ganharam corpo nos documentos da rede municipal.

4.2 Representações do Ensino Remoto nos Documentos Municipais de 2020 e 2021

Em resposta às diretrizes nacionais e estaduais, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia produziu, entre 2020 e 2021, um denso corpo normativo que expressa o esforço institucional de reorganizar a gestão escolar sob a

égide da excepcionalidade. Ao analisar o inventário de fontes, observa-se a cristalização de um “vocabulário de crise”. Como propõe Koselleck (2006), em momentos de crise, os conceitos sofrem uma aceleração e passam a carregar uma carga de decisão. Em Uberlândia, termos como “continuísmo” e “interação síncrona” não foram apenas escolhas lexicais, mas ferramentas políticas para moldar o comportamento de professores e alunos diante da tela. A análise desses documentos revela que a resposta municipal não foi apenas pedagógica, mas fundamentalmente administrativa, inaugurando o que se pode chamar de uma "nova gramática educacional" na rede.

Essa gramática é marcada pela entrada definitiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e por um léxico emergente. Termos como "videoconferência", "ambiente virtual", "formador digital" e "mediação pedagógica online" (SME, 2020) passaram a integrar o vocabulário cotidiano das instituições. Como nos alerta Chartier (1990), a leitura das fontes deve considerar as representações que os sujeitos e instituições constroem de si mesmos. A partir dessa premissa, interpreta-se que essa mudança de linguagem nas normativas não é meramente técnica; ela representa simbolicamente a tentativa de adaptação da escola enquanto instituição cultural que, diante da impossibilidade do espaço físico, busca reconstruir sua autoridade no espaço digital.

A operacionalização dessa transição em Uberlândia foi documentada por meio de ofícios, portarias e guias orientadores que visavam, primordialmente, garantir a "manutenção do vínculo" e a "contabilidade da carga horária", transpondo para o âmbito local as preocupações de segurança jurídica presentes nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para compreender a cronologia, a natureza e a finalidade dessas representações, apresenta-se o Quadro 2, que sistematiza o inventário dos documentos municipais analisados neste recorte:

Quadro 3 – Recorte do Inventário de Fontes – Documentos Municipais

Código	Nível	Data	Título Resumido	Elaborado por	Natureza/ Tipo
M-01	MUNICIPAL	17/03/2020	Ofício 1603:	Início da	Ofício

			Suspensão das Aulas - COVID-19	suspensão; marco da crise.	Circular
M-02	MUNICIPAL	27/05/2020	Resolução SME Nº 001/2020. Institui o REANP	Regulamentação para oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto	Resolução (SME)
M-03	MUNICIPAL	01/04/2020	Orientação CEMEPE: Formatação das Atividades	Padronização técnica e estética dos materiais digitais.	Orientação Pedagógica
M-04	MUNICIPAL	23/04/2020	Ofício 2140: Considerações sobre o Trabalho Remoto (CH)	Regulamentação da jornada e contagem de Carga Horária (CH) no remoto.	Ofício (Regulamentação de Jornada)
M-05	MUNICIPAL	03/07/2020	Ofício Circular 2944: Esclarecimentos sobre a Resolução SME 001/2020 e o 2º PET	Continuidade e detalhamento da implementação dos PETs.	Ofício Circular
M-06	MUNICIPAL	17/07/2020	Ofício Circular 3282: Comprovação e Validação das APNPs (CH)	Reforço do controle de CH e exigência de Relatório Circunstanciado	Ofício Circular

M-07	MUNICIPAL	24/07/2020	Ofício Circular 3375: Alteração do Calendário Escolar/2020	Formalização burocrática da continuidade do ano letivo.	Ofício Circular
M-08	MUNICIPAL	28/07/2020	Ofício Circular 149: Instabilidade do G Suite	Evidência da dependência e dificuldades na adoção de tecnologia proprietária.	Ofício Circular (Tecnológico)
M-09	MUNICIPAL	29/07/2020	Sugestões: Organização de Reuniões por Videoconferência	Normatização da etiqueta virtual e da cultura digital.	Guia de Boas Práticas
M-10	MUNICIPAL	Agosto/ 2020	Roteiro: Elaboração de Protocolos de Retorno	Documento preparatório para a volta, evidenciando o planejamento.	Roteiro Prático
M-11	MUNICIPAL	Setembro/ 2020	Relatório: Pesquisa Volta às Aulas - Pais	Evidência da participação social e da percepção familiar sobre o retorno.	Relatório de Pesquisa
M-12	MUNICIPAL	05/10/2020	Propostas: Cronograma Saúde na Escola	Intersetorialidad e (Saúde e Educação) na perspectiva digital.	Orientação Intersetorial
M-13	MUNICIPAL	17/11/2020	Ofício Circular 5247:	Foco no	Ofício

			Cumprimento da CH e Abertura das Escolas	fechamento administrativo do ano letivo.	Circular
M-14	MUNICIPAL	19/11/2020	Orientações CEMEPE: Formação "O Ensino Híbrido e o uso das tecnologias"	Ênfase na formação docente e a institucionalização do "híbrido".	Orientação de Formação
M-15	MUNICIPAL	26/11/2020	Ofício Circular 5372: PET e Reclassificação	Critérios para a avaliação de final de ano e aprovação/retenção.	Ofício Circular (Avaliativo)
M-16	MUNICIPAL	03/12/2020	Ofício Circular 5530: Orientações sobre PET, Diário e Histórico Escolar	Detalhamento do registro final e burocracia documental.	Ofício Circular
M-17	MUNICIPAL	08/12/2020	Ofício Circular 5603: Registro de PET Final de Reclassificação	Esclarecimento final sobre registros de conclusão de ano.	Ofício Circular
M-18	MUNICIPAL	10/12/2020	Ofício Circular 5617: Retificação do Ofício Circular 5530	Ajustes legais e burocráticos de última hora.	Ofício Circular

M-19	MUNICIPAL	Março/ 2020	Circular Interna: Atividades Home Office - Oficiais Administrativos	Controle de pessoal não docente na emergência.	Circular Interna
M-20	MUNICIPAL	26/01/2021	Deliberação Comitê nº 002/2021: Autoriza o funcionamento do ensino	Autorização inicial para o retorno (revogada ou contestada em seguida).	Deliberação (Comitê Municipal)
M-21	MUNICIPAL	11/02/2021	Informativo nº 007/2021: Suspensão por decisão judicial	Materialização da tensão entre saúde e educação e o papel do judiciário.	Informativo (Comitê Municipal)
M-22	MUNICIPAL	19/02/2021	Portaria nº 19042 e nº 51923 (SME): Normas e diretrizes de enfrentamento na SME	Implementar as ações de caráter preventivo	Portaria (SMA E SME)
M-23	MUNICIPAL	18/03/2021	Portaria nº 52186: Antecipação do recesso escolar	Gerenciamento de crise através de pausa pedagógica/adm inistrativa.	Portaria (Antecipação de Recesso)
M-24	MUNICIPAL	18/03/2021	Decreto nº 19095: Distribuição de Kit Alimentação (PNAE)	Atendimento à assistência social e garantia de alimentação durante a	Decreto (Assistência Social)

				suspensão.	
M-25	MUNICIPAL	30/03/2021	Resolução SME nº 001/21: Dispõe sobre o Ensino Híbrido e oferta das APNPs	Marco legal municipal que institucionaliza o Híbrido e revoga a normativa de emergência de 2020.	Resolução (SME)
M-26	MUNICIPAL	22/10/2021	Instrução Normativa SME nº 003/2021: Altera a Resolução SME nº 001/2021 (Híbrido)	Ajuste e consolidação final das regras do regime híbrido no final de 2021.	Instrução Normativa (SME)
M-27	MUNICIPAL		Orientações e recomendações para Retorno às aulas	Normas de biossegurança e protocolo de retorno às aulas.	Informativo (SMS)

Elaborado pela autora.

Em 2020 foi publicada a Resolução nº 001/2020 (M-02), que instituiu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), além do plano emergencial de ensino remoto e do lançamento do programa "Escola em Casa". Esse documento inaugurou oficialmente o uso das TDICs como ferramentas estruturantes da prática pedagógica, sinalizando a tentativa da rede municipal de manter o vínculo educativo com os estudantes em um cenário de suspensão das aulas presenciais. Os documentos analisados revelam não apenas uma adaptação técnica ao ensino remoto, mas uma mudança significativa na linguagem institucional e nas atribuições pedagógicas.

A análise do Quadro 3 permite observar que a primeira preocupação da SME foi a manutenção da estrutura administrativa e a contabilidade da carga horária. O documento M-03 (CEMEPE), ao normatizar o layout das atividades que deveriam ser elaboradas pelos discentes, revela uma tentativa de padronização estética que

precede a discussão pedagógica. O documento detalha minuciosamente a formatação das atividades, exigindo que o material digital siga critérios como: “layout em papel A4, fonte Arial ou Times New Roman, corpo 12, margens superior e esquerda de 3 cm, inferior e direita de 2 cm” (M-03). Essa rigidez estética revela que a entrada do digital na rede foi acompanhada, primeiramente, por um rigoroso controle de layout. Essa lógica de controle se aprofunda com os documentos M-04 e M-06, que transformam o trabalho remoto em um objeto de auditoria constante, exigindo relatórios circunstanciados das atividades realizadas pelos professores para validar o que a gestão municipal denominou como jornada regular de trabalho. O esforço em garantir a “continuidade” foi, inicialmente, um esforço burocrático, pois a SME tratou de regulamentar a jornada dos servidores, conforme consta no ofício M-04, estabelecendo que:

...o dia de trabalho presencial e/ou remoto dos servidores que o têm executado é considerado como jornada regular de trabalho. Porém, salientamos que, quando do retorno das aulas, os dias de trabalho prestado na modalidade presencial e/ou remota serão contabilizados para fins de cumprimento de carga horária.” (Sme, 2020, p.2)

Este controle extrapola a produção pedagógica e atinge a mobilidade do servidor, como demonstra o Ofício Circular nº 5247 (M-13), que condiciona a validade do trabalho remoto à permanência do docente no município, sob pena de lançamento de falta caso a ausência do Município fosse comprovada, evidenciando uma vigilância que ignora a ubiquidade prometida pelas tecnologias digitais.

A prioridade administrativa em contabilizar o tempo e validar a Carga Horária continuou com o Ofício Circular nº 3282/2020 (M-06), que dispôs sobre a Comprovação e Validação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). O documento exigiu que a direção da unidade escolar elaborasse um Relatório Circunstanciado que contivesse, entre outras coisas, “informação sobre as alterações e adequações realizadas na Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Calendário Escolar para o atendimento da carga horária de atividade escolar obrigatória durante o presente período de emergência” (M-06). Essa exigência transforma a crise em um artefato documental, reforçando a cultura do registro como ferramenta de segurança jurídica e validação pedagógica.

Outro aspecto relevante é a tentativa de transposição da cultura escolar física para o ambiente virtual, o que exigiu a normatização de uma nova cibercultura

institucional. O guia de boas práticas para videoconferências (M-09) é emblemático ao prescrever o disciplinamento dos corpos e dos espaços privados, orientando desde cuidados com o visual, tais como “arrumar o cabelo, vestir uma roupa mais formal e organizar a mesa” para passar uma “boa impressão”, até normas de etiqueta virtual. O documento instrui, por exemplo, que o microfone permaneça desligado e que se utilize o recurso “mãozinha” para interferências (M-09). Tais representações denotam uma tentativa de transpor a arquitetura e a autoridade da escola para a intimidade do lar, transformando o ambiente doméstico em um objeto de regulação e vigilância.

No que tange à infraestrutura, o Ofício Circular 149 (M-08) é revelador ao documentar a vulnerabilidade da rede, admitindo que: “devido à instabilidade mundial do G Suite (Google), as ferramentas de e-mail e Classroom podem apresentar lentidão ou inaccessibilidade” (M-08). Tal registro materializa a dependência de plataformas proprietárias e a fragilidade do suporte tecnológico municipal naquele período. Tal registro evidencia a dependência de plataformas proprietárias que nem sempre suportavam a demanda da rede, mesmo com a formação sendo oferecida pelo órgão público.

Nesse contexto, o Ofício CEMEPE (M-14), de novembro de 2020, direcionou as ações formativas para temas como “O Ensino Híbrido e o uso das tecnologias”, consolidando este termo como conceito estruturante no vocabulário da rede ainda no final do primeiro ano da pandemia. Termos como “videoconferência”, “ambiente virtual”, “formador digital”, “multiplicador técnico” e “mediação pedagógica” online passaram a integrar o vocabulário cotidiano das instituições. Antes inexistentes ou periféricos nas normativas escolares, esses elementos se tornaram centrais. O texto da portaria utiliza termos como “atividades pedagógicas não presenciais”, “reorganização curricular” e “continuidade do processo de ensino-aprendizagem”, retomando diretamente a linguagem dos documentos federais, especialmente da Resolução CNE/CP nº 2/2020. Essa apropriação normativa demonstra como as representações federais sobre o ensino remoto foram ressignificadas no âmbito municipal, revelando também as primeiras disputas simbólicas em torno do papel da escola durante a pandemia.

O Plano Emergencial Escola em Casa, que complementa a portaria, reforça essa tentativa de manter o funcionamento pedagógico por meio de múltiplas

estratégias: envio de atividades impressas, uso de plataformas digitais, transmissões de conteúdo por rádio e TV, além de orientações para o acompanhamento das famílias. Como destaca o próprio documento: “As atividades deverão ser organizadas semanalmente e disponibilizadas por meios impressos e digitais, respeitando as possibilidades de cada unidade escolar e comunidade atendida” (SME/Uberlândia, 2020, p. 4). Essa formulação revela um discurso oficial marcado pela flexibilidade e pela tentativa de contemplar diferentes realidades, mas também evidencia a fragilidade estrutural do sistema educacional frente à desigualdade de acesso à tecnologia.

Esses documentos podem ser lidos como fontes normativas carregadas de significados que expressam os esforços institucionais para preservar a cultura escolar diante da instabilidade provocada pela pandemia. Sobre isso Faria Filho (2015, p. 98 e 99) defende que a legislação escolar frequentemente atua nesse espaço de tensão entre a norma idealizada e a realidade vivenciada. Nesse caso, o esforço de normatização contrasta com a realidade fragmentada de muitas escolas da rede municipal. Embora a análise documental foque no discurso oficial, pesquisas de campo realizadas na rede de Uberlândia durante o período (Moraes, 2022) demonstram que essa padronização encontrou barreiras na desigualdade de acesso e na sobrecarga docente, revelando um distanciamento entre a norma idealizada e a prática cotidiana nas unidades escolares.

Além disso, termos como “formação remota emergencial” e “mediação tecnológica” começam a aparecer timidamente, indicando uma mudança discursiva em relação aos marcos normativos anteriores, como a BNCC (2017) e o ECA, que não previam diretamente o ensino digitalizado. Esse deslocamento aponta para a emergência de uma cibercultura institucional, ainda em construção, mas que começa a se expressar nas linguagens e categorias usadas pela gestão educacional.

A partir de 2021, a SME de Uberlândia intensificou as ações iniciadas no ano anterior, buscando sistematizar e ampliar as estratégias de ensino remoto para um modelo que pretendia ser híbrido. A Resolução SME nº 001/2021 (M-25) tornou-se o marco legal dessa transição, orientando o revezamento entre atividades presenciais e não presenciais, revogando a transitoriedade de 2020 e estabelecendo o modelo híbrido não mais como uma resposta à crise, mas como a nova norma da rede municipal de Uberlândia.

Nesse estágio, o programa "Escola em Casa" foi expandido com a transmissão de 75 videoaulas diárias pela TV aberta (canal 8.2 UHF), abrangendo todas as etapas da educação básica. Contudo, essa produção massiva de conteúdo não pode ser lida apenas como um esforço de capilaridade; pelo contrário, representa uma centralização verticalizada da produção pedagógica. Ao assumir o papel de produtora e distribuidora exclusiva de videoaulas padronizadas, a SME reforçou a lógica de controle sobre o trabalho docente (Moraes, 2022), transformando os professores da rede em meros aplicadores de um currículo pré-embalado.

Essa tentativa de institucionalização da educação digital refletiu-se diretamente na burocracia documental dos estudantes. Os ofícios circulares nº 5530 e 5617 (M-16 e M-18) instruíram que os Históricos Escolar passassem a citar obrigatoriamente a lei federal nº 14.040/2020 e as resoluções do CNE, consolidando a validade jurídica do período através de uma simbiose normativa entre os entes federativos. Observa-se aqui o que Moran (2013) e Almeida (2009) discutem sobre a cultura digital: nos documentos analisados, ela aparece mais como uma resposta técnica e burocrática à crise do que como um projeto pedagógico estruturado para a autoria e a emancipação digital.

Sob a perspectiva da história do tempo presente, essa análise demonstra como o passado recente da emergência molda as tensões atuais da rede municipal. A inserção tecnológica forçada entre 2020 e 2021 gerou uma resistência silenciosa na cultura escolar, que se manifesta em contradições contemporâneas. Prova disso é a recente publicação de legislações restritivas, como a Lei Municipal nº 15.100/2025, que limita o uso de celulares nas escolas. Esse movimento pendular — da obrigatoriedade digital à restrição severa — indica que a escola, enquanto instituição cultural, não assimilou o digital de forma pacífica. Assim, o corpo normativo aqui inventariado constitui o momento genealógico de uma disputa permanente sobre o papel da tecnologia, revelando que a "nova gramática" de 2020 ainda é um texto em constante rascunho e contestação nas salas de aula de Uberlândia.

4.3 Formação Docente e Adaptação Tecnológica

A transição para o ensino remoto não demandou apenas ajustes infraestruturais, mas impôs uma reconfiguração da identidade e do fazer docente. As dificuldades de transposição didática no ERE são corroboradas por relatos de experiência, como o de Dourado (2022), que demonstra como as estratégias de ensino de conteúdos complexos (como a matemática) precisaram ser reinventadas sob pressão, evidenciando o improviso diante da falta de diretrizes metodológicas claras nas normativas. A precarização apontada nos documentos da SME de Uberlândia reflete as dificuldades metodológicas discutidas por Leite (2022). Ambos os autores ressaltam que a transição para o remoto não foi apenas técnica, mas exigiu uma reinvenção das estratégias de ensino para a qual os docentes não foram devidamente formados pelas políticas vigentes.

Nesta subseção, analisa-se como a formação oferecida pela rede municipal de Uberlândia entre 2020 e 2021 operou como uma ferramenta de padronização técnica e controle, sob o signo da plataformização.

A temática da formação docente aparece de forma mais explicitada e formalizada nos documentos de 2021, com orientações voltadas à realização de reuniões formativas, produção de vídeos tutoriais e participação em encontros virtuais promovidos pela SME. Contudo, essa maior formalização não pode ser lida como um avanço qualitativo na política. A análise dos documentos revela que a natureza dessas atividades continuava a ser improvisada, técnica e compulsória, reforçando a ausência de uma política estruturada de formação continuada específica para o uso crítico das TDICs.

O papel dos professores é frequentemente destacado como central para o sucesso do ensino remoto, mas a exigência de domínio tecnológico aparece de maneira impositiva nos textos: “A participação dos professores nas formações ofertadas pela equipe pedagógica e técnica da SME é obrigatória e será validada por frequência e desempenho em atividades práticas com uso de recursos digitais” (SME/Uberlândia, 2021, p. 2). Aqui, observa-se que a formação deixa de ser apenas recomendada e assume um caráter compulsório e performativo, o que coloca em evidência uma tensão entre autonomia docente e controle institucional. A exigência de “desempenho em atividades práticas” aponta para a valorização de competências técnicas, muitas vezes em detrimento da reflexão pedagógica crítica.

Em um dos ofícios da SME, observa-se a imposição de ferramentas comerciais específicas: “As escolas devem organizar plantões pedagógicos e atender remotamente os estudantes utilizando plataformas como Google Meet e WhatsApp, sempre registrando as interações no diário digital” (SME/Uberlândia, 2020, p. 2). Essa orientação, que se alinha à normatização da etiqueta virtual (M-09), vai além da mediação tecnológica; ela consolida a plataformização da educação municipal. A percepção dos docentes da rede pública de Uberlândia sobre o uso dessas ferramentas confirma esse cenário; conforme aponta Alves (2022), embora houvesse familiaridade prévia com tecnologias pessoais, a integração destas ao currículo oficial foi percebida como uma imposição verticalizada e carente de suporte técnico adequado.

A adoção compulsória de plataformas de *Big Techs* (Google Meet) e de ferramentas de comunicação de uso pessoal (WhatsApp) insere a rede na economia de dados e sujeita o processo pedagógico a interesses e algoritmos privados (Evangelista, 2024). Essa dependência tecnológica reforça o caráter impositivo da formação e, principalmente, reconfigura a relação entre tempo escolar e tempo doméstico. Ao exigir plantões e atendimentos remotos via aplicativos de uso contínuo, a normativa contribui diretamente para a extensão indefinida da jornada de trabalho docente, transformando o trabalho em uma modalidade 7x24, o que Ricardo Antunes (2009) define como uma forma de trabalho que “explora, aliena e infelicita o ser social”.

Mais grave ainda, a determinação de “sempre registrar as interações no diário digital” representa a institucionalização de uma nova camada de vigilância digital sobre o trabalho. A ideia do registro digital das interações não é apenas uma inovação burocrática; ela é o alicerce para a monitorização e avaliação constante da performance docente. Essa monitorização e avaliação constante da performance docente alinha-se ao conceito de Educação Viglada (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019), que denuncia como a adoção de plataformas “gratuitas” pelas redes de ensino tem como contrapartida a coleta e a comercialização de dados comportamentais de professores e alunos, transformando o ato pedagógico em uma mercadoria valiosa para o capitalismo de vigilância. Nesse cenário, o ensino passa a ser controlado e avaliado também pelo uso da tecnologia e pela geração de dados, o que aprofunda

a hierarquização e o controle institucional sobre a autonomia do professor, transformando a esfera do trabalho em um campo permanentemente monitorado.

Nos documentos de 2020, os professores aparecem como sujeitos de execução, e não de construção das estratégias pedagógicas. Em 2021, ainda que surjam termos como “autonomia pedagógica” e “desenvolvimento profissional docente”, a formação aparece mais como ação pontual do que como política institucional consolidada. Em 2020, os documentos utilizam expressões como “adequar as atividades às orientações recebidas” ou “executar as propostas pedagógicas elaboradas pela SME” (M-03, M-05). Já em 2021, aparecem termos como “planejamento colaborativo”, “reuniões formativas virtuais” e “espaços de escuta pedagógica” (M-25, M-27), sinalizando uma tentativa de valorização do papel docente através de normativas subsequentes.

O novo vocabulário e as práticas exigidas revelam uma transformação estrutural nas funções escolares e nos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Essa mudança pode ser observada no Ofício Circular SME nº 11/2020 (M-13), que determina: “Salientamos que as escolas municipais deverão registrar, de forma pormenorizada, e arquivar as comprovações que demonstram as atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial, por no mínimo cinco anos [...]” (SME/Uberlândia, 2020). Esse documento evidencia a institucionalização da prática remota como componente oficial da vida escolar, refletindo a incorporação do digital como meio legítimo de trabalho pedagógico, mesmo sem garantir condições iguais de acesso.

A preocupação com a formação docente aparece em diversos documentos, como no Cronograma de Formações do 2º semestre de 2021 (M-14), que indica como tema central: “Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das tecnologias na Educação Infantil” (SME/Uberlândia, 2021). Essa diretriz mostra como o uso das TDICs foi incorporado até mesmo na Educação Infantil, uma etapa marcada pela ênfase na presencialidade.

A lógica da capacitação técnica se fortalece no Informativo do Curso para Gestores da SME, onde se orienta que o cursista precisa “preencher os formulários e acertar 60% das questões” (SME/Uberlândia, 2021). Essa abordagem revela o caráter performativo da formação, voltada ao domínio instrumental das ferramentas, reforçando o controle institucional sobre o desempenho docente (Moraes, 2022).

Essa ênfase excessiva na solução por meio da formação instrumental alinha-se ao que Faria Filho (2023, p.1) denomina como o “mito da formação necessária”: a crença de que a capacitação técnica isolada é a chave única para resolver problemas complexos, servindo para desviar a atenção dos desafios estruturais da profissão.

Esse panorama confirma as análises de Tardif (2002) e Nóvoa (1999), que ressaltam que não há inovação sem formação que considere os docentes como protagonistas. A ausência de um programa sistemático revela que as políticas ainda reproduzem a lógica da improvisação. Assim, como provoca Antunes (2009, p. 12), devemos recusar o trabalho que aliena o ser social, compreendendo que a tecnologia, se desvinculada de um projeto emancipador, torna-se apenas mais uma engrenagem de controle sobre o fazer docente em Uberlândia. Portanto, a análise documental revela que a formação oferecida pela rede municipal não visou a autonomia, mas a conformação do professor a uma nova gramática digital, onde o domínio técnico serviu de anteparo para a institucionalização de uma vigilância permanente sobre o fazer docente.

4.4 Concepções de Educação e Cibercultura: Tensionamentos na Cultura Escolar

A análise da cultura escolar em Uberlândia (2020-2021) é aqui sintetizada a partir das categorias temáticas estabelecidas na seção metodológica deste trabalho: TDICs, Plataformas e a Organização do Ensino Remoto; O Papel Docente e a Prescrição da Formação Tecnológica; Reorganização do Trabalho Pedagógico e a Mediação Tecnológica; e Concepções de Educação e o Discurso da Cibercultura. Estas categorias permitem identificar como a pandemia desestabilizou os modos tradicionais de ensinar e gerir a escola, evidenciando que a tecnologia não foi apenas um suporte, mas um vetor de reconfiguração institucional.

A cultura escolar, entendida como o conjunto de valores e rotinas construídos historicamente (Vidal, 2009), passou a operar em uma tensão constante entre as exigências de organização do ensino remoto e as concepções de educação pré-existentes. O rigor burocrático manifestou-se na permanência do controle: os documentos M-06 (relatório circunstanciado) e M-13 (vigilância do local) provam que

a cultura da contabilidade e do registro formal prevaleceu sobre a flexibilidade pedagógica. A escola, enquanto instituição, buscou preservar sua identidade através de uma burocracia digital rigorosa, transpondo o controle do relógio de ponto físico para o monitoramento minucioso do rastro documental nas plataformas.

No que tange à reorganização do trabalho pedagógico, os documentos revelam o que pode ser lido como uma "inovação conservadora". O discurso oficial legitimava a tradição (M-06) enquanto promovia uma inserção tecnológica forçada (M-14). Essa dualidade resultou em uma cibercultura institucional que, embora utilizasse ferramentas digitais de ponta, manteve a lógica da centralização pedagógica e da recepção passiva, demonstrando que a técnica foi incorporada sem que houvesse uma mudança profunda nas concepções de ensino.

Essa inserção tecnológica forçada gerou uma tensão persistente que extrapola o período emergencial. Os documentos analisados mostram que a escola tentou disciplinar o digital, mas enfrentou a resistência de uma cultura escolar que preza pela presencialidade. Essa tentativa de controle é explícita no Protocolo Sanitário de Retorno, que busca normatizar até as interações afetivas ao determinar que “alunos não devem cumprimentar pessoas [...] com aproximação física (beijos, abraços)”. Além disso, a insistência em “garantir a participação e a aplicação de conteúdos” via programa Escola em Casa revela o esforço em transpor a autoridade docente para o ambiente doméstico. Todavia, a necessidade de criar “salas de isolamento e controle de fluxo” nas unidades de ensino demonstra que a autoridade tradicional, abalada pela dispersão do remoto, tentou ser recomposta através de uma rigidez física e sanitária que colide com a natureza relacional da educação.

Portanto, a análise documental reafirma que a resposta educacional em Uberlândia não marcou uma transição linear para a educação digital. A “nova gramática” escolar gestada em 2020 gerou conflitos simbólicos que permanecem abertos, visíveis na tensão entre a função social da escola e a nova ordem de controle. Esse conflito manifesta-se no Protocolo Sanitário (2021), que ao determinar que “alunos não devem cumprimentar pessoas [...] com aproximação física”, tenta desconstruir o rito do afeto, pilar da cultura escolar presencial. Outro embate simbólico reside na “validação sistêmica de carga horária” (M-06) onde a autoridade pedagógica do docente é confrontada pela soberania dos 'logs de acesso' e métricas digitais. Como indicam as fontes, a tentativa de transformar a casa em um posto de

controle através do programa “Escola em Casa” institucionalizou uma vigilância que deslocou a escola de seu lugar de encontro para um lugar de monitoramento técnico e biológico.

A cultura escolar, em sua faceta mais resiliente, continua a tensionar o lugar da tecnologia, evidenciando que a autonomia docente e a soberania pedagógica são os pontos centrais de uma disputa que o Ensino Remoto Emergencial apenas tornou mais visível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou as políticas e a cultura escolar no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia em 2020 e 2021. O estudo investigou a resposta institucional e a reconfiguração do trabalho docente frente à digitalização forçada, utilizando o arcabouço da história cultural e da história digital para interpretar os tensionamentos em um corpus documental nativo digital, essencial para a compreensão histórica do tempo presente.

Em retrospectiva, os objetivos propostos foram alcançados. Primeiramente, logrou-se identificar o que esta pesquisa denomina como um “vocabulário de crise”, categoria analítica aqui proposta para designar o conjunto de termos que emergiram na urgência do ERE. Fundamentando-se na História dos Conceitos de Reinhart Koselleck (2006), observa-se que esse vocabulário (materializado em expressões como “continuísmo pedagógico” e “atividades de reposição” presentes na Resolução SME nº 001/2020) operou uma reconfiguração semântica que buscou legitimar a excepcionalidade.

Em segundo lugar, a pesquisa compreendeu que a reconfiguração do trabalho e formação docente resultou em uma "Inovação Conservadora". Embora travestida de modernidade pela adoção do ecossistema Google G Suite, tal processo reforçou mecanismos de controle e centralização da gestão. A investigação demonstrou que o ERE não apenas estendeu a jornada, mas instituiu o "Trabalho em Dois Tempos", redefinindo as fronteiras entre o tempo de vida e o de trabalho. A prática pedagógica foi inserida em uma lógica de vigilância constante, onde documentos como o Ofício Circular nº 3282/2020 (M-06) estabeleceram a primazia dos "logs de acesso" e da "validação sistêmica" sobre o rito pedagógico tradicional.

A análise das tensões na cultura escolar revelou que esta foi profundamente abalada pela emergência da "Casa-Escola". As políticas públicas de Uberlândia, embora ágeis, caracterizaram-se pelo improvisado e por uma "Pedagogia da Urgência", na qual a tecnologia atuou como vetor de sobrevivência institucional para garantir o cômputo de horas em detrimento de um planejamento crítico. A desigualdade de acesso, embora muitas vezes camuflada pelo discurso da

"inovação" nos documentos oficiais, manifestou-se na sobrecarga das professoras, que conciliaram as novas exigências digitais com a precarização do trabalho doméstico.

Ao registrar o impacto do ERE, esta dissertação reforça a importância de investigar a cultura escolar em sua interface com o digital. Como perspectiva para estudos futuros, vislumbra-se a necessidade de investigar os desdobramentos de longo prazo dessa inserção tecnológica forçada, especificamente no que diz respeito à saúde mental docente e à ausência de uma efetiva soberania digital nas redes municipais, dado que a infraestrutura oficial foi integralmente delegada a corporações privadas de tecnologia.

Os achados desta pesquisa, fundamentados no inventário de 33 fontes, indicam que as normativas de 2020/2021 serviram para sedimentar novas formas de gestão tecnológica no pós-pandemia. A digitalização não foi um evento isolado, mas o "momento genealógico" de uma nova gramática escolar de controle e produtividade algorítmica. O paradoxo atual, que oscila entre a herança da plataformização e as recentes normativas de restrição ao uso de celulares, expõe as fragilidades de uma gestão pedagógica que ora acelera o futuro digital por imposição estatal, ora tenta restaurar um passado analógico sem mediar uma literacia digital crítica.

Em suma, esta pesquisa preserva a memória das disputas de sentido na educação pública de Uberlândia, ressaltando que a tecnologia nos documentos não foi neutra, mas um campo de forças em que a identidade docente e a própria forma escolar no tempo presente estiveram em disputa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Eliane Morelli; BARBOSA, Enoch Silva. **Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI)**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência (CLE). Campinas, SP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/cle/arquivoshistoricos/comissao-supervisora-do-plano-do-s-institutos-cosupi>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e a organização do ensino e da aprendizagem**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 243–266.

ALVES, Gleissel Florisbello. **A percepção do uso das TDICs por professores em escolas públicas estaduais de ensino médio em Uberlândia/MG**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ANDRADE, Ana Luiza Mello Santiago de; MACHIESKI, Elisangela da Silva. **Apresentação do dossiê: Sobre as querelas do Tempo (Presente)**. Em Tempo de Histórias, Brasília-DF, n. 39, p. 11-16, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/41206>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ANDRELO, Roseane. **O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 47, p. 139-153, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639890>. Acesso em: 5 jan. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BARROS FILHO, Eduardo Amando de. **A TV como escola: o uso educativo da televisão Pré-Ditadura Militar**. Patrimônio e Memória, Assis, v. 14, n. 2, p. 416-433, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/3373>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BEHRENS, Maria Aparecida. **A educação e as tecnologias**: uma reflexão em tempos de mudança. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 41-57.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

BONILLA, Maria Helena S.; SOUZA, Joseilda S. de. **A cultura digital e a cibercultura**: diferenças e aproximações. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024063, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8674523. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674523>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.312, de 4 de abril de 2020**. Dispõe sobre a ampliação da programação educativa durante a pandemia. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 84.067, de 8 de outubro de 1979**. Cria a Secretaria Especial de Informática, como órgão complementar do Conselho de Segurança Nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 out. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d84067.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. 8 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

CASTILHO, Andressa Garcia. **Trabalho docente na rede pública de Uberlândia na conjuntura da indústria 4.0 e educação 4.0, no período de 2020 a 2023**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Princípios para a Governança e Uso da Internet no Brasil**. São Paulo: CGI.br, 2009. Disponível em: <https://www.cgi.br/principios/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

COSTA, Patrícia Coelho da; PAULILO, André Luiz. **Arautos do improvável**: pioneiros da radiofonia e da cinematografia educacional no Brasil (1920-1930). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; SARAIVA, Filipe de Oliveira; AMIEL, Tel. **Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas de ensino superior do Brasil**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITS, 6., 2019, Salvador. Anais [...]. Salvador: LAVITS, 2019. Disponível em: https://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Cruz_Saraiva_Amiel-2019-LAVITS-1.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

DOURADO, Moisés Rêgo. **Estratégias e desafios no ensino e aprendizagem de matemática no contexto do ensino remoto emergencial**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

ECAR, Ariadne Lopes; CAMARA, Sônia. **The Spanish flu epidemic in the press**: health and education in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo (Brazil) in the years 1918-1919. *Paedagogica Historica*, [Londres], v. 58, n. 4, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2022.2069472>. Acesso em: 7 out. 2025.

EVANGELISTA, Rafael (Coord.). **Educação em um cenário de plataforma e de economia de dados**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), 2024. 3 v. Disponível em: <https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A Legislação Educacional no Brasil**: da colônia à república. In: GUEDES, Maria do Carmo (Org.). *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-30.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Profissão Docente**: o mito da formação. Brasil de Fato, coluna Cidade das Letras, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/cidade-das-letras-literatura-e-educacao/2023/10/11/artigo-salario-de-professores-pesa-mais-na-qualidade-do-ensino-do-que-for-macao-profissional/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Demandas sociais e história do tempo presente**. In: VARELLA, F. et. al. (Org.). Tempo presente e usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, p. 101-124.

FRANCO, A. P.; REZENDE, J. D. A.; MORAES, L. F. T. **Docência, família e escola no ERE: arranjos e tensões no Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia**. EmRede - Revista de Educação a Distância, [S. l.], v. 10, 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.966. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/966>. Acesso em: 2 dez. 2025.

GOMIDES, Bárbara Barra. **Gestão e políticas de educação no contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2021): um olhar sobre Minas Gerais, e um pouco mais**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

GONÇALVEZ, T. M. C.; SANTOS, J. M. C. T.; MEDEIROS, E. A. de. **Ensino remoto e desafios enfrentados pelos professores: uma análise no contexto da pandemia da Covid-19 em Uberlândia/MG**. EmRevista, v. 25, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/71256/37133/323848>. Acesso em: 21 maio 2025.

GORDIANO, Carlos Adriano Santos Gomes; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Percorso histórico do uso de tecnologias digitais na escola pública brasileira: do Educom ao Prouca**. Educação & Linguagem, Campinas, ano 9, n. 3, p. 40-57, set./dez. 2022.

GUIMARÃES, Maria de Fátima et al. **A Pandemia de COVID-19 e as Políticas Educacionais no Brasil: descoordenação, desigualdade e a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 1, p. 1-28, jan./abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **A Educação Profissional e Tecnológica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma trajetória histórica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/12330/3594/37318>. Acesso em: 25 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). **Nota Técnica nº 17/2020 – Inep/Dired**. Levantamento de Informações das Escolas. Inep e Consed: resultados preliminares. Brasília, DF, 15 jun. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacao_da_escola/nota_tecnica_17_2020.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Danielle Augusta Amorim Pereira. **Tecnologia digitais e ensino remoto**: um estudo sobre a prática e formação docente. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2026.

LO BIANCO, Anna Carolina; COSTA-MOURA, Fernanda. **Covid-19**: Luto, Morte e a Sustentação do Laço Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, e244103, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/R73vF5rCjLpYwNfXg3G6zSb/?lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2025.

LUCCHESI, Anita. **História Digital**: um convite à reflexão sobre a pesquisa e o ensino de história em tempos de internet. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: https://www.snh.org.br/anais/downloads/anita_lucchési.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Comitê Extraordinário COVID-19. **Deliberação nº 189, de 22 de outubro de 2021**. Estabelece medidas para o retorno gradual das atividades escolares presenciais. Belo Horizonte, MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.506, de 26 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a organização do ensino híbrido no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021.

MONTALVÃO, Sérgio. **A LDB de 1961**: apontamentos para uma história política da educação. *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MORAES, Leordina Ferreira Tristão. **Programa escola em casa**: o papel das professoras dos anos iniciais no processo do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Uberlândia (2020/2021). 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**: repensando a prática pedagógica. São Paulo: ECA/USP, [s.d.]. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas e tecnologias**. São Paulo: ECA/USP, 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NOGUEIRA, Luciana Alves Coelho. **Conselho Municipal de Educação de São Luís – MA: uma análise da regulamentação das políticas educacionais no contexto da pandemia de COVID-19**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

NORMANHA, Ricardo. **As Big Techs e a invasão colonial da educação pública**. Blog da Boitempo, 1 jul. 2025. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2025/07/01/as-big-techs-e-a-invasao-colonial-da-educacao-publica/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, C.; SILVA, R. J. A. da; SERAFIM, T. M. **Pandemias e infância**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 24, n. 1, e296, 2023.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **Laboratórios de informática, tecnologias digitais e Internet no ensino de História: experiências docentes na rede municipal de Uberlândia (2000-2023)**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

PRETTO, Nelson de Luca et al. **Educação e Tecnologias Digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 2021. 80 p. (Cadernos NIC.br Estudos Setoriais). Disponível em: <https://bibliotecadigital.acervo.nic.br/entities/publication/7a58daf4-edc2-4bbe-b566-e9a3f58fc18a>. Acesso em: 25 nov. 2025.

QEDU. **Ideb: Uberlândia**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170206-uberlandia/ideb>. Acesso em: 24 jul. 2025.

RAGONI, Victor Ferreira. **Cultura Digital Escolar: entre documentos e entrevistas com professores de matemática e gestores de uma escola pública**. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

RESENDE, Lilian Teixeira Cunha de. **O ensino remoto, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a precarização do trabalho docente.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39330>. Acesso em: 21 maio 2025.

REZENDE, Jennyfer Deise Alves. **A relação escola e família durante o Ensino Remoto Emergencial na rede municipal da cidade de Uberlândia.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37930>. Acesso em: 21 maio 2025.

RIOS, Thalyta Amália Lima. **Estudo sobre a utilização de tecnologias na educação no contexto da pandemia da Covid-19 e possibilidades de uso no período pós pandêmico.** 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ROBERTO, Maria Antonia Soares. **Salas de aula e webcams vazias: memórias de professores/as da educação básica sobre a pandemia de Covid-19 a partir da produção de um documentário.** 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

ROTHEN, José Carlos. **Os bastidores da reforma universitária de 1968.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 417-436, ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A reforma universitária de 1968 e o golpe militar.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 301-315, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SCALABRINI, Luiz Fernando. **Ensino remoto emergencial: um relato de experiência no ensino de geometria analítica.** 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SILVA, Kátia Cilene Gomes da; DIAS, Fábio de Oliveira. **Capacitação em TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) para docentes em uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia.** Revista FT, [s. l.], v. 28, n. 132, 2024. Disponível em: <https://revistافت.com.br/capacitacao-em-tics-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-para-docentes-em-uma-escola-da-rede-publica-da-cidade-de-uberlandia/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, Letícia de Fátima. **Educação infantil em tempos de pandemia: práticas pedagógicas no ERE**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2023.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. **Plano Emergencial de Ensino Remoto**. Uberlândia, MG, 2020.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. **Portaria nº 001/2020**. Uberlândia, MG, 2020.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. **Resolução SME nº 001/2021**. Uberlândia, MG, 2021.

SOUSA, I.; GANDARA, L. C. **A Educação Profissional e Tecnológica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma trajetória histórica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 1-18, e12330, mar. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12330>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Reynaldo. **Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1999.

TORRES, Bruno Henrique Ferreira. **Análise da influência tecnológica sobre o ensino no contexto da pandemia de COVID-19**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

TREVISAN, Anderson Ricardo; PAULILO, André Luiz. **Cinema educativo entre o documentário e a ficção**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 22, p. 1-16, e165, 2023.

TRISTÃO, Vinicius Garcia de Souza. **O direito à educação nos tempos pandêmicos no município de Uberlândia: sobre o dito e o feito**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

VAN DIJCK, José. **Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social**. Matrizes, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25–41, jan./jun. 2009.

ZUBOFF, Shoshana. **Big other**: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda et al. (Org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-68.

APÊNDICE

QUADRO 4: INVENTÁRIO DE FONTES

Código	Nível	Data	Título Resumido	Link de Acesso
F-01	FEDERAL	20/03/2020	Decreto nº 10.282: Medidas educacionais emergenciais	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10282-20-marco-2020-789863-republicacao-160192-pe.html
F-02	FEDERAL	04/04/2020	Decreto nº 10.312 (Amplia uso de canais públicos)	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10282-20-marco-2020-789863-republicacao-160192-pe.html
F-03	FEDERAL	19/08/2020	Lei nº 14.040: Regime especial para o ano letivo	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm
E-01	ESTADUAL	08/05/2020	Resolução CEE nº 474/2020: Reorganização das atividades	https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/5-2020/12965-resolucao-474-revogada-pela-resolucao-478-2021
E-02	ESTADUAL	Jan/2021	Resolução SEE nº 4.506/2021 (MG): Institui o regime híbrido	https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf
E-03	ESTADUAL	Fev/2021	Deliberação Comitê COVID-19 nº 189/2021: Protocolos para retorno	https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=docu

				ment&id=27433-deliberacao-do-comite-extraordinario-covid-19-n-189-de-22-de-outubro-de-2021?layout=print
M-01	MUNICIPAL	17/03/2020	Ofício 1603: Suspensão das Aulas - COVID-19	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-02	MUNICIPAL	27/05/2020	Resolução SME Nº 001/2020. Institui o REANP e o Escola em casa	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Decreto-19.042-de-19.02.2021.pdf
M-03	MUNICIPAL	01/04/2020	Orientação CEMEPE: Formatação das Atividades	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-04	MUNICIPAL	23/04/2020	Ofício 2140: Considerações sobre o Trabalho Remoto (CH)	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-05	MUNICIPAL	03/07/2020	Ofício Circular 2944: Esclarecimentos sobre a Resolução SME 001/2020 e o 2º PET	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-06	MUNICIPAL	17/07/2020	Ofício Circular 3282: Comprovação e Validação das APNPs (CH)	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo

M-07	MUNICIPAL	24/07/2020	Ofício Circular 3375: Alteração do Calendário Escolar/2020	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-08	MUNICIPAL	28/07/2020	Ofício Circular 149: Instabilidade do G Suite	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-09	MUNICIPAL	29/07/2020	Sugestões: Organização de Reuniões por Videoconferência	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-10	MUNICIPAL	Agosto/ 2020	Roteiro: Elaboração de Protocolos de Retorno	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-11	MUNICIPAL	Setembro/ 2020	Relatório: Pesquisa Volta às Aulas - Pais	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-12	MUNICIPAL	05/10/2020	Propostas: Cronograma Saúde na Escola	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-13	MUNICIPAL	17/11/2020	Ofício Circular 5247: Cumprimento da CH e Abertura das Escolas	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-14	MUNICIPAL	19/11/2020	Orientações CEMEPE: Formação "O Ensino	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo

			Híbrido e o uso das tecnologias"	AEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-15	MUNICIPAL	26/11/2020	Ofício Circular 5372: PET e Reclassificação	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-16	MUNICIPAL	03/12/2020	Ofício Circular 5530: Orientações sobre PET, Diário e Histórico Escolar	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-17	MUNICIPAL	08/12/2020	Ofício Circular 5603: Registro de PET Final de Reclassificação	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-18	MUNICIPAL	10/12/2020	Ofício Circular 5617: Retificação do Ofício Circular 5530	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-19	MUNICIPAL	Março/ 2020	Circular Interna: Atividades Home Office - Oficiais Administrativos	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1pMAEHsLfLUYwbSutfi6XeUg1J5ZilnAo
M-20	MUNICIPAL	26/01/2021	Deliberação Comitê nº 002/2021: Autoriza o funcionamento do ensino	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Delibera%C3%A7%C3%A3o-02_2021-Volta-%C3%A0s-aulas.pdf
M-21	MUNICIPAL	11/02/2021	Informativo nº 007/2021: Suspensão por decisão judicial	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Informativo-007_2021-N%C3

				%BAcleo-Estrat%C3%A9gico.pdf
M-22	MUNICIPAL	19/02/2021	Portaria nº 51923 (SME): Normas e diretrizes de enfrentamento na SME	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/6483.pdf
M-23	MUNICIPAL	18/03/2021	Portaria nº 52186: Antecipação do recesso escolar	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/10/7223.pdf
M-24	MUNICIPAL	18/03/2021	Decreto nº 19095: Distribuição de Kit Alimentação (PNAE)	https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/4060.pdf
M-25	MUNICIPAL	30/03/2021	Resolução SME nº 001/21: Dispõe sobre o Ensino Híbrido e oferta das APNPs	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/6235.pdf
M-26	MUNICIPAL	19/06/2021	Informativo nº 027/2021: TJMG restabelece Delib. 002/21	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/INFORMATIVO-N%C2%BA-25_2021.pdf
M-27	MUNICIPAL	22/10/2021	Resolução SME nº 003/2021: Altera a Resolução SME nº 001/2021 (Híbrido)	https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-SME-n-03-2021-Inscri%C3%A7%C3%A3o-2022-Rede-Municipal-e-OSC.pdf

Elaborado pela autora.