


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

EVELIN LOUISE PAVAN RIBEIRO TEBALDI

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
as vivências de uma microrregião do interior paulista

ARARAQUARA – SP
2022

EVELIN LOUISE PAVAN RIBEIRO TEBALDI

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
as vivências de uma microrregião do interior paulista

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Dr. Sebastião de Souza Lemes

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP
2022

T254e Tebaldi, Evelin Louise Pavan Ribeiro
Ensino remoto emergencial : as vivências de uma microrregião do interior paulista / Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi. -- , 2022
223 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara,
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. Política Educacional. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Educação a Distância. 4. Ensino Presencial. 5. Tecnologias na educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

EVELIN LOUISE PAVAN RIBEIRO TEBALDI

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: as vivências de uma microrregião do interior paulista

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Bolsa: CAPES

Data da defesa: 28/10/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor Sebastião de Souza Lemes – UNESP/FCLAr

Presidente e Orientador: Nome e título
Universidade.

Professor Doutor Ricardo Ribeiro – UNESP/FCLAr

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Professora Doutora Rosangela Sanches da Silveira Gileno – UNESP/FCLAr

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro – UFSCar – São Carlos/SP

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Professora Doutora Juliene de Cássia Leiva - UNESP

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã, os quais me ensinaram a ser uma professora e uma pessoa melhor. Para quem eu me ressignifico a cada dia como profissional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera e Augusto, que me ensinaram o valor da educação, da vida e da humanidade, meus exemplos. Ao meu marido Adriano, meu apoio e conforto de todo sempre, minha bússola, aquele que me mantém no caminho certo em todas as adversidades. Aos meus filhos, Felipe e Ana Clara, meus dois sóis, ao redor de onde meu mundo gira, pela compreensão de cada despedida e pelos abraços e beijos em cada retorno. Essas são as pessoas da minha vida!

A meu orientador, Prof. Sebastião de Souza Lemes, mais que um professor, um mentor, um amigo, generoso em seu modo de orientar, ensinando-nos autonomia, confiança e espírito crítico, encorajando-nos / inspirando-nos a lutar por uma educação melhor, uma formação sólida, olhando sempre para o futuro.

Aos professores que tive, da educação básica à pós-graduação, mas em especial, aos que participaram de meu exame de qualificação e de defesa, todos muito criteriosos e generosos em seus apontamentos e sugestões: Prof. Ricardo Ribeiro, Profª. Maria Iolanda Monteiro, Profª. Rosângela Sanches da Silveira Gileno, Profª. Juliene de Cássia Leiva.

Aos professores do Departamento de Ciências da Educação por todo apoio ao longo das quatro disciplinas nas quais atuei como estagiária docente, em especial, meus supervisores, Prof. Sebastião de Souza Lemes (meu orientador) e Prof. Ricardo Ribeiro, e minha coordenadora de curso, Profª. Rosângela Sanches da Silveira Gileno.

Aos alunos das quatro disciplinas em que atuei como estagiária docente, os quais me ajudaram e me ensinaram muito mais sobre a docência, e para os quais espero ter contribuído para formação.

Aos colegas de doutorado, companheiros de jornada, com quem compartilhei momentos de aprendizagem, de ensino, de estudos, de angústias e de alegrias durante o ensino presencial e remoto, período tão difícil da educação no Brasil e no mundo. Em especial a Adriana de Bortoli Gentil, Eliana Curvelo, Lucas J. Bermejo e Celso Francisco do Ó.

Aos profissionais da educação que participaram da minha pesquisa de campo, que tão gentilmente se dispuseram a relatar suas experiências. Educadores tão comprometidos com a educação básica e pública.

Aos diversos profissionais da UNESP (seção de graduação e pós-graduação, STI, secretária do Departamento de Ciências da Educação) que me ajudaram muito nas questões técnicas e administrativas.

À CAPES, que apoiou financeiramente minha pesquisa.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

“Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história. O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem.”

Lya Luft (2004, p. 23)

RESUMO

A presente tese de doutorado teve por objeto de estudos o planejamento e a implementação do ensino remoto emergencial para o período de suspensão das atividades escolares presenciais no ano de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, no âmbito das Secretarias e Departamentos Municipais de Educação dos municípios de uma microrregião do interior paulista. O objetivo da pesquisa foi compreender como esse momento foi planejado e implementado, segundo a realidade dos municípios da microrregião, identificando e analisando as estratégias pedagógicas, as dificuldades, as ações bem-sucedidas e as inovações que essa situação pode ter trazido a estes municípios. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre os ensinos presencial, a distância e remoto, além do tema integração das tecnologias à educação, uma pesquisa documental a respeito da legislação que possibilitou esse momento e uma pesquisa de campo aplicada por meio de entrevistas às equipes pedagógicas responsáveis pelo planejamento e implementação do ensino remoto nos municípios de uma microrregião do interior paulista. As revisões bibliográfica e documental auxiliaram na análise dos dados coletados na pesquisa de campo. A intenção com esta última foi a de fazer uma análise dos relatos apresentados pelos 11 entrevistados sobre essas vivências ao longo desse período a fim de responder nossos objetivos geral e específicos. Esse estudo se mostrou relevante pela necessidade de compreendermos as problemáticas que ocorreram na implementação do ensino remoto nesse período e de registrar a multiplicidade de ações vivenciadas nesse momento único, sem antecedentes e que originou a tomada urgente de medidas para assegurar o processo de escolarização emergencial das redes municipais de ensino. Essas vivências também devem ser observadas pelo seu potencial inovador na proposição de estratégias pedagógicas que possam vir a ser aproveitadas pós-pandemia, o que poderá possibilitar, se bem empregadas, melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave: Política e gestão educacional; Ensino Remoto Emergencial; Educação a Distância; ensino presencial; estratégias pedagógicas; tecnologia na educação.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to study the planning and implementation of emergency remote teaching for the period of suspension of face-to-face school activities in 2020, due to the Covid-19 pandemic, within the scope of the Municipal Secretariats and Departments of Education of municipalities in a micro-region in the interior of São Paulo. The objective of the research was to understand how this moment was planned and implemented, according to the reality of the municipalities in the micro-region, identifying and analyzing the pedagogical strategies, difficulties, successful actions and innovations that this situation may have brought to these municipalities. To this end, we carried out a bibliographical review on face-to-face, distance and remote teaching, in addition to the theme of technology integration in education, a documentary research on the legislation that made this moment possible and a field research applied through interviews with the pedagogical teams responsible for the planning and implementation of remote teaching in the municipalities of a micro-region in the interior of São Paulo. The bibliographical and documental reviews helped in the analysis of the data collected in the field research. The intention with the latter was to analyze the reports presented by the 11 interviewees about these experiences throughout this period in order to respond to our general and specific objectives. This study proved to be relevant due to the need to understand the problems that occurred in the implementation of remote teaching in this period and to record the multiplicity of actions experienced in this unique moment, without antecedents and which led to the urgent taking of measures to ensure the emergency schooling process of the municipal education networks. These experiences should also be observed for their innovative potential in proposing pedagogical strategies that may be used post-pandemic, which could enable, if well employed, improvement in the quality of education.

Keywords: Educational policy and management; emergency remote teaching; distance learning; face-to-face teaching; pedagogical strategies; technology in education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Designações para o ensino remoto emergencial.	66
Gráfico 2	Docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental segundo o sexo – municípios da microrregião investigada – 2020.	109
Gráfico 3	Docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental segundo o sexo – Brasil – 2020.	109
Gráfico 4	Distribuição dos entrevistados por sexo.	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha contínua de procedimentos.	73
Figura 2	Emociográfico - estados emocionais gerados nos alunos durante a pandemia.	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados demográficos da microrregião participante da pesquisa – 2010/2021.	99
Quadro 2	Dados socioeconômicos da microrregião participante da pesquisa.	100
Quadro 3	Dados da saúde da microrregião participante da pesquisa – 2009.	101
Quadro 4	Matrículas na microrregião participante da pesquisa – educação infantil - 2020.	105
Quadro 5	Matrículas na microrregião participante da pesquisa - ensino fundamental - 2020.	105
Quadro 6	Matrículas na microrregião estudada – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – Educação Especial - 2020.	106
Quadro 7	Estabelecimentos de ensino – educação infantil - 2020.	107
Quadro 8	Estabelecimentos de ensino/escolas – ensino fundamental – 2020.	107
Quadro 9	Número de docentes – educação infantil - 2020.	108
Quadro 10	Número de docentes – ensino fundamental - 2020.	108
Quadro 11	IDEB 2019 – anos iniciais do ensino fundamental.	111
Quadro 12	Recursos tecnológicos nas instituições escolares.	113
Quadro 13	Entrevistados segundo a localidade, a idade e o estado civil.	115
Quadro 14	Formação profissional.	116
Quadro 15	Carreira docente.	118
Quadro 16	Experiência com tecnologia.	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de escolarização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da microrregião participante da pesquisa – 2010.	104
-----------------	---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERE	Ensino Remoto Emergencial
EAD	Educação a Distância
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SDME	Secretarias e Departamentos Municipais de Educação paulistas
DE	Diretoria de Ensino
ONU	Organização das Nações Unidas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996
PNE/2014	Plano Nacional de Educação de 2014
BNCC/2018	Base Nacional Comum Curricular de 2018
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
TPE	Todos pela Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Técnica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	25
2.1 A substituição de atividades escolares presenciais por remotas em âmbito federal e estadual paulista	26
3 DILEMAS DE UMA CIRCUNSTÂNCIA EMERGENCIAL	42
3.1 Os ensinos presencial, remoto e à distância: origens, conceitos e concepções	44
3.2 Ensino Remoto Emergencial: ser ou não ser, eis a questão?	56
3.2.1 Ensino Remoto Emergencial: “sistema de ensino”?	57
3.2.2 Ensino Remoto Emergencial: “modalidade de ensino”?	61
3.2.3 Ensino Remoto Emergencial: “modelo de ensino”?	67
3.2.4 Ensino remoto emergencial: “estratégia técnica de ensino”?	72
4 DA REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO À INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	76
5 METODOLOGIA	92
6 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA MICRORREGIÃO DO INTERIOR PAULISTA	97
6.1 Caracterização da microrregião do interior paulista participante da pesquisa	97
6.2 Perfil educacional da microrregião do interior paulista participante da pesquisa	102
6.2.1 Perfil educacional dos municípios da microrregião do interior paulista da participante dessa pesquisa	103
6.2.2 Perfil tecnológico das instituições escolares da microrregião participante da pesquisa	112
6.2.3 Perfil profissional dos entrevistados na pesquisa de campo	114
6.3 Análise dos dados da pesquisa de campo sobre o planejamento e a implementação do ERE em uma microrregião do interior paulista	122

6.3.1 Planejamento e implementação do ERE na microrregião do interior paulista estudada nesta pesquisa	123
6.3.2 Estratégias pedagógicas para a implementação do ERE	133
6.3.3 Dificuldades enfrentadas para a implementação do ERE	145
6.3.4 Ações bem-sucedidas na implementação do ERE	168
6.3.5 Inovações educacionais observadas com a implementação do ERE	175
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIA	200
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	218
APÊNDICES	219
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	220
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	222

1 INTRODUÇÃO

Os anos letivos de 2020 e 2021 sofreram no mundo o impacto da pandemia da Covid-19. No Brasil, não foi diferente. Na tentativa de evitar a propagação acelerada da pandemia, os governos dos estados e dos municípios brasileiros implementaram, em diferentes momentos, medidas de distanciamento social em virtude do aumento do número de casos em cada região. As atividades escolares presenciais foram as primeiras a serem suspensas nesse processo em razão da lógica de sua organização: agrupamentos de indivíduos da sociedade com a intenção de estabelecer processos de ensino e de aprendizagem mediados.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020), em meados de março de 2020, cerca de 87% dos alunos matriculados em algum sistema de ensino no mundo estavam afastados das escolas. Na América Latina e Caribe, em meados de abril, cerca de 95% dos alunos estavam temporariamente fora da escola (UNICEF, 2020). No Brasil, em março de 2020, praticamente todos os sistemas de ensino suspenderam as atividades presenciais.

Entendendo a importância da escola para os processos de ensino e de aprendizagem, aquisição e produção de conhecimentos pelas crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos, as Secretarias e Departamentos de Educação de estados e municípios brasileiros e seus respectivos governos se mobilizaram para dar prosseguimento a essas atividades. Esse movimento fez parte de uma dinâmica de enfrentamento dos efeitos colaterais das medidas de distanciamento social articuladas para a diminuição da propagação da pandemia cujo objetivo específico foi o de minimizar os prejuízos da suspensão, por tempo indeterminado, de aulas presenciais.

Sob a influência das experiências de Educação a Distância (EAD) e da comunicação mediada por recursos tecnológicos e digitais, grande parte dos sistemas educacionais recorreram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) para dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem. Essas experiências são denominadas como ensino remoto por não serem consideradas Educação a Distância propriamente ditas, já que não utilizam e nem são concebidas dentro dessa metodologia específica (CRAIG, 2020). O adjetivo emergencial foi adicionado devido ao caráter em que essa medida foi implementada e em referência à licença concedida pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996) para o uso de ensino a distância na educação básica.

Dentro desse contexto e observando as dificuldades que já se manifestavam desde o início da implementação do ERE, enquanto mãe de crianças integrantes dos anos iniciais do

ensino fundamental, professora, aluna de um curso de doutorado e estagiária docente em um curso de Licenciatura em Pedagogia, fiquei apreensiva, atenta e curiosa, no sentido científico, para entender como esse processo seria planejado e implementado pela escola de educação básica.

Enquanto professora, minha formação acadêmica se consubstancia nos cursos de magistério, realizado no antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), Licenciatura em Pedagogia EAD, pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), Bacharela em Letras e Mestrado em Linguística Aplicada, ambos pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) de São José do Rio Preto, e Psicopedagogia, pela FAPERP (Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto). Essa tese é fruto da pesquisa realizada durante o curso de Doutorado em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, da UNESP de Araraquara, sob a orientação do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes.

Quanto às minhas experiências docentes, fui professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de 1999 até 2011, sempre alternando entre uma etapa e outra, e, eventualmente, atuando nas duas durante o mesmo ano. Dentro desse período, ensinei um ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Toda minha experiência na educação básica ocorreu em redes públicas de ensino de diferentes Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo.

A partir de 2010, iniciei minha experiência no ensino superior ao passar no processo seletivo para Orientadora de Disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia semi-presencial do convênio UNESP/UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), no campus de Rio Claro, Estado de São Paulo. Trabalhei no curso de 2010 a 2013, acompanhando a primeira turma até a formatura. Foi uma grande experiência, não só por ocupar cargo numa diferente etapa de ensino, mas pelas características do curso, que contemplavam parte da carga horária presencial e parte a distância para todas as disciplinas. Ao longo desse curso, atuei orientando todas as disciplinas. Além disso, passamos por formação docente realizada por professores da UNESP de todo estado.

De 2014 a 2017, trabalhei em uma instituição de ensino superior privada no município de Araras, Fundação Hermínio Ometto (FHO-UNIARARAS). Em razão da minha experiência com o curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da UNESP/UNIVESP, fui contratada para revisar, ampliar, produzir e, com o tempo, supervisionar a produção de materiais didáticos para uma licenciatura similar nessa instituição. Foi outra experiência

muito importante, pois pela primeira exerci cargo docente em uma instituição privada, um espaço educacional diferente do que eu estava acostumada, e pude participar de forma participativa e autoral na produção de programas e conteúdos disciplinares para o ensino superior.

De 2013 a 2016, também fui formadora de multiplicadores de alfabetizadores para as redes de ensino públicas paulistas no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a UNESP. Atuei nos Campi de Araraquara e Americana. Essa experiência foi duplamente gratificante, primeiro, por trabalhar com alfabetização, área de meu interesse, sendo as turmas de alfabetização as que mais atuei na educação básica; segundo, por me possibilitar um rico intercâmbio de experiências com formadores de vários municípios paulistas, fazendo parte de um programa fruto de uma política de educação pública de âmbito nacional. Essa experiência me inspirou a prosseguir meus estudos de pós-graduação *stricto sensu* e produzir meu primeiro projeto de doutoramento, pelo qual eu fui aprovada para o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, no ano de 2017.

Meu projeto de doutorado inicial tinha como objeto de estudos as políticas públicas educacionais de avaliação da alfabetização escolar implantadas de forma complementar ao PNAIC. Contudo, no contexto de pandemia e com as modificações implementadas para dar prosseguimento aos processos de ensino e de aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, público e privado, surgiu a necessidade maior de investigar esse novo e desafiador contexto educacional. Em meio a esse processo inesperado e com as dificuldades de aplicar minha pesquisa inicial no contexto de pandemia, sugeri ao meu orientador investigar como o ensino remoto estava sendo planejado e implementado pelas escolas públicas municipais da minha região.

A escolha pela escola pública e municipal foi motivada pela minha própria trajetória como professora da educação básica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A eleição da região decorreu do interesse em observar esse processo ao meu redor, o que facilitaria questões burocráticas e me fazia mais sentido em razão da identificação que sinto com esse espaço.

Tendo a anuência e, mais que isso, o apoio de meu orientador, escrevi o projeto e dei entrada com o processo no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

O CEP

é uma instância colegiada multidisciplinar e independente, de natureza normativa, deliberativa, consultiva e educativa, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde, constituída com vistas ao cumprimento da legislação pertinente às normas de ética em pesquisa com seres humanos. (UNESP, 2020, p. 1).

O projeto foi protocolado na Plataforma Brasil em 29 de junho de 2020, sendo aprovado em 31 de julho de 2020¹, quando demos prosseguimento à pesquisa bibliográfica e iniciamos os protocolos para a realização da pesquisa de campo.

Além das experiências acadêmica e profissional, as pesquisas bibliográficas iniciais auxiliaram a definir nosso objeto de estudos, a implementação do ERE nas redes municipais de ensino públicas de uma microrregião paulista. A principal inspiração veio de uma pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020) sobre a implementação do ERE pelas Secretarias de Educação brasileiras.

A esse respeito, o CIEB (2020), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Fundação Lemann, realizou uma pesquisa para levantar as estratégias de ensino remoto utilizadas por 3.032 Secretarias de Educação brasileiras no início da crise da Covid-19. Para se ter uma estimativa desse universo, esse número representa 54% do total das Secretarias Municipais de Educação (SME) e aproximadamente 77% das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) brasileiras. A pesquisa, referente ao período de março de 2020, apontou que, em comparação com as 21 SEE participantes, a maior parte das 3.011 SME participantes não estava preparada para desenvolver atividades de ensino remoto, seja por falta de experiência com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em larga escala, seja por falta de recursos, formação de pessoal ou condições de conectividade dos alunos às ferramentas disponibilizadas. A pesquisa do CIEB (2020) ajudou a justificar a opção por investigar sistemas municipais públicos de ensino, o ente federativo mais despreparado para esse contexto.

Essas pesquisas iniciais também revelaram que as produções sobre o ensino remoto na educação básica regular, em situação de normalidade ou de emergência, em larga escala, eram praticamente inexistentes. O ERE durante a Covid-19 foi uma situação única e inusitada, não

¹ Ver documento no Anexo A.

havendo experiências anteriores em âmbito nacional e internacional que pudessem nos trazer dados e nos oferecer pistas ou mesmo um caminho a seguir. Ao longo do tempo surgiram reportagens, ensaios, artigos críticos e acadêmicos e pesquisas sobre o tema. Estas ainda estão em andamento e acredito que nos próximos meses e, talvez, anos, ainda tenhamos muitas pesquisas sobre o tema na tentativa de compreender esse processo e os efeitos que ele produziu na educação a curto, médio e longo prazo.

Dentro desse contexto e olhando para realidade local, formulamos uma hipótese básica e outra secundária. Nossa hipótese básica de pesquisa previa que o despreparo estrutural, organizacional e funcional dos municípios para situações emergenciais no âmbito da educação, revelado no período de pandemia da Covid-19, faria emergir toda uma população escolar (profissionais, alunos, responsáveis, etc.) desassistida e mantida na insuficiência instrumental e teórica para ações educativas qualificadas no processo de escolarização. Uma segunda hipótese que emergiu foi a de que, mesmo em meio a todas as dificuldades vivenciadas nesta situação, a instalação de um processo de ensino remoto que fosse mediado pela tecnologia pudesse trazer certa inovação educacional, propiciando transformações positivas na educação com uma possível aceleração da integração de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas.

Para ajudar na compreensão dessas hipóteses, propusemos alguns questionamentos: como o ERE se caracterizou nas escolas municipais paulistas, elo politicamente mais fraco e com maior participação nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica pública do interior do estado? Como o ERE foi planejado e executado pelas Secretarias e Departamentos Municipais de Educação paulistas (SDME)? Quais estratégias de ensino foram mais comumente utilizadas nesse processo? Quais as dificuldades, as ações bem-sucedidas e as inovações desse processo foram consideradas mais significativas pelos entrevistados participantes dessa pesquisa?

Procurando conhecer a realidade do interior paulista ao redor e com o olhar investigativo, propusemos uma pesquisa de campo, junto às SDME dos municípios da microrregião estudada, com a intenção de compreender como estas, dentro de suas condições e especificidades, lidaram com essa situação inesperada e urgente, (re)organizando o processo educativo dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil junto ao poder local e à comunidade.

Essa pesquisa se justifica pela importância de se compreender como o ERE foi planejado e implementado em uma região do interior paulista. Justifica-se também pela

necessidade de registro da multiplicidade de ações vivenciadas nesse momento único, sem antecedentes e que originou a tomada urgente de medidas para proporcionar os processos de ensino e de aprendizagem emergencial das redes municipais de ensino públicas e privadas no Brasil durante o período de suspensão de atividades presenciais decorrente das medidas de contenção do contágio à Covid-19, em 2020.

A pesquisa teve como objeto de estudos o planejamento e a implementação de ações escolares para o período de suspensão de aulas presenciais, em decorrência da Covid-19, na percepção e nas manifestações das equipes pedagógicas das SDME da microrregião paulista em questão, para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como esse momento foi planejado dentro dessas Secretarias e Departamentos Municipais de Educação. Os objetivos específicos foram: identificar e analisar, por meio de manifestações dos participantes das entrevistas, a proposição de estratégias pedagógicas de ensino utilizadas por esses municípios para a implementação do ERE; levantar as dificuldades enfrentadas e as ações bem-sucedidas durante esse novo processo de escolarização; e revelar as inovações educacionais que essa situação pode ter trazido para esses locais.

A metodologia partiu de uma pesquisa documental a respeito da legislação publicada para regulamentar a implementação do ERE e de uma revisão da bibliografia sobre as características do ensino presencial, da EAD e do ERE, no que nos cabe contextualizá-las e diferenciá-las. A revisão bibliográfica também incluiu leituras variadas de experiência com o ERE no Brasil de forma que estas pudessem ajudar nas análises dos dados coletados na pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas roteirizadas² junto às equipes das SDME encarregadas do planejamento das ações escolares para o período de pandemia a fim de compreender como os municípios dessa microrregião planejaram esse momento delicado da educação.

Para a análise de dados, a pesquisa se baseou na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual sugere três fases para a organização e construção de uma pesquisa: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Com essa finalidade, a pesquisa foi organizada da seguinte maneira: Introdução, seções referentes ao levantamento documental e bibliográfico, Metodologia, seção de categorização e análise de dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

² Texto anexado no Apêndice A.

Na Introdução, apresentamos uma breve biografia da autora, explicando como a trajetória acadêmica e profissional a levaram ao curso de doutorado e inspiraram a proposição desse projeto. Nessa seção, contextualizamos o problema de pesquisa, apresentamos as questões e as hipóteses de pesquisa, a justificativa, expusemos os objetivos geral e específicos, comentamos sucintamente a metodologia e a organização da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada Política educacional para o ensino remoto emergencial no Brasil e no estado de São Paulo, apresentamos o contexto histórico e os principais documentos legais federais e estaduais paulista que regulamentaram a educação e o ERE durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Optamos por não mencionar a legislação local para manter o anonimato dos municípios que participaram da pesquisa, para os quais designamos pseudônimos. No entanto, no que diz respeito à implementação do ERE, a legislação local recorreu a Decretos que reiteraram ou reforçaram os documentos federais e, sobretudo, estaduais.

Na seção três, Dilemas de uma circunstância emergencial, discorremos sobre os contextos em que o ensino presencial, remoto e a distância se desenvolveram, discutimos seus conceitos e as diferenças que as contrapõem a partir dos estudos de Kenski (2003), Rezende e Dias (2010), Martins e Mill (2016), Charczuk (2020), Hodges et al. (2020), dentre outros. Nessa seção, ainda discorremos sobre o percurso realizado para encontrar uma designação para o ERE, investigando a adequação de conceitos como sistema de ensino, modalidade e modelo de ensino e, por último, estratégia técnica de ensino.

Da Revolução da Tecnologia da Informação à integração da tecnologia na educação é o título da quarta seção, na qual abordamos como a tecnologia na educação tem sido planejada desde meados do século XX, com base em autores como Lévy (1999), Prensky (2001), Kenski (2007), Castells (2021), entre outros.

Na quinta seção tratamos da metodologia da pesquisa. Na seção seis, Ensino Remoto Emergencial: análise da implementação em uma microrregião do interior paulista, dividida em três partes, caracterizamos a microrregião do interior paulista estudada; traçamos o perfil educacional dos municípios participantes da pesquisa (perfil tecnológico das instituições escolares nos municípios estudados e o perfil profissional dos agentes públicos entrevistados); e analisamos os dados da pesquisa de campo sobre o planejamento e a implementação do ERE nesta microrregião.

Da sétima à décima primeira seção, dispusemos, respectivamente, as Considerações Finais, seguida das Referências utilizadas e citadas para a construção dessa pesquisa, da Bibliografia Consultada, dos Apêndices e dos Anexos.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ano de 2020 viu a pandemia da Covid-19 se espalhar como uma névoa ao redor do mundo, ultrapassando fronteiras terrestres e marítimas, atingindo todos os continentes com uma rapidez assustadora. Na tentativa de barrar e atrasar o espalhamento da Covid-19, países de todo mundo iniciaram a implementação de medidas de combate ao vírus, sendo as principais delas relacionadas aos cuidados sanitários, ao fechamento de fronteiras e ao distanciamento social. Estas medidas, apesar das diferenças no modo de condução, tiveram um caráter uníssono, principalmente no âmbito da educação, na qual se caracterizou em grande parte do mundo pela substituição das atividades escolares presenciais por remotas, seja utilizando recursos das TIC/TDIC ou materiais impressos.

Com a finalidade de levantar, conhecer e fazer uma análise descritiva dos principais documentos que regulamentaram a substituição de atividades escolares presenciais por remotas, realizamos uma pesquisa documental a respeito das principais ações públicas aprovadas durante o período de crise da pandemia na Covid-19 para viabilizar a continuidade das ações escolares para o ano de 2020 no Brasil e no Estado de São Paulo. Ademais, essa pesquisa documental nos auxiliou na análise dos dados coletados nas entrevistas dos agentes públicos das SDME dos municípios da microrregião investigada, sendo que algumas delas foram citadas por estes.

Se uma política pública não deve ser simplesmente considerada como um conjunto de decisões, é porque sua análise permanece ligada ao estudo dos indivíduos e/ou grupos, que são os atores, homens políticos, funcionários de todos os níveis, grupos de interesse. [...]

Para estudar uma política pública, é preciso, portanto, levar em conta o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado num espaço dado [...]. (MULLER; SUREL, 2002, p. 19).

Em consonância com o posicionamento de Muller e Surel (2002) de que o estudo da política pública deve ser correlacionado aos indivíduos que as vivenciam, essa pesquisa documental se apresentou como uma indispensável fonte de informações para a análise das manifestações dos entrevistados e mostrou relevância diante da necessidade de registro histórico e de reflexão sobre o processo político educacional que o ERE materializou durante esse período. Do ponto de vista da historiografia (DALAROSA, 1999), registros de documentação e reflexão sobre o tema se mostram importantes para a escrita e reescrita da história da educação, a qual, historicamente, tem muitas lacunas.

Atualmente ainda estamos escrevendo essa história tão recente e inacabada da nossa educação, mas num futuro, é preciso que haja registros para que esse passado possa ser visto sob outros olhares, associado a outras informações ainda não conhecidas e, quem sabe, reescrito com mais clareza e entendimento das causas e das consequências, as quais muitas ainda estão por vir.

2.1 A substituição de atividades escolares presenciais por remotas em âmbito federal e estadual paulista

As medidas de distanciamento social implementadas no Brasil para a contenção do espalhamento da Covid-19 começaram a ser publicadas a partir de março de 2020, após o surgimento dos primeiros registros de casos conhecidos à época. O Estado de São Paulo foi a principal porta de entrada da pandemia devido à concentração de rotas internacionais de voos, sendo que o primeiro caso confirmado de Covid-19 foi registrado na capital de São Paulo, no final de fevereiro de 2020³.

Muita especulação foi gerada sobre quais medidas seriam mais apropriadas ou quando elas deveriam ser implementadas, contudo, com o pânico tomando a população e com atenção aos exemplos de outros países, algumas medidas de distanciamento social foram empreendidas, como a substituição de trabalho presencial por remoto ou *home office*, redução de carga horária trabalhista, adiantamento das férias, entre outras. No geral, todas as medidas influenciaram na vida do cidadão brasileiro e algumas interferiram especificamente na educação, nossa área de interesse nessa pesquisa.

As instituições de ensino, sejam de educação básica ou de ensino superior, são caracterizadas pelas relações de interação entre sujeitos em processo de ensino e de aprendizagem e entre estes e os objetos de conhecimentos selecionados para esse fim. Por sua natureza interativa, essas instituições foram, ao longo da história da educação, quase que absolutamente presenciais. A exceção se consubstanciou na modalidade de Educação a Distância, a qual sofreu um grande processo de expansão a partir do final do século XX, concentrado principalmente no ensino superior, já que a legislação educacional brasileira atual restringe o ensino a distância na educação básica a uma parcela da carga horária do

³ No Brasil, até 13 de março de 2022, exatos dois anos após a primeira normativa estadual paulista (Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020 – (SÃO PAULO, 2020m)) decretar a suspensão de atividades presenciais para os sistemas de ensino estaduais, recomendando o mesmo para outros sistemas de ensino em seu território, contabilizamos aproximadamente 29.368.776 casos confirmados de infecção por Covid-19 e 655.139 casos de morte devido a esse vírus, ficando atrás apenas dos EUA em número de mortes (993.811). Só no dia 13 de março de 2022 foram 146 mortes e mais de 18.397 casos confirmados. Em 28 de setembro de 2022, estes números eram de 34.668.063 casos de infecção e 685.930 de mortes (WORLDOMETER, 2022).

ensino médio e às modalidades de EJA e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O ensino a distância para crianças e adolescentes da educação infantil e ensino fundamental só passou a ser possível após a regulamentação do ERE, embora, para este último, seja previsto pela LDB/1996 (BRASIL, 1996) em situações emergenciais.

Nos anos de 2020 e 2021, a educação institucionalizada, enquanto uma relação que envolve uma alta proporção de interação social, precisou ser repensada para evitar o espalhamento do contágio da Covid-19 e se adequar às medidas de distanciamento social para a contenção do vírus. A estratégia que mais se destacou para essa circunstância foi o ensino remoto emergencial, com ou sem apoio das TIC/TDIC. Essa foi a opção utilizada pela maior parte dos países em que houve suspensão de atividades escolares presenciais, como no caso do Brasil.

No âmbito federal, diversos documentos importantes foram aprovados no ano de 2020⁴ para regulamentar o planejamento e a organização das atividades de ERE, no entanto, para essa pesquisa, destacamos os que consideramos ter influenciado mais a educação dos municípios da microrregião do interior paulista investigada, apresentando suas disposições.

A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi o primeiro documento a dispor “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto dura[sse] a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” em âmbito federal (BRASIL, 2020h). Embora esse documento se refira especificamente ao ensino superior, abriu possibilidades para a implementação do ensino remoto em caráter emergencial, por meio das TIC/TDIC, aos outros níveis de ensino já que criou a expectativa de que essa medida fosse estendida à educação básica, como ocorreu aproximadamente um mês depois por meio do Parecer nº 5 (BRASIL, 2020e).

Entre as principais disposições da Portaria nº 343/2020 estavam a declaração de um período de 30 dias para substituição de atividades escolares presenciais por a distância⁵, prorrogáveis pelo mesmo período, a responsabilidade de cada instituição na definição de quais disciplinas poderiam ser oferecidas no ensino remoto, bem como das ferramentas que seriam utilizadas e do modo como seriam realizadas as avaliações desse processo. A Portaria nº 343/2020 também autorizou a alteração do calendário, com adiantamento de férias escolares,

⁴ Como a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2020, ateremo-nos à regulamentação desse ano letivo nesse estudo.

⁵ No início dessa circunstância, os documentos legais utilizaram a denominação de atividades a distância ou não presenciais para designar o ERE. Com o passar do tempo, a nomenclatura de Ensino Remoto Emergencial se tornou um consenso.

desde que se cumprisse os dias e as horas letivas, e estabeleceu a reposição integral das atividades que fossem totalmente suspensas.

Um fato importante a ser apontado é o de que o Estado de São Paulo foi o primeiro a regulamentar a suspensão de atividades escolares presenciais, mesmo antes governo federal, como veremos mais a frente, com o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020l).

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu “normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento à Covid-19” e que teve grande influência na reorganização dos calendários escolares em razão da suspensão da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos de 2020 para a primeira, mantendo, no entanto, a carga horária de cada etapa de ensino (BRASIL, 2020g).

A Medida nº 934/2020 também dispensou o ensino superior do mínimo de dias letivos e autorizou a abreviação de cursos na área da saúde desde que os alunos cumprissem carga horária mínima de 75% para as atividades práticas. Essa medida teve como finalidade a provisão dos cargos de medicina, enfermagem, fisioterapia, entre outros, em hospitais e demais estabelecimentos e programas de saúde, que pudessem ajudar na linha de frente de combate da Covid-19.

Esse documento foi referência na organização dos calendários escolares das instituições que aderiram ao ERE, já que possibilitou adiantamento de férias, recessos e outras medidas que pudessem postergar o retorno às atividades escolares presenciais a fim de que os entes federativos e seus respectivos sistemas de ensino pudessem planejar os próximos passos para a retomada dos processos de escolarização. Entre as possibilidades discutidas à época, de acordo com os entrevistados dessa pesquisa, estavam a de retomada das aulas presenciais após esse primeiro período de suspensão de atividades caso a pandemia mostrasse sinais de arrefecimento e a possibilidade de prosseguimento dos processos de ensino e de aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial, previsto para a educação básica até então apenas na LDB/1996.

Segundo a LDB/1996, o artigo 32, “§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996, p. 24), e artigo 36, “§11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório

reconhecimento [...]”, (BRASIL, 1996, p. 27) são os que estabelecem a possibilidade de atividades a distância, respectivamente, para o ensino fundamental e médio. Com base nestes artigos os sistemas de ensino federais, estaduais e municipais brasileiros aprovaram suas regulamentações sobre o ensino remoto emergencial.

O próximo documento tratado é a Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020, que autorizou os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio integrantes do sistema federal de ensino a suspender as atividades presenciais, desde que fossem repostas ou substituídas por atividades a distância ou remotas (BRASIL, 2020f). Nas duas opções, as instituições de EPT foram autorizadas a reorganizar o calendário escolar.

Esse documento, embora não tenha mantido relação direta com o planejamento do ERE nos municípios da microrregião participante dessa pesquisa, pois se dirigiu a uma modalidade de educação específica do ensino médio⁶, mostra o caminho progressivo estabelecido pela legislação educacional brasileira para regulamentar a implementação do ensino remoto, iniciando pelo ensino superior, estendendo-o para o ensino médio profissionalizante e, como veremos no próximo documento, alcançando o ensino fundamental, educação infantil e demais modalidade de educação.

O Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 28 de abril de 2020, tornou-se um dos documentos legais mais importantes desse período, pois orientou diretamente a “reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”, bem como sugeriu uma série de proposições pedagógicas para esse momento (BRASIL, 2020e).

Entre suas principais disposições constam:

- o reforço à autonomia dos sistemas, redes e instituições de ensino para “a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares” (BRASIL, 2020e, p. 5);
- a necessidade do atendimento aos direitos e objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e nas propostas curriculares e pedagógicas dos sistemas e redes de ensino, admitindo a possibilidade da organização de um “ciclo de emergência”, no qual seria possível “reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do

⁶ Os sistemas municipais de educação que participaram dessa pesquisa são responsáveis pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme a regulamentação da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996. No Brasil, o ensino médio é responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino.

ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior [2020]” (BRASIL, 2020e, p. 4);

- a ênfase na preservação do padrão de qualidade do processo educativo;
- a sugestão de duas ações para o cumprimento da carga horária letiva mínima para cada etapa da educação: a reposição presencial ou por meio de atividades não presenciais (remotas); a ampliação da carga horária para o ano subsequente, por meio de atividades presenciais ou remotas concomitantemente;
- seções com orientações específicas para cada nível de ensino (educação básica e ensino superior), cada etapa de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio) e para as seguintes modalidades de educação: ETP, EJA, EJA para alunos em situação de privação de liberdade, Educação Especial, Educação Indígena, do Campo, Quilombola e Povos Tradicionais;
- orientações para subsidiar o processo de avaliação do ensino durante esse período, inclusive com sugestões de atividades avaliativas: questionários, sondagens, listas de exercícios, atividades impressas, relatórios de uso de atividades virtuais, pesquisas, avaliação oral virtual, individual ou em pares, outras atividades diversificadas;
- a proposição de busca ativa para evitar a evasão.

O Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020e), tomando uma publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com base, ainda colocou algumas ponderações sobre os problemas que o prolongamento da suspensão de atividades escolares presenciais poderiam causar.

Da mesma forma, prejuízos de ordem pedagógica se imporiam, como a defasagem a ser acarretada pela ausência de atividades escolares por um longo período de tempo, conforme indicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento: “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”, que cita estudos que demonstram que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas.

Daí a necessidade de serem identificadas alternativas para reduzir a necessidade de reposição presencial de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e, ao mesmo tempo, permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência. (BRASIL, 2020e, p. 7).

De certa maneira, preventivamente, o Parecer alertava para as dificuldades que poderiam sobrevir para repor ou dar continuidade ao processo de escolarização no próximo

ano letivo caso a pandemia se estendesse e não houvesse a implementação de alguma proposta alternativa para dar prosseguimento aos processos de ensino e de aprendizagem institucionalizados. Esse receio não foi sem motivo. Com o prolongamento da suspensão de atividades escolares presenciais em decorrência do aumento de casos de infecção e morte, o ERE precisou ser prorrogado até o final do ano letivo de 2020. Caso nenhuma ação houvesse ocorrido para dar continuidade a estas atividades, teriam sido meses de afastamento entre alunos e escola, prejuízos que não poderiam ser facilmente calculados.

Em abril, prevendo essa possibilidade, o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020e) já chamava a atenção para a realidade evidente de que a reposição total das horas e dias letivos poderia não ser viável caso a pandemia se alongasse (o que de fato ocorreu). Neste caso, problemas de ordens diversas poderiam sobrevir, como:

- dificuldades operacionais para encontrar datas e períodos disponíveis para reposição de aulas presenciais[...];
- dificuldade das famílias para [este] atendimento[...];
- dificuldades de uso do espaço físico nas escolas que tenham um aproveitamento total de seus espaços nos diversos turnos;
- dificuldades administrativas [...];
- dificuldades trabalhistas [...].(BRASIL, 2020e, p. 7).

Saviani e Galvão (2021), em um artigo sobre os dilemas do ensino remoto, propuseram o cancelamento do calendário escolar de 2020 com reorganização curricular para o ano letivo de 2021. Entretanto, corroboramos a percepção do Parecer nº 5/2020 sobre o entendimento de que essa medida é tão radical quanto a implementação do ERE. Suspender totalmente o calendário escolar, ainda no começo do ano letivo, sem a realização de nenhuma atividade que pudesse viabilizar qualquer ação educativa para o ano 2020, poderia acarretar uma série de intercorrências nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, como apontou o Parecer nº 5/2020 ao destacar o alerta da OCDE (2020) sobre o caso, citado acima.

Além destas dificuldades evidenciadas pelo Parecer nº 5/2020, outros problemas poderiam surgir, como a desaceleração e o retrocesso da aprendizagem, o aumento das taxas de evasão e de abandono escolar, a ampliação das taxas de distorção do fluxo escolar (idade-série), a reposições de aulas⁷ com sobrecarga de horas (incluindo, além do aumento de horas diária, os sábados e feriados) e com rendimento questionável. É relevante perceber que muitos

⁷ Embora não existam muitas pesquisas sobre a eficiência das reposições de aulas, é importante refletir sobre a necessidade da implantação de um processo humano dessa ação, prevendo a capacidade dos alunos de concentração durante maior número de horas-aula, o descanso entre os períodos dos processos de ensino e de aprendizagem e a sobrecarga de trabalho docente e discente, entre outras ações que possam ser estabelecidas.

destes problemas são os mesmos apontados por Saviani e Galvão (2021) sobre a implementação do ERE.

No nosso entendimento, reconhecemos como válida a percepção do Parecer nº 5/2020 de que não empreender nenhuma ação educativa mais formalizada poderia ter sido tão prejudicial quanto propor um ensino emergencial, principalmente se lembrarmos que a suspensão de atividades escolares presenciais duraram mais de um ano em alguns lugares, chegando, no Estado de São Paulo, por exemplo, há dois anos letivos (2020-2021) devido aos altos números de contágio e morte pela Covid-19 no ano de 2021.

Esse documento foi de extrema importância para o planejamento das atividades remotas pelos sistemas e redes de ensino, sendo base para a reorganização do calendário e das propostas pedagógicas para a implementação do ERE, segundo alguns dos entrevistados realizadas na pesquisa de campo.

Outro Parecer do CNE foi o de nº 11, aprovado em 7 de julho de 2020, o qual produziu “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia” (BRASIL, 2020d, p. 1). O foco deste Parecer foi o de traçar orientações, enfatizando a autonomia dos entes federativos, sobre a reabertura gradual das escolas para atividades presenciais em conjunto ou não com atividades não presenciais⁸, de forma a preservar as medidas de segurança, a qualidade dos processos educativos e a reativação da economia com a liberação de mão de obra trabalhista.

Esse documento teve a colaboração do MEC, da UNDIME, do CONSED, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum das Entidades Educacionais (FNE) e da sociedade civil para a produção destas orientações. Os objetivos do Parecer nº 11/2020 foram o de “preservação da vida, a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, mas assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania” (BRASIL, 2020d, p. 1).

Num primeiro momento, o Parecer apresenta uma breve contextualização de pesquisas realizadas em outros países sobre as dificuldades educacionais enfrentadas ao longo da implementação do ensino a distância (ou remoto) e do processo de retorno às atividades presenciais nestes espaços na tentativa de prever problemas semelhantes na volta às aulas presenciais para a educação brasileira.

Num segundo momento, o Parecer nº 11/2020 traçou um sucinto diagnóstico da educação básica no Brasil neste período inicial de pandemia, levantando dados sobre questões

⁸ A organização dos processos de escolarização compostos por estratégias de ensino presencial e remoto vem sendo comumente denominado por ensino híbrido. Entretanto, o documento não adere a esta nomenclatura.

econômicas, sanitárias, de logística, profissionais e mobilidade que pudessem interferir no retorno às aulas presenciais a fim de produzir um protocolo de segurança para a abertura das escolas. Um terceiro momento enfatizou o diagnóstico do ensino superior.

Como resultado desse estudo, o Parecer nº 11 (BRASIL, 2020d, p. 5-6) fez algumas recomendações para a educação básica:

- priorização de retorno às atividades escolares presenciais para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- planejamento em três frentes: acolhimento, avaliação diagnóstica e intervenções e reorganização do espaço físico com adoção de medidas sanitárias para evitar contaminação;
- outras medidas sugeridas: combate à evasão, busca ativa, estratégias de recuperação da aprendizagem.

O documento reafirmou também as diretrizes e orientações do Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020e), bem como propôs recomendações e orientações pedagógicas e gerais para o planejamento de volta às aulas pelos sistemas de ensino. As orientações pedagógicas, além das recomendações já citadas, abordaram os exames de promoção de final de ano e o atendimento ao público da Educação Especial.

Algumas questões que merecem ser destacadas neste documento são:

- (i) a parceria com as diferentes entidades e instituições de educação que participaram da elaboração destas orientações;
- (ii) o olhar atento dado às experiências internacionais no que toca à reabertura de escolas e outras instituições de modo a traçar relações de comparação com os processos nacionais para planejar ações futuras, visto que alguns países se encontravam em fases mais avançadas neste processo; e
- (iii) a opção de iniciar o retorno às atividades presenciais com crianças por dois motivos principais: conforme os estudos do Parecer, estas foram as que tiveram mais dificuldades em acompanhar o ensino remoto em razão da necessidade de apoio de um responsável (principalmente as famílias em situação de vulnerabilidade social); e pela necessidade de liberação de mão de obra para o mercado de trabalho, visto que muitas destas famílias dependem da rede de apoio de cuidado para essa faixa etária.

Ainda sobre estas questões, no que diz respeito ao item (i), a parceria com outras instituições da sociedade civil é benéfica por favorecer o diálogo e a elaboração de propostas

mais democráticas e condizentes com as diferentes realidades, tornando-as mais viáveis. Além disso, entidades como a UNDIME e o CONSED têm contato direto com seus representantes, podendo trazer suas demandas e dificuldades.

A atenção a outras experiências sobre a mesma situação podem oferecer informações importantes para o planejamento de ações preventivas, diminuindo a incidência de problemas. Como exemplo, observando os problemas enfrentados por outros países no retorno às atividades presenciais, o Estado brasileiro teve condições de se preparar melhor para esse momento.

O retorno às aulas preferencialmente para crianças tem um papel estratégico principalmente para as mulheres trabalhadoras, as quais têm grande participação no complemento da renda familiar no Brasil, quando não são as responsáveis financeiras pela família. De acordo com a segunda edição da publicação Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil do IBGE (2021), em 2019, as mulheres representavam 54,5% da taxa de participação na força de trabalho nacional, destas, 54,6% tinham filhos de até três anos de idade⁹, ou seja, aproximadamente 25% da força de trabalho nacional, algo que em um momento de crise sanitária, socioeconômica, de mercado de trabalho, faz diferença.

A primeira lei que abordaremos é a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que “estabelec[eu] normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e alter[ou] a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (BRASIL, 2020c), legalizando várias das disposições de outros documentos legais para o período de suspensão de atividades escolares presenciais de 2020, mas principalmente a Medida Provisória nº 934/2020.

Uma das principais questões tratadas nessa Lei foi a obrigatoriedade dos 200 dias letivos na educação básica e no ensino superior para o ano de 2020, visto que ela reafirmou a dispensa, sem, contudo, diminuir a carga horária de 800 horas letivas anuais; a exceção se deu para a educação infantil, que ficou dispensada da obrigatoriedade dos dias e das horas letivas para 2020, especificada em seus artigos 2 e 3. Além disso, reiterou orientações básicas estabelecidas pelo CNE e pela BNCC/2018 para as atividades não presenciais desse período, deixando claro a importância da observação das normas publicadas pelos diversos sistemas de ensino para essa ação.

Para a adequação do calendário e das horas letivas, sugeri a adoção de um *continuum* curricular de dois anos ou séries, isto é, a composição de um ciclo escolar de dois anos para

⁹ Para a primeira taxa, a idade das mulheres é de 15 anos ou mais. Para esta última taxa, o IBGE (2021) contabilizou dados de mulheres entre 25 e 49 anos.

adequar os objetivos de aprendizagem e as horas necessárias para completar os anos letivos de 2020 e 2021. Lembramos que a possibilidade desse rearranjo está disposta na LDB/1996, na BNCC/2018, em diretrizes nacionais publicadas pelo CNE e nas normativas dos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 2020c).

A Lei nº 14.040/2020 também dispôs, em seu artigo 6º, que fosse assegurada às necessidades de atendimento educacional adequado a alunos em risco epidemiológico por meio de “programas de apoio, de alimentação e de assistência à saúde, entre outros” e a programas públicos suplementares (artigo 7º), embora não tenha citado quais (BRASIL, 2020c, p. 2)¹⁰. O artigo 7º da Lei faz referência a alteração na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, sobre o oferecimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica, de acordo com as necessidades da comunidade escolar durante a pandemia.

A Lei nº 14.040/2020 recebeu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de seus dispositivos por meio da Resolução CNE/CP nº 2, em 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020b), as quais estabeleceram normas educacionais excepcionais para os sistemas de ensino, instituições e redes de escolas durante a pandemia da Covid-19. Estas diretrizes versam sobre a educação básica e superior no que diz respeito aos dias e carga horária letiva, ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem, ao planejamento escolar, ao retorno às atividades presenciais, às atividades pedagógicas não presenciais e aos processos de avaliação.

Sobre o retorno gradual às atividades presenciais, faz-se necessário destacar que, enquanto o Parecer nº11/2020 relatou os resultados de um estudo e diagnóstico para traçar orientações iniciais sobre essa ação, essa Resolução (nº 2/2020) definiu orientações pontuais, estendendo-as a todos os níveis, etapas e modalidades de educação, abarcando desde questões relacionadas aos protocolos sanitários até às proposições pedagógicas referentes às atividades presenciais e não presenciais. Para isso, a Resolução nº 2/2020 estabeleceu a necessidade de um trabalho conjunto entre os diferentes sistemas de ensino (estadual e municipal) e a comunidade escolar.

¹⁰ Embora essa Lei não tenha indicado os nomes dos programas suplementares, ao citar a legislação que os regulamentam podemos apontá-los: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (2009a), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) (2009a), Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (2004b), Programa Brasil Alfabetizado (2004b).

No que toca às etapas da educação básica a que essa pesquisa se refere, estes foram os documentos federais que mais influenciaram sobre a proposição das legislações estadual e municipal para esse período.

A seguir, trataremos da legislação estadual paulista, a qual também foi base para a regulamentação do ERE nos municípios da microrregião participante dessa pesquisa.

No âmbito estadual paulista, as primeiras medidas de distanciamento social também foram publicadas em março de 2020, algumas acompanhando ou complementando a legislação federal, outras legislando com a autonomia instituída ao ente estadual sobre seu sistema de ensino e os de seus territórios. Inicialmente, algumas medidas publicadas eram específicas às instituições pertencentes ou ligadas diretamente à Secretaria Estadual de Educação paulista; posteriormente, estas foram estendidas aos sistemas de educação do estado como um todo.

A primeira medida oficial tomada em relação à educação no Estado de São Paulo foi o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, que trata da “adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Covid-19” (SÃO PAULO, 2020m). Esse Decreto dispôs, no artigo 1º, inciso II, entre outras questões, sobre a suspensão “de aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida”, e, no artigo 4º, inciso II, a recomendação “no âmbito de outros Poderes [inclusive entes municipais do estado], órgãos ou entidades autônomas, bem como no setor privado do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2020m), a suspensão de aulas na educação básica e superior.

Esse foi um documento referência para os municípios da microrregião participantes dessa pesquisa, bem como para os municípios de todo estado de São Paulo, já que em decorrência da recomendação de suspensão temporária de atividades escolares presenciais, muitos sistemas de ensino municipais aderiram a ela. Essa foi a primeira de outras regulamentações que dispuseram sobre a suspensão de atividades escolares presenciais ao longo do ano letivo de 2020 e ela foi inaugural mesmo à legislação federal. De certa forma, isso faz referência à situação inicial de contágio e transmissão do vírus da Covid-19 no Brasil, visto que os primeiros casos confirmados surgiram na cidade de São Paulo.

Muitos outros documentos se seguiram a este, contudo, os que mais se destacaram no âmbito dos sistemas de ensino estaduais paulistas serão abordados a seguir.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 177, de 18 de março de 2020, “fix[ou] normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e d[eu] outras providências” (SÃO PAULO, 2020l), como a possibilidade do uso de tecnologias da informação e da comunicação, bem como do ensino a distância para a não interrupção dos processo de ensino e de aprendizagem durante a suspensão de aulas presenciais desse período. Vale ressaltar o movimento de vanguarda desse documento, visto que a legislação federal só sugeriu e orientou a possibilidade do ensino a distância para a educação básica no Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020.

A Resolução Seduc-38, de 3 de abril de 2020, “institui[u] o Programa Aprender em Casa, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade de prevenção de contágio pelo Covid-19” (SÃO PAULO, 2020i), que previu a distribuição de materiais educacionais para apoiar o ensino dos alunos em casa.

A Resolução Seduc-39, de 3 de abril de 2020, incluiu “dispositivo na Resolução SE 65, de 9 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2020” (SÃO PAULO, 2020h), visto a necessidade de reorganizar o ano escolar vigente e de manter pessoal especializado, diga-se aqui, no primeiro momento, a equipe de Professores e Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos, em regime de trabalho, para a construção de materiais audiovisuais e outros que pudessem auxiliar os demais professores e alunos durante a implementação do ERE.

Faz-se necessário destacar duas questões referentes à essa Resolução: a primeira, relacionada à reorganização do calendário escolar, que tomou como referência a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 estabelecido pelo governo federal; a segunda, diz respeito a influência que a disposição sobre manter pessoal especializado para a construção das propostas de intervenção e de produção de materiais para esse período teve nos sistemas municipais de ensino, o qual pudemos observar nas práticas de planejamento dos municípios da microrregião investigada.

Outra normativa estabelecida pelo CEE de São Paulo, que ofereceu direcionamento no planejamento de ações pedagógicas para o período de pandemia da Covid-19, foi a Resolução Seduc nº 45, de 20 de abril de 2020 (SÃO PAULO, 2020g). Essa Resolução estabeleceu disposições sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais para as instituições escolares de seu sistema de ensino durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Segundo essa Resolução, o processo de planejamento do período de ERE deveria considerar (SÃO PAULO, 2020g):

- os objetivos educacionais do ensino e aprendizagem previstos nos planos da escola e de cada docente para as séries, anos, módulos, etapas ou ciclos previstos para o ano letivo de 2020;
- a autonomia das unidades escolares vinculadas ao sistema de ensino do Estado de São Paulo no cumprimento às incumbências previstas nas normas legais;
- a necessidade de se assegurar as condições que favoreçam formas de realização de atividades escolares não presenciais;
- a importância do planejamento das atividades escolares não presenciais durante o período emergencial e do seu registro para que fossem contabilizadas para o cumprimento da carga horária obrigatória;
- a responsabilidade das instituições do sistema de ensino do Estado de São Paulo, segundo o princípio da transparência, em comunicar à comunidade escolar as decisões e informações decorrentes da situação emergencial na prevenção do contágio pela Covid-19.

Vejamos que várias destas considerações constaram no Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020e), posterior a esse documento, o que, de certa forma, evidencia o avanço da organização e do planejamento da política educacional paulista desse período.

Outras resoluções estaduais importantes para a reorganização do ERE foram a Resolução Seduc nº 46, de 24 de abril de 2020 (SÃO PAULO, 2020f), que estabeleceu um protocolo de entrega de materiais pedagógicos aos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino, e a Resolução Seduc nº 48, de 29 de abril de 2020 (SÃO PAULO, 2020e), que definiu as atividades de natureza essencial que deveriam ser prestadas pela Secretaria de Educação.

Estes documentos estaduais foram os primeiros de uma série que teve como finalidade organizar o período de suspensão de atividades escolares presenciais e a implementação do Ensino Remoto Emergencial nos sistemas de ensino do Estado de São Paulo. A legislação estadual serviu de base e de consideração para os decretos que aprovaram as medidas de isolamento social, de suspensão de aulas presenciais, a reorganização do calendário e a adaptação dos planos e projetos curriculares para o ensino remotos nos municípios paulistas.

Com relação à microrregião paulista estudada, cada município, levando em conta a legislação federal, mas, principalmente, estadual, publicou decretos que regulamentaram a suspensão de atividades presenciais durante todo o período de crise da Covid-19 em 2020. Estes decretos foram prorrogados ou ampliados até o final de 2020 e parte do ano letivo de 2021.

De julho a agosto de 2020, os Decretos nº 65.061, de 13 de julho de 2020 (SÃO PAULO, 2020c), nº 65.140, de 19 de agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020b), e a Resolução Seduc nº 61, de 31 de agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020a), iniciaram as discussões sobre o retorno às atividades escolares presenciais.

O Decreto nº 65.061/2020 dispôs sobre a vinculação do retorno destas atividades ao Plano São Paulo de Retomada Consciente¹¹ para a abertura dos setores da economia. Segundo esse Decreto, as atividades escolares presenciais poderiam ser retomadas desde que a região onde se encontrava o sistema de ensino estivesse nas fases¹² de risco de contágio da Covid-19 verde ou amarela por pelo menos 28 dias consecutivos de estabilidade.

De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 65.061/2020, os planos dispostos neste documento propunham

A retomada das aulas e demais atividades presenciais no Estado de São Paulo se dar[iam] em três etapas, às quais corresponder[iam] aos diferentes graus de restrição, observada a capacidade das unidades de ensino, na seguinte conformidade:

I - Etapa I: presença de até 35% do número de alunos matriculados;
 II - Etapa II: presença de até 70% do número de alunos matriculados;
 III - Etapa III: presença de 100% do número de alunos matriculados. (SÃO PAULO, 2020c, s/p).

No entanto, antes dessa retomada, o Decreto nº 65.140, de 19 de agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020b), estabeleceu que

¹¹ O Plano São Paulo foi “resultado da atuação coordenada do Estado com os Municípios paulistas e a sociedade civil, com o objetivo de implementar e avaliar ações e medidas estratégicas de enfrentamento à pandemia decorrente da COVID-19” (SÃO PAULO, 2020d, p. 1). O Plano “dividi[u o estado] em 17 Departamentos Regionais de Saúde, que [foram] categorizados segundo uma escala de cinco níveis de abertura econômica. Cada região poder[ia] reabrir determinados setores de acordo com a fase em que se encontra[va]. As regras [eram]: média da taxa de ocupação de leitos de UTI exclusivas para pacientes com coronavírus, número de novas internações no mesmo período e o número de óbitos. [...] O Plano São Paulo [deu] autonomia para que prefeitos aument[ass]em as restrições de acordo com os limites estabelecidos pelo Estado” (SÃO PAULO, 2022, s/p).

¹² As fases de risco de contágio da Covid-19 definidas pelo Plano São Paulo foram cinco: Fase 1 (vermelha) – alerta máximo; Fase 2 (laranja) – controle; Fase 3 (amarela) – flexibilização; Fase 4 (verde) – abertura parcial; Fase 5 (azul) normal controlado. (SÃO PAULO, 2022, s/p).

As escolas de educação básica localizadas em áreas classificadas, no período anterior de 28 dias consecutivos, na fase amarela do Plano São Paulo, **poderão, mediante oitiva da comunidade escolar**, oferecer atividades presenciais, com atendimento preferencial aos estudantes que apresentarem dificuldade para realizar as atividades remotas, limitado a até 35% do número de alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, e a até 20% do número de alunos matriculados no ensino fundamental anos finais e no ensino médio. Esse retorno terá **caráter opcional** e poderá ser iniciado, regionalmente, a partir de 8 de setembro, antes da implementação da etapa I, conforme regra atualmente em vigor. (SÃO PAULO, 2020b, s/p, **grifo nosso**).

Considerando o que foi posto pelo Decreto nº 65.140/2020, os sistemas de ensino que estivessem em condições de voltar às atividades presenciais deveriam, antes de retomá-las, consultar os pais e/ou responsáveis (comunidade escolar) sobre sua compreensão e anuência a esse respeito.

Segundo os entrevistados dos sistemas de ensino dos municípios dessa pesquisa, aproximadamente 80% dos pais não concordavam com o retorno às atividades presenciais no início do segundo semestre de 2020 por temor ao contágio da Covid-19. Estes índices não foram diferentes dos de outros municípios do estado paulista. A exemplo, segundo Nota Pública divulgada em julho de 2020 pelo Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola Central (CRECE¹³) do município de São Paulo, que representa os CRECES Regionais das 13 Diretorias Regionais Municipais de Educação, aproximadamente 80% das famílias de centenas de escolas paulistanas que responderam a uma consulta pública se manifestaram contra o retorno às aulas para o ano letivo de 2020 (CRECE, 2020).

A Nota Pública do CRECE (CRECE, 2020) ainda denunciava a falta de condições e preparo para o atendimento aos protocolos sanitários, a compra de vagas na rede privada de ensino para aumentar a oferta de ensino dentro das normas dos protocolos de utilização dos espaços referente ao distanciamento físico, a contratação de profissionais e de materiais sem um processo licitatório transparente, o que poderia gerar margem de dúvidas quanto aos fins, a implantação de um ensino integral focado apenas na recuperação escolar, a desconsideração da autonomia dos Conselhos de Escola na tomada de decisões referentes ao retorno presencial.

Ao final, essa oitiva da comunidade escolar reforçou e favoreceu a manutenção do ensino remoto para o restante do ano letivo de 2020 nestes municípios.

¹³ Criado em 17 de junho de 2015 pela Lei Municipal nº 16.213, “O CRECE é um colegiado que tem como fim o fortalecimento dos Conselhos de Escola e a ampliação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias visando a uma melhor qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2015).

A Resolução Seduc nº 61, de 31 de agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020a) reafirmou o já posto nos Decretos nº 65.061/2020 e nº 65.140/2020 e estabeleceu a data de 08 de setembro de 2020 para o início da retomada dos sistemas e redes de ensino que assim optassem. Além disso, a Resolução

- orientou a oferta de atividades pedagógicas presenciais;
- reforçou a necessidade de consulta (oitiva) à comunidade escola sobre esse retorno;
- estabeleceu a adesão facultativa da comunidade às atividades presenciais, respeitando suas preocupações;
- reiterou que alunos do grupo de risco não deveriam retornar a estas atividades;
- frisou a necessidade de atendimento às diretrizes sanitárias e ao Protocolo Intersetorial do Plano São Paulo;
- dispôs sobre o planejamento pedagógico e logístico desse retorno, orientando questões como comunicação com estudantes e famílias, utilização do espaço escolar (distanciamento, uso de máscara e álcool em gel 70%), organização de intervalos e recreios, seus espaços e hábitos de alimentação, uso de banheiro, organização de entradas e saídas, monitoramento e gestão de riscos, etc.

Apesar destas orientações estarem disponíveis desde o início do segundo semestre de 2020, quase a totalidade dos sistemas de ensino paulista iniciaram o retorno às atividades presenciais apenas em 2021.

Com base nas normativas destacadas nessa seção, entre outras aqui não disponíveis, os sistemas de ensino municipais paulistas adequaram seus planos e projetos de ensino de forma a atender à regulação estadual e federal no que se refere à suspensão de atividades escolares presenciais e ao planejamento de ações para a implementação do ERE no ano letivo de 2020.

Os documentos legais dos municípios da microrregião estudada que regulamentaram o ERE foram fundamentados na legislação estadual e federal, em consultas públicas à comunidade escolar, diga-se pais e responsáveis pelos alunos, e no apoio dos Conselhos Municipais de Saúde e Educação, entre outros órgãos.¹⁴

¹⁴ Optamos por manter o anonimato dos municípios investigados, visto que o objetivo dessa pesquisa não é avaliar o planejamento e a implementação do ERE nesses espaços, mas descrever e analisar as características que esta circunstância singular revelou. Dessa forma, não fizemos menção específica a legislação local, a qual obrigatoriamente necessitaria ser referenciada.

3 DILEMAS DE UMA CIRCUNSTÂNCIA EMERGENCIAL

A suspensão de atividades escolares presenciais em território nacional, efetuada entre março de 2020 e início do ano letivo de 2022 em decorrência da Covid-19, acarretou necessidade de se pensar o ensino por outras vias a fim de evitar a perda do vínculo do aluno com a escola, a interrupção do processo de escolarização institucionalizado, o abandono e a evasão escolar. Nesse contexto, o ensino remoto, como foi comumente denominado, mediado ou não pelas TIC/TDIC, acabou se manifestando como uma opção consensual para a manutenção dos processos de ensino nesse período, mas não sem controvérsias.

Segundo Charczuk (2020, p. 2), as críticas e as resistências quanto ao uso de tecnologias para o processo de escolarização remoto durante a suspensão de atividades presenciais em 2020 geraram o movimento de discussão de duas problemáticas importantes:

- (i) A enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, conseqüentemente, a falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população; (ii) a contraposição entre ensino presencial e educação a distância (EaD), ou ensino remoto, e a pretensa qualidade daquele em detrimento destes. (CHARCZUK, 2020, p. 2).

Outra problemática destacada por pesquisadores da área, mas não apontada por Charczuk (2020), é a (iii) precarização do trabalho docente. Nessa problemática está incluída a questão de gênero e a feminização do magistério, posto que aproximadamente 90% dos docentes que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil são mulheres¹⁵.

A discussão da problemática da (i) desigualdade socioeconômica nacional, primeira a ser apontada por Charczuk (2020), alcançou muitas esferas, dos acadêmicos às redes sociais, várias foram as denúncias de que um ensino remoto mediado ou não por tecnologias digitais seria excludente e inviável nesse contexto. A justificativa para isso se fundamentou em dois fatores principais, a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos, resultante da desigualdade estrutural socioeconômica nacional, e a desigualdade educacional no Brasil (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020), a qual reflete a desigualdade anterior e a história da

¹⁵Estes dados estão registrados no capítulo de análise de dados, no tópico Perfil educacional dos municípios da microrregião do interior paulista participante da pesquisa. Como essa pesquisa se refere ao ERE implementado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não produzimos dados sobre as outras etapas de educação.

estruturação do sistema de ensino brasileiro, que se constitui por uma educação dual (CAMBI, 1999) e fragmentada (AKKARI, 2001)¹⁶.

Cunha, Silva e Silva (2020), em sua pesquisa sobre o ensino remoto no Brasil, tecem um importante diálogo a respeito da garantia do direito ao acesso e à qualidade da educação durante a implementação do ERE, colocando que uma das limitações de sua efetividade é a desigualdade educacional crônica. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 32) destacam que esta é fruto da desigualdade social que marca a sociedade brasileira, sendo que “a evasão e o atraso escolar têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o extrato mais rico”. Exemplos anteriores à pandemia são a evasão, a defasagem idade-série e a permanência escolar no ensino médio. Segundo os autores, a desigualdade socioeconômica reflete na educação a partir do momento que esta necessita de materialidade, no sentido estrito do termo, para se desenvolver.

Embora reconheçamos a importância dessa temática para a implementação do ERE, tratamos as questões socioeconômicas sucinta e pontualmente na análise de dados, quando tomamos como ponto de partida as manifestações dos entrevistados.

A (ii) contraposição entre ensino presencial e ERE, segunda problemática apresentada por Charczuk (2020) e discussão acirrada nacionalmente ao longo de todo planejamento e implementação deste último, será nosso foco de discussão nessa seção paralelamente a outra que merece destaque nesse contexto, a que ocorre entre EAD e ERE. Nessa seção ainda trabalhamos os conceitos destes três tipos de ensino e ensaiamos uma conceituação e/ou caracterização do ERE para essa pesquisa. Essa parte tem uma relevância significativa, visto todas as discussões travadas ao longo dessa pesquisa.

Por último, a respeito da (iii) terceira problemática, esta apresentada por nós, o trabalho docente no ensino remoto indicou aspectos positivos e negativos do fazer pedagógico na implementação do ERE. Por um lado, o professor precisou se reinventar, estudar e atualizar a sua prática docente para atender aos alunos no modo remoto. Por outro, isso ocorreu, muitas vezes, mediante precárias condições de trabalho e sobrecarga de horas trabalhadas, acarretando problemas de saúde física e mental nestes profissionais, principalmente, do sexo feminino. Essa questão também será tratada de maneira pontual ao longo dessa pesquisa.

¹⁶ Entende-se por sistema dual ou fragmentado, aquele que, por seu caráter desigual, propõe diferentes tipos de escola, no caso, uma escola para as elites, no geral, privada, e uma escola pública para as massas. A discussão sobre o ensino dual/fragmentado durante a pandemia incorporou as discussões sobre a diferença qualitativa entre os ensinos público e privado, no entanto, como essa pesquisa se refere ao ensino público especificamente, não abordaremos essa temática.

Reconhecemos a importância destas três problemáticas no contexto da educação durante a pandemia, contudo, focaremos nossa abordagem na contextualização da contraposição entre ensino presencial, ERE e EAD, seus contextos de origem e conceituação.

3.1 Os ensinios presencial, remoto e à distância: origens, conceitos e concepções

Para compreendermos melhor a contraposição existente entre o ensino presencial e ensino a distância e entre EAD e ERE, é preciso contextualizar brevemente o percurso histórico de cada um e buscar conceitos que nos permitam compreender melhor nossos objeto e objetivos de pesquisa.

Iniciemos com o contexto de origem da escola moderna de educação elementar ou básica, especificamente presencial. Essa escola nasce no período de transição entre a Idade Média e a Moderna, com a invenção da sala de aula, tendo a religião como parteira, como nos apontam Dussel e Caruso (2003). Despontam, nesse período, os germens da escola de massas e a pedagogia fundamentada na ordem e na disciplina, influenciadas pela didática de João Amós Comênio¹⁷, pela pedagogia jesuítica¹⁸ e pelas concepções de mundo, homem, trabalho e educação difundidas pelas revoluções da Idade Moderna (Revolução Americana, Revolução Francesa e 1ª Revolução Industrial (Inglesa)). Irrompe, sob essa atmosfera revolucionária, a defesa da educação como um direito social, embora esse só tenha sido reconhecido em meados do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Essa escola elementar ou básica que Dussel e Caruso (2003) nos falam se assentou e se desenvolveu ao longo de todo período moderno e contemporâneo em um ensino presencial, ainda que tenhamos notícias de ensino a distância desde o século XVIII (NUNES, 2010). Muita coisa mudou de lá para cá, mas algumas características se cristalizaram ao longo desse tempo, como a obrigatoriedade da presença física de grupos de alunos da mesma faixa etária, em turmas graduadas, em um tempo predeterminado, sendo o ensino centrado na autoridade do professor por meio de atividades expositivas, de memorização e de repetição (DUSSEL; CARUSO, 2003).

¹⁷O método global e a educação simultânea de Comênio propunha “Ensinar de tudo a todos”, do mesmo modo e ao mesmo tempo. Esta orientação metodológica de Comênio é a mais difundida de sua obra, no entanto, é preciso compreendê-la com mais profundidade, já que sua teoria também aborda questões relacionadas às diferenças de aprendizado numa perspectiva, porém, diferente das discussões atuais. Para saber mais sobre esta perspectiva de Comênio, conferir Maciel (2017).

¹⁸A pedagogia jesuítica, dentro da metodologia proposta pela *Ratio Studiorum*, preconizava a integração entre um ensino global, de responsabilidade do mestre, e individualizado, no qual o mestre aferia aos alunos mais adiantados e estes auxiliavam como monitores dos alunos iniciantes (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Entretanto, as transformações ocorridas principalmente como resultado das revoluções da Idade Moderna e, a mais atual, da Idade contemporânea, a Revolução Tecnológica, trouxeram novos paradigmas para pensar e fazer a educação. Essas revoluções incitaram o clamor pelos direitos humanos e sociais, entre eles, o de uma educação para todos (universal), mais democrática, equitativa e voltada para a vida e às necessidades sociais. Surge, então, teorias e metodologias pedagógicas sociointeracionistas¹⁹, dialógicas²⁰ e ativas²¹, que valorizam a participação ativa e o protagonismo do aluno, sua interação com o conhecimento, com seus pares e professores, destacando o papel deste último como mediador entre os conhecimentos escolares e os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Os saberes científicos, legitimados socialmente para o ensino, não são únicos. Eles refletem o momento político e econômico vivido em um determinado contexto social. Esse contexto é que define os conhecimentos que são úteis e necessários em cada época. É responsável também pela designação dos tipos de escolas (e outras instituições) que serão encarregadas da produção e da transmissão desses saberes às novas gerações e com que finalidades. Por meio de seus currículos, programas e projetos pedagógicos as escolas respeitam, organizam e trabalham com esses saberes. (KENSKI, 2003, p. 58).

Kenski (2003), ao sinalizar a importância do contexto social para a proposição de novos paradigmas educacionais, evidencia o caráter histórico e evolutivo da escola e da própria educação presencial, a qual, para atender às demandas de cada contexto sócio-histórico, cultural e político-econômico, precisa se transmutar. No entanto, esse processo de transmutação da escola vem sempre em descompasso com as rápidas transformações que modificam a sociedade.

À primeira vista, parece desnecessário definirmos o que seria o ensino presencial, já que o ensino nas escolas de educação básica, desde seu estágio embrionário, sempre foi marcado pelo fator da presencialidade em um espaço físico. Mesmo no tempo que antecedeu a criação da sala de aula, o ensino era realizado por meio de encontros em espaços físicos onde professor e aluno estavam presentes, como no caso das aulas particulares.

É interessante pensarmos o conceito do termo presente. A etimologia do termo vem do latim: *praesentia*, *praesente*, *preesse*, que se decompõe em suas partes, *prae-* ou *pre*, significando “à frente”, e *sentia*, verbo no infinitivo *esse*, significa ser/estar, sendo expresso por “aquilo que está à frente” (PRESENTE, 2022). Desse modo, a palavra presente tem como

¹⁹Para saber mais sobre a teoria sociointeracionista, conferir Felipe (2001).

²⁰Para saber mais sobre a Teoria da ação dialógica de Paulo Freire, conferir Freire (1974) e Mance (2021).

²¹Para saber mais sobre metodologias ativas, consulte Moran (2015a, 2015b), Bacich e Moran (2018).

sentido “aquilo ou aquele que se está a frente”, no caso da escola presencial, professor à frente do aluno e vice-versa.

Com a expansão da EAD e um novo modo de fazer educação no início do século XXI, mais a necessidade de distinção entre as duas modalidades de educação, o conceito de educação ou ensino presencial atraiu maior visibilidade, embora ainda seja pouco debatido. A emergência do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, em 2020, trouxe ainda mais relevância para a definição ou pelo menos a distinção entre ensino presencial, EAD e ERE. Entendemos assim que a definição ou a conceituação do ensino presencial tem sido construída de forma comparativa à concepção da modalidade que a contrapõem (a EAD) com base em uma de suas características mais marcante: a presença do aluno e do professor num mesmo espaço físico.

Corroborando essa perspectiva, Rezende e Dias (2010, p. 10) afirmam que o que distingue o ensino presencial da EAD é seu caráter circunstancial de “distância física entre o aluno e o seu professor”, posto que para os autores, todos os demais traços que caracterizam a EAD deveriam servir para todos os tipos de processos educacionais. Traços como o trabalho ativo e interativo do aluno com os materiais educacionais, o estudo individualizado e independente, a comunicação bidirecional entre aluno e professor, a interação entre pares, o formato dialógico do processo de ensino e do material didático, o uso de recursos tecnológicos, entre outros, são comumente encontrados em metodologias sociointeracionistas, dialógicas e ativas de ensino. Vejamos como esses objetivos são pertinentes para os processos de ensino e de aprendizagem do aluno conectado da era digital em qualquer processo educativo.

Outra maneira de diferenciar ensino presencial da EAD, que também está relacionada a circunstância da distância física, mas em uma esfera diferente, é a linguagem espacial.

Kenski (2003), ao comparar a escola presencial e a escola virtual, aponta a linguagem espacial como um elemento distintivo para caracterizar essas diferentes propostas de educação. Para a pesquisadora, os espaços escolares contam suas histórias. No caso do espaço escolar presencial, esse tem papel de influenciar e condicionar os processos de ensino.

A existência ou não de locais de concentração e de circulação de alunos e professores, as cores das paredes, a distribuição dos ambientes dentro do espaço escolar projetam-se diretamente na produção e no estímulo dos que ali convivem. Refletem-se na disposição para trabalhar e estudar e na própria qualidade do ensino.

A disposição e o uso de móveis e equipamentos nas salas e nos laboratórios definem a ação pedagógica. A imagem apresentada pelas bibliotecas e salas

ambientes, os espaços e quadras de esporte, os pátios, os jardins e os centros de convivência comunicam visualmente a filosofia de trabalho da escola. O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola. (KENSKI, 2003, p. 54).

Para Kenski (2003), a arquitetura, a estrutura, o design e o mobiliário escolar podem influenciar e, diríamos, determinar as ações pedagógicas e a motivação para a aprendizagem, assim como evidenciar a proposta escolar e suas concepções de homem, sociedade e educação.

Sobre a importância do espaço no processo de escolarização, o documento “Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (2004a) o destaca como um elemento não apenas social e ecológico, mas pedagógico para a escola. Espaço, na educação infantil, torna-se um componente curricular quando o apontamos na grade de conteúdos: parque, tanque de areia, pátio, biblioteca, horta, etc. Esse documento ressalta a arquitetura escolar como potencializadora das aprendizagens das crianças da primeira infância, por isso a dificuldade de se pensar a educação infantil num ambiente virtual, já que as vivências e as relações de socialização e de interação entre pares, com os professores e também com o espaço são parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem dessas crianças.

No âmbito da educação infantil, a interação e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a BNCC/2018, sendo muito difícil sua adaptação para o ambiente virtual. O ser humano em seu processo de humanização (socialização e individualização) precisa do concreto, da materialidade das relações. Isso ainda não consegue ser suprido a distância. A observação desse fato foi crucial para desencorajar o ERE nesta etapa de ensino, sendo fator motivador para regularizar a não obrigatoriedade de frequência escolar durante o desenvolvimento dessa estratégia de ensino para crianças entre 0 e 5 anos de idade, como mencionado na seção I dessa pesquisa (BRASIL, 2020c).

Com referência ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)²², “os espaços das escolas virtuais se estruturam essencialmente como linguagens”, como uma rede de

²² “Em termos pedagógicos, o AVA é a sala de aula *online*, lugar de ensino e de autoaprendizagem significativa e colaborativa. Através de *softwares* que auxiliam na montagem de cursos pela *Internet* como espaço de gerenciamento de conteúdo e processo educacional dos estudantes.” (VASCÓNCELOS; JESUS; SANTOS, 2020, p. 15550). Numa metáfora, podemos dizer que o AVA é o corpo externo, enquanto o *software* é a estrutura interna que permite desenvolver e ancorar as ferramentas a serem utilizadas para, no caso da educação, os processos de ensino e de aprendizagem síncronas ou assíncronas ocorrerem. Sendo assim, por trás de todo AVA, é necessário a utilização de um *software* ou sistema/programa de computador. No Brasil, os *softwares* mais utilizados são o MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) e o E-ProInfo, ambiente

comunicação *online* para re(produção) e difusão de conhecimentos que são construídos de forma colaborativa, por meio do diálogo (KENSKI, 2003, p. 55). São espaços mutantes, fluídos, que reúnem indivíduos de diferentes espaços físicos, em tempos diversos, com conhecimentos e experiências múltiplas e culturalmente distintas. Para a pesquisadora, o espaço na escola virtual é o “ponto de encontro” para processos de ensino e de aprendizagem colaborativa, por meio de diferentes linguagens, por isso a importância dada às ferramentas de comunicação e de interação.

Acrescentamos à linguagem do espaço virtual a questão da interface desse ambiente. Esse é um importante recurso para tornar o AVA mais atrativo, com mais usabilidade e interatividade para professores e alunos. A disposição e apresentação visual das ferramentas da plataforma ou AVA podem indicar uma linguagem mais acessível ou não para práticas interativas com os conhecimentos e os indivíduos dos processos de ensino e de aprendizagem (ANDRADE; MONTEIRO, 2019).

Numa descrição apaixonada, Kenski (2003) exalta os pontos positivos e negativos da linguagem espacial das escolas presencial e virtual. Como pontos positivos da linguagem presencial, a autora destaca a polifonia existente no seu espaço físico, a capacidade de expressar uma multiplicidade de vozes nos contextos de convivência e relacionamento, sejam especificamente de ensino ou não. A escola é, por sua própria natureza, um espaço de relação social e, talvez, por esse motivo, para Kenski, essa parece ser uma de suas maiores qualidades.

Como ponto negativo, Kenski (2003) ressalta o espaço e a disposição de mobiliários, entre outros aspectos da infraestrutura, como condicionantes para a imobilidade e o silêncio, bem como a organização linear, sequencial e fragmentada dos conteúdos e das disciplinas, tão diferente da linguagem e das formas de pensamento das crianças e dos adolescentes, tornando a escola ainda mais distante dos alunos da Era Digital.

Dussel e Caruso (2003) também apontam o caráter disciplinador do espaço físico ao comentar sua organização de carteiras enfileiradas, cabeças baixas, leitura silenciosa, entre outras ações pedagógicas da escola que nasceu moderna e que, na atualidade, é considerada tradicional.

Para a linguagem virtual, Kenski (2003) indica como pontos altos esta ser mais dinâmica, rápida e direta, além de diversa, utilizando linguagens como a científica (nem

colaborativo de aprendizagem, utilizado principalmente para as formações oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), mas disponibilizado, como o MOODLE, de forma livre e gratuita para outras instituições. Há, entretanto, vários outros *softwares* produzidos pela iniciativa privada utilizados para estruturar diferentes AVA.

formal, nem informal), audiovisual, midiaticizada (*hiperlinks*), etc., todas relacionadas à tecnologia e, de certa forma, por isso, mais próximas dos alunos da era digital. Como pontos desfavoráveis, a linguagem virtual é desincorporada, sendo passível de desumanização caso não haja uma proposta de estratégias que favoreçam a personificação e as interações, como a criação de perfis, a inserção de fotos e imagens significativas, e, acrescentaríamos, o uso de aplicativos de mensagens assíncronas e de encontros virtuais síncronos.

Continuando a empreitada de definir ensino presencial, para além da questão circunstancial da distância física entre professor e aluno e da diferença entre a linguagem espacial dessas duas modalidades de educação, o que observamos entre os estudos da área é que a definição de ensino presencial, em muitos casos, incorpora as características de um ensino tradicional ou conservador. Entre as principais características que identificam um ensino com metodologia e processo de avaliação tradicional estão a organização mais verticalizada e hierarquizada no que concerne à relação professor-aluno, o que dificulta a incorporação de uma relação dialógica em seus processos de ensino, as aulas expositivas, sem sequência de atividades exploratórias por parte dos alunos, os conteúdos fragmentados e enrijecidos, que nem sempre fazem sentido ao aluno, a ênfase em um ensino humanístico em detrimento de um ensino mais pragmático, certa resistência em alterar as concepções teórico-pedagógicas tradicionais por outras mais inovadoras (ANDRADE; MONTEIRO, 2019). Essas são características herdadas da escola moderna.

Como Machado, Czarnesk e Dominguez (2015) também apontam traços semelhantes para caracterizar o ensino presencial. Segundo os autores,

O ensino presencial para fins deste estudo é entendido como sinônimo de ensino tradicional. Mizukami (1986) apresenta algumas características da abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem: a) educação: entendida como um processo amplo, ou seja, instrução que se caracteriza pela transmissão de conhecimento e restrita à ação da escola; b) processo de ensino-aprendizagem com ênfase às situações de sala de aula, em que os alunos são ensinados pelo professor; c) relação vertical entre professor-aluno, em que o professor detém o processo decisório; d) metodologia de desenvolvimento das aulas com uso frequente do método expositivo, concebendo ao magistério uma arte centrada no professor. A autora explica que nessa metodologia de aula está implícito o relacionamento professor *versus* aluno, em que o professor é o agente e o aluno é o ouvinte; e, por fim, e) avaliação realizada visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. (MACHADO; CZARNESK; DOMINGUES, 2015, p. 106-107).

No geral, para esses autores, há uma percepção de que os alunos do ensino presencial têm uma postura mais passiva do que os da EAD, a qual proporciona uma série de

ferramentas de discussão e participação coletiva para suprir a interação presencial. Entretanto, Charczuk (2020) alerta que, assim como há experiências no ensino presencial que utilizam metodologias ativas, interativas e dialógicas, na EAD também se corre o risco, conforme o modelo teórico-conceitual de educação que se privilegia, de ter uma transposição do ensino presencial para o a distância. Essa transposição comumente acontece quando se favorece uma perspectiva conteudista de ensino, centrada na ação do professor como transmissor de conhecimentos, na comunicação estanque entre professor/tutor e aluno e na utilização dos recursos tecnológicos apenas como repositório.

Lemes e Souza (2014, p. 28) fazem o mesmo alerta quanto ao uso de recursos tecnológicos midiáticos e ainda acrescentam que é necessário investigar o uso destes com a finalidade de potencializar e qualificar o processo educativo, “caso contrário corre-se o risco de se desenvolver recursos “midiáticos” e colocá-los a serviço de uma escola metodologicamente verbalística, unidirecional, essencialmente reprodutivista e excludente”.

Mesmo tendo ciência da heterogeneidade existente entre os *modi operandi* das escolas de uma mesma modalidade de educação, em via de regra, a maior parte das escolas presenciais ainda conservam as características da escola moderna original e tradicional já mencionadas. Além disso, grande parte das escolas presenciais tem e utiliza poucos recursos tecnológicos e é resistente a mudanças ou inovações. Esse fato leva alguns pesquisadores a concebê-la também como, além de tradicional, conservadora (MACHADO; CZARNESK; DOMINGUES, 2015; LEMES; SOUZA, 2014).

No que diz respeito à EAD, a primeira questão que colocamos é que, mesmo, na atualidade, sendo associada principalmente ao ensino superior, o ensino a distância nasceu para atender a educação básica e profissionalizante ou, mais especificamente, a ausência dela em determinados espaços. Ela foi pensada como uma modalidade que pudesse suprir a escolarização presencial na falta de instituições físicas, sendo utilizada inclusive para alfabetização de jovens e adultos (NUNES, 2010).

A Revolução Tecnológica do final do século XX e início do século XXI possibilitou o desenvolvimento de diferentes ferramentas de interação e comunicação virtual que favorecem a construção de conhecimentos de modo colaborativo. Aproveitando as oportunidades que a tecnologia digital ofereceu, a EAD reestruturou²³ suas bases e passou a ser utilizada principalmente para atender o passivo educacional no ensino superior, mas não só.

²³ Segundo Mill (2016), são três as fases de reestruturação da EAD (no que diz respeito principalmente ao ensino superior): 1) gestação e nascimento da EAD na legislação (pré-LDB); 2) implementação da LDB/1996 e criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil); e 3) crise político-econômica brasileira no início do século XXI. A

Embora a EAD tenha tido caráter emergencial e supletivo em seu estágio embrionário, marcado por projetos e políticas de descontinuidade, como nos aponta Costa (2014), a LDB/1996, ao formalizá-la, tirou-a desse *status* e passou a reconhecê-la como uma modalidade de ensino oficial, dispondo sobre as normas para sua institucionalização e apoiando o uso de tecnologias para esse processo educativo.

Levando em conta esse contexto e a legislação que regulamenta a EAD, de acordo com o artigo 1º do Decreto nº 9.057/2017, educação a distância é

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017b, p. 1).

Martins e Mill (2016) ampliam esse conceito e a definem como:

A Educação a Distância é uma forma de ensinar que independe do tempo e do local em que o professor e o aluno estão. Outra característica dessa modalidade é a presença de vários atores que devem existir para compor o cenário da EaD. Dentre eles, podemos citar o professor mediador, os tutores virtuais e presenciais, o próprio aluno – responsável pela construção do seu conhecimento e do desenvolvimento das competências que o habilitem a esta construção –, as equipes de apoio (os técnicos, os designers instrucionais, os gestores e outros). Outro aspecto importante sobre a EaD diz respeito ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como as principais ferramentas utilizadas para a construção do processo de ensino/aprendizagem, além do material didático escrito, utilizado e elaborado especificamente para atender ao ensino virtual. (MARTINS; MILL, 2016, p. 121).

Tanto a legislação quanto os autores citados defendem que o conceito de Educação a Distância vai muito além de um processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos, distantes física e temporalmente, mediado por tecnologias, mas envolvem estratégias pedagógicas de ensino que, em termo de inovação, superam as do ensino presencial, considerado comumente mais tradicional e conservador. Essas estratégias dizem respeito à comunicação e à interação virtual entre alunos e professores e entre alunos e seus pares, à diversidade de atividades possibilitadas para otimizar a aprendizagem, à autonomia dada aos alunos para gerenciar seu próprio processo de aprendizagem, mas também, a um sistema de apoio às dificuldades que os alunos possam eventualmente ter.

última fase motivou um processo de reconfiguração da EAD, influenciado pelo esgotamento de seu arranjo atual, provocando a necessidade de revisão de suas bases.

Essa modalidade de ensino, ao longo dos últimos 30 anos, desenvolveu uma metodologia própria, ferramentas e aplicativos específicos ou adaptados para esses processos, plataformas configuradas em AVA e materiais didáticos e procedimentos avaliativos coerentes com os processos teórico-metodológicos e tecnológicos. Além disso, houve grande investimento na formação de equipes pedagógicas e pessoal qualificado para lidar com as especificidades desse meio educativo e desse alunado, produzir materiais e aperfeiçoar os recursos tecnológicos.

Contudo, precisamos ficar atentos ao alerta de Pretti (1996, p. 27) que

chama a atenção para não confundirmos a educação a distância com o instrumental, com as tecnologias que utilizamos. A EaD é compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca ao educador com uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais da sociedade de informação. (PRETTI, 1996, p. 27 apud BRITO, 2014, p. 41).

Assim como Charczuk (2020), Lemes e Souza (2014), Pretti (1996) alerta para o modo como a tecnologia é utilizada na EAD. A utilização dos recursos tecnológicos na EAD não pode acontecer apenas para a transposição de um ensino presencial ou conteudista para o a distância. É preciso pensar, planejar, integrar o uso desses recursos aos objetivos da concepção de ensino que se pretende ter, a qual, na maior parte dos casos dessa modalidade, tenciona ser democrática, dialógica, incentivadora do ato produtivo, criativo e protagonista. Nesse ínterim, é importante entender que existem diferentes cursos de EAD, com diferentes propostas de implementação, baseado em diferentes propostas pedagógicas.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação e as políticas educacionais nacionais têm incentivado o uso da modalidade de Educação a Distância no intuito de expandir as possibilidades de oferta de ensino, o que pode ser observado tanto na LDB/1996 (BRASIL, 1996) quanto no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014) (BRASIL, 2014).

O primeiro parágrafo do artigo 5º da LDB/1996 prescreve que a frequência ao ensino regular na educação básica é de responsabilidade do Estado e dos pais, no entanto, não esclarece que tipo de frequência é prevista provavelmente dada à obviedade histórica da presença física do aluno na escola. A exceção se dá quanto ao ensino fundamental, no parágrafo 4º do artigo 32 da LDB/1996, o qual estabelece que esse “será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Embora, na história da instituição escolar básica a frequência tenha sido fisicamente presencial e em tempo predeterminado, com a ampliação dos meios de veiculação da EAD nos últimos 30 anos, principalmente em razão do rápido desenvolvimento das TIC/TDIC e da formalização dessa modalidade pela LDB/1996 para todos os níveis de ensino²⁴, conforme nos aponta MILL (2016), muitas modalidades e alguns níveis de ensino têm sido propostos no formato a distância. São eles o ensino médio (possibilidade de carga horária parcialmente a distância), o ensino técnico e tecnológico, a Educação de Jovens e Adultos nos níveis de ensino fundamental e médio, além da formação continuada.

O PNE/2014 também tem contribuído para a expansão da modalidade de Educação a Distância no que diz respeito à ampliação da oferta em todos os níveis de ensino, exceto a educação infantil. Essa Lei indica a Educação a Distância em suas metas 10, 11, 12 e 14, respectivamente, para o ensino fundamental e médio na EJA, na educação no campo, na educação indígena e na educação quilombola; para o ensino médio profissionalizante e técnico; para o ensino superior; e para o ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

Mesmo com o avanço legal e a ampliação da oferta de vagas na EAD, em nenhum caso ela foi implementada na educação de crianças qualquer tipo de ensino a distância ou remoto, não havendo experiências antecedentes, metodologia, recursos tecnológicos, materiais didáticos, pessoal capacitado para a gestão e prática pedagógica ou instrumentos de avaliação validados específicos para esse público. Isso evidenciou o desafio que o ensino remoto emergencial colocou ao ensino regular de educação básica, o qual atende majoritariamente crianças e adolescentes.

Dessa forma, é possível compreender porque a implementação do ERE não foi um processo fácil, ao contrário, não só os sistemas de ensino de educação básica não estavam preparados para organizarem um ensino remoto ou a distância (CIEB, 2020), como a própria legislação teve que ser revista para adequar e regularizar a substituição temporária da educação presencial pela remota.

Pela legislação brasileira, a educação básica nacional segue a normativa prescrita pela LDB/1996. Essa lei organiza o sistema de ensino brasileiro e estabelece as diretrizes e bases de funcionamento das instituições escolares nacionais em colaboração com os demais entes federativos, estados, municípios e Distrito Federal.

No que toca à EAD, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB/1996, em seu Capítulo II, regula a “oferta de cursos na modalidade a

²⁴Exceto para a educação infantil.

distância na Educação Básica” e coloca em seu artigo 8º que “compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância” na educação básica, nos termos da lei (BRASIL, 2017b). Com base nesses documentos, estados e municípios aprovaram o Ensino Remoto Emergencial em seus sistemas de ensino para o período de pandemia em 2020.

Ao levarmos em consideração todas as características que definem a EAD na atualidade e compararmos com os processos educativos remotos que ocorreram ao longo do ano letivo de 2020 em decorrência da Covid-19, é notória a diferença, principalmente no que diz respeito ao uso da tecnologia.

Nesse sentido, é preciso fazer um adendo, Ensino Remoto Emergencial não é sinônimo de aula ou ensino *online* (ONU, 2016). A própria EAD nasceu antes da Era Digital, portanto, historicamente, não necessariamente precisa ser realizada via tecnologia. A EAD já foi realizada por meio de materiais impressos (mediados por correspondência entre professor e aluno), por rádio (mediação e interação auditiva), através da televisão (mediação e interação audiovisual), e, só então, mediante as ferramentas das TIC/TDIC (por intermédio das quais a EAD pode ser configurada para utilizar todas as tecnologias anteriores, mais as de comunicação e interação simultânea *online*) (ALVES, 2001; ALVES, 2011). Em geral, essas formas de organização da EAD, entre as antigas e as atuais, são suportadas por materiais escritos (impressos ou virtuais), entregues de antemão ou não, e complementadas por mediação do professor/tutor por correspondência escrita ou virtual.

Decerto, contudo, que as TIC/TDIC trouxeram mais interação e mais protagonismo para os processos educacionais na EAD, já que a comunicação passou a ser mais rápida e mais coletiva, possibilitando não só a relação professor-aluno, mas entre alunos também. É evidente também que as diferentes formas de organização da EAD influenciaram a estruturação do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 para além do virtual. Isso pode ser percebido na pesquisa do CIEB (2020), quando esta aponta que dentre as estratégias pedagógicas utilizadas pelas SME do Brasil para implementar o ERE estavam, além da transmissão de materiais digitais, videoaulas gravadas ou *online*, *chats* e tutoriais *online*, a distribuição de materiais impressos orientados por guias e roteiros de estudo, entre outras estratégias pedagógica utilizadas pela EAD. As Secretarias Estaduais de Educação ainda recorreram aos canais educativos de televisão para a veiculação do ERE, veículo da EAD antes do avanço dos recursos digitais.

Entretanto, é preciso esclarecer que há uma distinção entre ensino remoto *online*, mediado pelas tecnologias digitais de comunicação e informação e ensino remoto realizado por meio de materiais impressos. Na pesquisa de campo realizada por nós para essa tese de doutorado, as SDME da microrregião estudada utilizaram um método misto de organização do ERE, utilizando, em sua maioria, estratégias pedagógicas para ensino remoto impresso, complementado as de ensino remoto *online* mediado por tecnologias.

No que tange especificamente ao ensino remoto impresso, esse se realizou pela distribuição de materiais físicos aos alunos, complementados por roteiros de estudos também impressos, os quais seriam disponibilizados pela escola. Na maior parte dos sistemas que optaram por implementar um ensino remoto emergencial impresso, as mediações entre professor e aluno ocorreram ou por via impressa, com a devolutiva dos materiais, ou via momentos de orientações presenciais ou via aplicativo do *WhatsApp*.

No caso *do* ensino remoto *online*, esse se diferencia da EAD não só pela forma de se pensar a frequência, como em decorrência do primeiro não se configurar como um processo educativo baseado em metodologia e ferramentas próprias, mas por adaptar o ensino presencial à realidade remota, utilizando-se de algumas ferramentas e estratégias pedagógicas da EAD nem sempre de forma muito estruturada.

A esse respeito, Hodges et al. (2020) esclarecem que

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma opção temporária de educação escolar para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou de forma mista ou híbrida e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência acabasse. O principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário aos processos de escolarização e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de estruturar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERE dessa maneira, podemos começar a separá-la do "aprendizado online" (HODGES et al., 2020, s/p, tradução nossa).

Essa definição deixa claro que o que foi feito durante o período de interrupção de aulas presenciais em decorrência da Covid-19 não foi EAD, mas ERE. Nesse sentido, é preciso entender que este último está mais próximo do ensino presencial do que da EAD em termos de metodologia e estratégias pedagógicas. Via de regra, o ERE emprestou da EAD apenas os recursos tecnológicos instrumentais e, em alguns casos, a forma de controle sistemático de frequência, mantendo práticas de aulas expositivas (videoaulas gravadas e

aulas *online* expositivas) e atividades orientadas para posterior entrega e correção, as quais são tradicionais no ensino presencial²⁵. As práticas de interação face a face entre alunos e professores e alunos-alunos tão presentes no ensino presencial e bem estruturadas por meio de ferramentas tecnológicas na EAD, por exemplo, estiveram, muitas vezes, ausentes no ERE. Estas, no ERE, restringiram-se geralmente às aulas síncronas, quando ocorreram, e às mensagens via *WhatsApp* entre professores e alunos, o que dificultou o engajamento e o envolvimento entre pares, assim como desmotivação, o que pode ter ocasionado evasão e abandono escolar.

No geral, as estratégias pedagógicas mais utilizadas para a implementação do ERE mediado por tecnologias foram a disponibilização de: videoaulas gravadas; aulas *online* ao vivo via plataformas de ensino, aplicativos variados e televisão; *chats online* e/ou aplicativos de mensagens instantânea; materiais digitais e impressos com orientações e cronogramas aos alunos e pais. Alguns destes objetos educacionais foram disponibilizados via redes sociais, plataformas de ensino *online*, canais virtuais, aplicativos de mensagens instantâneas, etc. (CIEB, 2020).

A forma de computação de frequência também variou no ERE, compreendendo tanto presença virtual em aulas síncronas, mais utilizada no ensino privado e superior, como o registro de realização de atividades assíncronas; em alguns casos, as duas formas de registro de frequências foram utilizadas.

3.2 Ensino Remoto Emergencial: ser ou não ser, eis a questão?

Após essa exploração comparativa entre as características da EAD e do ERE, entrelaçada às próprias características do ensino presencial, fica, no final, o questionamento: como conceber então o ensino remoto implementado durante a pandemia da Covid-19?

Essa questão tomou nossa atenção desde o início dessa pesquisa. Como definir ou designar o ensino remoto? Poderia **ser** um tipo de sistema de ensino? Poderia **ser** considerado uma nova modalidade de educação? **Seria** uma estratégia técnica circunstancial? Refletindo sobre estas possibilidades, buscamos investigar estes termos e seus conceitos para compreendê-los melhor e, quem sabe, classificar o ERE como uma destas opções. Iniciemos pelo conceito de sistema de ensino.

²⁵ Estas atividades também são encontradas na EAD, contudo, diluídas entre outras de caráter mais interativo, dialógico e ativo, como os fóruns, as *Wikis*, os *chats*, as *Lives*, as pesquisas, as atividades em grupo, etc.

3.2.1 Ensino Remoto Emergencial: “sistema de ensino”?

A possibilidade de que o ERE pudesse ser considerado um sistema de ensino surge por analogia à designação informal que empregamos para o ensino presencial ou privado (entre outros), este último caracterizado muitas vezes pelo reconhecimento da suposta qualidade de seus materiais de ensino, os quais atendem à demanda do mercado educacional. Neste contexto, é comum observarmos a designação de sistema de ensino presencial, sistema de ensino privado, sistema de ensino conveniado. Essa seria uma opção válida para o ERE?

A percepção de que tanto o ensino presencial quanto o privado ou conveniado são organizados de modo a formarem um sistema, um conjunto sistematizado e coeso de elementos que reunidos têm como objetivo alcançar determinados fins, fez-nos pensar que estas características também poderiam ser atribuídas ao ERE.

Nesta expectativa, buscamos subsídios na literatura da área de política educacional para entender essa denominação, uma tarefa que não se mostrou muito pacífica, isso porque, os termos sistema e sistema de ensino têm diversas acepções, podendo indicar sentidos muito diferentes. Nesta busca, deparamo-nos com duas referências relevantes da área: Saviani (1999) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

A princípio, e com base na primeira parte da definição de Saviani (1999), a seguir, ponderamos ser possível considerar o ERE como um sistema, posto que, segundo o autor (1999, p. 120), “sistema resulta da atividade sistematizada; e ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades.”

De certa forma, por mais que o ERE tenha sido implementado de forma inesperada, sem tempo suficiente para um planejamento rigoroso, sólido, antecipado e relativamente estável, devido às inúmeras dificuldades que ocorrem no início de um projeto ou em testes piloto, conforme a vivência dos municípios da microrregião investigada nessa pesquisa, ele ocorreu por meio de certa sistematização.

Contudo, Saviani (1999, p. 120), ao definir sistema de ensino, fez-nos reconsiderar esse enquadramento.

uma **ordenação articulada** dos vários elementos necessários à consecução dos **objetivos educacionais preconizados** para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o **planejamento**. Ora, se **"sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante"** (Saviani, 1996a, p. 80), as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o **sistema se organize e opere segundo um plano**. Consequentemente, há uma estreita relação entre

sistema de educação e plano de educação. (SAVIANI, 1999, p. 120, grifos nossos).

Alguns dos aspectos grifados na citação nos fizeram pensar no ERE enquanto um sistema de ensino, visto que esse se compõe como um conjunto de elementos (do processo de escolarização), intencionalmente organizados e reunidos para uma finalidade, dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos durante a pandemia. No entanto, a questão do plano de educação, ao nosso ver, é o que se mostrou mais contestável para essa indicação, uma vez que este foi sendo construído ao longo da implementação. A falta de um referencial teórico-metodológico anterior a sua implementação, que subsidiasse um planejamento sólido foi uma das grandes fragilidades do ensino remoto.

Outro problema que enfrentamos ao refletir sobre a pertinência do enquadre do ERE enquanto sistema de ensino está relacionado à advertência de Saviani (1999) às denominações inapropriadas que costumam ser feitas ao termo justamente por analogia a esse conceito. De acordo com o autor, essa conceituação se refere a um sistema educacional amplo e geral, podendo ser utilizada inapropriadamente para se referir aos aspectos educacionais individuais ou menores, em escala de grandeza e de abrangência, que compõem esse todo, como sistema oficial, sistema público, sistema escolar e, no caso dessa pesquisa, sistema de ensino presencial ou remoto.

Problematizando mais a questão da conceituação desse termo, Saviani (1999) esclarece que todo sistema de ensino ou educacional contempla uma organização de normas próprias e comuns, as quais só podem ser fixadas pelo Estado, já que se impõem a toda sociedade. Neste sentido, um sistema só pode ser público, fazer referência à educação como um todo e ser de responsabilidade do ente federativo que tem competência para legislar sobre educação, corroborando, de certa forma, um critério de enquadramento por estruturas administrativas e o ampliando.

Complementando a perspectiva de Saviani (1999), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) argumentam que a concepção de sistema de ensino, segundo a legislação educacional brasileira, segue um critério de enquadramento das estruturas administrativas em conformidade com os entes federativos responsáveis por elas, como vemos a seguir, no artigo 211 da Constituição Federal.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração **seus sistemas de ensino**.
[...]

§ 4o Na organização de **seus sistemas de ensino**, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988, p. 116, grifo nosso).

De acordo com os autores, a LDB/1996, como outros documentos legais que dispõem sobre a educação, entende sistema de ensino como um “conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por uma intencionalidade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 323).

É em decorrência desse enquadramento legal posto na Constituição e, de forma mais detalhada, na LDB/1996, que podemos denominar o sistema federal de ensino, o sistema estadual de ensino, o sistema distrital de ensino e o sistema municipal de ensino como tal.

Abrindo um parêntese a respeito das diferenças entre a Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996 no que toca ao enquadramento do município como sistema de ensino, Saviani (1999) esclarece que, de acordo com o critério legislativo, a primeira, mesmo inferindo a possibilidade de designar o sistema municipal de ensino como tal, não dá subsídios para isso. A LDB/1996, ao dispor sobre a possibilidade do município legislar sobre a educação é quem abre essa possibilidade. Segundo Saviani (1999), um ente federativo só pode assumir um sistema de ensino se puder legislar sobre ele, caso contrário, ele não tem competência e autonomia para isso. Por esse motivo, não podemos denominar a rede de escolas privadas como sistema de ensino, já que a instância privada não pode legislar sobre educação, não é pública e segue as normativas dos sistemas públicos correspondentes aos níveis e às etapas de ensino em que atua. Essa designação é feita por analogia, segundo Saviani (1999), mas indevidamente. O correto seria designá-la por rede de escolas particulares ou da iniciativa privada. Então, o termo sistema é empregado por analogia imprópria a muitos aspectos e prismas da educação, como, por exemplo, sistema regular de ensino, sistema de ensino conveniado, sistema de ensino fundamental, entre outros.

Apesar desse enquadramento parecer resolver o problema de classificação dos sistemas de ensino, Saviani (1999) esclarece que pela maneira como ele se materializa, acaba por não ter caráter orgânico, articulatório e de identidade, fugindo do objetivo maior de um sistema de educação nacional. Em razão disso, os autores denunciam a falta de um sistema nacional de educação no Brasil, pois, sem essa organicidade, o que temos são sistemas individuais (no sentido de organização estrutural) que não se integram e nem interagem para garantir os objetivos da educação nacional de forma colaborativa.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB) reconhecem essa problemática ao declarar que

O Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta Nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. O que a proposta de organização do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica. (BRASIL, 2013, p. 19).

Neste sentido, esse cenário de sistemas individuais se mostra, no mínimo, insuficiente para o estabelecimento de um sistema de educação nacional.

Tentando ampliar a conceituação de sistema de ensino, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) colocam que

Um sistema supõe, então, um **conjunto de elementos** ou **partes relacionadas e coordenadas entre si**, constituindo um todo. Por comporem uma **reunião intencional** de aspectos materiais e não materiais, esses elementos não perdem sua especificidade, sua individualidade, apesar de integrarem um todo. Por exemplo, as escolas não perdem sua especificidade de estabelecimentos que possuem determinadas características singulares e se inserem em determinadas regiões. Do mesmo modo, o conjunto de normas e leis que regulam a organização e o funcionamento de uma rede de escolas não perde sua identidade de normas e leis. Todavia, ao se organizarem em um sistema, esses elementos materiais (conjunto das instituições de ensino) e ideais (conjunto das leis e normas que regem as instituições educacionais) **passam a formar uma unidade**, no caso, **um sistema de ensino**. Esse todo coerente é formado de elementos funcionalmente interdependentes que constituem uma unidade, sem que isso signifique ausência de tensões e conflitos entre os elementos integrantes. Outras relações, no entanto, ocorrem com esses elementos e os transformam em um sistema. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 314, grifos nossos).

Esse conceito especifica as características não apenas dos sistemas de ensino dos diferentes entes federativos que temos, mas, tem como intuito servir de base para qualificar um sistema nacional de ensino que traga identidade e unidade à educação nacional sem que suas partes percam sua individualidade.

Podemos perceber uma convergência entre as perspectivas de Saviani (1999) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) no que diz respeito à definição de sistema de ensino ou educacional quanto à questão da articulação de um conjunto de elementos para formar um todos, da intencionalidade e da unidade desse todo.

Nesta conjuntura, tivemos dificuldade em validar o ERE como sistema de ensino na concepção defendida por estes teóricos:

- primeiro, porque o ERE foi inserido em sistemas de ensino legalmente reconhecidos e institucionalizados mais abrangentes (sistema federal, estadual, distrital e/ou municipal de ensino);
- segundo, por reconhecer as analogias equivocadas do termo/conceito, segundo os critérios dos teóricos abordados;
- terceiro, porque a questão do planejamento ainda é um aspecto muito frágil na implementação do ERE e essa ação se mostra muito relevante para a sistematização que caracteriza todo sistema de ensino;
- quarto, porque o ERE foi implementado em diferentes tipos de ensino, incluindo as redes de ensino privadas e não oficiais, as quais não são consideradas sistema de ensino, a não ser por analogia imprópria.;
- quinto e último, porque a legislação educacional brasileira não reconhece sistemas de ensino fora do enquadramento por entes federativos.

Reconhecendo que o ERE não poderia ser considerado um sistema de ensino, repensamos nossas indagações e buscamos informações sobre o conceito de modalidade de educação, nosso próximo tópico de discussão.

3.2.2 Ensino Remoto Emergencial: “modalidade de ensino”?

O que caracteriza uma modalidade de educação? O ERE poderia ser considerado uma. No início dessa pesquisa, sustentamos essa ideia, mas ela esmaeceu com o tempo e a falta de argumentos a favor. No momento final de nossa pesquisa, essa pergunta surgiu novamente.

O conceito de modalidade de ensino remoto foi pensado a partir do uso do termo modalidade dentro da área da educação. É recorrente observarmos o termo ser utilizado para se referir a diferentes prismas da educação, como modalidade de ensino presencial, modalidade regular de ensino, modalidades linguagem, etc. A própria LDB/1996 se refere ao curso de magistério, formação de professores na etapa de ensino médio, como modalidade normal.

Em todos estes contextos, modalidade foi utilizada conforme a primeira acepção do Dicionário Aulete Digital (MODALIDADE, 2022), “1. Aspecto, forma, feição diversa que

uma coisa pode ter ou assumir; TIPO: modalidade de esporte / de investimento / de estilo literário”.

Contudo, ao começar a esboçar uma resposta, começamos a ter mais consciência da dificuldade que nos esperava: primeiro, porque, após algumas pesquisas, pouco encontramos na literatura acadêmica sobre a definição ou caracterização do que determina uma modalidade de educação e, segundo, porque, mesmo na legislação educacional, apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2013) trazem algumas indicações do que considerar para defini-la, sem, no entanto, fazê-lo.

Dessa forma, para essa pesquisa, cabe a nós ensaiar uma possível conceituação para modalidade de educação que nos ajude a argumentar a favor ou contra considerar o Ensino Remoto Emergencial como tal.

Para começar, listamos aqui as sete modalidades de educação regulamentadas pela legislação educacional brasileira, quatro são citadas pela LDB/1996 (BRASIL, 1996), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação a Distância e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e três, pelas DCNGEB (BRASIL, 2013), Educação Escolar do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 361), “o termo modalidade de educação diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação, [...] são modos, maneiras de ministrar os diferentes níveis de educação, básica ou superior”. Contudo, essa definição é muito próxima da do Dicionário Aulete Digital, já comentada anteriormente, simplista e abrangente, não conseguindo caracterizar especificamente o que poderíamos considerar como modalidade de educação. Por analogia a essa definição, ensino remoto se enquadraria como tal. Mas não seria essa também uma analogia inadequada, como as apresentadas por Saviani (1999) no que diz respeito ao sistema de ensino?

Procurando compreender melhor o conceito de modalidade de educação para não incorrer no risco de uma analogia imprópria, recorreremos à legislação que aborda as modalidades de educação institucionalizadas e reconhecidas para conseguir apreender os traços/características que as compõem, os quais, talvez, ajudariam no enquadramento do ERE enquanto modalidade.

Em uma pesquisa na legislação educacional brasileira, observamos que apenas as DCNGEB (2013, p. 4) trazem informações que caracterizam uma modalidade de educação, já que nesta publicação foram reunidas as Diretrizes Curriculares e/ou Operacionais Nacionais

para a Educação Básica (DCNEB) de todas as etapas e modalidades de educação atualizadas, com exceção da EAD²⁶.

As DCNEB “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. A Resolução da Câmara de Educação Básica, nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, define

Diretrizes Curriculares Nacionais [como] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 1).

As DCN fazem parte da legislação educacional necessária para orientar a organização e a regulamentação de cada etapa (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidade de ensino institucionalizada, em razão disso, toda vez que uma nasce, manifesta-se a indispensabilidade de um documento legal que norteie sua implementação. Isso evidencia a pertinência destes documentos na conceituação e caracterização do que venha a ser uma modalidade de educação, pelo menos no que tange a seu objeto de interesse e destaca o fato de que, o ERE não teve, não tem e, pelo que tudo indica, não terá, a curto prazo, DCN ou qualquer outro tipo de legislação que o regulamentem para além de um período de exceção. Esse é o primeiro aspecto que nos faz reconhecer que ele não pode ser considerado como uma modalidade de educação institucionalizada: a falta de reconhecimento e orientação legal equivalente às demais modalidades. Neste sentido, podemos dizer que ele não tem isonomia frente às outras modalidades.

Numa leitura pormenorizada das DCNGEB (2013), recolhemos, ao longo das várias Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais presentes neste documento, os traços comuns entre elas empregados para qualificar as diferentes modalidades de educação regulamentadas pela legislação educacional. O objetivo foi buscar traços que pudessem também ser encontrados no ERE, a fim de prever a possibilidade de ele vir a se tornar uma

²⁶ É importante esclarecer que a EAD não possui uma DCN específica e isolada, mas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2002b), diversas Diretrizes Operacionais, aplicadas à EJA e à ETP, e Diretrizes de Normas Nacionais para EAD aplicada ao ensino superior, as quais têm isonomia em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Este fato enfatiza o público-alvo para qual a EAD foi pensada nos últimos trinta anos, adolescentes, jovens e adultos, contudo, mas não crianças ou pré-adolescentes.

modalidade institucionalizada. Muitos destes traços se repetem nas diferentes DCN, sendo frisados devido à sua relevância.

Os principais traços são: um modo próprio de fazer educação; uma pedagogia própria que reflete “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes” (DCNGEB, 2013, p. 73); uma organização escolar própria; formação docente específica; a articulação entre uma ou mais modalidades em diferentes níveis e etapas da educação; a observância às orientações das DCN e dos objetivos da educação nacional propostos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB/1996 (BRASIL, 1996), na BNCC/2018, entre outros documentos legais (DCNGEB, 2013).

Fundamentando-nos nestes traços, definimos modalidade de educação como uma categoria de ensino e de aprendizagem institucionalizada, que possui um modo próprio de fazer educação, o qual observa, além dos objetivos para a educação nacional e do que está posto na legislação, objetivos e necessidades específicas de uma determinada realidade ou público-alvo, tomando todos estes como base para a construção de uma pedagogia com metodologia, conteúdos, materiais didáticos e instrumentos de avaliação específicos. Dessa forma, cada modalidade tem também uma organização escolar própria, a qual dispõe sobre suas particularidades no que respeita à gestão, à infraestrutura e ao espaço. Todo esse *modus operandi* determina a formação dos profissionais da área que nela atuam, bem como a articulação que ela estabelece com os demais níveis, etapas e modalidades de educação.

Como vemos, por trás da legitimação de toda modalidade de educação houve um trabalho cuidadoso de fundamentação e estruturação didático-pedagógica, legal, profissional, física e material para que estas pudessem cumprir seus objetivos.

Se, em um primeiro momento, pensamos que o ERE poderia ser uma modalidade de educação devido a apresentar um modo próprio de fazer educação, em seguida, observando os traços que definem as demais modalidades, constatamos que ainda há um longo percurso para o ERE vir a ser. O ERE não conseguiu construir essa base sólida de fundamentação e estruturação para alcançar reconhecimento legal para além de um período de exceção e se concentrou, no geral, em adaptar as metodologias, os conteúdos, os materiais didáticos e os instrumentos de avaliação específicos do ensino presencial ou da EAD para o remoto. Isso evidenciou a falta de uma pedagogia própria, testada e validada e gerou a constante necessidade de reformulação e replanejamento ao longo da implementação do ERE em consequência das dificuldades e imprevistos que foram emergindo, visto que ele foi sendo

realizado e testado ao mesmo tempo, como num teste piloto em que são destacadas fases de ensaio e testes.

A falta de uma organização escolar própria, que dispusesse sobre suas especificidades de gestão, espaço, mas, principalmente, infraestrutura tecnológica, no que diz respeito à inclusão e ao letramento digital da população, foi outro grande entrave, como veremos também na seção de análise de dados. Todas estas fragilidades ainda foram agravadas pela falta de capacitação dos profissionais da educação no que corresponde às tecnologias e às práticas mediadoras específicas para o ensino remoto.

Sendo assim e com base na definição que esboçamos, fundamentada nas DCNGEB (2013), o ERE não tem um modo próprio de fazer educação reconhecido, respaldado em uma pedagogia, uma organização escolar e um programa de capacitação de profissionais específicos. Esse é o segundo aspecto que contraria o reconhecimento do ERE como uma modalidade de educação.

No entanto, embora o ERE não seja reconhecida e legalmente uma modalidade de educação, por todas as razões já abordadas anteriormente, seu emprego para enquadrar o ensino remoto e mesmo o ensino híbrido entre educadores e pesquisadores de diversas áreas tem sido recorrente, ainda que por analogia imprópria.

Como exemplo, em uma busca rápida no *Google Acadêmico*²⁷ para a palavra-chave “modalidade de ensino remoto”, identificamos, nas primeiras três páginas, as quais apresentam 10 resultados²⁸ cada para visualização, 26 artigos válidos para a busca, destes, 16 tratando o ensino remoto como modalidade de ensino, comparando-o às modalidades de educação. Destes textos, três também se referiam ao ensino híbrido como uma modalidade de ensino, embora, como o ERE, não seja.

Numa segunda busca, na qual utilizamos a palavra-chave “ensino remoto emergencial”, selecionamos cinco páginas, cada uma com 10 resultados. Para os 50 resultados encontrados, 40 foram considerados válidos²⁹. Destes, 19 tratavam o ERE como modalidade

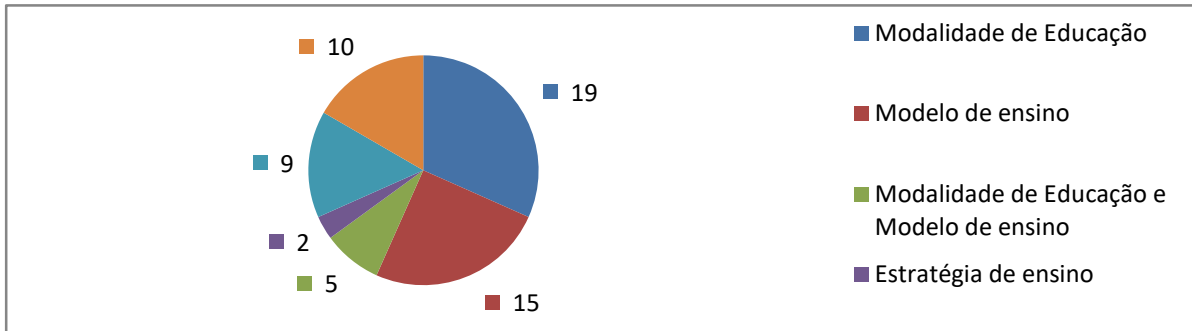
²⁷A escolha pelo *Google Acadêmico* se deu por ser um sistema de busca mais amplo, que capta considerável quantidade de textos acadêmicos sobre temas recentes. Embora haja críticas ao *Google Acadêmico* quanto à inclusão de textos veiculados por revistas consideradas predatórias, este vem se tornando a maior base de dados internacional dos últimos anos.

²⁸ Para estas buscas, utilizamos o filtro: artigos de revisão, por ordem de relevância, sem marcação específica para período. A busca foi realizada em 26 de setembro de 2022.

²⁹ Os resultados não validados dizem respeito a links corrompidos e textos que não se enquadravam na categoria artigo revisado.

de ensino, 15 o designavam como modelo de ensino, cinco³⁰ alternavam os termos modalidade e modelo de ensino, dois se referiam ao ERE como estratégia e nove não utilizavam nenhuma designação específica, conforme o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Designações para o ensino remoto emergencial.



Fonte: Gráfico construído pela autora com base em dados coletados do *Google Acadêmico* (2022).

Dos 83% de resultados válidos encontrados, em termos de porcentagem, isso se traduz em: 32% de artigos que utilizavam a designação de modalidade de educação para o ERE, 25% que o tratavam como modelo de ensino, 8% dos artigos utilizavam ambas as designações, 3% consideravam o ERE uma estratégia de ensino e 15% não utilizavam nenhuma designação específica.

Embora a primeira busca tenha sido induzida, visto que buscamos intencionalmente artigos que fossem identificados pela palavra-chave “modalidade de ensino remoto”, a segunda busca, de caráter espontâneo, também identificou uma quantidade considerável de publicações que consideraram o ERE como uma modalidade de educação. Essa categoria aparece em primeiro lugar nestas designações.

Mesmo não sendo validado como uma modalidade de educação ou ensino, o ERE tem características que o fazem se assemelhar às demais modalidades, o que acaba por gerar essa associação e refletir nas publicações na área. Logo, voltemos a uma percepção já comentada anteriormente nesse texto: a constatação de que ainda há um longo percurso para o ERE vir a ser uma modalidade (se vier a ser).

Por tudo que foi posto e pelo reconhecimento de que o ERE não pode ser considerado uma modalidade de educação, e não tendo a intenção de incorrer numa analogia imprópria, optamos por analisar as demais possibilidades reveladas na busca do *Google Acadêmico*: modelo e estratégia de ensino.

³⁰Estes cinco resultados também estão contabilizados nas categorias de modalidade de educação e modelo de ensino, mas consideramos pertinente apontar seu uso alternado.

Neste caminho, analisaremos, no próximo tópico, o conceito de modelo de ensino, segunda opção mais recorrente para designar o ERE na busca realizada no *Google Acadêmico*, conforme dados do Gráfico 1.

3.2.3 Ensino Remoto Emergencial: “modelo de ensino”?

A perspectiva de enquadrar o ensino remoto emergencial enquanto uma modelo de ensino surgiu das investigações sobre o ensino remoto ao longo dessa pesquisa. Assim como observarmos a recorrência da denominação de modalidade de educação para o ERE, também percebemos para a referência a considerá-lo um modelo de ensino. A busca realizada no *Google Acadêmico* para essa pesquisa só confirmou nossa percepção ao apontar modelo de ensino como a segunda designação mais recorrente para ensino remoto (ver Gráfico 1).

O conceito modelo de ensino é utilizado, muitas vezes, para designar um prisma específico da educação relacionado principalmente aos modos de ensinar ou às práticas pedagógicas, como modelo de ensino tradicional, modelo de ensino interativo e, na pandemia da Covid-19, modelo de ensino presencial, modelo de ensino remoto ou à distância e modelo de ensino híbrido.

Apesar da vasta utilização do termo, encontramos pouco na literatura acadêmica sobre sua conceituação. No entanto, merecem destaque duas publicações na área de Educação a Distância, a primeira delas é um livro intitulado *Modelos pedagógicos em Educação a Distância*, de autoria de Patrícia A. Behar (2009), a segunda, um artigo de Arlindo F. P. Carvalho Júnior (2013), *Educação a Distância: uma análise dos modelos de ensino*. Em ambas publicações o termo modelo de ensino é utilizado para se referir à Educação a Distância e seu modo de ensino.

Iniciando pelas ideias de Behar (2009) sobre modelos pedagógicos³¹, destacamos que a autora defende que o conceito de modelo está intrinsecamente relacionado ao de paradigma. Para definir este último, Behar (2009) se apóia na teoria do paradigma de Thomas Kuhn (1996) e afirma que esse

funciona como um **sistema de referências** em que as teorias são testadas, avaliadas e, se necessário, revistas. Assim, o paradigma é um corpo teórico ou sistema explicativo dominante, durante algum tempo, em uma área científica particular. Mas por que num determinado tempo? Kuhn afirma que existem rupturas na evolução científica, e, se refere a elas como “mudanças de paradigma”. (BEHAR, 2009, p. 20, grifo nosso).

³¹Behar (2009) denomina de modelo pedagógico o que nós temos referenciado como modelo de ensino.

De acordo com Behar (2009), temos três principais paradigmas na educação que influenciaram os processos educativos ao longo do tempo, os quais, sucintamente, são: o humanista, derivado de uma concepção apriorista, na qual o ser humano nasce com o saber dentro de si, o instrucionista ou empirista, que compreende o conhecimento como algo a ser transmitido e adquirido, e o interacionista, derivado da concepção construtivista, na qual o sujeito, para aprender, interage com o conhecimento e o constrói para si, segundo suas próprias experiências e percepções (BEHAR, 2009).

Estes paradigmas de educação oferecem um padrão na maneira de se conceber o mundo, a sociedade, o homem, a educação, a escola e os papéis de professor e aluno. Estes padrões servem de *template* para a formação de modelos de ensino/pedagógicos. Dentro de uma mesma modalidade de educação, como a EAD, por exemplo, podemos ter diferentes modelos de ensino/pedagógicos, como os humanistas, instrucionistas, interativos ou mistos³², o que justifica a variedade de propostas pedagógicas disseminadas na área.

O que diferencia um modelo de outro é o seu desenho pedagógico ou, como Behar (2009) denomina, sua arquitetura pedagógica e a estratégia de aplicação dessa. Estes dois elementos se inter-relacionam, influenciando mutuamente. Os componentes constituintes da arquitetura pedagógica de um modelo de ensino são: os aspectos organizacionais que fundamentam e estruturam a proposta pedagógica e estão relacionados ao planejamento, o objeto de estudo ou conteúdo que deve orientar a produção de materiais didáticos e instrucionais e a seleção de estratégias e recursos mais adequados, os aspectos metodológicos, os quais refletem sobre os processos de interação, avaliação e organização pedagógica visando a aprendizagem, e, por último, os aspectos tecnológicos no que versa sobre a seleção, funcionalidade e usabilidade (BEHAR, 2009, p. 25).

Behar (2009) afirma que um novo paradigma surgiu com a emergência das TIC, e acrescentamos das TDIC, trazendo novos pilares para o mundo e a vida em sociedade. Os principais pilares citados pela autora são as mudanças nos conceitos de tempo e espaço que o mundo virtual e digital proporcionou. Estes pilares alteraram os sistemas de referências tradicionais, a maneira de ver, sentir e viver no mundo. Isso influenciou os paradigmas

³²É importante ter em mente que a ruptura de paradigmas não é algo pontual ou estanque, mas um processo gradual que ocorre ao longo do tempo. Dessa forma, podemos ver diferentes paradigmas coexistindo individualmente ou em sincretismo. Sobre isso, podemos fazer uma analogia com a datação pontual de períodos históricos questionada por Jacques Le Goff (2012) especificamente no capítulo A Idade Média: Quanto tempo durou?, de sua obra A Idade Média explicada aos meus filhos.

educacionais, promovendo transformações nos seus sistemas de referências, os quais são utilizados para explicar os fenômenos educativos relacionados aos novos pilares.

A EAD é uma modalidade de educação que recebeu muita influência desse novo paradigma, aproveitando a redefinição dos conceitos de tempo e espaço no ciberespaço para construir um novo modelo de ensino/pedagógico, pautado em matrizes pedagógicas que consideram práticas de ensino a distância, mas, sobretudo, com interação virtual, já que as inovações das TIC/TDIC têm um alto potencial de comunicação assíncrona e síncrona para sujeitos em diferentes espaço-tempo.

Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho Júnior (2013, p. 47), ao definir modelos de ensino em EAD, esclarece que estes são

padrões prontos a serem seguidos quanto à estruturação e organização educacional, porém não podemos reduzir nossos olhares a visões tão simplistas. Os modelos de ensino traduzem a filosofia da instituição de forma implícita; os modelos estão impregnados de princípios e valores que devem ser levados em consideração. (CARVALHO JÚNIOR, 2013, p. 47).

Ao propor essa definição para modelos de ensino na EAD, Carvalho Júnior (2013) corrobora a perspectiva de Behar (2009) de que estes são fruto de um sistema de referências filosófico que deriva de um ou mais paradigmas educacionais, o qual influencia toda a dinâmica de sua formatação, de seu modo de fazer educação. Complementando a conceituação anterior, o autor acrescenta que o

modelo de ensino é o modo/forma de ensino que influencia e é influenciado por vários fatores e mecanismos que fazem parte do processo de aprendizagem e da estrutura e organização do curso. Tais fatores implicam o planejamento, os métodos e as técnicas de ensino, as formas e técnicas de avaliação, as formas de interação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem. (CARVALHO JÚNIOR, 2013, p. 47).

Para exemplificar esse modo de ensino que influencia e é influenciado, Carvalho Júnior (2013, p. 49), fundamentado em Belloni (2009)³³, apresenta três dos principais modelos ou gerações de Ensino a Distância ao longo do tempo.

³³Existem outras classificações por gerações para a EAD. Alves (2001) e Alves (2011) apontam, por exemplo, a importância do rádio para o processo de educação a distância na primeira metade do século XX, geração não comentada por Carvalho Júnior (2013). Dias e Leite (2010) fazem uma distinção entre a introdução do computador e da *internet*, já que cada um, a seu tempo de popularização, transformou a sociedade do conhecimento de maneira diferente. Contudo, para esta parte da pesquisa, a relevância do tema está na percepção de que diferentes modelos educativos foram construídos em cada uma destas gerações, conforme os paradigmas

- (i) O ensino por correspondência, veiculado por meio de impressos e baseado numa concepção de aprendizagem individual, quase sem nenhuma interação.
- (ii) O ensino multimeios, com o uso de meios de comunicação audiovisuais, como a televisão, gravações de vídeos e áudios, e o computador, sendo que a interação se mantém por correspondência e impressos.
- (iii) O ensino via *World Wide Web* (WEB) ou rede de sistemas interligados, com interação virtual e personalizada, diferenciando-se das propostas de ensino de massas anteriores.

Vejam os que para cada um destes tipos de ensino a distância foi necessário a criação de um modelo de ensino respaldado no paradigma de educação vigente e no tipo de tecnologia viabilizado. A tecnologia exerceu papel fundamental na construção destes modelos de ensino, visto que ela influencia as matrizes pedagógicas dos diferentes paradigmas e orienta o planejamento, metodologia e técnicas de ensino disponibilizadas para cada geração. Como exemplo, nas duas primeiras gerações de ensino a distância a interação era quase nula, já que ocorria via correspondência, no geral, os alunos recebiam materiais prontos (impressos, áudios, vídeos), não tendo oportunidade de dialogar sobre estes. Esse fato evidencia os paradigmas das concepções humanista e instrucional de educação. Na última geração e a atual, quando surge a *internet*, um mundo de possibilidades se abre para pensar os processos de ensino e de aprendizagem por meio da interação. Esse modelo de ensino nasce em um período em que o paradigma interacionista de aprendizagem se encontra legitimado, inclusive nas propostas pedagógicas dos sistemas de ensino, coincidindo com o momento em que as comunicações extrapolam o tempo e espaço simultâneo e físico³⁴.

Essa definição se aproxima da perspectiva de construção de modelos pedagógicos abordada por Behar (2009) para EAD e traz aspectos importantes para pensarmos o ERE enquanto um modelo de ensino.

Se modelos de ensino são como padrões, *templates*, que nos espelhamos para imitar e produzir outros de acordo com determinados objetivos, realidade e público-alvo, poderíamos pensar o ERE enquanto um modelo de ensino?

vigentes e os tipos de tecnologias disponíveis. Outros modelos podem surgir no futuro com o nascimento de outras tecnologias, as quais podem influenciar a regulação, acomodação ou ruptura dos paradigmas em vigor.

³⁴Faz-se importante esclarecer, entretanto, que, conforme nos adverte Castells (2021, p. 64), a tecnologia não determina a sociedade ou seus paradigmas e vice-versa. O que ocorre é “um complexo padrão interativo” entre ambos, ocasionados pelo progresso tecnológico, sociocultural, político-econômico, etc. Como exemplo, podemos citar a pandemia da Covid-19, que acelerou ainda mais o processo de integração das tecnologias à vida social, laboral e privada, inclusive nas áreas de trabalho, com o *home office*, de educação, como o ensino remoto para toda população em processo de escolarização, e da saúde, com a expansão da telemedicina ou teleconsulta.

Como já abordado no tópico 2.3 dessa seção, o ERE tem características tanto do ensino presencial quanto da EAD, combinando características dos dois modelos de ensino. No geral, da EAD, o ERE emprestou ferramentas tecnológicas, como plataformas de ensino *online* e aplicativos diversos de comunicação virtual (*chats*, e-mails, aplicativos de videochamadas e videoconferências, aplicativos de mensagens instantâneas e chamadas de voz ou vídeos, etc.). Do ensino presencial ocorreu a transposição didático-pedagógica de práticas pedagógicas expositivas e pautadas no trabalho com materiais impressos. Sendo assim, a seguir, esboçamos os três principais tipos de implementação do ERE ocorridas ao longo da pandemia da Covid-19.

No caso de ensino remoto *online* veiculado por meios de TIC/TDIC, houve aulas síncronas e assíncronas, no formato de palestra expositiva, na qual os professores atuaram ministrando videoaulas, videoconferências ou aulas gravadas. Essa configuração lembra o formato de aulas presenciais e/ou o modelo de ensino a distância veiculado por multimeios ou multimídias. Na ocorrência do ensino remoto veiculado por materiais impressos, este, no geral, efetuou-se por meio de guias e de roteiros com orientações de leituras de conteúdos e realização de atividades individuais para posterior correção e devolutiva impressa pelo professor, aproximando-se do modelo de EAD por correspondência. Em alguns casos, houve a ocorrência de aulas *online* e atividades de interação entre alunos e professores e alunos com seus pares, evocando os modelos de ensino no formato EAD interativo.

Todas estas práticas ou atividades pedagógicas citadas acima foram sugeridas pelo Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020e), do Conselho Nacional de Educação, que dispôs sobre a reorganização do calendário escolar e o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima durante o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19. Contudo, como os sistemas de ensino tiveram autonomia para planejar suas próprias práticas pedagógicas de ensino remoto, com base na sua realidade e de seu público-alvo, elas se materializaram de diferentes formas.

Embora cada diferente proposta materializada pelo ERE possa, de certa forma, ser caracterizada como um modelo de ensino, de acordo com o que Behar (2009) e Carvalho Júnior (2013) colocam sobre o tema, considerando que as três proposições esboçadas anteriormente foram as mais recorrentes, ainda estaríamos nos referindo a um suposto modelo de ensino sem base e fundamentação própria, como já apontado na seção 2.2.2, quando discutimos a pertinência ou não de designar o ERE como modalidade de ensino. Mesmo o ERE tendo algumas características de modelo de ensino, sem uma estrutura organizacional, de

gestão, de recursos, de produção de materiais didáticos e programas de formação de profissional própria, fundamentada e reconhecida, entre outras questões, optamos por não considerá-lo como um modelo de ensino próprio.

Nesta perspectiva, cabe a nós refletirmos sobre a possibilidade do ERE ser uma estratégia técnica de ensino, última categoria apontada nas buscas do *Google Acadêmico*.

3.2.4 Ensino remoto emergencial: “estratégia técnica de ensino”?

Iniciamos, nesta seção, a discussão acerca da terceira e última categoria indicada no Gráfico 1 para a designação do ERE: estratégia técnica de ensino. O termo estratégia era uma opção mesmo antes das buscas realizadas no *Google Acadêmico*, embora tenha sido registrado apenas dois resultados para essa categoria, optamos por investigá-lo.

Definimos por trabalhar com o termo estratégia técnica de ensino considerando que a inter-relação entre os termos pode oferecer uma articulação entre as dimensões estratégica e técnica que descreveriam o planejamento da implementação do ERE. Para tanto, propomos a discussão sobre o conceito dos dois termos separadamente e de forma correlacionada.

Tomando licença de recorrer a abordagem maiêutica que Solé (2014) utilizou em sua obra *Estratégias de Leitura*, solicitamos a vocês que reflitam sobre o conceito de estratégia e técnica. Pensem nesses dois termos e tentem defini-los rapidamente. O que lhes vem à mente?



Interessante pensar como o termo estratégia está relacionado à resolução de problemas, de maneira refletida, porém, muitas vezes, imediata e instantânea, como em um jogo de xadrez, que você precisa observar suas peças, as do adversário e tomar decisões rápidas e perspicazes sobre as próximas ações, às vezes, com rodadas de antecedência, para atingir seu objetivo. Técnica poderia ser a maneira repetitiva e focada com que fazemos determinada ação para atingir o melhor resultado possível, as vezes de maneira automatizada. De certa forma, a estratégia acaba por se traduzir no uso mais apropriado de técnicas já conhecidas para se alcançar um fim, mas esse uso é refletido.

De acordo com as observações de Solé (2014) sobre o uso dos termos estratégia, técnica, destreza, seus conceitos são parecidos e estão muitas vezes relacionados à ideia de

procedimento. No entanto, corroborando as ideias de Valls (1990) a respeito da definição do termo, a autora esclarece que o que os diferencia são seus grau de automatismo. Para esclarecer essa diferença, a autora utiliza uma analogia para sobre o conceito de estratégia.

[...] quando amarramos os cadarços dos sapatos, quando cozinhamos alguma coisa gostosa, quando decidimos se é mais eficaz buscar o filho na escola antes de fazer as compras e levar uma cópia de um artigo a um colega que o pediu ou, pelo contrário, que é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas, então estamos tratando com procedimentos.

É provável que pense que, embora seja certo que amarrar os tênis, cozinhar e planejar um itinerário são ações ordenadas, destinadas à consecução de uma meta — não tropeçar com o cadarço; satisfazer uma necessidade básica; fazer o que tínhamos planejado para esta tarde — também é verdade que existem diferenças entre estes procedimentos.

Assim, enquanto no primeiro caso se trata de uma ação completamente automatizada (tente fazer o laço e o nó pensando neles e vai ver como é difícil!), no segundo seguimos instruções que nos garantem a consecução de um objetivo, de forma que nossa ação é praticamente controlada por tais instruções. Em troca, quando nos encontramos em uma situação como a do terceiro exemplo, as coisas são um pouco diferentes.

Neste caso, usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como “receita” para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia. Para isso, no exemplo proposto, temos que representar o problema que tratamos de resolver – fazer tudo em pouco mais de uma hora e meia, e da forma mais eficaz possível, para não passar três vezes pelo mesmo lugar – e as condições e condicionantes de que dispomos em um momento adequado – se temos carro, as possibilidades oferecidas pelo transporte urbano, a hora em que as lojas fecham, se a criança vai esperar na rua ou pode permanecer na escola... (SOLÉ, 2014, p. 94).

De acordo com essa analogia, técnica, destreza, habilidade e estratégia seriam procedimentos, os quais se diferenciariam conforme seu lugar em uma linha contínua, sendo os extremos marcados um, pelo procedimento mais automatizado e o outro, pela atividade controlada e planejada previamente, no caso, a estratégia (SOLÉ, 2014).

Figura 1 – Linha contínua de procedimentos



Fonte: Produção própria com base nas ideias de Solé (2014) e Valls (1990).

Embora Solé (2014) defina estratégias para o contexto das práticas de leitura, sua definição traz aspectos importantes para refletirmos sobre o ERE enquanto uma estratégia técnica de ensino.

Segundo Solé (2014, p. 94) estratégias “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Vejamos que isso se enquadra bem para a conceituação do ERE implementado durante a pandemia da Covid-19.

Tencionando buscar mais informações sobre o termo para verificar se o ERE poderia ser concebido como uma estratégia técnica de ensino, também recorreremos a Anastasiou e Alves (2003), que, ao proporem a aplicação de estratégias de ensinagem para o ensino superior, definem os termos estratégia e técnica, a seguir.

Estratégia: do grego *strategia* e do latim *strategia*, e a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos. Técnica: do grego *technilós*, relativo a arte. Refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 68-69).

Observemos como as duas definições são muito próximas, mas com pequenas diferenças que merecem ser destacadas principalmente no que toca ao termo arte. A primeira definição, referente à estratégia, é vista como uma arte de aplicar/explorar meios para se alcançar os objetivos definidos; a segunda definição, quanto ao conceito de técnica, é designada também como uma arte, mas, neste caso, material ou processual, relativo aos processos de determinada arte.

Podemos fazer uma correlação entre estratégia e técnica e o termo arte. Segundo o Dicionário Aulete Digital (ARTE, 2020), arte, entre muitos sentidos, apresenta como primeira acepção a “capacidade e aptidão do ser humano de aplicar conhecimentos e habilidade na execução de uma ideia, de um pensamento”. Ora, vejamos que para o contexto dessa pesquisa estratégia se torna a arte, ou seja, a capacidade de propor (planejar), por meio das ferramentas ou técnicas (processos) disponíveis, ações pedagógicas para que os alunos possam vivenciar um processo de escolarização remoto.

Embora as autoras não tenham se referido à utilização do termo estratégia para definir um modo de fazer educação, assim como Solé (2014), mas como uma aplicação relacionada às práticas de ensino, as características que empregam para qualificar estratégias de ensino podem ser atribuídas para o ERE.

Sendo assim, apoiando-nos nas concepções de Anastasiou e Alves (2003) e Solé (2014), arriscamo-nos a dizer que o ERE poderia ser enquadrado como uma *estratégia técnica*

de ensino específica de planejamento utilizada por instâncias maiores da área de educação no contexto da pandemia. Nesse entendimento, o ERE se apresenta como uma estratégia técnica de ensino que permite o planejamento e a seleção dos melhores meios e técnicas para propiciar os processos de ensino e de aprendizagem aos alunos (objetivo do ERE), levando em consideração as condições de implementação destas técnicas e as dinâmicas destes processos. No caso do ERE, as condições que a pandemia da Covid-19 infringiu aos alunos e profissionais da educação e as dinâmicas emergentes de um processo de ensino remoto em andamento.

Finalizando nossas ponderações, consideramos, no âmbito desse estudo, pelo momento, pertinente compreender o ERE como uma *estratégia técnica* de ensino que circunstancial e emergencialmente atendeu (e atende) satisfatoriamente à necessidade demandada. Além disso, apresentou sua arquitetura pedagógica um potencial de grande importância para a complexidade estrutural dos sistemas de ensino, que, embora delineada, claramente ainda não está concluída e nem reconhecida.

4 DA REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO À INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Vivemos atualmente inseridos no meio de uma nova revolução tecnológica, a da informação. Essa revolução foi iniciada na segunda metade do século XX³⁵, assentada em importantes descobertas da microeletrônica, da computação e da telecomunicações, mas que teve seus processos e produção de artefatos acelerados nas últimas três décadas (1990-2010) de maneira como nenhuma outra revolução o fez (CASTELLS, 2021).

Segundo Castells (2021), as revoluções são momentos históricos que conduzem à rápida transformação da “cultura material” de forma a mudar paradigmas da sociedade, interrompendo uma era estável, provocando alterações profundas e introduzindo um novo período de estabilidade após acomodação e integração das novas transformações pelo corpo social.

A Revolução Tecnológica da Informação, na qual estão incluídas revoluções do processamento, da comunicação e, a mais atual, a digital, tem sofrido um processo evolutivo tecnológico inusitado e muito acelerado, o qual modificou o paradigma tecnológico vigente até então. Contudo, o que faz essa revolução ter avançado tão rapidamente não é a característica de difusão de informação ou mesmo de conhecimento, pois, segundo Castells (2021, p. 88), todas as Revoluções Industriais passadas também se caracterizaram pela veiculação destes dois componentes, “mas a aplicação destes conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.”

Uma palavra-chave dessa afirmação é o termo realimentação ou retroalimentação, que, em outras palavras, refere-se à capacidade que a geração de informações sobre determinado artefato pode ter para inová-lo, num constante processo evolutivo de suas potencialidades e/ou aplicabilidade, como ocorreu, por exemplo, com a comunicação em redes. À vista disso, as

³⁵ Apesar de a Era da Informação ter iniciado a partir da Segunda Guerra Mundial com o nascimento do primeiro computador e do transistor (fonte da microeletrônica), Castells (2021) faz um atento panorama histórico das origens primitivas dessa revolução, as quais iniciaram ainda antes da primeira Revolução Industrial, sendo determinada por esta e as que a seguiram. A Revolução Tecnológica da Informação atual descende do desenvolvimento de recursos tecnológicos que evoluíram a partir das Revoluções Industriais anteriores, as quais vivenciaram diferentes revoluções tecnológicas em razão da criação e do incremento de novas fontes de energia (respectivamente, o motor a vapor, a eletricidade, o combustível fóssil, a energia nuclear). “A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas” (CASTELLS, 2021, p. 88), entendendo informação aqui para além da ideia de “conjunto de dados” a ser divulgado, mas com potencial e capacidade de retroalimentação para a aceleração de seu próprio desenvolvimento. Para saber mais sobre o assunto, conferir Castells (2021).

informações se multiplicam num ritmo muito acelerado, (re)criando tecnologias que, no estágio atual dessa revolução, são frutos de processos de produção cada vez mais amplificados. A entrada na Era Digital aumentou o desenvolvimento das tecnologias da informação, do processamento, da comunicação e sua aplicabilidade em escala exponencial, tornando esse processo muito difícil de ser estimado ou previsto. Lévy (1999), um dos principais filósofos da cibercultura, exemplifica muito bem essa ideia ao comentar que

Nenhum dos principais atores institucionais – Estado ou empresas – planejou deliberadamente, nenhum grande órgão de mídia previu, tampouco anunciou, o desenvolvimento da informática pessoal, o das interfaces gráficas interativas para todos, o dos BBS [Bulletin Board System] ou dos programas que sustentam as comunidades virtuais, dos hipertextos ou da World Wide Web, ou ainda dos programas de criptografia pessoal inviolável. Essas tecnologias, todas impregnadas de seus primeiros usos e dos programas de seus criadores, nascidas no espírito de visionários, transmitidas pela efervescência de movimentos sociais e práticas de base, vieram de lugares inesperados para qualquer “tomador de decisões”. (LÉVY, 1999, p. 27).

Sendo assim, atualmente, segunda década do século XXI, vivendo em um mundo digital, observamos que a tecnologia ocupa uma posição primordial na sociedade e na cultura ocidental. Ela está presente em todo lugar: em casa, no trabalho, na escola, nas ruas, no bolso e na bolsa. Ela influencia nosso ritmo de vida, nossa rotina, preenche nossos momentos de lazer e de deslocamento, tem sido, em muitos casos, nosso último boa noite e nosso primeiro bom dia. Ela é ao mesmo tempo ação passiva, de recepção, e ação ativa, de produção e reinvenção humana, portanto, social, e tem mudado nossa cultura.

Essa cultura, que agora é também digital, caracteriza-se por um novo modo de transmitir, vivenciar, “codificar, organizar e regular [nossa] conduta [...] em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16) e ao mundo. Esse novo mundo veicula informações muito rapidamente e estabelece comunicação de maneira instantânea, através de um novo espaço social, o ciberespaço.

Mas, nesta presença constante, quase fundida a nossa pessoa, como se fosse uma extensão de nós, faz-se persistente a pergunta, o que é, de fato, a tecnologia? E tecnologia da informação?

Para entendermos melhor a importância das tecnologias para a sociedade é preciso compreender seu conceito e, para tal empreitada, nos fundamentamos em Kenski (2007) e Lévy (1999).

Já apontamos anteriormente que a tecnologia não é fruto de produção humana atual apenas, posto que já existia na primeira Revolução Industrial (século XVII-XVIII). Pressupõem-se, na verdade, que ela seja tão antiga quanto o próprio homem, embora só tenhamos registro a partir da pré-história por meio das pinturas rupestres, quando a descoberta do fogo causou, o que poderíamos qualificar, com base na definição de revolução de Castells (2021) abordada anteriormente, como uma das primeiras revoluções humanas. A partir de então, incontáveis foram as descobertas ou produções de artefatos que modificaram a vida do homem, condicionando-a.

Vivemos rodeados de tecnologia e, conforme Kenski (2007, p. 24) esclarece, estas “estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais”, esquecendo-nos de que um dia a criação de um determinado artefato teve o poder de melhorar a vida humana em alguma área, como a invenção da colher cujo uso na atualidade se encontra incorporado à rotina diária de muitos povos. Do descobrimento da roda aos instrumentos de caça, da invenção da linguagem, do papel e da escrita à prensa, do motor a vapor à eletricidade, do primeiro computador à *internet*, cada período histórico sofreu alterações significativas em sua estrutura socioeconômica e cultural em decorrência das tecnologias produzidas (e dos artefatos produzidos por estas) pelo homem de seu respectivo período. Em suma, no mundo contemporâneo, vivemos rodeados das tecnologias acumuladas e (re)configuradas ao longo da história da humanidade.

Tecnologia, segundo Kenski (2007, p. 22-24)

engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

[...]

O conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta ou um computador – , os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 22-24).

Para Lévy (1999, p. 22) “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”, portanto, não há como dissociar o homem de sua produção material ou técnica, uma vez que é isso que faz com que ele organize e (re)signifique o mundo ao seu redor.

Para explicar essa relação, Lévy (1999) faz uma analogia com o signo linguístico. O signo linguístico é como uma moeda de duas faces, de um lado é forma, de outro, conceito. Um não existe sem o outro e os dois juntos representam uma fração da realidade, tal qual

ocorre com as tecnologias. Sendo assim, o homem contemporâneo é o que é em razão das tecnologias que desenvolveu, sem ele, elas não existiriam; sem elas, ele com certeza não seria o homem que é.

E, no entanto, não podemos dizer que a tecnologia determina o homem e sua cultura ou vice-versa, mas que ambos são produto dessa interação (CASTELLS, 2021). O homem, por meio da tecnologia, reinventa-se a cada dia e reinventa, por conseguinte, o mundo à sua volta. Para bem compreender isso, basta pensar em nossos antepassados da Idade Moderna, Média, Antiga e Pré-História. Para cada época, diferentes homens e concepções de mundo, sociedade, relações, educação...

Ao compreendermos melhor o conceito de tecnologia, é possível perceber como essa é uma extensão do ser humano. Tomemos como exemplo agora os óculos ou as lentes de contato. Um indivíduo que tenha alguma deficiência visual que possa ser corrigida com o uso de óculos ou lentes de contato passa a utilizar essa tecnologia como uma extensão de si mesmo. O mesmo podemos falar das próteses artificiais, no que se refere às questões físicas. No campo das funções cognitivas, podemos destacar o uso da calculadora, dos programas de simulação computadorizados, dos bancos de dados, entre muitos outros.

Para além disso, especificamente sobre as novas tecnologias da informação, Castells (2021) esclarece como se dá o processo de criação e utilização destas ao apontar que

As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da Internet [...]. Há, por conseguinte, uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. (CASTELLS, 2021, p. 89).

Neste sentido, é importante perceber como o desenvolvimento da tecnologia na atualidade é uma extensão do trabalho intelectual e criativo humano e, enquanto tal, deve ser objeto de discussão e estudos na escola. E precisamos considerar esse fato para empreender a integração das tecnologias à educação de maneira bem-sucedida.

Os alunos da atualidade³⁶ não são mais os Imigrantes Digitais do século passado, aqueles que acompanharam o nascimento do mundo digital e tiveram que aprender a usar

³⁶ Por alunos da atualidade, Prensky (2001) denomina todos aqueles que estão inseridos na educação básica e nasceram já no século XXI, século que viu a popularização e emergência das TIC/TDIC.

cada um dos recursos desenvolvidos pelas TIC/TDIC, introduzindo-os ao longo da vida, de acordo com suas necessidades ou demandas, como muito bem definiu Prensky (2001), mas são Nativos Digitais. Por Nativos Digitais, Prensky (2001) concebe aqueles que já nasceram em um mundo rodeado pela tecnologia, que são frequentadores assíduos do ciberespaço, usando de recursos digitais desde muito pequenos e se constituindo como “falantes nativos” desse mundo. Estes alunos não aprendem a tecnologia apenas usando, mas também produzindo/fazendo, de forma intuitiva, conforme os *inputs* recebidos da sociedade digital, ao modo como apreendemos a linguagem.

Sobre essa realidade, de acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019,

89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no Brasil. [...] Considerando o total de usuários [...], 83% assistiram a vídeos, programas, filmes ou séries na Internet; 76% pesquisaram na Internet para trabalhos escolares; e 68% utilizaram redes sociais. [...] Além disso, 35% das crianças e adolescentes informaram terem conversado por chamada de vídeo. (CETIC, 2020, p. 23-24).

Esse acesso difundido entre crianças e adolescentes confirma o que Lévy (1999) proclama acerca desse novo contingente de alunos que emerge nas escolas: que eles não estão apenas conectados, mas são sujeitos conectados. Os Nativos Digitais são ávidos consumidores das novas tecnologias. *Tablets*, celulares, vídeo games, câmeras de vídeo, brinquedos digitais, relógios digitais, aparelhos de inteligência artificial que tocam música, desligam a televisão, fazem buscas na *internet*, e outras tecnologias infundáveis integram a rotina de vida de parte das crianças e adolescentes que frequentam as escolas.

Faz-se importante, no entanto, fazer um parêntese sobre estes dados; embora públicos de todas as classes sociais tenham acesso às tecnologias digitais, como a própria pesquisa TIC Kids *Online* Brasil 2019 indicou, as populações melhor favorecidas socioeconomicamente são as que têm acesso de melhor qualidade, por mais tempo e a maior variedade de serviços.

Sacavino e Candau (2020, p. 126), ao abordarem o direito à educação durante a pandemia, apontam que a desigualdade de acesso às TIC e especialmente às TDIC ficaram evidentes e reconhecem que a garantia do direito à educação, não apenas durante a pandemia, mas no mundo digital em que nos encontramos, está atrelada à democratização das TDIC. As autoras defenderam a conectividade à *internet* como um instrumento que poderia trazer equidade de condições para o estabelecimento do ERE, sendo este “um componente fundamental do direito à educação numa sociedade em que a cultura virtual se faz cada vez mais presente”.

Apesar da incontestável desigualdade de acesso e de distribuição das TIC/TDIC no Brasil, a popularização dos aparelhos celulares e a redução dos custos de seus pacotes de dados móveis para o acesso à *internet* ocorrida nas últimas décadas, além da extensão das redes de *wi-fi* em espaços públicos, tornaram o mundo digital mais acessível às populações desfavorecidas socioeconomicamente.

É preciso entender que a linguagem digital é um constructo social, portanto, apreendido como parte do capital cultural ou acervo cultural de uma sociedade. Voltando à contraposição estabelecida por Prensky (2001) entre Nativos Digitais e Imigrantes Digitais, enquanto os primeiros são “falantes nativos” desse mundo, os últimos têm, comumente, o que o autor afirma ser um “sotaque” digital. Nesse sentido, a introdução das TIC/TDIC na escola, nos programas escolares, integrando a tecnologia ao processo de escolarização de forma consistente, contínua e permanente, como uma extensão dos processos de ensino e de aprendizagem, é imprescindível para torná-los usuários nativos e competentes dessa linguagem, evitando o atraso educacional, o fracasso e a exclusão escolar de parte dos alunos.

A velocidade da difusão tecnológica é seletiva tanto social quanto funcionalmente. O fato de países e regiões apresentarem diferenças quanto ao momento oportuno de dotarem seu povo do acesso ao poder da tecnologia representa fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade.

[...]

As elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e , assim, permanecem dentro dos limites do pacote de tecnologia” (CASTELLS, 2021, p. 90 e 92).

A esse respeito, Castells (2021, p. 92) alerta para o fato de “as descobertas tecnológicas ocorrerem em agrupamentos” específicos, ou seja, surgiram em ambientes privilegiados e propícios a esse desenvolvimento, onde estavam presentes indivíduos dispostos a investir tempo, conhecimento e recursos nessas ações, e, muitas vezes, dentro de um Estado que se não as incentivasse, ao menos não as reprimia.

O surgimento de novas tecnologias, no geral, tem grande potencial de desenvolvimento econômico e social, melhorando as condições de vida e de trabalho da população que se serve destas. Nessa lógica, vale afirmar a centralidade do papel do Estado no oferecimento desses recursos para diminuir a desigualdade de oportunidades nesse mundo digital, começando pela escola, lugar de excelência para a distribuição desses recursos, os quais vêm se configurando como um direito na educação, como defendem a ONU (2016), Lemes e Souza (2014), Sacavino e Candau (2020). A democratização do direito à tecnologia e

à cultura digital passa a ser uma demanda importante para um mundo com mais equidade social.

Em um mundo no qual as informações estão disponíveis em rede, de fácil acesso a todos, Lévy (1999) destaca a importância de se repensar o trabalho da escola nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como os modelos de construção de conhecimentos. Para tanto, o pesquisador sugere privilegiar um processo de escolarização que preveja a formação individual, observando as diferenças e a diversidade de demandas dos alunos, propondo o desenvolvimento de perfis individuais de competências. Segundo Lévy (1999, p. 158), os conhecimentos e sua construção não são mais tão lineares, paralelos, piramidais, repletos de pré-requisitos, mas têm se configurado como “emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva”.

Dessa forma, os alunos da atualidade, Nativos Digitais, não aprendem e não se interessam por um processo de ensino e de aprendizagem tradicional e conservador, linear e estruturado rigidamente. Corroborando essa ideia, Prensky (2001) traça o perfil do aluno Nativo Digital, o que está em concordância com o que Lévy propõe para a revisão do modelo de construção de conhecimentos.

Segundo Prensky (2001, p. 1),

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar sério. (Isso parece familiar?). (PRENSKY, 2001, p. 2, grifo do autor).

Mas para propor um modelo de construção de conhecimentos menos linear e mais aberto, centrada no perfil do aluno da atualidade é preciso rever o processo educativo institucionalizado, já que no mundo digital, as demandas sociais e educacionais se transformam apesar da relutância da instituição escolar em se adaptar a elas e atualizar seus processos educativos. A esse respeito, Moran (2015) afirma que a cultura escolar tradicional é resistente às mudanças, ocasionando uma defasagem entre as demandas da realidade social e a escola. Esse fato, influencia a integração das tecnologias à educação, as quais, muitas vezes, estão relacionadas a metodologias mais ativas de ensino.

Para reverter essa defasagem e propor um ensino mais atualizado às características dos Nativos Digitais é preciso instigar algumas ações que ajudem na integração das tecnologias à educação: (i) fomentar o aparelhamento tecnológico da escola e dos professores com políticas de estruturação e de manutenção destes recursos, (ii) oferecer e estimular a formação contínua de professores em tecnologias da educação e (iii) promover estudos sobre a integração das tecnologias à educação de modo a atualizar os currículos, programas e propostas de ensino.

Refletindo sobre a primeira ação proposta para a requalificação dos processos de escolarização de modo a integrar as tecnologias à educação, o aparelhamento tecnológico das escolas, apontamos algumas possibilidades de ação pública. A primeira está relacionada à extensão do acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos como um direito à educação, o qual é defendido por Sacavino e Candau (2020a). Essa ação se traduziria na efetivação da inclusão digital por meio da universalização do acesso à *internet*, tendo alto potencial para trazer equidade de oportunidades educacionais, profissionais e sociais. Ações importantes neste caminho são a distribuição de pontos de acesso *wi-fi* gratuitos em espaços abertos nos municípios, principalmente em localidades de populações vulneráveis, e a disponibilização de *internet* de longo alcance e de velocidade rápida nas escolas.

Sobre essa ação é importante destacar o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) instituído pelo Decreto nº 9.201, de 2017, posto no Projeto de Lei nº 9.165 ainda em 27 de novembro de 2017, a fim de criar uma política de inovação para uma educação mais conectada. Segundo esse Projeto de Lei, seu objetivo é “apoiar a universalização do acesso à *internet* em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017c, s/p). Atualmente o Projeto está aguardando aprovação do Congresso Nacional.

Como ações, estão previstas no artigo 4º do Projeto de Lei:

- I - apoio técnico às escolas e às redes de educação básica para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas;
- II - apoio técnico, financeiro ou ambos às escolas e às redes de educação básica para:
 - a) contratação de serviço de acesso à internet
 - b) implantação de infraestrutura para distribuição do sinal da internet nas escolas;
 - c) aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos; e
 - d) aquisição de recursos educacionais digitais ou suas licenças;
- III - oferta de cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula;
- IV - oferta de cursos de formação de articuladores para apoiar a implementação da Política;

V - publicação de:

- a) parâmetros para a contratação do serviço de acesso à internet;
- b) referenciais técnicos sobre a infraestrutura interna para distribuição do sinal de internet nas escolas;
- c) parâmetros sobre dispositivos eletrônicos para o uso da internet, a fim de permitir diferentes tipos de uso pedagógico da tecnologia; e
- d) referenciais para o uso pedagógico da tecnologia;

VI - disponibilização de materiais pedagógicos digitais gratuitos, por meio de plataforma eletrônica oficial; e

VII - fomento ao desenvolvimento e à disseminação de recursos didáticos digitais, preferencialmente em formato aberto. (BRASIL, 2017c, s/p).

Segundo esse Projeto de Lei, as ações previstas cobrem não apenas a etapa de aparelhamento tecnológico, apoio técnico e manutenção, como a de formação docente (inciso III) e de desenvolvimento de recursos didáticos (inciso VII).

A segunda ação necessária para fomentar o aparelhamento tecnológica nas escolas é a estruturação de polos computacionais ou de informática, com computadores de mesa ou *notebooks* e impressoras atualizados, com programas e aplicativos educacionais adequados às propostas de ensino dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições, além da estruturação de uma política de manutenção e atualização contínua.

Vale ressaltar a autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares na escolha dos materiais mais condizentes com as suas propostas de ensino. Segundo Landin e Monteiro (2017), um aspecto que pode dificultar a integração das tecnologias à educação é o fato de os recursos tecnológicos utilizados muitas vezes serem selecionados por profissionais ou equipes técnicas, não sendo possível aos professores avaliarem sua adequação aos objetivos das propostas pedagógicas ou à realidade dos alunos. Neste sentido, é preciso que a formação docente capacite os professores para que eles sejam e se sintam confiantes para realizarem esse processo, tornando-os “mais independentes de profissionais com conhecimentos e formações técnicas sobre as TIC” (LANDIN; MONTEIRO, 2017, p. 203).

Uma terceira ação seria a de equipar os professores com recursos tecnológicos para que estes possam ter mais condições instrumentais e autonomia para preparar suas aulas, visto que a precarização do trabalho docente também tem uma dimensão material e instrumental. Em 2018, Barbosa (2018) já apontava o uso de recursos tecnológicos próprios por parte dos professores para realização do trabalho pedagógico como um fator que desvalorizava e agravava suas condições de trabalho, defendendo que políticas públicas para equipar os professores com tecnologia se mostravam importantes para promover a valorização da classe profissional, bem como proporcionar equidade de condições ao trabalho. Assim como os alunos, a classe docente é muito desigual socioeconomicamente, precisando do apoio de

recursos institucionalizados para seu trabalho, ponto que foi levantado na pesquisa de campo realizada nesse estudo.

A segunda ação apontada por nós com um alto potencial de favorecer a integração das tecnologias à educação é o oferecimento e o incentivo de um processo contínuo de formação de professores na área. Para tal, é necessário prever e incorporar os recursos tecnológicos nesse processo, tanto na formação inicial quanto continuada, de modo que o professor:

- a) tenha contato com metodologias de ensino mais ativas, que envolvam tecnologia, tanto em sua formação quanto em suas práticas de ensino;
- b) tenha interação com recursos tecnológicos em sua própria vivência dos processos de ensino e de aprendizagem e de suas práticas de ensino, sendo capacitado também pela experiência para a utilização dessas ferramentas na profissão docente.

Segundo uma pesquisa realizada por Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002a) propor o uso de tecnologias para esse processo formativo, e nós acrescentaríamos ainda os documentos mais atuais da BNC-Formação (2019) e da BNC-Formação Continuada (2020), há ainda uma grande deficiência no desenvolvimento de competências e de habilidades no uso de TIC/TDIC com fins educativos na formação inicial e continuada de professores. No geral, os professores dos cursos de licenciatura utilizam pouco os recursos tecnológicos nas aulas, assim como utilizam pouca variedade desses recursos, não os integrando aos conteúdos curriculares. Segundo os autores, os professores formadores também se queixam sobre as dificuldades de lidar com recursos dos quais eles mesmos não tiveram experiência ou formação. Sendo assim, “a formação inicial é um dos mecanismos produtores de obstáculos no uso da TIC do licenciado ou, ainda, ela não oferece as condições necessárias para a superação de obstáculos já instalados” (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p. 575).

A falta de experiência prévia pelo professor com uma concepção teórico-pedagógica ou modelo de construção de conhecimentos mais adequados às demandas dos alunos e da sociedade, assim como de recursos tecnológicos voltados para a educação, podem deixar lacunas ou tornar a formação docente desatualizada, conseqüentemente, ocasionando ao professor mais dificuldades para a adaptação a novos modelos de ensino enquanto profissional.

O processo de escolarização anterior à formação docente pode influenciar suas futuras práticas pedagógicas. A esse respeito, Tardif (2005, p. 71), esclarece que as vivências “pré-profissionais do saber-ensinar”, nas quais incluem-se os “saberes pessoais dos professores” e os “saberes provenientes da formação escolar anterior” à formação docente (TARDIF, 2005, p. 63), também são grandes fontes de experiência para as ações pedagógicas dos futuros professores. Dessa forma, fica mais clara a compreensão de que as práticas de ensino mais tradicionais são resultado de um processo de formação mais conservador vivenciado pelo próprio professor enquanto aluno, visto que

esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. [...] E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (TARDIF, 2005, p. 69).

Para rompermos com o processo cíclico e vicioso do ensino tradicional, é preciso que os cursos de formação docente, iniciais e continuados, prevejam processos de ensino e aprendizagem mais adequados ao novo público de alunos, com metodologias mais ativas e recursos tecnológicos adequados e atualizados.

Em relação à formação continuada, especificamente, é necessária uma política de formação contínua e constante em serviço para o uso de tecnologias na educação; primeiro, porque as tecnologias evoluem em um ritmo muito acelerado, sendo rapidamente ultrapassadas, o que faz com que precisemos nos atualizar constantemente, e segundo, que estas formações sejam previstas na carga horária trabalhista ou suplementar, neste último caso, sendo remuneradas, caso contrário, incorremos no risco de sobrecarregar o professor, como ocorreu durante a pandemia, ocasionando ainda mais precarização do trabalho e da carreira docente.

Tanto a formação inicial quanto a continuada devem prever um processo de formação não apenas instrumental, como crítico, criativo, autoral, ativo, possibilitando ao professor não apenas a utilização das tecnologias como consumidor, mas como produtor (SACAVINO; CANDAU, 2020).

Um aspecto positivo e que merece destaque a respeito da formação docente é seu potencial para despertar a confiança dos professores em sua capacidade de utilizar as TIC/TDIC como recursos pedagógicos.

Para a ação de formação docente, sugerimos duas propostas para formação de futuros professores ou para os que se encontram na ativa que podem ser empreendidas tanto pelos cursos de licenciaturas quanto pelos sistemas e redes de ensino são:

- o uso de diferentes recursos tecnológicos em sua vida discente e docente, como plataformas de ensino *online* para além da utilização instrumental de repositório, jogos diversificados, aplicativos ou programas de realidade virtual e ampliada, aplicativos de comunicação simultânea, etc.;
- a proposição de cursos que desenvolvam nos professores ou futuros professores habilidades:
 - instrumentais, caso seja o caso, para uso de diferentes recursos tecnológicos³⁷;
 - crítica e analítica para o uso consciente desse recurso de forma que o (futuro) professor possa identificar quando a tecnologia pode acrescentar algo de novo para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, valorizar a educação tecnológica³⁸ crítica de seus alunos;
 - de reflexão teórico-metodológica sobre a integração da tecnologia à educação no que respeita às questões de diferentes naturezas do processo pedagógico (filosofia, planejamento, monitoramento, avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, etc.);
 - autorais e criativas, principalmente no que diz respeito à produção e adequação de materiais e atividades diversificadas que envolvam a tecnologia adequadamente às propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino (construção de jogos, textos interativos, materiais de realidade virtual e aumentada, simuladores, REA (Recursos Educacionais Abertos³⁹), etc.)⁴⁰.

³⁷ Os cursos de formação docente inicial no Brasil são muito heterogêneos, abarcando alunos com formações, idades e experiências distintas em todas as áreas, inclusive na tecnológica. Não é raro encontrarmos alunos de licenciatura com pouco ou nenhuma experiência com tecnologia para além do uso do celular, o que reflete inclusive a classe de profissionais atuantes, como vimos na pesquisa de campo. Nesse sentido, faz-se importante uma avaliação diagnóstica para a proposição de cursos regulares, extracurriculares, de capacitação que possam preparar esse público para o uso da tecnologia.

³⁸ Educação tecnológica, nesse contexto, refere-se à formação crítica e consciente de que a tecnologia, além de ser um meio para se alcançar um objetivo específico, tem questões relevantes a serem discutidas com os alunos no que toca à ética, à segurança de informações, à responsabilidade, ao respeito, à apreciação ponderada e cética de todas as informações consumidas.

³⁹ Segundo Gonsales (2020, p. 65), “A definição de REA é a seguinte: são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa disponíveis em qualquer suporte ou mídia, preferencialmente em plataformas ou formatos livres (software livre), que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.”

A proposição de cursos/capacitações que envolvam o desenvolvimento de habilidades crítico-analítica e de reflexão teórico-metodológicas são ações significativas para que os professores reflitam sobre o uso pedagógico intencional da tecnologia. Substituir práticas e materiais tradicionais (tecnologias tradicionais) de ensino por recursos tecnológicos apenas para dar uma nova roupagem a estes não implica necessariamente em melhoria na qualidade da educação. Esta só é alcançada de maneira expressiva quando há inovação nos processos de ensino e de aprendizagem, quando podemos propiciar aos nossos alunos algo que por meio de tecnologias tradicionais não poderíamos, como por exemplo, através da realidade virtual e aumentada, “quando o usuário, sentindo-se no ambiente real, pode interagir com elementos virtuais devidamente registrados tridimensionalmente com o espaço físico real” (TORI; HOUNSELL; KIRNER, 2021, p. 13).

Corroboram nossa perspectiva, Pedrosa e Zappala-Guimarães (2019, p. 125) afirmam que,

a construção de novas práticas educacionais não decorre simplesmente da introdução de tecnologias, não se pode associar o simples uso dessas tecnologias à inovação e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa inserção necessita de uma reflexão anterior, o que requer a realização de pesquisas e debates em torno do tema, em um ambiente criterioso, que considere diferentes perspectivas de modo a não se incorrer em posições extremas, assumindo a condição de apocalípticos ou de integrados, atualizando os termos que Eco (2000) considerou para aqueles que condenam ou absolvem os meios de comunicação de massa. Portanto, para que as tecnologias emergentes não se tornem apenas um “novo recurso” para a inclusão de conteúdo, sua utilização deve ser estudada e seu potencial avaliado, de modo que sua incorporação contribua didaticamente. (PEDROSA; ZAPPALA-GUIMARÃES, 2019, p. 125).

A terceira ação proposta para pensar a integração das tecnologias à educação de maneira ativa seria a promoção de estudos sobre o tema de modo a subsidiar a atualização dos currículos, programas e propostas de ensino, inclusive de forma a construir uma metodologia para o uso desses recursos. Vejamos que essa ação é complementar a ação de formação docente e mesmo de produção de materiais e recursos tecnológicos para a educação.

A esse respeito, Moran (2015) sugere essa ação, no que diz respeito à atualização dos currículos, com a finalidade de incluir propostas pedagógicas focadas em metodologias ativas. Embora nem sempre as tecnologias sejam utilizadas em metodologias ativas, a proposta de

⁴⁰ É importante lembrar que para o desenvolvimento desse tipo de material é necessário, muitas vezes, a realização de parcerias com empresas, universidades, pesquisadores e/ou profissionais da área de tecnologia da informação.

integração da tecnologia à educação nessa pesquisa inclui essa perspectiva, visto que o uso destes recursos como um fim em si mesmo não trazem o potencial de aprendizagem requerido para uma educação mais ativa e atualizada com as demandas da sociedade digital e dos Nativos Digitais.

Nessa perspectiva, Vidal e Neto (2016, p. 258), esclarecem que “sem uma estratégia para guiar o uso da tecnologia na educação de um país, as políticas de TIC são apenas operacionais, ou seja, se resumem em compras de equipamentos ou a formação de professores, sem proporcionar um propósito educacional”. Por esse motivo, faz-se importante uma reflexão consciente e bem fundamentada, que tenha objetivos claros e bem definidos de aprendizagem para a inserção das tecnologias às propostas pedagógicas.

Quanto à inserção das tecnologias na educação, da mesma forma que há uma preocupação com a formação docente no que respeita ao uso destas ferramentas para que sirvam ao desenvolvimento das competências e habilidades postas nas propostas pedagógicas escolares, há ainda o desafio de que elas não sejam usadas como fim em si mesma e sim como um meio de fazer educação crítica e de qualidade, evitando o excesso de tecnocentrismo.

Vieira Pinto (2005) alertou a respeito do perigo do excessivo tecnocentrismo, conceito que coloca a tecnologia como determinante da sociedade atual, o qual justificaria o uso da tecnologia com o fim em si mesma. Assim como Vieira Pinto (2005), Silva (2013) também denunciou a radicalidade de pensarmos a ideia da tecnologia sob a perspectiva do tecnocentrismo, bem como de colocá-la como uma panaceia que resolveria os problemas da vida humana. Tão importante quanto introduzir seu uso em diferentes esferas da vida social é pensar nos objetivos de sua utilização para o benefício da sociedade.

O mesmo posicionamento em relação ao tecnocentrismo e à sociedade também pode ser colocado para a relação entre a tecnologia e a educação, principalmente em tempos de ERE. A tecnologia sempre esteve presente nas relações humanas e nos processos educativos, a exemplo da imprensa, dos diferentes materiais didático-pedagógicos e, mais recentemente, das ferramentas computacionais e virtuais para informação e comunicação. Contudo, reafirmamos, é preciso encará-la como um meio para se chegar a objetivos educacionais pré-definidos e não como uma panaceia que traga soluções esperadas e idealizadas (LEMES; SOUZA, 2014).

Pensando especificamente sobre as políticas públicas na área, um exemplo que prevê a inclusão das tecnologias à educação e à formação docente na área e que tem potencial para

incentivar o uso crítico desses recursos é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).

O PROINFO foi criado em 1997 e reestruturado por meio do Decreto nº 6.300 em 2007 para atender aos professores e alunos das redes públicas de ensino. Os recursos destinados ao programa são repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente aos entes federativos que aderirem ao programa para a aquisição dos equipamentos (FNDE, 2022).

Seus objetivos principais são (BRASIL, 2007, s/p, grifos nossos):

- I - **promover o uso pedagógico das tecnologias** de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a **melhoria do processo** de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - **promover a capacitação dos agentes educacionais** envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a **inclusão digital** por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - contribuir para a **preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho** por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI - fomentar a **produção nacional** de conteúdos digitais educacionais.

Vejamos que estes objetivos estão em concordância com tudo o que discutimos para promoção da integração das tecnologias à educação, bem como com o Projeto de Lei nº 9.165, de 2017, como discutido nessa seção da pesquisa.

O programa tem abrangência nacional, podendo ser oferecido a todos os sistemas de ensino que aderirem ao Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo necessário fazer solicitação neste documento. O PROINFO prevê a participação dos entes federativos em regime de colaboração para sua efetivação, estabelecendo responsabilidades específicas para cada um.

No que cabe ressaltar acerca das responsabilidades do governo federal, expostas no artigo 3º desse documento, citamos

- I - implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; bem como deve fazer o monitoramento e a avaliação do programa.
- II - promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e
- III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações. (BRASIL, 2007, s/p).

No que toca aos estados, Distrito Federal e municípios, as responsabilidades são:

- I - prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;
- II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;
- III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;
- IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada. (BRASIL, 2007, s/p).

Um aspecto importante e que está relacionado às adequações necessárias dos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino, das instituições e das redes escolares é a exigência para que, aqueles que forem beneficiados pelos programas, prevejam em seus Projetos Políticos Pedagógicos atividades pedagógicas que incluam o uso da tecnologia.

Embora a tecnologia na educação venha sendo uma discussão constante nas últimas décadas do século XX e começo do século XXI, ela nunca esteve tão atual, próxima e real como agora, em decorrência das vivências ocorridas como o ERE durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021. O papel e a posição que ela assumiu no ensino remoto, sob diversas roupagens, compôs uma agenda de discussão não só importante, mas imprescindível para se (re)pensar a educação no pós-pandemia.

Entretanto, discussões sobre como e em qual medida essa integração pode ocorrer são tão importantes quanto apontá-la e defendê-la. Por exemplo, quais são os critérios para substituir recursos tecnológicos tradicionais por mais atualizados? Em que momentos pedagógicos vale a pena oferecer leituras digitais ao invés de impressas ou sugerir uma produção textual digital e não manuscrita? Ou ainda fazer uma avaliação *online* e não presencial? Quais objetivos estão por trás dessas demandas? Como isso pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos dentro de um ensino presencial?

Essas são apenas algumas das indagações que teremos pela frente.

5 METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, cujo objeto de estudos é o planejamento e a implementação de ações pedagógicas no modo remoto para o período de suspensão de atividades escolares presenciais, em decorrência da Covid-19, na percepção dos entrevistados das redes municipais de ensino de uma microrregião do interior paulista.

Sobre a pesquisa qualitativa, Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14), citando Turato et al. (2008), colocam que ela “aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Refletindo sobre nosso objeto de estudos, fruto de um contexto histórico muito específico e singular, que modificou as relações humanas em âmbito global, bem como suas representações, crenças, percepções e/ou opiniões sobre o modo de vida e de sobrevivência em decorrência da pandemia da Covid-19, a pesquisa qualitativa se mostra pertinente para a análise das manifestações dos entrevistados sobre a reviravolta que o ensino remoto trouxe à educação.

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, Creswell (2007) a qualifica por traços que reafirmam e identificam nosso estudo como uma pesquisa qualitativa. Resumidamente, Creswell (2007, p. 186-187) aponta a pesquisa qualitativa como aquela que:

- pode utilizar múltiplos métodos de coletas de dados que solicitam a participação ativa dos voluntários para produção de materiais de análise;
- é emergente e flexível, embora haja uma pré-configuração, podendo sofrer muitas alterações conforme o seu desenvolvimento;
- “é fundamentalmente interpretativa”, envolvendo análise descritiva e contextual;
- resulta, muitas vezes, em macroanálises, já que o pesquisador costuma analisar os fenômenos holisticamente;
- tem viés introspectivo, colocando em questão o valor da neutralidade científica;
- utiliza “raciocínio complexo e multifacetado”, que pode ser indutivo, dedutivo e interativo ao mesmo tempo, funcionando como uma espiral, num movimento de vai-e-vem da coleta e análise de dados até o problema e objetivos de pesquisa;
- pode adotar uma ou mais estratégias de investigação.

No caso da nossa pesquisa, utilizamos múltiplos métodos de coleta de dados sobre o objeto de estudos, como a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Aplicamos, na pesquisa de campo, a entrevista gravada como método de coleta de dados, orientada por meio de um roteiro⁴¹ semiestruturado e flexível, que possibilitou aos participantes respostas abertas e abrangentes, assim como, discussões sobre temas de fora do roteiro, mas que se mostraram relevantes para a pesquisa. Realizamos análise descritiva e interpretativa, buscando um raciocínio multifacetado na tentativa de compreender nosso objeto de estudos de forma ampla.

Quanto às pesquisas descritivas, Gil (p. 42) esclarece que elas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. No caso da nossa pesquisa, parte do nosso objetivo é levantar as características do ERE implementado em municípios de uma microrregião do interior paulista, estabelecendo relações entre essas características.

No que tange os estudos exploratórios, Sampieri, Collado e Lucio (2013, 2013, p. 101) colocam que estes

são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes. Ou seja, quando a revisão da literatura revelou que existem apenas orientações não pesquisadas e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo, ou, ainda, se queremos pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas.

Esse seria o caso de pesquisas que pretendessem analisar fenômenos desconhecidos ou novos: uma doença surgida recentemente, uma catástrofe que ocorreu em um lugar onde nunca havia acontecido algum desastre, preocupações suscitadas a partir da decifração do código genético humano [...].

Esse é o caso dessa investigação, estudar um fenômeno nunca antes observado na educação: um ensino remoto emergencial de ampla abrangência nacional em decorrência de uma pandemia, o que traz a necessidade de diferentes tipos de pesquisa para se alcançar o maior número possível de informações. Nosso estudo se enquadra como exploratório por envolver pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com o objetivo geral de compreender como o ERE durante a pandemia da Covid-19 foi planejado e implementado dentro das Secretarias e Departamentos Municipais de Educação dos municípios dessa microrregião, na percepção dos entrevistados.

Para tanto, a revisão bibliográfica tentou levantar o que os principais pesquisadores e as pesquisas da área têm debatido sobre a tecnologia na educação e os conceitos e as

⁴¹ Documento anexado no Apêndice A.

diferenças entre ensino presencial, a distância e remoto. A pesquisa documental nos auxiliou a levantar as principais regulamentações que fundamentaram o Ensino Remoto Emergencial no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, nos municípios paulistas da microrregião estudada, identificando as que mais influenciaram a implementação dessa estratégia de ensino nos municípios da microrregião estudada. Estas duas pesquisas auxiliaram na contextualização desse período e da implementação do ERE, assim como nos fundamentaram na análise dos dados da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas aos profissionais das equipes pedagógicas encarregadas desse planejamento e implementação nos municípios da microrregião paulista estudada.

As entrevistas ocorreram com prévia autorização dos Secretários e Diretores Municipais de Educação desses municípios, solicitada por meio de ofício. Após a autorização dos Secretários e Diretores, entramos em contato com os participantes das equipes pedagógicas dos municípios para identificação de voluntários. Todos os participantes dessa pesquisa foram voluntários, assentindo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dessa pesquisa⁴².

As entrevistas foram realizadas entre agosto e outubro de 2020, por intermédio da ferramenta *Google Meet*, as quais foram gravadas e, posteriormente, na fase de pré-análise de Bardin (2016), transcritas para a categorização e análise de dados nas fases seguintes da pesquisa. No geral, as entrevistas duraram aproximadamente uma hora e meia e foram agendadas de acordo com os dias e os horários de disponibilidade dos participantes, alguns dos quais se encontravam em *home office* e outros em trabalho presencial. Ao todo, foram entrevistados onze participantes.

As entrevistas seguiram um roteiro produzido previamente, flexível, que cobria duas partes:

- Parte 1) perfil tecnológico das instituições escolares, na qual estavam incluídas perguntas sobre os recursos tecnológicos disponíveis nessas instituições, e perfil profissional do entrevistado da equipe pedagógica, que cobria perguntas sobre a formação docente, carreira docente e experiências com ensino a distância, TIC/TDIC.
- Parte 2) planejamento das estratégias de ensino remoto no município, na qual constavam perguntas sobre todo o processo de planejamento e implementação do ERE.

⁴² Documento anexado no Apêndice B.

A Parte 2 do roteiro de entrevista tinha como finalidade responder aos objetivos específicos da pesquisa, que são identificar, descrever e analisar, nas manifestações dos entrevistados, a diversidade de estratégias utilizadas por esses municípios para a implementação do Ensino Remoto Emergencial; levantar as dificuldades enfrentadas, as ações bem-sucedidas durante esse novo processo de escolarização, as propostas de retorno às aulas presenciais; e revelar as inovações que essa situação pode ter trazido para esses locais, em outras palavras, responder ao nosso objetivo geral.

Os objetivos específicos compuseram as categorias de análise dessa pesquisa, as quais foram divididas em subcategorias, de acordo com os resultados da análise de dados das entrevistas realizadas:

1. Estratégias de ensino para a implementação do ERE: distribuição de materiais impressos, uso de plataforma de ensino *online* e criação de grupos de salas de aula pelo *WhatsApp* ou *WhatsApp Business*.
2. Dificuldades enfrentadas na implementação do ERE: falta de acesso de alunos e professores à tecnologia, falta de fluência digital por parte de professores e alunos, inconstância na participação dos alunos nas atividades pedagógicas, medo das famílias e dos profissionais da educação e gerenciamento do ERE.
3. Ações mais bem-sucedidas na implementação do ERE: superação das dificuldades com a tecnologia por parte da equipe pedagógica, engajamento dos professores na implementação do ERE e proximidade entre a escola e a família.
4. Inovações observadas com a implementação do ERE: uso da tecnologia para o ensino nos primeiros níveis da educação básica, interação virtual e formação online.

Para a análise de dados, a pesquisa se baseou na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), que a define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Enquanto um conjunto de técnicas de análise das comunicações, o objeto de estudos da AC é a fala. Fala, nesse contexto, refere-se ao “aspecto individual e atual (em ato) da linguagem” analisada (BARDIN, 2016, p. 49). Podemos entender a fala também como enunciação, ou seja, a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80), o qual não se restringe à oralidade, mas se estende a outras formas de comunicação, como a não-verbal, a escrita, a visual, a de sinais, etc. Como exemplo de comunicação ou linguagem escrita, temos o ato responsivo a questionários, cartas, documentos, textos diversos.

No caso da nossa pesquisa de campo, as manifestações produzidas nas entrevistas dos indivíduos participantes da pesquisa mostram as perspectivas dos entrevistados sobre o nosso objeto de estudo num determinado contexto histórico.

Nesse sentido, o objetivo da AC é tentar compreender os significados que estão por trás da enunciação, ou seja, das manifestações dos sujeitos, buscando conhecer por meio da análise descritiva, inferencial e interpretativa, os fenômenos investigados (BARDIN, 2016).

Segundo Bardin (2016), a AC evoca uma primeira etapa descritiva para a análise dos dados, na qual é possível empreender procedimentos sistemáticos de descrição, seguida de uma etapa inferencial dos achados descritivos, que tem como intenção a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção de manifestações, finalizando por uma etapa de análise interpretativa dos dados revelados na generalização de inferências.

Pensando nessas etapas, Bardin (2016) sugere três fases para a organização e análise de uma pesquisa: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise dos dados, realizamos a transcrição das entrevistas e a leitura flutuante (rápida e seletiva) das mesmas para o reconhecimento de informações que pudessem ajudar a responder nossos objetivos de pesquisa.

Na exploração do material, definimos as categorias de análise que melhor se enquadraram aos nossos objetivos específicos de pesquisa, levantamos e enumeramos suas subcategorias pelo critério de representatividade e selecionamos os excertos/manifestações que iriam representá-las.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos, descrevemos e realizamos a análise inferencial e interpretativa de cada categoria e suas subcategorias, traçando as relações que as caracterizam, bem como as relações que pudessem haver entre as categorias e entre as subcategorias das diferentes categorias.

6 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA MICRORREGIÃO DO INTERIOR PAULISTA

Nessa seção, apresentaremos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas concedidas pelos agentes públicos das SME/DME responsáveis pelo planejamento e implementação do ERE nos municípios da microrregião do interior paulista estudada por nós.

Dividimos essa seção em três partes: (6.1) caracterização da microrregião do interior paulista participante da pesquisa, na qual apresentamos alguns dados referentes às esferas demográfica, socioeconômica e da saúde para oferecer um panorama sobre a localidade; (6.2) perfil educacional dos municípios da microrregião do interior paulista participante da pesquisa, no qual delineamos as principais características relativas à educação destes municípios, mais o perfil tecnológico de suas instituições escolares e o perfil profissional dos agentes públicos entrevistados; e (6.3) análise dos dados da pesquisa de campo sobre o planejamento e a implementação do ERE nesta microrregião.

As partes um (6.1) e dois (6.2) têm caráter especificamente descritivo, já que seu objetivo é caracterizar seus objetos; a parte três (6.3), tem caráter descritivo e analítico, sendo as descrições base para as inferências e análises interpretativas.

6.1 Caracterização da microrregião do interior paulista participante da pesquisa

Localizada na região administrativa de Campinas, a microrregião do interior paulista estudada nessa pesquisa é composta por quatro municípios, sendo dois de grande porte e dois de pequeno porte (um de pequeno porte I e outro pequeno porte II)⁴³. Para essa pesquisa, denominaremos os municípios por Alfa, Beta, Gama e Delta, respectivamente, ordenados do maior para o menor em número de população.

O sistema de regionalização organizado pelos geógrafos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) articula municípios à cidades-polo de acordo com características de fluxo hierárquico de gestão e funções urbanas, das mais simples às mais complexas, conforme critérios pré-definidos para todo o país. Esse sistema leva em conta a questão territorial (espacial) e a pluralidade de interpretação do espaço e sua relação com os

⁴³ Os municípios brasileiros de pequeno porte têm até 50.000 habitantes, sendo subdivididos em pequeno porte I, com até 20.000 habitantes, e pequeno porte II, de 20.000 a 50.000 habitantes, os de médio porte de 50.000 a 100.000 habitantes, os de grande porte de 100.000 a 900.000 habitantes (BRASIL, 2005).

sujeitos, além do fluxo, ou seja, das diferentes formas de mobilidade da população e dos bens materiais e imateriais (IBGE, 2017).

De acordo com o IBGE (2017),

As Regiões Geográficas Imediatas [microrregiões] têm na rede urbana o seu principal elemento de referência. Essas regiões são estruturadas a partir de centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; e prestação de serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros. (IBGE, 2017, s/p).

A microrregião do interior paulista estudada se caracteriza por essa relação intermunicipal de consumo e satisfação das necessidades de sua população, tal como apontado pelo IBGE (2017), sendo que, como na maior parte dos casos, os municípios de pequeno porte se colocam como consumidores, alimentando os de grande porte, que se portam como fornecedores, já que oferecem maior variedade de serviços e produtos. Essa relação pode ser observada nas manifestações de alguns dos entrevistados no que diz respeito aos serviços da área da educação e da saúde durante a crise da pandemia da Covid-19, quando abordam questões sobre a migração de alunos das redes particulares de ensino para a escola pública da sua cidade de origem e/ou a falta de estrutura hospitalar municipal, o que leva a população a buscar atendimento médico especializado nos municípios vizinhos mais estruturados.

***Participante H** - “Nós não temos Hospital, nós dependemos tudo do Hospital de [Beta] e de [Capa⁴⁴]. Então, nós não temos estrutura física para retornar [às aulas agora]. Então, eu acho que o ensino remoto é fato, vai continuar [...]”*

A manifestação do Participante H indica que a preocupação com o atendimento médico durante a pandemia da Covid-19, como a falta de hospitais e de UTI pediátrica (Unidade de Terapia Intensiva), indicada por outro entrevistado, foi um fator que pode ter influenciado a proposição de medidas de distanciamento social, inclusive a suspensão de aulas presenciais e a prorrogação do ERE ao longo do ano letivo de 2020.

Para traçar um breve panorama da microrregião em questão, selecionamos dados de três esferas: demográfica, socioeconômica e da saúde. Para isso, recorreremos ao sistema agregador de informações Cidades@, do IBGE (2022a), que traz diferentes indicadores a respeito dos municípios brasileiros.

⁴⁴ Pseudônimo atribuído a um quinto município vizinho, não participante da pesquisa por não se encontrar inserido dentro da microrregião paulista investigada.

Começamos por apresentar os dados referentes a esfera demográfica (número de habitantes (hab.)) dos municípios da microrregião paulista participante da pesquisa, no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Dados demográficos da microrregião participante da pesquisa – 2010/2021.

Municípios da microrregião estudada	Número de habitantes (2010)	Número de habitantes (2021)
Alfa	118.843	136.739
Beta	91.756	105.273
Gama	25.229	28.491
Delta	4.002	4.584
Total	239.830	275.087

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados do IBGE (2022a).

Segundo os dados mostrados no Quadro 1 sobre a esfera demográfica, a população estimada para essa microrregião em 2021 era de aproximadamente 275 mil habitantes contra cerca de 240 mil do Censo Demográfico de 2010, apresentando um crescimento demográfico de cerca de 35 mil habitantes. Esses dados definem o porte dos municípios, sendo Alfa (136.739 hab.) e Beta (105.273 hab.) considerados de grande porte, visto que possuem mais de 100 mil habitantes, Gama (28.491 hab.), de pequeno porte II, pois tem entre 20 e 50 mil habitantes, e Delta (4.584 hab.), de pequeno porte I, com menos de 20 mil habitantes.

Com relação a essa população, um traço demográfico importante pode ser observado nos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) sobre a situação de domicílio: a população dos municípios Alfa e Beta, de grande porte, e Gama, de pequeno porte II, era majoritariamente urbana, mais de 94% residiam nas cidades. Entretanto, o menor município participante dessa pesquisa, Delta (26,66 hab./km²), tinha mais de 30% de sua população na zona rural, sendo o município com menor densidade populacional, seguido de Gama (138,02 hab./km²), Alfa (184,30 hab./km²) e Beta (227,75 hab./km²), respectivamente (IBGE, 2022a).

Na esfera socioeconômica, destacamos alguns índices importantes para o traçado do perfil dos municípios da microrregião estudada: o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 2018, a média salarial de 2019, o índice Gini de 2003 e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2010 (IBGE, 2022a). Esses indicadores estão dispostos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Dados socioeconômicos da microrregião participante da pesquisa.

Municípios da microrregião estudada	PIB per capita (2018)	Média de salário mínimo (2019)	Índice Gini (2003)	IDH (2010)
Alfa	41.000	2,8	0,41	0,781
Beta	31.000	2,4	0,42	0,744
Gama	24.000	2,2	0,41	0,708
Delta	27.000	2,1	0,40	0,790

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados do IBGE (2022a).

Segundo o IBGE (2022b, s/p), “o PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano”. Em outras palavras, é o resultado da soma das produções (bens da agropecuária, indústria, comércios e serviços) de um ente federativo medido em seus valores finais, já com impostos, o mesmo que chega aos consumidores. Ele é variável porque depende do fluxo de produção de cada ente federativo. Por isso, o PIB nacional é medido trimestralmente.

O PIB é um indicador importante porque essa produção reflete na arrecadação de impostos, os quais são revertidos em políticas públicas. A especificação do PIB per capita indica a divisão desse PIB total pelo número de habitantes, ou seja, pela sua capacidade de investimento na qualidade de vida da população. O Quadro 2 mostra o PIB per capita de 2018 para Alfa, R\$ 41 mil, Beta, R\$ 31 mil, Gama, R\$ 24 mil e Delta, R\$ 27 mil e, por conseguinte, a capacidade de cada um desses municípios em investir na educação, por exemplo.

O Quadro 2 indica também a média de salários mínimos recebida pela população em 2019, que era de 2,8 para Alfa, 2,4 para Beta, 2,2 para Gama e 2,1 para Delta (IBGE, 2022a).

O terceiro indicador do Quadro 2 é o índice Gini de 2003, que mede a concentração de renda e ajuda a compor o mapa da pobreza e da desigualdade socioeconômica no Brasil. O índice utiliza a escala de 0 a 1 para realizar essa medida. Quanto mais próximo do zero, mais igualdade há. O Índice de Gini, em 2003, dos municípios da microrregião investigada era de, respectivamente, 0,41, 0,42, 0,41 e 0,40 (IBGE, 2022a).

O último indicador dessa esfera é o IDH. Esse indicador é importante por ter como referência não apenas a dimensão econômica, mas a qualidade de vida das pessoas, medindo renda, saúde e longevidade e educação (expectativa e média de anos de escolarização).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida geral e sintética usada para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países. Foi criado em 1990 e vem sendo publicado anualmente desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –

PNUD da ONU. O IDH varia em uma escala que vai de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. A escala classifica os países em cinco faixas: IDH muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo. (RIO GRANDE DO SUL, 2017, s/p).

De acordo com o Quadro 2, o IDH (2010) de Alfa, Beta, Gama e Delta era, respectivamente, de 0,781, 0,744, 0,708 e 0,790 (IBGE, 2022a), estando todos na faixa entre 0,700 e 0,799, equivalente ao faixa nacional, 0,726, e estadual paulista, 0,783, para o mesmo período⁴⁵, portanto, tendo classificação a escala alta (RIO GRANDE DO SUL, 2017, s/p; ATLAS, 2022, s/p).

Por meio desses indicadores, observamos que o município Alfa é o que tem as melhores condições socioeconômicas, tendo a renda per capita e o salário mínimo mais altos da microrregião e o segundo melhor IDH e Índice Gini. Alfa é seguido de Delta, que mesmo sendo o município com população de menor renda e o terceiro em PIB per capita, tem o melhor IDH e a menor concentração de renda entre os municípios participantes dessa pesquisa. Beta segue em terceiro lugar nessa esfera, com a segunda melhor renda per capita e valor de salário mínimo, no entanto, tem o terceiro IDH e o pior Índice Gini, o que indica a pior distribuição de renda desse município. Gama se revelou como o município mais desfavorecido socioeconomicamente conforme esses indicadores. O município tem o mais baixo PIB per capita e IDH, o segundo salário mínimo mais baixo e o Índice Gini intermediário.

Já quanto à esfera da saúde, buscamos no IBGE (2022a), conforme Quadro 3, a seguir, os indicadores para mortalidade infantil (2009), número de estabelecimentos de saúde e número de leitos de internação (2009), fatores que podem influenciar medidas de distanciamento social na educação durante a pandemia da Covid-19.

Quadro 3 – Dados da saúde da microrregião participante da pesquisa – 2009.

Municípios da microrregião estudada	Mortalidade infantil	Número de estabelecimentos de saúde	Número de leitos de internação
Alfa	10,94	48	1.101
Beta	12,44	31	235
Gama	8,95	12	56
Delta	0,00	2	0

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados do IBGE (2022a).

⁴⁵ O IDH para municípios é calculado com os dados do Censo Demográfico, portanto, o último publicado foi o de 2010, em decorrência do atraso da realização do Censo 2020.

Segundo o Quadro 3, no que toca à mortalidade infantil, índice atrelado ao IDH e a situação de pobreza e risco das populações, as taxas para cada mil nascimentos são: Alfa, 10,94%, Beta, 12,44%, Gama, 8,95%, e Delta, 0%. O número de estabelecimentos de saúde, incluindo hospitais, centros de saúde, postos de saúde, clínicas, entre outros, é de: 48 para Alfa, 31 para Beta, 12 para Gama e 2 para Delta. Já o número de leitos de internação são de: 1.101 para Alfa, sendo 20 no setor público e o restante no privado, 235 para Beta e 56 para Gama, também no setor público, e nenhum para Delta. Nesta esfera vemos que, embora Delta tenha o melhor indicador quanto à mortalidade infantil, em contrapartida, é o município com a infraestrutura de saúde mais deficitária.

6.2 Perfil educacional dos municípios da microrregião do interior paulista participante da pesquisa

A Etapa 1 das entrevistas realizadas para essa pesquisa foi concebida com a finalidade de levantar o perfil educacional dos municípios da microrregião do interior paulista estudada em dois âmbitos: perfil (de recursos) tecnológico das escolas municipais e perfil profissional dos agentes públicos que compõem as equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação e dos Departamentos Municipais de Educação entrevistadas que ajudaram no planejamento/implementação do Ensino Remoto Emergencial.

Para complementar esses dados, realizamos um levantamento para compor o perfil educacional dos municípios como um todo. Sendo assim, essa seção está disposta em três âmbitos: perfil educacional dos municípios da microrregião investigada, perfil tecnológico das escolas destes municípios, perfil profissional dos voluntários entrevistados na pesquisa de campo.

No primeiro âmbito, (6.2.1) perfil educacional dos municípios da microrregião participante dessa pesquisa, o objetivo foi apresentar dados sobre a educação dessas localidades a fim de traçar um panorama geral.

No segundo âmbito, (6.2.2) perfil tecnológico das escolas, propusemos questões durante a entrevista sobre o acesso aos recursos tecnológicos da rede de ensino no que se refere à tecnologia para observar como as escolas estavam equipadas nesse quesito.

No âmbito do perfil profissional (6.2.3), constavam, no roteiro de entrevista, perguntas sobre formação docente, carreira docente, experiências dos agentes públicos entrevistados com as redes sociais, as TIC/TDIC e o ensino a distância ou remoto. Essa etapa, como o próprio nome diz, teve como propósito levantar o perfil dos profissionais entrevistados.

A seguir, exploraremos cada âmbito separadamente.

6.2.1 Perfil educacional dos municípios da microrregião do interior paulista da participante dessa pesquisa

Para essa seção, realizamos um levantamento de dados das características educacionais dos municípios da microrregião paulista investigada no que diz respeito aos níveis de ensino que são de responsabilidade do ente federativo município, objeto de interesse da nossa pesquisa, no caso, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação a este último, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2022), o município pode dividir essa obrigação com o estado (artigo 211) e a iniciativa privada (artigo 206 e 209). A educação infantil também é oferecida na rede privada.

Quanto à corresponsabilidade entre município e estado, a Constituição Federal dispõe que

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2022, p. 116).

No que tange às instituições privadas, a Lei Magna fixa que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

III – [...] coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 2022, p. 115-116).

Para a composição desse perfil educacional, buscamos dados referentes às taxas de escolarização municipal (Censo Demográfico (BRASIL, 2010)), ao número de matrícula, de estabelecimentos de ensino, de docentes (Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021a; 2021b)) e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INEP, 2022a) para as séries iniciais do ensino fundamental.

Alguns desses dados mostram índices gerais, referentes a todas as dependências administrativas (estado, município e iniciativa privada) que colaboram com estes níveis de

ensino na microrregião investigada, outros especificam a rede municipal pública de ensino, público foco dessa pesquisa.

Iniciaremos com as taxas de escolarização para os anos iniciais do ensino fundamental apresentadas no Tabela 1, a seguir, que apresentam dados gerais agrupados de todas as dependências administrativas no último Censo Demográfico (BRASIL, 2010⁴⁶).

Tabela 1 – Taxa de escolarização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da microrregião participante da pesquisa – 2010.

Municípios da microrregião estudada	Educação Infantil %		Ensino Fundamental 6-14 anos %
	Creche 0-3 anos	Pré-escola 4-5 anos	
Alfa	37,3	92,1	97,5
Beta	31,2	86,3	97,7
Gama	30,7	88,7	96,7
Delta	43,0	89,4	99,6

Fonte: Tabela produzida pela autora com base nos dados compilados do Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010).

Conforme a Tabela 1, a taxa de escolarização para a educação infantil em 2010 foi dividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), para as quais, em 2010, tínhamos, respectivamente, as taxas de 37,3% e 92,1% para Alfa, 31,2% e 86,3% para Beta, 30,7% e 88,7% para Gama e 43,0% e 89,4% para Delta. Embora haja uma alternância entre os municípios na taxa de escolarização, observamos que Alfa e Delta se destacaram, sendo que o primeiro tinha o melhor índice na pré-escola, com 92,1%, e Delta, o melhor índice na creche, 43%.

Para o ensino fundamental, em 2010, faixa etária de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização era de 97,5% para Alfa, 97,7% para Beta, 96,7% para Gama e 99,6% para Delta (BRASIL, 2010). Observamos que todos os municípios trazem índices altos de escolarização nesta etapa de ensino, mas Delta já o havia praticamente universalizado em 2010, tendo a melhor taxa.

A seguir, apresentamos os dados referentes à matrícula do ano letivo de 2020 para a educação infantil (Quadro 4) e os anos iniciais do ensino fundamental (Quadro 5) dos municípios da microrregião paulista em questão, ano de realização dessa pesquisa e do início da implementação do ensino remoto emergencial, devido à pandemia da Covid-19.

⁴⁶ Com o atraso na realização do Censo Demográfico de 2020, não obtivemos dados oficiais atuais com relação a esse índice.

Quadro 4 – Matrículas na microrregião participante da pesquisa – educação infantil - 2020.

Municípios da microrregião estudada	Educação Infantil			
	Rede Municipal		Rede Privada	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Alfa	3.732	4.050	701	398
Beta	2.508	2.267	180	235
Gama	621	751	14	24
Delta	81	79	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Nota:

Nesses números são contabilizadas matrículas de tempo integral e matrículas da zona rural e urbana.

No Quadro 4, disponibilizamos o número de matrículas da rede municipal de ensino na educação infantil para creche e pré-escola, em 2020, as quais foram, respectivamente, 3.720 e 4.013 para Alfa, 2.487 e 2.236 para Beta, 612 e 744 para Gama e 81 e 77 para Delta. Na rede privada, as matrículas para creche e pré-escola foram, respectivamente, 701 e 398 para Alfa, 180 e 235 para Beta, 14 e 24 para Gama. Delta não possui escolas de iniciativa privada para creche ou pré-escola, por isso, não constam dados.

Quadro 5 – Matrículas na microrregião participante da pesquisa - ensino fundamental - 2020.

Municípios da microrregião estudada	Anos iniciais do Ensino Fundamental					
	Rede Municipal		Rede Estadual		Rede Privada	
	Regular	EJA*	Regular	EJA*	Regular	EJA*
Alfa	4.011	553	2.445	-	1.732	-
Beta	5.571	79	-	224	905	-
Gama	1.978	106	-	-	81	23
Delta	245	-	-	-	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Notas:

Nesses números são contabilizadas matrículas de tempo integral e matrículas da zona rural e urbana.

* Apenas a EJA não contabiliza matrículas de período integral.

O Quadro 5 dispõe as matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental para as redes municipais, estadual e privada. Entre os municípios participantes da pesquisa, no que tange a educação pública, apenas em Alfa e Beta havia a coexistência de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental municipais e estaduais, sendo que em Beta, as matrículas na rede estadual pertenciam à modalidade da EJA. No município Gama coexistem escolas municipais públicas e privadas tanto para a etapa de educação infantil quanto para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme Quadros 4 e 5. Em Delta, os dois níveis são oferecidos apenas pela rede municipal pública de ensino.

Na rede municipal, as matrículas para as modalidades regular e EJA foram, respectivamente: Alfa, 3.882 e 548; Beta, 5.428 e 79; Gama, 1.939 e 101; Delta, 244 e 0, já que não constam matrículas na EJA para esse município. Na rede estadual, o Quadro 5 aponta 2.422 matrículas na rede regular dos anos iniciais de ensino fundamental em Alfa e 216 matrículas na EJA da mesma etapa de ensino em Beta. A rede privada apresenta matrículas apenas em três dos municípios: para a modalidade regular, 1.732 matrículas para Alfa, 905 para Beta e 81 para Gama. Gama ainda contabiliza 23 matrículas na rede privada para a EJA.

Em todos os níveis de ensino, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estão contabilizadas matrículas de período parcial e integral, zona rural e urbana. Apenas a EJA não contabiliza matrículas de período integral.

O número de matrícula é relevante por nos oferecer a dimensão das redes de ensino dos municípios. Contudo, as matrículas da Educação Especial são contabilizadas à parte no Censo da Educação Básica de 2020, conforme Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Matrículas na microrregião estudada – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – Educação Especial - 2020.

Municípios	Educação Infantil		Anos iniciais do Ensino Fundamental			
	Rede municipal		Rede Municipal		Rede Estadual	
	Creche	Pré-escola	Regular	EJA*	Regular	EJA*
Alfa	12	37	129	5	23	-
Beta	21	31	143	-	-	8
Gama	9	7	39	5	-	-
Delta	-	2	1	-	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Nota:

* Apenas a EJA não contabiliza matrículas de período integral.

O Quadro 6 dispõe sobre as matrículas da Educação Especial na rede municipal e estadual de ensino. Na rede municipal, educação infantil, creche e pré-escola, respectivamente, o número de matrículas segundo o município é: 12 e 37 para Alfa; 21 e 31 para Beta; 9 e 7 para Gama; 0 e 2 para Delta. Para os anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal contabiliza para o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos, respectivamente, os seguintes números de matrículas: 129 e 5 para Alfa; 143 e 0 para Beta; 39 e 5 para Gama; 1 e 0 para Delta. A rede estadual de ensino contabiliza 23 matrículas na modalidade regular de ensino para Alfa e 8 para a Educação de Jovens e Adultos em Beta. Lembramos que não há escolas de educação infantil na rede estadual de ensino.

Nas matrículas da Educação Especial estão contabilizados os alunos da zona rural e urbana. A EJA não contabiliza matrículas de período integral, apenas no período parcial.

Sobre os estabelecimentos de ensino/escolas, a seguir, apresentamos seus números nos Quadro 7 (educação infantil) e Quadro 8 (ensino fundamental) para o ano letivo de 2020.

Quadro 7 – Estabelecimentos de ensino – educação infantil - 2020.

Municípios da microrregião estudada	Educação Infantil			
	Rede Municipal		Rede Privada	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Alfa	32	42	14	34
Beta	34	21	6	6
Gama	7	6	1	2
Delta	1	1	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Os números de estabelecimentos de ensino/escolas dos municípios em questão também nos indicam a dimensão das diferentes redes de ensino. A educação infantil é oferecida na rede municipal e privada em três municípios: Alfa, Beta e Gama. Apenas Delta não possui escolas de educação infantil na rede privada. Nos municípios em que há essa oferta, as duas redes de ensino oferecem creche e pré-escola.

Segundo o Censo da Educação Básica de 2020 (Quadro 7), o número de creches e pré-escolas municipais da microrregião estudada são, respectivamente, 32 e 42 para Alfa, 34 e 21 para Beta, 7 e 6 para Gama e 1 e 1 para Delta. A rede privada disponibiliza para creche e pré-escola, respectivamente, 14 e 34 escolas para Alfa, 6 e 6 para Beta e 1 e 2 para Gama.

Quadro 8 – Estabelecimentos de ensino/escolas – ensino fundamental - 2020.

Municípios da microrregião estudada	Anos iniciais do Ensino Fundamental		
	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada
Alfa	16	7	11
Beta	19	-	7
Gama	6	-	2
Delta	2	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

O Quadro 8 indica o número de estabelecimentos de ensino/escolas dos anos iniciais do ensino fundamental em 2020, das redes municipais, estadual e privadas dos municípios da microrregião em questão. Neste quesito, apenas Alfa possui escolas na rede estadual para essa etapa de ensino, contabilizando 7 ao todo. No que diz respeito a rede municipal e privada, respectivamente, Alfa possui 16 e 11 escolas, Beta 19 e 7, Gama 6 e 2 e Delta 2 e 0, já que também não possui escolas privadas nesta etapa de ensino.

No que concerne aos docentes dos municípios da microrregião participante dessa pesquisa, apresentamos seus números nos Quadro 9 (educação infantil, etapas da creche e pré-escola) e Quadro 10 (anos iniciais do ensino fundamental) para o ano letivo de 2020 em todas as redes de ensino que dispõe vagas (municipal, estadual e privada).

Quadro 9 – Número de docentes – educação infantil - 2020.

Municípios da microrregião estudada	Educação Infantil			
	Rede Municipal		Rede Privada	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Alfa	202	242	53	46
Beta	144	175	21	24
Gama	13	64	2	6
Delta	1	5	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Segundo o Censo da Educação Básica de 2020 (Quadro 9), Alfa possuía 444 professores de educação infantil no município, Beta, 319, Gama, 77, e Delta, 6. Na rede privada eram 99 professores em Alfa, 45 em Beta e 8 em Gama. Delta não possui escolas de rede privada, por isso, não há registros de professores nesta rede de ensino.

Quadro 10 – Número de docentes – ensino fundamental - 2020.

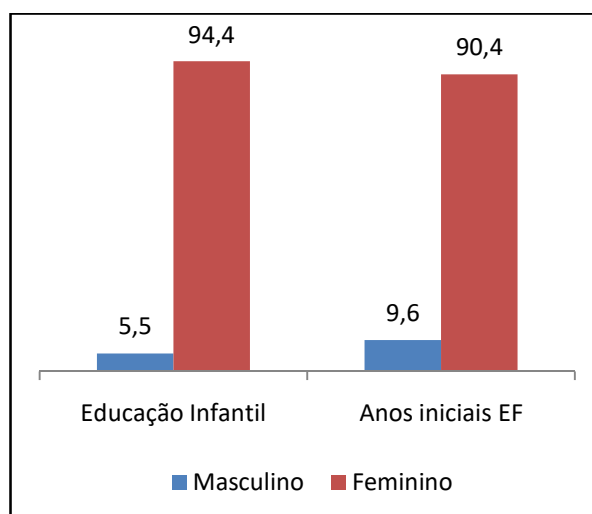
Municípios da microrregião estudada	Anos iniciais do Ensino Fundamental		
	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada
Alfa	263	124	117
Beta	376	-	76
Gama	101	-	12
Delta	20	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Quanto aos anos iniciais do ensino fundamental, apenas Alfa contabiliza professores na rede estadual, 124, segundo o Quadro 10. Delta possui apenas 20 professores da rede municipal. Na rede municipal e privada havia, respectivamente, 263 e 117 professores para Alfa, 376 e 76 para Beta e 101 e 12 para Gama.

Outro dado relevante quanto ao número de docentes é seu percentual segundo o sexo, já que a questão de gênero foi muito discutida ao longo da pandemia. O Gráfico 2, a seguir, mostra o percentual de total de docentes, segundo o sexo, dos municípios da microrregião paulista investigada agrupados num único dado, no ano letivo de 2020.

Gráfico 2 – Docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental segundo o sexo – municípios da microrregião investigada – 2020.

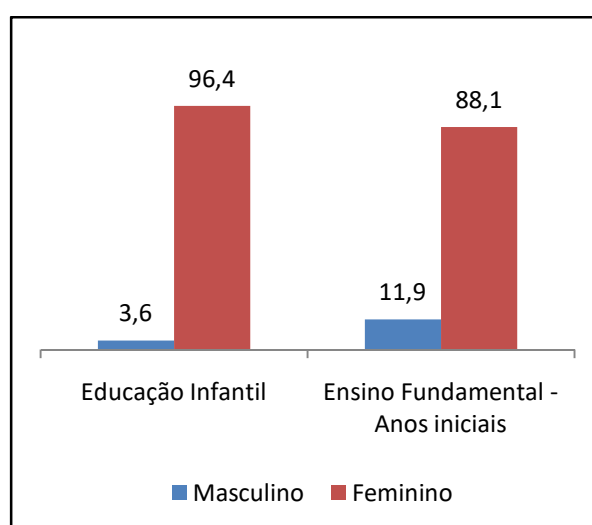


Fonte: Gráfico produzido pela autora com base em dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

De acordo com o Gráfico 2, a microrregião tinha, em 2020, 94,4% de docentes do sexo feminino na educação infantil e 90,4% no ensino fundamental contra 5,5 e 9,6 do sexo masculino.

Para fins de comparação, apresentamos o Gráfico 3, a seguir, com o percentual nacional de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental segundo o sexo, para o ano de 2020.

Gráfico 3 – Docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental segundo o sexo – Brasil – 2020.



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base em dados compilados no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021b).

Segundo o Censo da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021), o Brasil tinha 96,4% de docentes do sexo feminino na educação infantil e 3,6% do sexo masculino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, embora o percentual de docentes do sexo masculino aumente, 11,9%, ainda fica muito abaixo do feminino, 88,1%.

Estes dados, mais os do Gráfico 2 (e dos profissionais entrevistados, mais a frente – Quadro 12), confirmam a docência nesses níveis de ensino como uma profissão majoritariamente feminina no Brasil.

A esse respeito, Silva et al. (2021, p. 152) esclarecem que “profissões associadas ao cuidado são historicamente destinada às mulheres, como por exemplo, domésticas, babás, cuidadoras de idosos, enfermeiras e professoras”. Isso porque existe uma naturalização da condição de cuidadora para as mulheres, que cria um papel social pré-estabelecido para elas. Não nos admiramos, perante esse fato, de que a docência para crianças foi uma das primeiras profissões em que as mulheres tiveram permissão social e legal para atuar⁴⁷.

Os dados apresentados sobre matrículas, estabelecimentos de ensino e docentes até o momento nessa seção refletem o porte dos municípios da microrregião paulista estudada, questão já comentada anteriormente, na seção “6.1 Caracterização da microrregião do interior paulista participante dessa pesquisa”.

O próximo dado a ser apresentado é o IDEB 2019 (INEP, 2022a), metas e resultados, para os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o INEP, o IDEB

é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB⁴⁸) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino ([5^a e 9^o anos do ensino fundamental] e 3^a série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (INEP, 2022b, p. 1).

Segue o Quadro 11 com as metas e os resultados do IDEB 2019 e 2021.

⁴⁷ Na história da humanidade, as mulheres sempre acumularam as tarefas de cuidadoras do lar, das crianças, dos idosos e de seus companheiros, naturalizando essas funções como femininas (SILVA et al., 2021; PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021). Mais recentemente, gradualmente a partir do século XX, com as lutas pelos direitos femininos, grande parte delas passou a trabalhar fora de casa, assumindo mais uma função, mesmo que por opção. Embora esse cenário tenha sofrido alterações graduais com a população masculina se conscientizando da necessidade de compartilhar as função do lar e da família com as mulheres, sejam elas companheiras, mães, irmãs, filhas, esta é uma realidade que ainda não atingiu a todas as famílias e, quando atinge, não ocorre de forma equitativa (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020). Reflexo disso é que, durante a pandemia, as pesquisas indicam que as mulheres foram as que mais sofreram sobrecarga de trabalho com acúmulo de tarefas em todas as profissões, incluindo a profissão docente (FONSECA; JORGE; SALIBA, 2021).

⁴⁸ SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Quadro 11 – IDEB 2019 e 2021 – anos iniciais do ensino fundamental.

Ente federativo		IDEB Meta		IDEB Resultado	
		2019	2021	2019	2021
Brasil	Total	5.7	6.0	5.9	5.8
	Municipal	5.4	5.7	5.7	5.5
	Estadual	5.9	6.1	6.1	5.9
Estado de São Paulo*	Total	6.5	6.7	6.7	6.3
	Estadual	6.3	6.6	6.6	6.1
Alfa	Municipal	6.6	6.9	7.0	6.4
	Estadual	7.1	7.3	7.1	6.7
Beta	Municipal	6.6	6.8	6.9	6.5
Gama	Municipal	6.5	6.8	6.6	5.9
Delta	Municipal	6.6	6.8	7.1	6.3

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em dados compilados no IDEB 2019 e 2021 (INEP, 2022c).

Nota:

* Não constam dados separados para o município na esfera estadual.

O IDEB é calculado com base nos dados dos resultados do SAEB (português e matemática) e das taxas de aprovação disponibilizadas pelo Censo da Educação Básica para o ensino fundamental e médio de todos os entes federativos a cada dois anos letivos. Nessa seção, elencamos, no Quadro 11, dados nacionais, estaduais paulistas e municipais, no caso, dos municípios da microrregião investigada, do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental de 2019 e 2021 para base de comparação. Para Alfa, dispusemos também os dados dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual deste município. Esse índice não é calculado para a educação infantil e a iniciativa privada⁴⁹, neste último caso, para o ente federativo município.

De acordo com o Quadro 11, o resultado do IDEB 2019 para as redes municipais em questão nessa pesquisa foi de 7.0 para Alfa, 6.9 para Beta, 6.6 para Gama e 7.1 para Delta. Só para fazermos um comparativo, a média nacional municipal para o mesmo período foi de 5.7, o que indica que todos os municípios dessa microrregião a ultrapassaram. Delta tem os

⁴⁹ Para a iniciativa privada, o IDEB é calculado em âmbito nacional e estadual geral, não sendo calculado para os municípios, conforme Nota informativa do IDEB 2019 (IDEB, 2022b).

melhores indicadores nessa esfera, tendo o maior IDEB municipal da microrregião em 2019, equivalente apenas ao resultado da rede estadual de Alfa para o mesmo período.

Outro dado relevante é que o resultado do IDEB de todas as instâncias apresentadas no Quadro 11 ultrapassou as metas para 2019, com exceção da rede estadual de Alfa, que, no entanto, alcançou-a. Vale dizer que a meta desta rede é a mais alta de todas as instâncias, tanto para 2019 quanto para 2021.

Em 2019, vários resultados nacionais e estaduais paulistas alcançaram as metas para 2021 (em verde). Porém, destacamos as redes municipais de Alfa, Beta e Delta, que, em 2019, ultrapassaram as metas para 2021 (em azul), sendo que a maior média foi de Delta, com 7.1. No geral, o índice que mede a qualidade da educação básica pública para as redes municipais de ensino na microrregião estava, em 2019, acima da média nacional (5.4) e estadual (5.9), com exceção de Gama para este último.

O IDEB 2021, no entanto, indica a queda desse índice em todas as esferas nacionais, estaduais paulistas e municipais da região estudada, sendo que, além da queda dos resultados de 2019, nenhum deles alcançou a meta para este ano letivo. Esse fato é um provável reflexo dos incipientes, provisórios e insuficientes processos de ensino e de aprendizado estabelecidos durante a pandemia da Covid-19.

6.2.2 Perfil tecnológico das instituições escolares da microrregião participante da pesquisa

O aparelhamento tecnológico das escolas públicas é um tema que vem sendo discutido ao longo de todo o início do século XXI. Com a Era da Informação e, agora, a mais recente, Era Digital, o conhecimento passa a ser veiculado de diferentes formas, sendo o uso das TIC/TDIC disseminado entre a população principalmente no que diz respeito à comunicação e à busca por informação e entretenimento. A necessidade de aproximar essa demanda social da escola e propor processos de ensino e de aprendizagem integrados a essas tecnologias têm demandado dos sistemas de ensino o aparelhamento tecnológico das escolas para esse fim.

Contudo, embora esse seja um fator preponderante para a integração das tecnologias à educação, é preciso compreendê-lo como uma dimensão instrumental de um processo educativo muito mais amplo, como já foi abordado na seção “Da Revolução da Tecnologia da Informação à tecnologia na educação”, caso contrário, podemos incorrer no equívoco de pensar os recursos tecnológicos com fim em si mesmo.

Com o intuito de levantar o perfil de recursos tecnológicos das escolas no que se refere a esse aparelhamento, propusemos uma questão específica sobre o acesso dessas instituições à

tecnologia: quais recursos tecnológicos a rede oferecia às escolas? Com a resposta a essa questão, produzimos o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Recursos tecnológicos nas instituições escolares.

Municípios	<i>Internet</i>	Laboratório de informática	Lousa digital / <i>Smart TV</i> / televisão (TV) / <i>Data Show</i>
Alfa	Maior parte das escolas	Maior parte das escolas - atualizado	Lousa digital Maior parte das escolas
Beta	Maior parte das escolas	Maior parte das escolas - defasado	<i>Data Show</i> <i>Smart TV</i> Maior parte das escolas
Gama	Maior parte das escolas	Maior parte das escolas de EF – defasado	TV Maior parte das escolas Lousa digital apenas EF - precisando de manutenção
Delta	Maior parte das escolas	Maior parte das escolas - defasado	TV Maior parte das escolas

Fonte: Quadro produzido pela autora com dados compilados das entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

Os principais recursos destacados pelos entrevistados foram a *internet*, os laboratórios de informática, a TV, a *Smart TV*, a lousa digital e o *Data Show*.

Quanto ao primeiro recurso, de acordo com os dados coletados nas entrevistas, expostos no Quadro 12, a maior parte das escolas dos municípios investigados possuía *internet*, nem todas, entretanto, possuíam rede *wi-fi* distribuídas a todas as dependências da escola. No geral, os maiores problemas quanto à distribuição desse recurso estavam relacionados ao curto alcance e à baixa velocidade de conexão e de transmissão de dados, pois nem todas as redes de ensino ofereciam *internet* que possibilitasse a utilização em sala de aula ou como recurso pedagógico devido a sua baixa capacidade.

No município Beta, algumas escolas contratavam serviço de *internet* com maior velocidade do que o oferecido pela SME com os recursos levantados pela Associação de Pais e Mestres da escola (APM). No entanto, essa não era uma prática geral.

No que respeita ao segundo recurso apresentado no Quadro 12, a maior parte das escolas dos municípios da microrregião paulista estudada tinha laboratório de informática, no entanto, apenas entrevistados de um município apontaram seu estado atualizado, Alfa. Os laboratórios dos demais municípios encontravam-se, em 2020, sem manutenção e desatualizados, sendo esse o problema mais recorrente. A falta de atualização está associada

tanto a troca e reposição de computadores antigos e danificados quanto à atualização de softwares e demais programas e materiais didáticos utilizados. Um dos fatores que prejudicava os serviços de manutenção e atualização era o fato de haver poucos profissionais da área técnica para o atendimento das solicitações de assistência, o que no caso dos municípios de grande porte, poderia causar lento fluxo de manutenção.

Outra questão relacionada aos laboratórios de informática concerne à etapa de ensino. No geral, as escolas de ensino fundamental estavam equipadas com laboratórios, enquanto nem todas as escolas de educação infantil possuíam esse recurso. Isso vale também para os demais recursos tecnológicos apresentados no Quadro 12.

Os recursos tecnológicos como a TV, a *Smart TV*, a lousa digital e o *Data Show* foram apontados como recursos de sala de aula. A maioria das escolas apresentava ao menos um desses recursos, sendo que eles estavam à disposição dos professores. No caso da lousa digital, o município Gama destacou o fato de, assim como os laboratórios, esses recursos, disponíveis apenas para as escolas de ensino fundamental, encontrarem-se desatualizados e precisando de manutenção, portanto, estavam praticamente sem utilidade.

Além dos recursos apresentados no Quadro 12, destacamos também o uso de computadores de mesa, *notebooks*, celulares e impressoras para o trabalho administrativo (secretariado e administrativo) e pedagógico (preparo e planejamento de aulas), os quais foram disponibilizados aos professores ao longo do planejamento e da implementação do ERE em 2020.

A respeito do aparelhamento tecnológico da escola, é importante situá-lo dentro da dimensão material da educação, a qual é indispensável para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem dentro do padrão de qualidade requerido, nesse caso, para a era digital. A integração das tecnologias à educação não pode ocorrer sem a disponibilização dessa dimensão material.

6.2.3 Perfil profissional dos entrevistados na pesquisa de campo

Nessa seção, realizamos o levantamento do perfil profissional dos entrevistados/participantes dessa pesquisa com o objetivo de caracterizá-los. Para tanto, apresentamos dados referentes à distribuição dos entrevistados por localidade e por sexo, à formação profissional, à carreira docente e à experiência com a tecnologia.

A seguir, no Quadro 13, indicamos o número de profissionais das Secretarias e Departamentos Municipais de Educação entrevistados em cada um dos quatro municípios da

microrregião investigada: Alfa, Beta, Gama e Delta, além de suas idades e estado civil. Para a situação civil, identificamos os casados pela letra C e os solteiros pela letra S.

Quadro 13 - Entrevistados segundo a localidade, a idade e o estado civil.

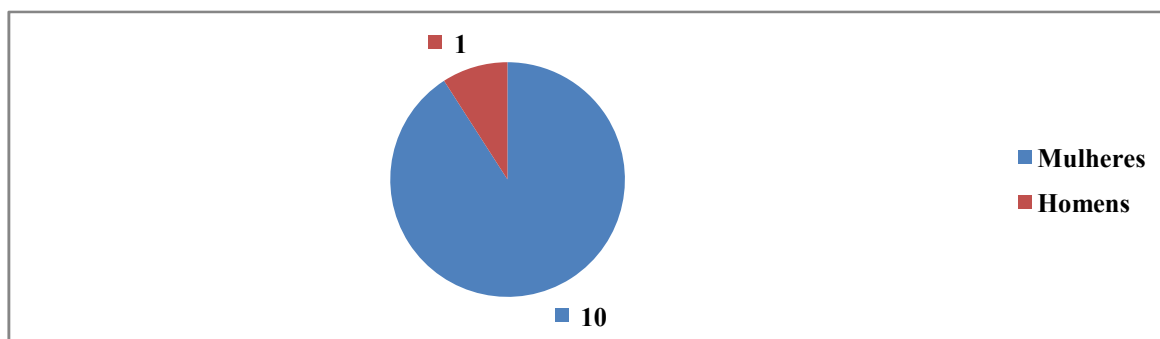
Municípios	Número de entrevistados	Participantes	Idade	Estado civil
Alfa	4	Part. A	43	C
		Part. B	39	C
		Part. C	39	C
		Part. D	48	C
Beta	1	Part. E	40	C
Gama	2	Part. F	47	S
		Part. G	55	C
Delta	4	Part. H	55	C
		Part. I	38	S
		Part. J	36	C
		Part. K	43	C
Total	11	-	-	-

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em dados compilados das entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

Para essa pesquisa, encontramos 11 voluntários nos municípios participantes, sendo 4 do município Alfa (Participantes A, B, C e D), 1 no município Beta (Participante E), 2 do município Gama (Participantes F e G) e 4 do município Delta (Participantes H, I, J e K), conforme distribuição no Quadro 13. Quanto à idade, os participantes tinham entre 36 e 55 anos. Dos onze participantes, dois são solteiros e nove casados.

Outra categorização que se mostra relevante para discussões que teceremos pontualmente nas análises de dados é a de gênero dos entrevistados, a qual se encontra exposta no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Distribuição dos entrevistados por sexo.



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base em dados das entrevistas da pesquisa de campo.

O Gráfico 4 mostra que dos 11 entrevistados, dez são mulheres, o que representa 91% do total de entrevistados. O que reafirma o processo de feminização da docência na educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental, já que esta é considerada uma profissão associada ao campo do cuidado (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; SILVA et al., 2021).

A seguir, no Quadro 14, podemos observar o perfil de formação profissional dos onze entrevistados na pesquisa de campo, nos níveis de ensino médio, graduação e pós graduação.

Quadro 14 - Formação profissional.

Participantes	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação
Part. A	-	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Escolar
Part. B	-	Pedagogia	Alfabetização e Letramento Psicopedagogia Supervisão Escolar
Part. C	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
Part. D	Magistério	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem Gestão de Educação Infantil Alfabetização e Letramento Ed. Infantil Abordagem Reggio Emilia
Part. E	-	Ciências Exatas	Gestão Escolar Metodologias para o ensino a distância Psicopedagogia Letramento
Part. F	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
Part. G	Magistério	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia
Part. H	-	Pedagogia Lic. em Biologia Lic. Curta em Matemática	Gestão Escolar Educação Ambiental Biologia Inclusão Escolar
Part. I	-	Pedagogia Lic. em Química	Educação Inclusiva Mestrado e Doutorado em Ciências
Part. J	-	Pedagogia	Gestão Escolar Educação Especial
Part. K	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Escolar

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em dados das entrevistas da pesquisa de campo.

Nota:

Lic. é abreviatura para Licenciatura.

De acordo com os resultados da primeira pergunta realizada na Parte 1 da entrevista (quanto à formação para atuação no magistério), apresentados no Quadro 14, todos os entrevistados/participantes (Part.) tinham formação em nível de ensino superior, sendo que apenas um dos profissionais dessas equipes pedagógicas não tinha Licenciatura em Pedagogia (Part. E). Entre os demais cursos de formação superior tínhamos um profissional formado em Licenciatura em Ciências Exatas, um em Licenciatura em Química e um em Licenciatura em Biologia e Licenciatura Curta em Matemática. Além disso, pudemos observar que cinco participantes tinham Magistério (curso de ensino médio para formação docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

Todos os entrevistados tinham ao menos uma pós-graduação *lato sensu* (especialização); a média de especializações era de 2,5 cursos. O curso de especialização mais cursado era o de Psicopedagogia, apontado por oito dos participantes. Esse curso foi seguido pelo de Gestão Escolar, com certificação para 5 participantes, e de Educação Especial, com 3 participantes. Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva/Inclusão Escolar computam ambos dois participantes. Outros seis cursos de especialização *lato sensu* foram apontados: Educação Ambiental, Biologia, Letramento, Supervisão Escolar, Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem, Gestão da Educação Infantil, Educação Infantil Abordagem Reggio Emilia e Metodologias para o Ensino a Distância. Um dos participantes tem Mestrado e Doutorado em Ciências (pós-graduação *stricto sensu*).

Observando a diversidade de cursos de pós-graduação *lato sensu* frequentados pelos entrevistados dessa pesquisa, percebemos o interesse nas áreas de ensino e aprendizagem, gestão e educação especial e inclusiva. No geral, a maioria dos entrevistados não tinha nenhuma formação específica para atuar no ensino a distância, à exceção de um participante que frequentou um curso de pós-graduação na área de Educação a Distância em razão da demanda de uma ocupação anterior, no ensino superior.

A baixa ocorrência de cursos que buscassem capacitação na área de ensino a distância e tecnologia no ensino pelos entrevistados evidencia o pouco interesse e/ou necessidade de especialização na área antes da pandemia da Covid-19, da mesma forma que anuncia a pouca experiência com ensino a distância. Isso revela também o baixo investimento do Estado na área, tanto para capacitação docente quanto para aparelhamento das escolas.

O próximo dado a ser apresentado é o perfil de carreira dos profissionais da educação entrevistados na pesquisa de campo. Estes dados se encontram dispostos no Quadro 16, a

seguir, e mostram dados referentes a tempo de magistério total, cargo de ocupação no ano letivo de 2020, modo de acesso e tempo de serviço no cargo de ocupação em 2020.

Quadro 15 - Carreira docente.

Participantes	Tempo de magistério (em anos)	Cargo ocupado em 2020 SME/DME	Modo de acesso ao cargo ocupado em 2020	Tempo de serviço no cargo ocupado em 2020 (em anos)
Part. A	17	Apoio Técnico Pedagógico (ATP - 1º a 3º anos)	Processo seletivo interno	4
Part. B	5	Apoio Técnico Pedagógico (ATP - 4º e 5º anos)	Processo seletivo interno	9 meses
Part. C	13	Apoio Técnico Pedagógico (ATP - Ed. Infantil)	Processo seletivo interno	2
Part. D	26	Apoio Técnico Pedagógico (ATP - Ed. Infantil)	Processo seletivo interno	3
Part. E	16	Supervisor de Ensino	Concurso Público	4
Part. F	18	Encarregado da seção do Ed. Infantil	Cargo de indicação	7
Part. G	30	Encarregado da seção do Ensino Fundamental	Cargo de indicação	12
Part. H	32	Diretor de Ensino Fundamental	Concurso Público	7
Part. I	7	Coordenador Pedagógico	Concurso Público	3,5
Part. J	8	Diretor da Creche	Concurso Público	5
Part. K	13	Diretor da Pré-Escola	Concurso Público	6

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em dados compilados na pesquisa de campo.

Quanto à carreira no magistério, todos os entrevistados eram agentes públicos, atrelados ao sistema de ensino via concurso público, que integravam as equipes pedagógicas das SME/DME responsáveis pelo planejamento e implementação do ERE nos municípios dessa microrregião paulista.

No que respeita ao tempo de magistério, de acordo com o Quadro 15, foram entrevistados cinco agentes públicos participantes da pesquisa que tinha, em 2020, entre 6 a 15 anos de magistério, três entre 16 e 20 anos, dois entre 26 e 30 anos e um com 32 anos de profissão docente.

Como observamos, todos os profissionais já atuavam na educação e conheciam minimamente seu sistema municipal de ensino e seu alunado, como nos indica o dado tempo de magistério total. O tempo de atuação docente revela a grande diversidade de experiência docente entre os entrevistados, englobando profissionais em início, meio e fim de carreira.

Em 2020, os entrevistados estavam ocupando cargo de gestão ou de apoio pedagógico, tendo entre suas funções a orientação do trabalho pedagógico dos coordenadores pedagógicos locados nas escolas e/ou dos professores que atuavam em sala de aula. Segundo o Quadro 15, entrevistamos quatro profissionais atuando em 2020 no Apoio Técnico Pedagógico, três Diretores de Escola, um Supervisor de Ensino, um Encarregado da Seção de Educação Infantil, um Encarregado da Seção de Ensino Fundamental e um Coordenador Pedagógico. Para a atuação nestes cargos, todos estes profissionais estavam fora de sala de aula em 2020.

Com relação ao tempo de atuação no cargo na SME/DME, em 2020, dois participantes tinham de 0 a 2 anos de ocupação, quatro de 3 a 4 anos, dois de 5 a 6 anos, dois de 7 a 8 anos e apenas um com mais de 11 anos.

O Quadro 15 também aponta o modo de acesso que estes profissionais tiveram para o cargo ocupado em 2020: cinco ocupavam a função por meio de concurso público, quatro tiveram acesso via processo seletivo interno dentro da própria rede e dois foram indicados à ocupação do cargo pelos dirigentes do sistema de ensino.

Os profissionais que acessaram o cargo via indicação de dirigentes observaram a problemática dessa proposta no que tange a estabilidade e a continuidade do trabalho, visto que cargos de indicação sofrem influência das trocas governamentais, sendo alterados a cada mandato eleitoral.

O tipo de experiência que estes participantes tinham com as redes sociais, as TIC/TDIC e o ensino a distância até o ano de 2020 é o próximo item abordado, o qual está disposto no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Experiência com tecnologia.

Participantes	Redes sociais	TIC/TDIC	Ensino a distância ou remoto
Part. A	Utiliza	Básico	Nenhuma
Part. B	Utiliza	Básico	Nenhuma
Part. C	Utiliza	Básico	Nenhuma
Part. D	Utiliza	Básico	Tem experiência (Curso de Graduação a Distância)
Part. E	Utiliza	Tem experiência	Tem experiência (Especialização)
Part. F	Utiliza	Básico	Nenhuma
Part. G	Utiliza	Básico	Nenhuma
Part. H	Utiliza pouco	Pouca	Nenhuma
Part. I	Tem experiência	Tem experiência	Tem experiência
Part. J	Utiliza	Básico	Tem experiência como aluna de pós-graduação e formação continuada
Part. K	Utiliza	Básico	Tem experiência como aluna de pós-graduação

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em dados compilados das entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

Com relação à experiência com tecnologia, o Quadro 16 indica que, embora a maioria dos entrevistados utilizassem as redes digitais sociais diariamente, declararam ter pouca ou nenhuma formação específica voltada para o uso de TIC/TDIC em estratégias de ensino, possuindo nível básico ou menos. De acordo com as manifestações desses entrevistados, apenas dois tinham formação ou experiência para além do básico com essas ferramentas, enquanto oito conheciam o básico e um tinha pouco conhecimento. No geral, os profissionais da educação, além das redes sociais, utilizam *sites* de busca e pesquisa, programas básicos de processamento de textos, editores de planilhas, programas de criação de apresentações gráficas, *e-mails* e plataformas digitais educacionais dos municípios, quando há.

No que diz respeito à experiência com ensino a distância, seja como alunos ou como profissionais, apenas três profissionais declararam ter participado de cursos *online* como alunos e um dos entrevistados atuou como profissional em cursos a distância.

O levantamento dos dados profissionais dos entrevistados nos possibilitou traçar um perfil dos profissionais entrevistados. Por meio da análise das tabelas do último âmbito dessa seção, concluímos que todos os profissionais entrevistados tinham o que Tardif (2005) chama de estabilidade na carreira, já que estavam dentro do sistema de ensino via vínculo de concurso público. Além disso, todos estavam atuando em cargos de gestão ou apoio pedagógico, ou seja, fora de sala de aula, mas que incluía um trabalho pedagógico direcionado para a orientação dos coordenadores pedagógicos vinculados às escolas e/ou os professores que estavam dentro de sala de aula. No entanto, havia grande diversidade de experiência na carreira do magistério no quesito tempo de profissão.

Uma questão importante a destacar no que se refere à estabilidade da carreira diz respeito ao fato de que, embora todos os agentes públicos entrevistados fossem concursados, nem todos os cargos em que atuavam em 2020 eram estáveis. Alguns desses cargos são sujeitos a alterações em períodos nos quais ocorre troca de governo (pós eleição) e ou mudanças de reestruturação. Nesse sentido, vale lembrar que o ano de 2020 foi ano de eleições para governantes locais, no caso, prefeitos e vereadores, o que pode ter ocasionado troca de profissionais em cargos de confiança para o ano de 2021.

Embora a formação inicial e continuada seja diversificada entre esses profissionais, contemplando tanto a área de humanas, exatas e biológica, os cursos de pós-graduação *lato sensu* indicam certa confluência na procura por melhor capacitação para lidar com as problemáticas específicas dos processos de ensino e de aprendizagem, com a gestão escolar e com a educação especial e inclusiva.

De certa forma, os cursos frequentados por esses profissionais nos indicaram não apenas as áreas de maior interesse destes ao longo de suas carreiras, bem como as lacunas que esses agentes públicos poderiam ter quanto ao que é preciso para pensar o planejamento e a implementação do Ensino Remoto Emergencial em seus municípios. Como exemplo, pudemos observar que a maior parte dos profissionais que atuaram na organização do Ensino Remoto Emergencial dos municípios da microrregião do interior paulista estudada, bem como suas respectivas redes de ensino, não tinham experiência com esse tipo de modalidade de ensino e nem com a tecnologia na educação. O que foi apontado por muitos como um grande desafio, tanto em âmbito individual como coletivo.

A formação docente insuficiente para utilizar as TIC/TDIC como ferramenta pedagógica fica nítida no Quadro 16. Esse fato evidencia a necessidade de formação docente

para a integração das tecnologias à educação, a qual deve ser prevista tanto na formação inicial quanto continuada.

No que diz respeito à primeira, formação inicial, a BNC-Formação (BRASIL, 2019) propõe o desenvolvimento de duas competências gerais docentes que envolvem tecnologia (competência 2 e 5).

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

[...]

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13).

A proposição do desenvolvimento dessas competências é um importante movimento inicial para repensar o currículo dos cursos de licenciatura e a capacitação dos futuros professores a fim de que estes estejam mais preparados para o exercício da docência no mundo digital.

Quanto à formação continuada, a proposição de políticas públicas que prevejam programas contínuos, constantemente atualizados, de capacitação tecnológica para professores e profissionais da educação é uma premissa para o atendimento dos alunos Nativos Digitais da atualidade, como já comentamos na seção 4, Da Revolução da Tecnologia da Informação à Integração da Tecnologia na Educação.

6.3 Análise dos dados da pesquisa de campo sobre o planejamento e a implementação do ERE em uma microrregião do interior paulista

Nessa seção, visamos discutir os dados coletados na Parte 2 das entrevistas concedidas pelos agentes públicos participantes dessa pesquisa, na qual foram realizadas perguntas sobre o processo de planejamento e implementação do ERE nos municípios da microrregião do interior paulista investigada.

A Parte 2 do roteiro de entrevista teve como finalidade responder ao objetivo geral, como esse momento foi planejado e implementado dentro das Secretarias e Departamentos Municipais de Educação da microrregião do interior paulista estudada, e aos objetivos específicos da pesquisa, que são: identificar e analisar a diversidade de estratégias pedagógicas utilizadas por esses municípios para a implementação do Ensino Remoto

Emergencial; levantar as dificuldades enfrentadas e as ações mais bem-sucedidas, geradoras de aprendizagens, durante esse novo processo de escolarização; e revelar as inovações que essa situação pode ter trazido para esses locais e para o ensino presencial pós-pandemia.

Os objetivos específicos compuseram as categorias de análise: 1) estratégias pedagógicas para a implementação do ERE; 2) dificuldades enfrentadas na implementação do ERE; 3) ações mais bem-sucedidas na implementação do ERE; e 4) inovações observadas com a implementação do ERE.

6.3.1 Planejamento e implementação do ERE na microrregião do interior paulista estudada nesta pesquisa

A legislação nacional incentiva a modalidade de EAD para a expansão das oportunidades educacionais, como já mencionado, contudo, ela somente era prevista na educação básica em casos específicos para o ensino médio, em situações emergenciais para o ensino fundamental, não fazendo menção a respeito da educação infantil. A possibilidade do uso do ensino a distância ou remoto só passou a ser realidade, temporária, em decorrência do rápido espalhamento da Covid-19 no início do primeiro semestre de 2020, o qual impôs a necessidade de medidas de distanciamento social para evitar aglomeramentos, entre elas, a suspensão de atividades escolares presenciais.

Na tentativa de amenizar os problemas educacionais previstos com a suspensão de aulas presenciais, os Conselhos de Educação dos governos federal, distrital, estaduais e municipais regulamentaram o uso do ERE, temporariamente, em seus territórios. No entanto, como esclarecido na seção 3.1 dessa pesquisa, Ensino presencial, remoto e a distância: origem, conceitos e concepções, o ERE que despontou durante esse período assumiu características diferentes da EAD, constituindo-se, a nosso ver, como uma estratégia técnica de ensino provisória. E foi, especificamente, para compreender como transcorreu o processo de planejamento e implementação do ERE e como ele se caracterizou na microrregião paulista estudada que essa pesquisa se realizou.

Distinguímos, nessa pesquisa, três fatores que influenciaram a decisão dos sistemas de ensino em implementar o ERE: o fechamento emergencial repentino e imprevisto das escolas, a reorganização do calendário escolar e a necessidade de se pensar uma estratégia coletiva para o atendimento das redes de ensino como um todo. Todos esses fatores foram influenciados e, em alguns casos, determinados pela legislação federal e estadual, como vimos

na seção 2.1, A substituição de atividades escolares presenciais por remotas em âmbito federal e estadual paulista.

O fechamento emergencial repentino das escolas paulistas, fruto do Decreto Estadual nº 64.862, de 13 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais na rede estadual e recomendou essa interrupção em todos os sistemas de ensino do estado, foi o primeiro passo para se pensar a possibilidade de implementação de uma estratégia técnica de ensino e de trabalho remoto. Inicialmente, muitas das redes de ensino trabalharam em modo de teletrabalho integral ou parcial, aguardando a contenção ou estabilização do espalhamento da Covid-19.

***Participante A** - “Nós paramos numa sexta-feira. Na outra semana, a gente já não estava mais vindo para a Secretaria. Eu trabalhei até..., era para eu trabalhar até a uma hora. Quando foi 10h30, já mandou todo mundo embora porque não ia mais poder ficar na Secretaria. E a partir daí, então, nós pegamos o que era essencial aqui, fomos para casa e, daí, então, ficamos em nossas casas trabalhando.”*

***Participante G** - “Então, assim, vai fechar, vai fechar. De repente, né. Assim, do nada vai fechar. [...] Todo mundo. Fechou-se tudo. Fechou-se as escolas. E aí, o que que aconteceu? Nós ficamos meio que abandonadas, a gente não tinha o que fazer.”*

Algumas redes de ensino da microrregião estudada mantiveram contato esporso com os alunos por meio das mídias sociais, outras suspenderam completamente a comunicação aluno-escola até o surgimento de novas orientações. Como consequência desse fechamento inicial, houve a necessidade de se planejar as próximas etapas do ano letivo e a reorganização do calendário se impôs como uma ação obrigatória.

No Estado de São Paulo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 177, de 18 de março de 2020, considerando que as atividades escolares não se restringem às presenciais, fixou uma série de premissas para a reorganização dos calendários escolares de 2020, as quais reconheceram a autonomia das instituições escolares para esse processo desde que estas assegurassem os objetivos educacionais do ano letivo, aprovassem e registrassem as alterações necessárias por meio de seus respectivos órgãos reguladores (SÃO PAULO, 2020b).

Entre as premissas para a reorganização do calendário letivo 2020 e o planejamento de atividades estavam contempladas questões como a utilização de todos os meios possíveis para minimizar as perdas dos alunos com a suspensão das aulas presenciais; a possibilidade de redução dos 200 dias letivos, mas não das 800 horas letivas (excetuando o caso da educação infantil); a utilização de variados recursos disponíveis, incluindo a utilização de recursos oferecidos pelas TIC/TDIC e de atividades fora da escola para completar a carga horária de 800 horas; o respeito às especificidades dos alunos e sua faixa etária; a reorganização dos

períodos de férias, recesso, provas, exames, reuniões e demais atividades escolares; a previsão de eventuais períodos de reposição de aulas, bem como a definição das atividades que seriam priorizadas nesses períodos (SÃO PAULO, 2020b).

Com base nessa Deliberação, os municípios participantes dessa pesquisa reorganizaram seus calendários de forma a tentar cumprir as 800 horas letivas de 2020.

Participante E - *“Porque o nosso calendário aqui, ele tinha umas folgas de recesso, de atividades programadas. Nós tínhamos feito um calendário programado da semana do professor, da semana das crianças; então, a gente tinha ainda um respiro para pensar em planejar, em se programar, caso isso não voltasse. Então, aí, a gente começou a pensar no calendário. E a primeira ideia foi queimar esses dias que nós tínhamos a mais, sobrando aí no calendário. Que foi o que nós fizemos.”*

A reorganização do calendário escolar, em alguns casos, acarretou antecipação de férias e/ou recesso escolar para os professores e regime de teletrabalho para demais funcionários da educação, com base nas Resoluções Estaduais Seduc-28, de 19 de março de 2020, e Seduc-39, de 3 de abril de 2020. Essas Resoluções também estabeleceram a necessidade de manter um corpo de profissionais pedagógicos nas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo (DE) e SEE à disposição para o planejamento e estruturação dos processos iniciais do ERE, enquanto os demais funcionários estavam afastados.

Tendo em vista que a legislação estadual tem grande impacto nas ações decisórias dos municípios, sendo referência obrigatória em muitos casos, parece coerente que estes tenham se inspirado e se apoiado nesta para orientar seu processo de planejamento, como a exemplo da manifestação a seguir.

Participante G: *“E, assim, no começo, a gente não sabia como que ia ser feito. E aí, seguimos as orientações da Secretaria da Educação [Estadual], né, porque a gente aderiu ao calendário [da rede estadual], [...]. Então, como ele [o Estado / a rede estadual]foi lançando tudo, porque daí ele deu o recesso, deu as férias, tudo; nós seguimos tudo do jeito que eles fizeram. Eles ficaram de recesso e tiveram as férias deles; adiantamos os feriados [...], tudo aquelas coisas que tinham, nós fizemos.”*

Quanto à necessidade de se pensar uma estratégia pedagógica coletiva para o atendimento da rede de ensino como um todo, principalmente dos sistemas que abrigavam um contingente grande de alunos e funcionários, sem que houvesse muitos deslocamentos, o ERE se mostrou uma estratégia técnica não só segura como abrangente, embora houvesse muita controvérsia sobre sua efetividade no que diz respeito principalmente ao acesso aos recursos utilizados, às condições de trabalho do professor e à qualidade do ensino ofertado (SACAVINO; CANDAU, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021, etc.).

A partir do momento que o ERE foi regulamentado como uma estratégia técnica de ensino possível e legalmente estabelecida para as práticas de ensino institucionalizadas

durante a pandemia da Covid-19, sendo assumido pela maior parte dos sistemas de ensino do Estado de São Paulo, surgiu a necessidade de planejamento e estruturação dessa estratégia localmente a fim de que ela cumprisse o papel que lhe era designado.

Garcia et al. (2020, p. 5) defendem que

O planejamento de ensino é um processo no qual devem ser considerados diferentes aspectos que envolvem o contexto e a realidade do aluno e do professor, no que se refere, entre outros aspectos, ao uso de estratégias didáticas e recursos tecnológicos. Desse modo, o planejamento exige de quem o realiza: organização, sistematização, previsão e decisão. (GARCIA et al., 2020, p. 5).

Sob essa perspectiva, o planejamento e a implementação do ERE não poderia ter ocorrido de maneira uniforme, mas respeitando as características e o contexto de cada realidade, sendo realizado por uma equipe que conhecesse seu público-alvo.

A microrregião do interior paulista estudada nessa pesquisa é composta por quatro municípios, dois de pequeno porte e dois de grande porte, fator que potencialmente influenciou as propostas e a forma como o planejamento do ERE se deu em cada um desses municípios.

Nas manifestações dos entrevistados, identificamos dois direcionamentos diferentes com relação ao planejamento do ERE nos municípios dessa microrregião que podem ter sofrido influência do porte municipal: a centralização ou não do planejamento inicial do ERE nas mãos das SME/DME e a escolha ou não da plataforma de ensino *online* como estratégia pedagógica inicial para a implementação do ERE.

Nos municípios de grande porte, as equipes pedagógicas locais nas SME ficaram encarregadas do planejamento inicial do ERE para toda a rede de ensino municipal. Então, decisões como qual seria a estratégia pedagógica inicial principal foram tomadas dentro da SME.

Participante A - “Então, no primeiro momento, a Secretária [Municipal de Educação], ela ficou responsável em fazer os planos de aula para os alunos da rede municipal e também ter a devolutiva [...] dessa atividade que as crianças iam realizado na plataforma. As escolas ficaram responsáveis nesse momento em imprimir essas atividades para os alunos que não tivessem acesso à plataforma.”

Já nos municípios de pequeno porte, embora as equipes pedagógicas das DME tenham coordenado esse planejamento, inclusive sugerindo as estratégias pedagógicas principais, as equipes gestoras e o corpo docente das escolas participaram ativamente desse momento.

Participante F - “Quem está fazendo isso, eu [...] e as diretoras da unidade, tanto da pré-escola quanto da creche. [...] Os professores também participaram [...]. A gente dá o norte, como que

vai ser elaborado isso, o que que tem que contemplar? Isso, isso, isso. Então, aí, o pessoal nas unidades, elas foram desenvolvendo e elas me mandam também todo, toda semana, elas mandam o que foi desenvolvido no planejamento.”

Com relação à implementação do ERE na microrregião estudada, os fatores que influenciaram a adoção dessa estratégia técnica de ensino em âmbito nacional, como o fechamento emergencial repentino e temporário das escolas, a reorganização do calendário escolar e a necessidade de se pensar uma estratégia pedagógica coletiva para o atendimento da rede de ensino como um todo, também influíram na decisão de centralizar ou não o planejamento inicial dessas atividades em municípios de portes distintos.

O fechamento emergencial das escolas, que resultou no afastamento presencial inicial dos professores e/ou na reorganização do calendário do ano letivo 2020, por exemplo, trouxe a necessidade da atuação mais específica das equipes pedagógicas das SME. Os municípios de grande porte, a exemplo das Resoluções Estaduais (Seduc-29/2020 e Seduc-39/2020), que dispuseram sobre a manutenção de uma equipe de Coordenadores Pedagógicos nas DE e na SEE encarregados do planejamento das atividades pedagógicas para os alunos, via plataforma de ensino, optaram por também encarregar as equipes pedagógicas das SME do planejamento e da implementação inicial do ERE.

Participante B – *“No início, né, no caso nosso, do 1º ao 5º ano, nós [equipe pedagógica da SME] elaboramos as aulas e ficamos também como responsáveis. Então, nós tínhamos uma sala [na plataforma de ensino online] com mais de 800 alunos. Todos os alunos do 4º ano e do 5º ano, eles estavam comigo. E nesse processo, eu que ia fazendo esta mediação, esta intervenção, respondendo dúvidas, ajudando e contava também com a ajuda do suporte técnico lá da Secretaria.”*

O intuito dessa decisão, inicialmente, foi, diante da expectativa de uma suspensão temporária das aulas presenciais, promover uma medida provisória, mas importante para manter as atividades de escolarização dos alunos de forma a evitar a interrupção completa dos processos de ensino e de aprendizagem, o que também preveniria quanto a um possível aumento na evasão e/ou no abandono escolar.

Nesse propósito, a implantação de uma plataforma de ensino *online* se mostrou uma estratégia pedagógica apropriada para o atendimento abrangente, mas temporário, das redes de ensino dos municípios de grande porte como um todo.

Participante B – *“Nós [da SME] tínhamos que pensar em algo enquanto rede, né, para atingir a todos.”*

Participante E – *“No início, [...] como era tudo muito novo e a gente não sabia o tempo em que isso ia durar, a ideia foi construir uma plataforma de atividades para os alunos que estavam em casa e essas atividades elas foram produzidas pela equipe técnica [da SME], nesse primeiro momento, até porque os professores estavam gozando do recesso que eles teriam direito em julho ou dezembro. Então, foi a equipe técnica [da SME] quem elaborou as atividades e colocou na plataforma para os alunos.”*

Assim, a partir das manifestações dos entrevistados, reunimos um número de fatores que favoreceu a utilização das plataformas de ensino *online* por municípios de grande porte: a possibilidade de atendimento da rede como um todo; o cumprimento das medidas de distanciamento social impostas pela legislação para evitar aglomerações e diminuir os deslocamentos⁵⁰ para o espaço escolar; a possibilidade, nem sempre mais fácil, de gerenciamento do ERE pelo grupo reduzido de profissionais disponíveis no momento inicial de implementação dessa nova estratégia.

Os municípios de pequeno porte apostaram no trabalho de planejamento de atividades pedagógicas pelos professores desde o início da implementação do ERE, as quais incluíam produção de roteiros de aulas e de atividades pedagógicas e intervenções remotas com os alunos para apresentação de conteúdos e/ou plantões de dúvidas. Com base nas manifestações dos entrevistados desses municípios, também levantamos dois fatores principais que influenciaram a decisão por um planejamento mais descentralizado e pela não utilização de plataformas de ensino *online*.

O primeiro fator levantado está diretamente relacionado à descentralização do planejamento: menor número de pessoas envolvidas. Como os municípios de pequeno porte tinham um número menor de escolas, alunos e profissionais, previu-se maior facilidade na capacitação desses profissionais, no processo de planejamento em corresponsabilidade com os agentes escolares, bem como na delegação de ações. Questões como reuniões de capacitação, planejamento e orientação presenciais, tanto da equipe pedagógica quanto das famílias, por exemplo, por não acarretar aglomerações, já que se dirigiam a grupos pequenos de indivíduos, eram mais facilmente gerenciadas nesses municípios, como mostram as manifestações dos entrevistados a seguir.

Participante G - “[...] algumas [reuniões com coordenadores] a gente fez presencialmente, porque como eu só tenho seis escolas, [...] então, seis coordenadores. Nós temos um espaço bem grande. Nós chegamos a fazer algumas reuniões presenciais também, com todo cuidado, lógico, distanciamento, tudo, mas nós chegamos a fazer reuniões presenciais também, por conta desse grupo ser pequeno, né.”

⁵⁰ A questão do deslocamento entre espaços e o contágio da Covid-19 foi alvo de pesquisas de diversas instituições privadas e públicas, além de pesquisadores da área. Em uma entrevista sobre o tema, a professora Raquel Rolnik, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, esclarece que a mobilidade ou deslocamento dos trabalhadores que utilizavam transporte público coletivo durante a pandemia estava diretamente relacionada ao maior número de contágio da Covid-19 em determinadas áreas urbanas ou trabalhadores de áreas essenciais, da saúde, de abastecimento ou que necessitam manter a renda, como empregadas domésticas (ROLNIK, 2020). Embora não tenhamos encontrado nenhum estudo a esse respeito no que toca ao deslocamento de estudantes para a escola, esta também é uma preocupação para a área da educação, já que há um enorme contingente de alunos que utilizam transporte público, compartilhado ou escolar para chegarem à escola. Pensando nesta prevenção, muitos municípios publicaram orientações para o transporte escolar para o retorno às aulas durante a pandemia.

Participante K - “Primeiro nós, da gestão, nos reunimos. Daí, já logo em seguida, nós marcamos reunião com os professores, [...] no caso, cada, cada diretor com a sua equipe. Daí, eu fiz a reunião com as professoras, expliquei, deixei que elas opinassem, [...] várias opinaram na, na questão de que meio seria melhor pra gente está atendendo as crianças.”

Além disso, as equipes pedagógicas das DME eram menores, o que implicava a necessidade de reunir forças, dividir responsabilidades e incentivar a maior participação de outros setores para o atendimento dos objetivos.

O segundo fator se aplica especificamente à decisão de não adotar plataforma de ensino *online*: dificuldades de recursos das redes e da comunidade escolar. Os entrevistados destes municípios evidenciaram a dificuldade de implantação de uma plataforma de ensino *online* devido à carência do público-alvo de sua rede de ensino com relação aos recursos tecnológicos, o que vai desde aparelhamento tecnológico até acesso à rede de *internet*, e/ou aos custos de implantação desse tipo de estratégia.

Participante G - “A gente não tinha condições de fazer uma plataforma no município. Nós até tentamos, nós não conseguimos fazer esta plataforma [...]”.

Participante I - “Vamos compreender uma coisa. Nós estamos falando de pandemia, [...] nós estamos falando de desemprego, queda de renda, e a última coisa que o cara vai colocar na sua conta, ao invés de comprar o arroz, vai ser colocar crédito no celular, concorda?”

Ou seja, embora esses municípios tivessem um número menor de pessoas envolvidas em todos os processos, o que facilitou seu gerenciamento, eram também localidades com maior restrição de recursos.

Outra questão relacionada ao planejamento do ERE que mostrou ter sido influenciada pelo porte do município diz respeito às redes de apoio buscadas pelos municípios da microrregião estudada. Embora todos os municípios investigados tenham montado grupos de estudo e pesquisa para pensar o ERE, os municípios de pequeno porte manifestaram de forma reiterada ter buscado suporte nas orientações da DE, da UNDIME, dos programas educacionais de editoras aos quais eram vinculados e na troca de experiências com outros municípios da região, enquanto as equipes dos municípios de grande porte enfatizaram o papel da pesquisa e dos grupos de estudos.

Participante F - “[...] a gente [...] assistiu a várias Lives, videoconferência que a UNDIME São Paulo [...] possibilitou para que nós tivéssemos acesso a tudo. E também a Secretaria do Estado também nos proporcionou muitas, muitas Lives [...] para poder orientar como seria isso, [...] como se adequar a esse novo normal e como fazer esse ensino chegar às famílias. [...] Então, houve muita conversa [...] entre nós da Secretaria com os demais municípios.”

A UNDIME, enquanto uma associação sem fins lucrativos gerida por dirigentes municipais de educação em exercício, está presente em todo país, tendo uma organização regional para atender às particularidades de cada estado e suas microrregiões. Segundo a

UNDIME-SP (2021), sua missão é “articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social”, tendo entre suas estratégias orientar, informar e formar os profissionais das redes municipais de educação. Nesse sentido, essa instituição trouxe uma ampla variedade de videoconferências, *webinars*, seminários e discussões sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, tendo um impacto considerável no processo de transmissão de orientações e informações aos municípios.

No que diz respeito às orientações das Diretorias de Ensino estaduais, histórica e legalmente há uma relação de apoio destas para com as SME e DME oriunda do regime de colaboração constitucional entre os entes federativos (artigo 211 da Constituição Federal de 1988). Além disso, a LDB/1996, em seu artigo 10, coloca que é incumbência dos estados, juntamente com os municípios, assegurar o ensino fundamental, o que destaca o papel dos estados enquanto corresponsável pela educação básica nos municípios (o que inclui apoio à educação infantil e responsabilidade para com o ensino médio) não apenas no que diz respeito ao oferecimento dessa etapa de ensino, mas à manutenção das instituições e à formação de profissionais. A exemplo, muitos dos programas de formação docente estaduais são oferecidos aos municípios na forma de convênios, entre outros, como o Programa Ler e Escrever⁵¹ e o EMAI⁵² para os anos iniciais do ensino fundamental.

Participante G - “Antes da pandemia, [...] eu tinha formação a cada quinze dias. A gente ia para Serra Negra e lá a gente tinha formação, sabe, com todo o currículo, né, com todo o currículo da BNCC, do Ler e Escrever, do EMAI, sabe. [...] Uma vez era o Ler e Escrever, uma vez era o EMAI, às vezes duas, às vezes uma só por mês, mas todo mês a gente tinha reunião [...] dos municípios. Então, os municípios, eles eram amparados, né, por essa equipe pedagógica da Diretoria de Ensino, mas depois da pandemia não. Depois da pandemia, assim, nós não tivemos nem uma orientação.”

Todos os municípios da microrregião estudada recorreram à legislação estadual e federal para organizar esse período, no entanto, de acordo com a Participante G, não houve um direcionamento pedagógico mais contundente por parte desses entes federativos, especificamente do estado, aos municípios, o que despertou um sentimento de abandono do poder público.

Os municípios com forte tradição de apoio técnico-pedagógico das DE foram, provavelmente, os que mais sentiram falta de orientação pedagógica no que diz respeito ao

⁵¹ Ler e Escrever - Programa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo de Alfabetização e Letramento para os Anos Iniciais.

⁵² EMAI - Programa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo de Educação Matemática nos Anos Iniciais.

planejamento do ERE, já que não houve, nas manifestações dos entrevistados da pesquisa, ação formalizada nesse sentido.

Outro ponto que mereceu destaque no que tange ao município de pequeno porte I foi o fato de suas instituições educacionais estavam atreladas administrativa e legalmente às instituições estaduais, o que implicava apoio, coordenação entre repartições de diferentes entes federativos, como município e estado, mas também falta de autonomia para gerir questões administrativas, técnicas e pedagógicas, como exposto pela Participante H a seguir.

Participante H - “*Nós não temos sistema próprio de ensino aqui, né, então, nós dependemos totalmente da Diretoria de Ensino [...], que é Estadual, né, e que nós, por não ter sistema próprio, por exemplo, calendário escolar, início, retorno de aulas, nós não podemos decidir nada se não vier uma determinação da Diretoria de Ensino.*”

Com relação à questão pedagógica, um dos municípios foi assistido pelo programa de ensino conveniado⁵³, participando de várias capacitações sobre o currículo, a questão psicológica dos alunos e corpo docente, entre outros.

Participante H - “*O [programa de ensino conveniado] nos manda [...] as Webs, né, que a gente está fazendo no período das cinco às seis da tarde, em horário de HTPC. Nós já fizemos com Nilo Paixão, com a Regina, com Carlos Cruz, com Casagrande. Então, o [o programa de ensino conveniado] nos dá esse suporte. [...] O professor além de trabalhar com o aluno, ele está tendo esse respaldo do [programa].*”

Podemos compreender a questão da busca por redes de apoio sob dois aspectos inter-relacionados. Primeiro, pelo grau de autonomia administrativa e pedagógica do sistema de ensino; segundo, pelo montante de recursos do município. No geral, os entrevistados que externaram ter tido mais autonomia são pertencentes aos municípios que propiciaram maior número de recursos humanos, tecnológicos e materiais nas SME, enfatizando menos a importância da busca por rede de apoio.

A esse respeito, Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 729) apontaram que “um dos motivos de as redes estaduais oferecerem mais suporte para a realização do ensino remoto é que elas contam com um quantitativo maior de profissionais, o que pode significar maior capacidade e investimentos”. Acreditamos que esse quantitativo maior de profissionais (principalmente pedagógicos e tecnológicos) pode ser fator motivador, mas não determinante, para a resolução de problemas de forma mais autônoma.

⁵³ No que se refere aos programas de ensino conveniados, deve-se entender o convênio realizado entre a rede de ensino e instituições privadas que produzem e comercializam pacotes de materiais didáticos. Dentro desses pacotes, além do material didático, no geral, são oferecidos formação de professores, entre outros produtos e serviços.

Outro fator que influenciou o planejamento e a implementação do ERE na microrregião estudada e que não teve relação específica com o porte do município, foi o prolongamento das medidas de distanciamento social no Estado de São Paulo.

A acentuada e constante evolução do espalhamento da Covid-19 em 2020 e 2021, trouxe como uma das consequências para a educação o prolongamento da suspensão de atividades presenciais nas escolas e a permanência de aulas remotas até o final de 2020, no Estado de São Paulo⁵⁴. Os municípios, que inicialmente esperavam que a interrupção de aulas fosse temporária, tiveram que ajustar o planejamento inicial proposto para um curto período de tempo para a extensão de todo o ano letivo de 2020. Em decorrência disso, alguns municípios mantiveram as estratégias de ensino remoto com pequenas variações, enquanto outros, após novos processos de planejamento, alteraram ou complementaram de forma significativa as estratégias pedagógicas iniciais. A principal alteração foi a de repassar o processo de intervenção pedagógica com os alunos para as escolas e os professores nos municípios em que isso ainda não ocorria, conforme as manifestações a seguir.

Participante E - *“Depois que a equipe pedagógica [...] concluiu esta primeira etapa, nós passamos a plataforma para os professores. Então, os professores remotamente teriam que elaborar as atividades para seu grupo de alunos e colocar na plataforma. Então, ele elaborava a atividade, enviava para o coordenador pedagógico validar a atividade, conferir e o diretor postava toda sexta-feira, ainda posta, né. Agora, a gente já mudou a Deliberação, mas ainda continua a plataforma com algumas atividades.”*

Participante D - *“(A gente está) num momento de transição agora. [...] A gente está na vigésima primeira semana. Porque por conta da decisão do Conselho Municipal de Educação, da pesquisa que foi feita com os pais, não, não volta às aulas presenciais esse ano aqui no município. A partir desse momento, né, da, dessa decisão, nosso Secretário achou melhor então a gente já começar a preparar a nossa equipe, né, os nossos professores para tomar conta desse site. Então, assim, na primeira semana de setembro, a gente já iniciou com toda esta formação. Coordenadores e professores estão passando por formação. A última foi semana passada, onde a gente já começaria passar para eles a responsabilidade do site.”*

Após o período inicial de implementação do ERE até o final do ano letivo de 2020, todos os municípios da microrregião estudada previram em seus planejamentos intervenções pedagógicas entre escola e aluno, as quais foram planejadas e mediadas pelos professores de

⁵⁴ O período de suspensão de atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19 variou de estado para estado de acordo com a autonomia de cada ente federativo. Alguns estados tiveram períodos de suspensão de aulas presenciais intercalados a períodos de ensino híbrido e presencial, conforme o aumento e a diminuição do número de casos de infecção e morte e as novas ondas de infecção causadas pelo aparecimento de novas variantes. Essa variação também ocorreu entre sistemas de ensino diferentes em um mesmo estado. Entretanto, podemos dizer que, no Estado de São Paulo, desde a primeira normativa suspendendo as atividades presenciais escolares em março de 2020, as aulas voltaram regular e presencialmente apenas em março de 2022 na maior parte dos sistemas de ensino, contabilizando dois anos de ensino remoto emergencial total ou parcial/híbrido. É pertinente lembrar que o Estado de São Paulo foi um dos mais atingidos ao longo da pandemia, sendo a porta de entrada principal da Covid-19 e suas variantes no Brasil, posto que é nesse estado que se encontram os aeroportos internacionais mais importantes do país.

maneira que os processos de ensino e de aprendizagem pudessem ser mais próximos das características e das necessidades de suas respectivas comunidades escolares.

6.3.2 Estratégias pedagógicas para a implementação do ERE

Os municípios da microrregião estudada lançaram mão de uma série de estratégias pedagógicas para o não interrompimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Entre as estratégias mais recorrentes para a disponibilização de materiais didáticos, roteiros de aulas, cronogramas de estudos, guias de orientações para alunos e pais e intervenção pedagógica estavam: a distribuição de materiais impressos, uso de plataforma de ensino *online* e criação de grupos de salas de aula pelo *WhatsApp* ou *WhatsApp Business*.

Vejamos todas elas a seguir.

a) distribuição de materiais impressos

A estratégia pedagógica mais recorrente para a implementação do ERE foi a distribuição de materiais impressos. Todos os municípios se utilizaram dela. A justificativa para a implementação dessa estratégia recaiu sobre a imprescindibilidade de atingir todos os alunos, principalmente os que não tinham acesso à *internet*. Mesmo os municípios que optaram por estratégias que exigiam a tecnologia como plano de ação principal utilizaram a distribuição de materiais impressos para oferecer o processo de escolarização a alunos sem acesso à tecnologia. Entre os materiais impressos podemos listar desde os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, as apostilas utilizadas pelo sistema de ensino e as atividades impressas e fotocopiadas produzidas pelos professores, entre outros.

O papel impresso é uma das tecnologias mais antigas implementadas na educação, data do desenvolvimento da imprensa e da difusão do livro no século XV, por isso mesmo, sua distribuição se constitui como uma estratégia pedagógica tradicional mesmo na modalidade de educação presencial.

Entretanto, Alves (2001, p. 1) traz uma curiosidade sobre a aceitação do material impresso pelas escolas e mestre do século XV.

Com a criação [da imprensa], tornou-se desnecessário ir às escolas para assistir o venerando mestre ler, na frente de seus discípulos, o raro livro copiado. Antes, os livros, copiados manualmente, eram caríssimos e portanto inacessíveis à plebe, razão pela qual os mestres eram tratados como integrantes da corte.

Conta a história que as escolas da época de Gutenberg resistiram durante anos ao livro escolar impresso mecanicamente, que poderia fazer com que se tornasse desnecessária a figura do mestre. (ALVES, 2001, p. 1).

Atualmente, os materiais impressos dominam as carteiras das escolas e se mostram como instrumentos indispensáveis nos processos de ensino e de aprendizagem, alcançando lugar privilegiado no contexto de escolarização presencial de uma sociedade grafocêntrica como a ocidental.

Também na EAD, essa é a estratégia pedagógica mais antiga, datada de 1728, em Boston, Estados Unidos, quando se tem notícias do nascimento de um processo de ensino a distância institucionalizado com fornecimento de material escrito enviado por correio e mediado por professores via correspondência. Esse tipo de educação foi, posteriormente, adaptado em outras partes do ocidente (ALVES, 2001; ALVES, 2011).

Analogamente às primeiras experiências de EAD com distribuição de material impresso e mediação por correspondência, as experiências do ERE que incluíram a distribuição desse tipo de material também ocorreram com mediação de professores a distância, no entanto, por meio de tecnologias mais modernas, como o uso de mídias sociais, como o *Facebook*⁵⁵, e aplicativos de comunicação, como o *WhatsApp*⁵⁶ e o *Google Meet*⁵⁷, ou, em alguns casos, plantões de dúvidas presenciais.

Na maioria dos casos, a distribuição desses materiais foi acompanhada de roteiros e guias de estudos cuja intenção era facilitar a utilização do material impresso e dar mais autonomia aos alunos e familiares durante o processo de aprendizagem. O *feedback* escrito pelo professor ao corrigir as atividades dos alunos também foi considerado uma mediação docente.

Um aspecto importante a ressaltar diz respeito à via de mão dupla que essa estratégia proporcionou: ao mesmo tempo que ela transmitiu conforto e confiança aos sujeitos desse processo de ensino, já que tanto professores e alunos/famílias estavam familiarizados com ela, dependendo da proposta de atividade e de mediação, ela pode oportunizar menos interação, aumentar a passividade dos alunos e, portanto, gerar mais desinteresse, dificuldades e lacunas na aprendizagem. Daí a importância de se propor atividades significativas, baseadas em

⁵⁵ Rede social virtual ou mídia social cujo objetivo é a conexão entre e com as pessoas.

⁵⁶ Aplicativo de mensagem e chamada de voz e vídeo via *smartphone*. Está disponível também na versão *WhatsApp Business*, focado nas necessidades comunicativas empresariais.

⁵⁷ Aplicativo de comunicação de videochamadas utilizado em computadores, *notebooks* e *smartphones*, via *internet*.

problemas da vida real, que propiciem o protagonismo da atuação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, algo que mesmo no ensino presencial tem se mostrado um desafio.

De acordo com Daros (2018, p. 27), tanto na educação básica quanto na educação superior presenciais,

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados. Nesse contexto, têm-se mantido intactos muito giz, caderno e caneta. Quando mudam, ganham uma nova roupagem por meio da utilização de instrumentos audiovisuais, como a inserção de filmes, vídeos e apresentações gráficas e projetores multimídia. Já os alunos continuam a receber o conteúdo passivamente e cada vez mais esperam tudo produzido pelos professores. (DAROS, 2018, p. 27).

Esse tipo de metodologia apontada por Daros (2018), focada na aula expositiva e na transmissão de conhecimentos, considerada mais tradicional e homogeneizadora, condizente com os objetivos da epistemologia clássica de educação que fundamentou as bases do Estado Moderno e da Era da Razão, não cabem mais à sociedade contemporânea global e digital do século XXI, a qual vem caminhando na construção de uma educação mais democrática, portanto, inclusiva e ativa (FIGUEIREDO; BONETI; POULIN, 2017).

Neste sentido, teria sido importante que a implementação do ERE tivesse levado em consideração as especificidades e a realidade de cada nível, etapa, fase e modalidade de ensino, turma e aluno, promovendo atividades que os levassem não apenas a entrar em contato com o conhecimento, mas a aprendê-lo por meio da reflexão, da ação e da interação com ele.

A exemplo disso, alguns dos entrevistados que atuavam diretamente na educação infantil esclareceram que dentre as orientações do Conselho Nacional de Educação para proposição de atividades para essa faixa etária estava a de não trabalhar atividades impressas, mas práticas ou vivências que envolvessem o lúdico, a recreação, a criatividade e a interação da criança com seu meio.

Participante D – “[...] a gente segue o Parecer [...] [n.] 5 de 2020, do Conselho Nacional de Educação. Então, lá, a orientação é que não tenha nada, nada impresso, nada escrito para os alunos da educação infantil, mas por conta da [...] família que não têm acesso à internet, a gente tem clientela de algumas regiões, de algumas escolas que só pegam impresso. Então, assim, têm escolas que 90% [...] do material das vivências é impressa. [...] esta parte que pega impressa as vivências, eles acabam devolvendo também [por escrito].”

A manifestação acima pontua de forma clara a ideia de que os materiais impressos não necessariamente precisavam se restringir a atividades passivas por parte dos alunos e/ou conteudistas, mas potencializar um aprendizado significativo, ativo e intencional. Para isso,

foi preciso um planejamento cuidadoso, coerente com o contexto de pandemia, mas inovador em termos de aproveitamento de oportunidades para a geração de aprendizado intencional, o que, com a rapidez e a urgência que o ERE foi implementado, não ocorreu como deveria em todos os sistemas de ensino.

Outra problemática enfrentada para a implementação dessa estratégia recaiu sobre a logística de entrega e recolha desses materiais. Embora tenha havido um grande esforço por parte das escolas da microrregião estudada para divulgar e organizar a lógica de entrega desses materiais e, até mesmo, entregá-los em domicílio, caso de alguns municípios, essa estratégia precisou ser planejada com atenção às orientações e aos protocolos de vigilância sanitária para não gerar momentos de aglomeração e/ou impossibilidade de busca, principalmente em localidades com grande quantitativo de alunos na zona rural, já que a maior parte desses alunos tinha acesso à escola via transporte escolar.

b) uso de plataforma de ensino *online*

No caso do uso de plataformas de ensino *online*, as SME dos municípios de grande porte (Alfa e Beta) utilizaram o *Google for Education* e algumas de suas ferramentas, como *Google Meet*, *Google Form*, *Google Classroom*, etc., como estratégia pedagógica principal para a implementação inicial do ERE. Em via de regra, esse uso se restringiu à abertura de turmas e à disponibilização de materiais pedagógicos no *Google Classroom* (cronogramas, roteiros de atividades, atividades, etc.), sendo este muito utilizado como um repositório. Em alguns casos, houve a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem por meio de ferramentas de comunicação dessa plataforma ou de outras.

Dois pontos se colocam importante na discussão da implementação dessa estratégia como uma ferramenta principalmente de repositório:

- I) do ponto de vista material: a necessidade de impressão de materiais pelos alunos para posterior entrega via plataforma ou presencial, na escola, o que, pensando em um sistema de ensino público, poderia gerar complicações por falta de recursos das famílias;
- II) do ponto de vista pedagógico: a indução de uma postura passiva por parte dos alunos, já que, no final, ela não se mostrou muito diferente da estratégia de distribuição de materiais impressos, salvos nas situações em que a proposição de atividades requeria uma ação ativa dos alunos, como nos casos de pesquisas ou de atividades lúdicas propostas para a educação infantil.

No que diz respeito à impressão, as SME também disponibilizaram material impresso, para retirada nas escolas, para os alunos e famílias que assim necessitassem. No geral, todo material que não pudesse ser postado para obtenção de devolutiva ou computação de carga horária e nota também poderia ser entregue nas escolas. Nesse caso, podemos dizer que os alunos que preferiram essa opção, privilegiaram a estratégia de distribuição de materiais escritos em detrimento do uso da plataforma, seja por questões de acesso, seja por questões materiais, entre outras.

Quanto ao ponto de vista pedagógico, cabem as mesmas ressalvas que dirigimos ao uso de materiais impressos, há que se ter o cuidado de não disponibilizar apenas atividades de aquisição de conhecimentos ou treinos repetitivos de reforço, mas inovar na proposição de atividades em que a participação do aluno seja ativa e, nos casos possíveis, com o auxílio da tecnologia para além do uso da plataforma como repositório.

Outra questão importante acerca do uso da plataforma *Google for Education* foi o de que ela foi pensada para atender a totalidade dos alunos da rede em um momento em que a maior parte dos professores estavam afastados ou em períodos de recesso e/ou férias, ficando a produção de atividades, a alimentação da plataforma e as intervenções iniciais a cargo das equipes pedagógica e técnica das SME. Esse fato gerou a centralização do planejamento e implementação inicial do ERE nos municípios de grande porte que utilizaram essa estratégia.

Um aspecto que reforçou a centralização da implementação inicial dessa ferramenta nas mãos das equipes pedagógicas das SME foi a falta de formação dos professores para com ela, o que indicou a necessidade de capacitação do corpo docente para utilização dessa plataforma antes do repasse dessa responsabilidade a estes profissionais.

No que cabe dizer sobre a centralização da implementação da plataforma pelas equipes pedagógicas das SME, elegemos dois pontos que nos pareceram importantes para ampliar essa discussão:

- I) a instalação de um processo uniforme de ensino, que não dá conta de observar a individualidade das escolas, das turmas e dos alunos, já que o professor, responsável e conhecedor das especificidades dos alunos, não participou do processo inicial de produção pedagógica;
- II) a dificuldade de propiciar devolutivas individuais, visto que o número de alunos por mediador era muito grande.

A discussão sobre esses dois pontos também pode ser encaminhada à luz da educação inclusiva, e, para isso, o primeiro aspecto que precisamos discutir é o seu pressuposto básico:

a educação para todos. Falar em educação inclusiva é falar em educação para todos, é falar em uma escola democrática, que não discrimina o diferente, que valoriza a diferença. Ora, esse todos inclui sujeitos de todas as cores, etnias, credos, capacidades, gêneros, situações sociais e econômicas, ... “Abordar a educação inclusiva é tratar necessariamente da educação enquanto direito universal, resultado de uma conquista social, e da diferença como um dado da realidade humana que se expressa nas práticas da educação escolar”. (FIGUEIREDO; BONETI; POULIN, 2017, p. 974).

Não é sem razão que a educação inclusiva desponta, no Brasil, no período de redemocratização política, na década de 1980, recebendo influência das inúmeras declarações internacionais sobre direitos na educação publicadas entre as décadas de 1990 e 2010. Nesse período, a legislação brasileira passa a rever ou incorporar a garantia de direitos humanos, políticos e sociais, sendo o acesso à educação um dos direitos sociais mais reivindicados. Contudo, atualmente, a educação para todos não se restringe à questão do acesso, mas também às questões de permanência e de qualidade no processo de escolarização individualizado de cada sujeito.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), acesso, permanência e qualidade são três indicadores construídos historicamente e socialmente relacionados à qualidade da educação. Lemes e Souza (2014) citam esses mesmos indicadores (acesso e permanência qualificada) como elementos da escola democrática. Sem uma escola para todos, que consiga oferecer oportunidade a todos de nela permanecerem, não podemos falar em qualidade na educação, mas em exclusão escolar. Sem uma escola que consiga ensinar a todos, olhando para as diferenças e traçando um percurso de ensino que consiga dar conta da individualidade e das especificidades de cada aluno, também não podemos falar de uma educação de qualidade ou inclusiva (LEMES; SOUZA, 2014).

Embora tenhamos avançado muito no indicador acesso com o ensino fundamental praticamente universalizado (ainda com problemas na oferta da educação infantil e ensino médio), há muito a se fazer quanto aos indicadores de permanência e qualidade, geralmente aferidos, respectivamente, por meio do fluxo escolar e das avaliações em larga escala⁵⁸.

Entendendo a educação atual como um direito de todos, ou seja, para toda a sociedade, que é diversa e multifacetada, não é possível pensar que seus diferentes sujeitos aprendem da

⁵⁸ Lembremos os dados referentes ao IDEB nos municípios da microrregião estudada, que é um indicador que afere a qualidade da educação calculado com base no resultado de desempenho estudantil no SAEB e nos dados dos Censo da Educação Básica quanto à aprovação para cada ente federativo, sistema de ensino e instituição escolar.

mesma forma. Nesse contexto, há que se tomar cuidado com ações pedagógicas homogeneizadoras, principalmente, se não ocorrer um processo de acompanhamento e mediação constante e muito próximo ao aluno. Então, como garantir um processo de ensino de qualidade quando não é possível observar de perto as necessidades, as dificuldades e os avanços dos alunos mesmo que a distância? Como evitar evasão, abandono escolar e promover um processo de ensino que acarrete a aprendizagem? Esse é um problema da educação presencial que se tornou ainda mais preocupante com a implementação do ERE, por isso, mesmo tendo ciência das dificuldades de planejamento e implementação dessa estratégia pedagógica, é preciso ter um olhar cuidadoso para a proposição das atividades pedagógicas e o acompanhamento desse processo.

Participante B - “[...] nós temos realidades distintas em nosso município. Nós temos salas que têm praticamente 100% de acesso, mas nós temos escolas que nós temos 15%, 20% desse acesso [...] online. Então, dentro do nosso município e até mesmo dentro de uma região, dentro da escola, nós temos realidades diferentes. E é esse olhar, né, como que eu chego, né, o que que eu vou fazer [...] para beneficiar a todos?”

Entendemos que a opção pelo uso da plataforma de ensino *online* como estratégia de ensino inicial de implementação do ERE nos municípios de grande porte da microrregião estudada ocorreu de maneira circunstancial, tendo sido planejada para um período provisório, que depois tornou-se transitório para novas etapas. Da mesma forma, compreendemos que as equipes pedagógicas dessas SME, na intenção de tornar esse processo mais democrático, participativo, inclusivo e mais qualitativo, após constatação de que a suspensão de aulas presenciais não seria apenas por um curto período de tempo, retornou o processo de planejamento e mediação das aulas aos professores. Um passo importante para atender a diversidade existente nas redes de ensino e propor uma educação mais inclusiva e significativa.

Participante C – “Porque a gente [da SME] preparava [...] a vivência [...] no global, né. Então, [...] tinha os alunos da zona leste [que] às vezes é diferente do centro, que às vezes é diferente da zona norte. Então, a gente não via isso, a gente via o geral.”

No município Alfa, assim que o planejamento e as intervenções pedagógicas foram transferidas para os professores, após capacitação nas ferramentas tecnológicas selecionadas para dar continuidade ao ERE (plataforma *Google for Education*), foi-lhes dada livre escolha para a gravação ou não de aulas, intervenções e orientações via *Google Meet* ou outro aplicativo a escolha, o que ocorreu por parte de alguns professores, mas não de forma sistematizada.

No município Beta, mesmo após a transferência da produção de atividade e das intervenções pedagógicas via plataforma para as mãos dos professores, da distribuição dos livros didáticos e da posterior implementação de outro aplicativo (*WhatsApp Business*) para as intervenções entre professores e alunos, da distribuição de material avaliativo impresso, ainda houve a manutenção de atividades de disciplinas específicas postadas aos alunos pela plataforma, como história, geografia, ciências, arte, Educação física, espanhol, etc.

A nosso ver, a manutenção de algumas atividades ou projetos nessa plataforma foi uma opção importante para não se perder o recente vínculo criado com essa tecnologia, assim como ampliar seu uso de maneira diversificada.

c) criação de grupos de salas de aula pelo *WhatsApp* ou *WhatsApp Business*

A criação de grupos de salas de aula pelo *WhatsApp* ou *WhatsApp Business* para a realização de intervenções docentes e disponibilização de materiais foi a estratégia oficial principal em dois municípios, um de pequeno (Delta) e outro de grande porte (Beta), sendo considerada uma estratégia de apoio nos outros municípios.

Algumas das justificativas para o uso deste aplicativo nas manifestações dos participantes foram:

Participante E - “Nós fizemos uma pesquisa com os pais que tinham *WhatsApp* e todos tinham *WhatsApp*. E daí a ideia da Deliberação que nós criamos, [...] que era criar salas no *WhatsApp Business*. Nós fizemos isso.”

Participante I - “1) Porque muitas operadoras oferecem planos de dados infinitos para o *WhatsApp*. 2) Todas as famílias ou praticamente todas as famílias têm *WhatsApp* e ela sabe mexer nisso; as crianças sabem mexer no aplicativo; ele é muito simples. [3] É um aplicativo que aceita todos os tipos de mídia: PDF, mpeg, MP4, áudio. Então, esse foi o escolhido.”

No município de pequeno porte Delta, essa foi a estratégia inicial para a implementação do ERE, mantendo-se estável, com pequenas alterações, até o momento das entrevistas para essa pesquisa. No geral, os entrevistados acreditaram que a opção por essa estratégia foi muito acertada, já que permitiu o contato direto entre professores e alunos desde o início desse processo, com horários regulares diários e/ou semanais de intervenção pedagógica e de plantão de dúvidas.

Participante I - “Como é que funciona? Tem uma rotina, funciona como uma sala de aula. Então, todos os dias, às 8 horas da manhã, o professor abre o grupo para que as pessoas, as crianças possam responder uma chamada ou pra que elas possam fazer perguntas sobre as atividades do dia anterior, se tiverem dúvidas. Então, eles têm uma hora para perguntar, as famílias tem uma hora para perguntar, ok. Então, das 8 até às 9, o grupo tem esse cronograma, das 8 às 9 eu tenho tira-dúvidas. Deu 9 horas, vamos para as atividades do dia. Primeiro as atividades regulares, que são as atividades do professor da sala, o polivalente; depois, eu tenho às 10, Educação Física ou leitura ou Arte, [...] depois eu tenho Inglês. Então, depois das 10 horas eu tenho outros professores fazendo o trabalho.

São passadas as atividades, então, até às 10, 11 horas e as crianças vão fazendo em casa. Então, esse conteúdo fica disponível até o outro dia, [...].”

Inicialmente, o protocolo para as aulas via *WhatsApp* no município Delta incluía apenas o uso de áudio em razão da sua veiculação mais rápida e menos custosa. Após algumas pesquisas com a comunidade escolar, foi acordado que outras formas de mídia e mesmo outros aplicativos poderiam ser utilizados, se assim fosse possível, conforme a realidade de acesso de cada turma de alunos. Sendo assim, muitos professores passaram a gravar vídeos e aulas *online* por meio do *Google Meet*.

O município de grande porte Beta optou pela utilização do *WhatsApp Business* num segundo momento da implementação do ERE, após a distribuição dos livros didáticos aos alunos, demanda dos professores. A partir do momento em que os livros foram distribuídos, os professores passaram a não precisar mais produzir atividades pedagógicas, mas mediar as atividades propostas nos livros. Para facilitar esse processo de mediação e comunicação, o *WhatsApp Business* se mostrou o aplicativo mais acessível ao público-alvo, com maior capacidade de aproximar escola/professor e família/aluno. Outro ponto positivo na adoção desse aplicativo foi que seu uso e as formas de intervenção ficaram a cargo do professor, propiciando mais autonomia docente e um ensino mais próximo às especificidades dos alunos.

Os municípios Alfa e Gama não utilizaram inicialmente o *WhatsApp* como uma estratégia oficial, mas de apoio às intervenções pedagógicas com os alunos, utilizada muitas vezes em paralelo à estratégia oficial. Contudo, com o transcorrer da implementação do ERE, mesmo não sendo formalizado como uma estratégia oficial, o *WhatsApp* ganhou *status* e espaço nesse processo. Nesse caso, seu uso abrangeu formação de grupos de sala de aula para comunicação entre escola e família, intervenções pedagógicas, distribuição de materiais audiovisuais e para impressão, muitas vezes os mesmos que se encontravam postados no *Google Classroom*.

Participante B - *“Nós temos um maior acesso, né, a gente observa com os pais, é pelo WhatsApp. Porque é o meio mais fácil, né. Eles têm mais habilidades de usar o WhatsApp porque é [...] do dia a dia, muitas vezes até mais que do próprio Classroom. Então, as professoras tiram muitas dúvidas ali pelo Whats. Elas vão trocando esta vivência, vídeos, faz uma chamada de vídeo,[...]. Então, nós conseguimos, ah, esta junção, né, o Classroom e o WhatsApp, eles viraram aliados ali. [...] o professor utiliza do WhatsApp com a atividade impressa e consegue fazer esta intervenção com [...] as crianças.”*

Participante G - *“Então, o que que nós acordamos? Nós acordamos que o professor ia uma vez por semana na escola. [...]Ele preparava em casa e ele imprimia na escola. E de casa ele fazia essas intervenções nos grupos de WhatsApp.”*

Nas manifestações dos entrevistados, percebemos que, embora ele tenha sido selecionado mais especificamente como uma ferramenta de comunicação e de intervenção audiovisual, para alguns públicos-alvos, a distribuição de materiais escritos também foi mais facilmente recebida pelo *WhatsApp* do que por outras vias. O fato do *WhatsApp* ter se tornado um aplicativo básico para a comunicação social nacional, que possibilita o envio de diferentes mídias e materiais, sem custos de navegação, tornou-o a ferramenta mais apropriada para fazer a mediação entre escola-aluno na visão dos municípios.

De acordo com a pesquisa realizada pelo CIEB (2020), “a maioria dos municípios entende que orientações por *WhatsApp*, envio de materiais digitais pelo professor e videoaulas gravadas e enviadas aos alunos via redes sociais, são as estratégias mais adequadas à realidade da rede.” O envio de orientações via *WhatsApp* ficou em primeiro lugar no ranking das medidas que se adequaram melhor ao contexto das redes municipais brasileiras para que ela continue garantindo a aprendizagem dos alunos.

O *WhatsApp* foi a ferramenta tecnológica mais utilizada nos municípios da microrregião estudada, embora tenha sido selecionada como estratégia principal para dois municípios.

Participante G - “Então foi uma luta, [...] porque aí entrou toda aquela questão [...] que eu já falei para você: professor que não tinha nem número no *WhatsApp*, não tinha celular [...]. Mas, assim, foi o que foi falado, nós temos que chegar nessas crianças, eu não consigo ver outra maneira a não ser através [...] do *WhatsApp*, eu falei, porque nós não conseguimos fazer uma plataforma.”

Participante k - “[...] tivemos a ideia de criar um grupo de *WhatsApp*. E foi o que deu certo porque todo mundo hoje em dia tem um celular, até na zona rural [...]. Então, todos têm um celular. A dificuldade é: nem todos têm dinheiro para colocar crédito no celular. E em zona rural geralmente é difícil de se pegar wi-fi [...]. Daí nós criamos os grupos de *WhatsApp* e nós víamos que foi fluindo melhor.”

Entretanto, essa facilidade na comunicação de mão dupla, na qual os profissionais da educação conseguiram acessar os alunos e as famílias, de forma simultânea e direta, ao mesmo tempo que se destacou como um ponto positivo, foi justamente o que, em alguns casos, tornou-se negativo, já que aqueles também puderam ser acessados fora de seu horário de trabalho.

Alguns entrevistados colocaram que era recorrente o caso de alunos que entravam em contato com o professor ou a escola, via esse aplicativo, fora dos horários estabelecidos para as intervenções, salvo nas redes que tiveram como diretriz deixar os grupos de *WhatsApp* fechados para mensagens fora dos períodos de intervenção. Em municípios ou escolas em que essa recomendação não foi definida, de acordo com manifestações de alguns dos entrevistados, no geral, os professores, na ânsia de não deixar nenhum aluno sem

atendimento, ficaram disponíveis em diferentes horários ou mesmo direto. Porém, essa flexibilidade e disposição sobrecarregou o trabalho dos profissionais da educação.

Participante A - “Então, para nós, estarmos no presencial é muito mais fácil. Nós temos aquelas cinco horas de trabalho com as nossas crianças, voltar para casa com o dever cumprido. Agora não, agora é de manhã, na hora do almoço, é à tarde, é à noite, não tem hora, não tem final de semana, porque aluno precisa conversar comigo no domingo, eu preciso conversar com ele no domingo, é o dia que ele pode conversar comigo. Então, está todo mundo muito sobrecarregado.”

A sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação, sendo o professor um dos mais afetados, foi um dos temas de pesquisa que se destacou no que diz respeito à implementação do ERE durante a pandemia da Covid-19. Muitas pesquisas foram realizadas sobre a relação carga de trabalho e saúde docente, tendo especial atenção à saúde mental desses profissionais (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; SOUZA et al., 2021b). Como exemplo, o grande investimento afetivo dos professores para atender aos alunos e dar conta de promover um ensino remoto o mais inclusivo e eficaz trouxe a estes problemas psicoemocionais que iam da angústia, ao medo, à insegurança, entre outros (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020).

Para além da questão psicoemocional, Oliveira e Pereira Júnior (2020), em uma pesquisa sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, levantou que

a grande parte dos participantes [**de sua pesquisa**], o equivalente a 82,4%, afirmou que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais [...]. Trata-se de uma informação de extrema relevância, pois mostra que os docentes passaram a assumir maior carga de trabalho para realizar o ensino de forma remota. Um dos possíveis fatores que contribui para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais. (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 732, inserção e grifo nosso).

Sobre o trabalho docente nesse período, destaca-se a sobrecarga feminina, já que, como vimos no perfil educacional dos municípios e no perfil dos profissionais entrevistados, a docência nos níveis de ensino que essa pesquisa tratou, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é exercida majoritariamente por mulheres, sendo sua incidência na localidade investigada de mais de 90%, o que indica a feminização da área.

Gatti e Barretto (2009) destacam a predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação. Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil. INEP, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progredem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do

ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais. Vianna (2001) aponta algumas explicações históricas para esse fenômeno, destacando sua origem nas chamadas escolas domésticas ou de improviso, ainda no século 19, onde as mulheres exerciam funções de cuidado e orientação das crianças. Com a institucionalização do ensino primário, na transição do Império para a República, nas escolas sob a responsabilidade estatal as professoras passaram ao quadro de servidoras públicas e o magistério tornou-se oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, tendência que se intensificou ao longo do século 20". (CARVALHO, 2018, p. 16).

Ampliando essa discussão, Araújo e Yannoulas (2020) afirmam que, durante a pandemia, houve um processo de reafirmação neoliberal e neoconservadora da sociedade e, por conseguinte, da família. Essa ação reconduziu a mulher ao papel de submissão à esfera privada (do lar). Isso se deu não só pela necessidade de teletrabalho ou *home office*, mas porque muitas mulheres perderam seus postos de trabalho ou precisaram se demitir para cuidar dos filhos e/ou de algum parente, já que perderam sua rede de apoio (escolas, creches, instituições assistencialistas de cuidado, etc.) (SILVA et al., 2021).

O processo de feminização da profissão docente, principalmente ligada à esfera infantil, assim como de outros trabalhos associados ao cuidado e à esfera feminina, é uma construção sócio-histórica que, ao mesmo tempo que possibilitou certa emancipação da mulher, gerou a intensificação de sua carga de trabalho, visto que ela passou a acumular funções do lar (vida privada) e do trabalho (vida pública) (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020).

Sendo os afazeres e as profissões associadas ao cuidado delegadas à instância feminina pela afirmação de papéis sociais construídos ao longo da história da sociedade patriarcal, a docência para crianças e as tarefas do lar são culturalmente responsabilidades das mulheres, as quais as absorvem e acumulam.

Para Araújo e Yannoulas (2020), duas questões importantes têm intensificado a sobrecarga das mulheres na faixa de 30 a 60 anos (idade dos participantes dessa pesquisa): o adiamento da maternidade e o aumento da expectativa de vida e da longevidade das pessoas, visto que tanto o cuidado das crianças quanto dos idosos ainda é preponderantemente feminino. Essas funções de cuidado muitas vezes se sobrepõem.

As pessoas pertencentes a essas duas fases de vida foram as que mais necessitaram de cuidados durante a pandemia. Com a perda das redes de apoio, de cuidado e de assistência ao cuidado (creches, casas de apoio ao cuidado de idosos, etc.) nesse período, a maior parte das mulheres, entre elas professoras, ficaram sobrecarregadas com a dupla jornada (esfera pública e privada) sendo gerida no mesmo espaço (SILVA et al., 2021). Em razão disso, muitas mulheres e professoras necessitaram criar diferentes tipos de avatares (papéis sociais de

eficiência e produtividade) para dar conta e participar de todas as atividades requeridas em ambas as esferas da vida, no caso das docentes, de reuniões, de preparação, correção e devolutivas de aulas, de atendimento coletivo e individualizado aos alunos, pais e superiores, de formação, entre outros (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020).

Nas manifestações dos entrevistados, essa sobrecarga de trabalho não se restringe ao trabalho docente, mas a toda equipe de profissionais envolvida no planejamento e na implementação do ERE. Foi um período intenso, de muito trabalho, noites mal dormidas e replanejamento constante.

Todos os municípios da microrregião estudada nessa pesquisa utilizaram mais de uma das estratégias pedagógicas exploradas nessa seção. A finalidade da utilização de várias estratégias de forma concomitante, como materiais impressos, plataformas de ensino *online*, aplicativos de celular e redes sociais virtuais fez parte do plano de disparar informações, distribuir conteúdos e promover intervenções das mais variadas formas com a intenção de ter ampla divulgação e atendimento integral dos alunos.

Vemos o uso de diferentes estratégias como um fator que proporciona uma educação mais inclusiva para o ensino remoto e que buscou, na medida do possível e de todas as dificuldades, encaminhar um processo de ensino mais próximo do aluno.

6.3.3 Dificuldades enfrentadas para a implementação do ERE

A segunda categoria de análise investigada nessa pesquisa teve por objetivo levantar as principais e mais recorrentes dificuldades encontradas pelas equipes pedagógicas que organizaram o ERE nos municípios da microrregião paulista estudada. Alguns municípios enfrentaram problemas específicos de sua realidade, como ter grande parte de seu alunado na zona rural, caso do município Delta; outros problemas, como as dificuldades de acesso dos alunos à tecnologia, foram gerais.

Nas manifestações dos entrevistados, percebemos um sentimento comum entre os participantes da pesquisa de que as dificuldades encontradas eram constantes; à medida que um desafio era superado, outro se manifestava.

Participante A - “Então, a todo momento, nós estamos passando por dificuldade. E elas parecem que elas vão aliviando, mas não que elas terminem, porque agora, a nossa dificuldade maior é o quê? É resgatar esses alunos que estavam fazendo[as atividades do ERE] e pararam. Então, a cada momento, a hora que você acha que está caminhando, que está indo bem, aparece um novo desafio. Então, a cada momento nós estamos vencendo, né, um desafio. Aparece outro, vem outro e assim por diante.”

Alguns problemas surgiram pela resolução de dificuldades anteriores, outros de situações novas que iam surgindo, mas que despontavam à medida que esse novo processo era planejado e implementado simultaneamente, sem a realização de um projeto piloto que pudesse antecipar problemas, lacunas e gerar ajustes antes de sua aplicação definitiva. Eram erros e acertos de um processo novo, que estava sendo construído de maneira emergencial, em condições não tão favoráveis.

A seguir, listamos as dificuldades mais comuns e que trouxeram os maiores entraves para a implementação do ERE: a falta de acesso de alunos e professores à tecnologia, a falta de fluência digital por parte de professores e alunos, a inconstância na participação dos alunos nas atividades pedagógicas, o medo das famílias e dos profissionais da educação e o gerenciamento do ERE.

a) falta de acesso de alunos e professores à tecnologia

A impossibilidade de atingir todos os alunos da rede pela falta de garantia de acesso virtual foi a dificuldade mais destacada pelos municípios. Antes da implementação do ERE, as equipes pedagógicas já se preocupavam com esse fato, o que, nos municípios de pequeno porte, influenciou na decisão de não adotar uma plataforma de ensino virtual, mas estratégias mais próximas à realidade de acesso de sua comunidade escolar.

Essa dificuldade levou todos os municípios a optarem pela distribuição de materiais impressos aos alunos com o intuito de que esse processo de ensino chegasse a todos. Mesmo os municípios que optaram pelo uso da plataforma de ensino *online* ou pelo uso do *WhatsApp* como estratégia principal, adotaram a distribuição de matérias como uma complementar, devido às dificuldades de acesso por uma grande parte do alunado.

No entanto, mesmo a opção de materiais impressos sendo mais democrática no sentido de disponibilização, segundo Cunha, Silva e Silva (2020), para os alunos que não tiveram acesso ao ERE pelos recursos tecnológicos, o processo de ensino remoto foi ainda mais complexo, já que muitos deles não tiveram contato com os professores para esclarecimento de dúvidas ou acompanhamento, mínimo que tenha sido, de alguma orientação ou interação direta.

De acordo com Barbosa (2018, p. 28), sobre o acesso virtual mesmo antes da pandemia, argumentava que

A superação dessas desigualdades depende também da atuação de outros atores envolvidos com os processos educacionais, tais como as organizações

da sociedade civil, a academia e os decisores políticos. Eles são relevantes não apenas na formulação de políticas públicas, como também para a sua implementação e o monitoramento de sua efetividade.

Em outras palavras, é preciso unir forças para que uma proposta ousada de transformação de todo um processo de ensino focado na presencialidade consiga ser bem-sucedido na virtualidade, principalmente dentro de um sistema de ensino tão diverso e desigual como no caso do Brasil. Nesse contexto, a atuação do Estado para garantir acesso a todos, em outras palavras, a inclusão digital, de forma mais equitativa, torna-se muito importante. Políticas públicas de liberação de *wi-fi* em zonas de livres circulação ou de áreas de vulnerabilidade, de doação de *chips* de celulares com pacotes de *internet* inclusos, de doação ou empréstimo de aparelhos eletrônicos para realização de atividades escolares são algumas das medidas que poderiam ter sido implantadas para a garantia do acesso pelos alunos em situação de risco de evasão ou abandono escolar.

A doação de *chips* de celulares a parte dos alunos em situação de vulnerabilidade foi uma medida implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entretanto, essa não foi uma medida empreendida pelas SME/DME da microrregião estudada. No geral, as medidas de oferecimento de recursos pedagógicos aos alunos para que pudessem seguir as propostas do ERE nesses municípios se restringiram à distribuição de material impresso. Os alunos e as famílias que optaram por acompanhar as estratégias de ensino que envolviam tecnologia tiveram que utilizar seus próprios recursos, entre eles, o celular e sua rede de conexão de *internet*, o que tornou a distribuição desse processo de ensino muito irregular e instável, pouco democrático. Nesse sentido, sentimos a falta de investimento por parte dos municípios em medidas que pudessem tornar esse processo educativo mais democrático pelas vias da tecnologia antes e durante a pandemia, o que propiciou a exclusão digital de muitos alunos.

A exclusão digital ocorre ao se privar as pessoas de três instrumentos básicos: o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso. O resultado disso é o analfabetismo digital, a pobreza e a lentidão comunicativa, o isolamento e o impedimento do exercício da inteligência coletiva. Esses três resultados podem ser comparados aos estragos que a fome gera nos primeiros anos de vida de uma criança. (SILVEIRA, 2001, p. 18).

Entretanto, muitas vezes o que faltou ao poder público em termos de investimento e iniciativas para suprir os problemas com conectividade sobrou em empenho por parte de agentes públicos que recorreram a pessoas da sociedade civil para redimir esse problema.

Participante I - “Fiz uma campanha aqui com pessoal das, das propriedades rurais. Porque nas propriedades rurais não têm, não têm internet, [...], que é longe, mas na sede tem, porque o patrão tem. O padrão tem, os empregados não têm. Então, o filho do patrão continua tendo aula online. E o filho do empregado? Sai desesperado aqui, [...] gravei um vídeo: _ Eu peço, encarecidamente, eu solicito. Eu fiz um apelo para que as, os proprietários, para que patrões, os donos das propriedades rurais liberassem o acesso à internet das suas fazendas, das suas propriedades para que as crianças e os adolescentes e os, as pessoas que trabalham na propriedade, mas fazem faculdade EAD, pudessem acessar e super funcionou. [...] É um esforço coletivo, né, a gente começou, a gente começa a pensar mais no outro.”

Entre outubro de 2019 e março de 2020, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2020) desenvolveu uma pesquisa, a TIC Kids Online Brasil, com aproximadamente 23 mil domicílios com pessoas na faixa etária de 9 a 17 anos, para entender e traçar indicadores sobre o uso de dispositivos tecnológicos utilizados para acessar a *internet* por crianças e adolescentes. A pesquisa indicou que 18% dessa população, antes da pandemia, não tinha acesso à *internet* em casa e 58% acessavam exclusivamente pelo celular, não possuindo acesso a outro tipo dispositivo para conexão, essa porcentagem subia para 74% na zona rural.

Sobre o uso exclusivo do celular para o acompanhamento do ERE pelos alunos, Cunha, Silva e Silva (2020, p. 33) argumentam que,

A ausência do [computador] pode se tornar um empecilho para o desempenho do aluno, embora pode não ser para a conexão que é realizada, sobretudo, por celular. O computador realiza um conjunto de aplicações que podem não ser compatíveis ou facilitadas quando feitas nos *smartphones*. [...]

Sendo assim, os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a contento. Igual dificuldade podem ter as famílias que não possuem aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisem.

Assim como Silveira (2001), Cunha, Silva e Silva (2020) também ratificam a importância do computador nas aulas remotas ou a distância para evitar a exclusão digital, já que as possibilidades de ferramentas disponíveis nos computadores são infinitamente mais completas, além da questão da própria ergonomia⁵⁹, algo ainda muito pouco discutido no que diz respeito às aulas remotas para crianças e adolescentes.

⁵⁹ Existem muitas tipos de e definições para ergonomia, para nós, nessa pesquisa, chama a atenção a ergonomia física, que conforme Corrêa e Boletti (2015, p. 15) “se ocupa da análise das características da anatomia, antropometria, fisiologia e biomecânica humanas em sua relação com a atividade física. Os tópicos relevantes incluem o estudo da postura no ambiente de trabalho [e estudo], do manuseio de ferramentas, de movimentos repetitivos, de distúrbios musculoesqueléticos relacionados ao trabalho, do projeto de postos de trabalho e segurança e saúde de usuários”. Nesse sentido, o ambiente de estudo dos alunos pode interferir não só no trabalho pedagógico como na saúde do corpo, já que, diferentemente das escolas, geralmente os alunos não

Sacavino e Candau (2020), ao abordarem a desigualdade de acesso à tecnologia digital da informação e da comunicação nos processos de escolarização durante a pandemia, argumentam que essa conectividade é um componente do direito à educação. Segundo as pesquisadoras, a luta do direito à educação para todos, de acordo com as gerações do direito à educação propostas por Boto (2005), estende-se para além do acesso e da permanência, o que refletem, de certa forma, os indicadores de qualidade da educação (acesso, permanência e qualidade) sugeridos por Oliveira e Araújo (2005). Para Sacavino e Candau (2020, p. 123),

A afirmação do direito à educação tem suposto, especialmente a partir da Constituição de 1988, uma luta permanente de educadores e educadoras. Do acesso à permanência na escola. Das condições de trabalho dos educadores à infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Da merenda escolar ao livro didático. Da formação dos/as professores/as às salas de leitura. Do transporte ao material escolar. Muitos têm sido os componentes e dimensões do direito à educação visibilizados e objeto de atenção e reivindicação. A promoção do direito a uma educação de qualidade para todos e todas é uma exigência iniludível na construção da democracia.

Nesta perspectiva, o direito à conectividade e ao acesso à tecnologia é visto como um componente que não só viabiliza a educação, principalmente em tempos de pandemia, como a torna mais igualitária e inclusiva, melhorando as possibilidades de acesso, permanência e qualidade nesse novo processo de ensino. Tendo em vista que os direitos não são estáticos, mas transformam-se e evoluem ao longo da história da humanidade, fica fácil entender como o direito à conectividade e a outras tecnologias no contexto da pandemia se tornar fundamental para garantia da educação para todos (BOBBIO, 2004; SACAVINO; CANDAU, 2020).

Para que essa realidade seja alcançada na educação, é necessário investimento na dimensão material de cultura digital tanto no que diz respeito à estruturação de espaços quanto à formação de profissionais e usuários. É preciso ainda que se entenda o uso dessa tecnologia não de maneira instrumental, com fim em si mesma, como Sacavino e Candau (2020) alertam, mas, acima de tudo como um meio para se propor uma educação mais condizente com o contexto da realidade social atual, mais reflexiva, crítica e criativa.

possuem espaços adequados para o estudo domiciliar, o que envolve mesa e/ou escrivaninhas e cadeiras adequadas à sua estatura e dimensão corporal, luminosidade e controle de barulho apropriados no ambiente de estudo, etc. Sobre a saúde laboral de professores, Reis, Reis e Conrado (2022) elaboraram um tutorial digital com dicas de ergonomia para o *home office* docente, o qual podem ser utilizadas também para promover um ambiente de estudos mais saudável para os alunos em casa. Para saber mais, conferir Reis, Reis e Conrado (2022).

Embora nem todos os participantes das entrevistas tenham destacado a falta de acesso na pergunta específica a respeito das dificuldades de implementação do ERE, todos apontaram, em algum momento, que esse aspecto foi visto como um dos mais preocupantes para o sucesso desse processo.

Participante E - “[...] mesmo tendo uma plataforma digital, a gente sabe que muitos dos alunos não têm acesso a internet, [...] principalmente aqueles que têm mais dificuldades.”

Participante G - “Nós fomos monitorando, né, a participação dessas crianças. E aí você vê que tinha muitos problemas. Tem família que tem cinco crianças e um celular, né, e cada criança numa sala, não tem internet [...]”

Alguns professores também tiveram dificuldades de acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos necessários para realizarem o planejamento e as intervenções pedagógicas com seus alunos. Uma parte dos professores dos municípios participantes dessa pesquisa não possuíam recursos tecnológicos necessários para a mediação do ERE em suas residências, outra, relutou em utilizar seus recursos pessoais.

Participante G - “Então, foi uma luta, [...] professor que não tinha nem número no WhatsApp, não tinha celular.”

Participante E - “São várias reclamações, [...]. A primeira delas é de ter que usar o próprio, o próprio aparelho celular e a própria internet, por exemplo, para mandar as atividades para o gestor.”

Participante K - “O que, o que ocorreu no início, [...] houve assim uma minoria [dizendo], mas houve: _ Ah, eu vou ter que ficar usando o meu celular, né, o meu celular de uso próprio pra gravar aula, para enviar aula? _ Ah, meu celular vai ficar carregado.”

De acordo com a pesquisa TIC Educação: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras (2018),

Em 2018, 57% dos docentes afirmaram utilizar a Internet no telefone celular para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos, sendo que 49% declararam ter realizado tais atividades por meio da conexão 3G ou 4G do próprio dispositivo e 27% afirmaram que os alunos utilizaram a própria conexão durante a realização das atividades. (BARBOSA, 2018, p. 27).

Essa é uma realidade no uso das TIC/TDIC no Brasil que não se diferenciou muito durante a pandemia. Quanto a essa pesquisa, de acordo com as manifestações dos entrevistados, a maioria das queixas dos professores em ter que utilizar seus próprios recursos em casa para iniciar e dar prosseguimento às intervenções no ERE estavam relacionadas ao fato de terem que utilizar sua própria conexão de *internet* e celular para realizar as atividades pedagógicas, o que, de certa forma, acarreta custos e manutenção de recursos.

À vista de tudo isso, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto coube exclusivamente aos docentes. Do mesmo modo, todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos docentes. Além dessas despesas, houve a necessidade de manutenção desses equipamentos e do próprio manuseio de tecnologias e mídias. (SOUZA et al, 2021b, p. 5).

Souza et al. (2021b, p. 5), ao discorrer sobre as características das mudanças no processo e na organização do trabalho docente durante a pandemia, alertaram para o fato de como o ERE “aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores”. Embora essa intensificação e precarização dissessem respeito a muito mais do que apenas aos recursos tecnológicos necessários para cumprir esse trabalho, pensando especificamente nele, é importante entendermos como esses municípios se mobilizaram para garantir conectividade e recursos tecnológicos aos professores.

Para a mediação do ERE entre escola e aluno, os municípios da microrregião estudada ofereceram os recursos disponíveis nas instituições escolares para que os professores pudessem preparar as aulas e fazer as intervenções pedagógicas. Esse oferecimento se restringiu ao uso desses recursos dentro do ambiente escolar, na maioria das vezes, e, em alguns poucos casos, ao empréstimo de *notebooks* ou *chromebooks* para uso em residência. Estes, no entanto, em sua maioria, optaram por utilizar seus próprios recursos tecnológicos nesse processo, entre eles, os mais comuns foram os celulares, computadores, *notebooks* e *internets* pessoais.

Participante D - “Então, aí é oferecido pra ela ir na escola. Teve já caso de coordenadora que falou: _Ah, minha professora não tem computador. Daí elas podem ir fazer na escola? É, na escola.”

Participante E - “Então, o professor não tem computador ou não quer usar sua internet? A escola ficará aberta para ele ir lá e utilizar o computador da escola. Mas daí ninguém quis, porque todo mundo quis ficar em casa.”

Participante K - “Vocês levam o notebook da escola, isso foi falado, vocês podem, quem não quer usar o celular, pode levar o notebook da escola e usa o notebook da, né, da escola, daí no caso, em casa. E caso não queira, a escola está aberta também, no caso, elas poderiam ir até a escola pra usar a internet da escola.”

No que nos cabe aqui compreender, a escolha dos professores por trabalhar em casa, mesmo assumindo a responsabilidade e os custos pelos recursos tecnológicos necessários, embora não tenha havida uma questão específica sobre isso nas entrevistas, pode estar relacionada a alguns fatores comuns encontrados nas pesquisas sobre o tema:

- I) ao medo de deslocamento para escola e de um eventual contágio pela Covid -19 num momento ainda de muita incerteza sobre os protocolos de prevenção contra o vírus⁶⁰;
- II) à sobrecarga de trabalho na vida doméstica, principalmente de professoras mulheres, as quais representam a maioria em exercício nos níveis de ensino da educação infantil e ensino fundamental, público-alvo dessa pesquisa.

Em referência à sobrecarga de trabalho, ela esteve intimamente relacionada à problemática de gênero e a profissão docente durante a pandemia, já que grande parte das professoras faziam parte do contingente de mães, esposas e donas de casa.

Ao longo dos períodos de isolamento social implantados pelo poder público, várias atividades presenciais foram deslocadas para o ambiente familiar (vida privada). As casas passaram a ficar muito mais habitadas, sendo acomodadas para trabalho em *home office* para diferentes membros das família, locais de estudo para filhos, locais de formação para profissionais, etc. Nesse contexto, como vimos anteriormente, grande contingente de mulheres assumiram, muitas vezes, sozinhas, o cuidado com o lar, agora redobrado, a supervisão dos processos de escolarização remotos dos filhos e a transposição de seu próprio trabalho docente para o modo remoto.

Souza et al. (2021b, p. 7-8) exploraram algumas das questões de gênero no tocante à docência durante a pandemia e apontaram que

além dos desafios até então observados nesse contexto excepcional de trabalho, dividi-lo em um espaço exclusivamente doméstico tornou ainda mais relevante a problematização das relações sociais de gênero, na medida em que mulheres têm enfrentado o cotidiano de jornadas opressivas e exaustivas. [...]

Certamente, mulheres enfrentam a divisão desigual de tarefas domésticas, especialmente as casadas e com filhos. [...] No ambiente do lar, na maioria das vezes, a presença dos homens em casa não significa cooperação ou distribuição simétrica das tarefas, mas sim o aumento da sobrecarga de trabalho feminino.

Em referência à disponibilização dos recursos tecnológicos necessários aos professores para o uso na escola, também identificamos um problema: a capacidade limitada de recursos. Nesse sentido, um dos entrevistados alertou que, no caso do seu município, a capacidade das redes de conexão de *internet* era limitada e, caso fosse preciso oferecer recursos institucionais a todos os profissionais da educação haveria, provavelmente,

⁶⁰ A questão dos diferentes tipos de medo sentidos durante a pandemia será tratada ainda nessa seção.

problemas, principalmente no que se refere à velocidade da conexão da *internet*. Essa é a realidade no uso das TIC/TDIC nas escolas brasileiras.

b) falta de fluência digital por parte de professores e alunos

A falta de fluência digital dos alunos, mas principalmente dos professores foi outro fator que inicialmente gerou dificuldades para a implementação do ERE. Grande parte dos professores não estava familiarizada com os recursos tecnológicos selecionados para implementar as estratégias do ERE, como plataformas de ensino *online*, aplicativos e programas para gravação de vídeos, videoaulas, áudios, aulas *online*, disponibilização de postagens e encaminhamento de atividades via plataforma, *WhatsApp*, etc, nem de forma instrumental, menos ainda crítica.

Embora a EAD e os cursos *online* estejam se disseminando no ensino superior e profissional de forma significativa nas últimas duas décadas, de acordo com participantes entrevistados, a maioria dos professores não tinha experiência com esses recursos e, na prática, os cursos de formação docente oferecidos pelas redes eram preponderantemente presenciais.

Participante K - “O problema maior foi, éh, gravar o vídeo, mostrar o rosto, né. Então isso daí, elas ficaram meio que [...] muitas com dificuldade de como gravar. [...] Eu tive professor com dificuldade de digitar até o próprio cronograma.”

Os professores em final de carreira foram os que, provavelmente, mais tiveram dificuldades com a fluência digital, além de problemas de conectividade, pelo próprio aspecto geracional em que a cultura digital está inserida. De acordo com Souza et al. (2021b), os professores nessa condição foram os que apresentaram mais dificuldades e menos familiaridade com o uso de recursos tecnológicos, bem como da linguagem tecnológica e o desenvolvimento de competências na área. Um aspecto positivo que essa situação gerou foi a possibilidade de troca de conhecimentos entre professores e profissionais de diferentes gerações, o que coloca em destaque o papel dos professores em início de carreira ou mais conhecedores da cultura digital. Entretanto, essas dificuldades não se restringiram aos profissionais em final de carreira, ao contrário.

Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1360-1361), em uma pesquisa sobre a cultura digital na educação, levantam as percepções de professores sobre as características dos alunos do século XXI, entre elas indicaram: “a agilidade do acesso às informações, a velocidade da troca e do compartilhamento, além de um domínio técnico das tecnologias digitais, tido como

inerente.” No geral, os professores de sua pesquisa consideraram a escola e a eles próprios muito distante dessas competências, das quais julgavam serem os alunos mais próximos.

Participante E - “A gente chegou à conclusão que aquele que não tem familiaridade, vai ter que se familiarizar de certa forma, porque nós estamos imersos nesse mundo tecnológico, né. As crianças hoje nascem sabendo entrar no YouTube. [...] Então, eles já estão imersos nesta tecnologia.”

Pareceu ser um consenso entre os professores e entre alguns dos entrevistados dessa pesquisa, como vemos na manifestação acima, a percepção de que os alunos tinham mais competências e habilidades com a tecnologia do que eles mesmos, na medida em que as crianças e os adolescentes desse período já nasceram no século da Era Digital, não conhecendo uma realidade longe da conexão em redes. Nesse novo contexto, os alunos são considerados Nativos Digitais e os professores, Imigrantes Digitais, segundo Prensky (2001).

No entanto, cabem duas ressalvas sobre essa conclusão, a primeira, a de que, embora o alunado dessa pesquisa, no que diz respeito à educação infantil e ensino fundamental, tenha tido contato com recursos tecnológicos desde o nascimento, principalmente para entretenimento e diversão, ainda “não tem maturidade e disciplina para estudar na modalidade a distância, a qual requer um aluno autônomo” (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 154). A segunda, a deficiência na alfabetização digital, que já era uma questão discutida nas práticas escolares mesmo antes da pandemia, tanto por parte dos professores como dos alunos, foi uma constância sobretudo entre os alunos das classes mais desfavorecidas socioeconomicamente.

Segundo Tarouco (2018, p. 33), “no contexto atual, da chamada sociedade da informação, a alfabetização digital é um dos pontos mais críticos no processo de inclusão digital. Ela está relacionada à aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da *internet*.”

Ao definir alfabetização digital, Coll e Illera (2010, p. 290) aprofundam seu conceito esclarecendo que

Falar em “alfabetização digital” equivale a postular que, assim como nas sociedades letradas é necessário ter um domínio funcional das tecnologias de leitura e escrita para ter acesso ao conhecimento, na SI [Sociedade da informação] é imprescindível ter um domínio das tecnologias digitais da comunicação e da informação – incluídas, é claro, as tecnologias digitais de leitura e escrita. Em outras palavras, falar em “alfabetização digital” supõe aceitar, com todas as suas consequências, que as aprendizagens relacionadas com o domínio e manejo das TIC são básicas na SI no mesmo sentido em que já o são as aprendizagens relacionadas ao domínio da leitura e da escrita nas sociedades letradas. (COLL; ILLERA, 2010, p. 290).

Contudo, a alfabetização digital deve ocorrer em paralelo com a inclusão digital, principalmente na escola. Nesse sentido, é imprescindível que o Estado proponha políticas públicas que garantam às escolas infraestrutura adequada e atualizada, manutenção técnica regular, formação de profissionais técnicos que permitam dar apoio às escolas, formação de professores para além do uso das ferramentas digitais de forma instrumental e de consumo, mas capacitados para a produção e mediação de conhecimentos criticamente, e, por último, flexibilidade, entendendo que as tecnologias digitais estão em amplo processo de expansão de seus horizontes.

Nesta mesma linha de pensamento, Bradbrook e Fisher (2004) apontam como critérios de inclusão digital cinco quesitos: conectividade, capacitação, conteúdo, confiança (segurança de dados e proteção da criança e do adolescente) e continuidade, o que destaca no caso do Brasil, as políticas de descontinuidade na área da educação discutidas por Saviani (2008).

O que observamos nessa pesquisa é que o poder público têm fracassado na garantia de inclusão digital dada às manifestações dos entrevistados no que cabe dizer a falta de recursos, de manutenção, de atualização e de formação especializada técnica e pedagógica para o uso reflexivo dessas ferramentas, como vimos na seção 6.2.2, Perfil tecnológico das instituições escolares da microrregião participante da pesquisa. A suspensão de aulas presenciais e a implementação do ERE em um curto período de tempo trouxeram à tona a descontinuidade das políticas públicas de inclusão e de alfabetização digital nas escolas, tanto para professores quanto alunos. Essa descontinuidade política contribuiu, de certa forma, na maior parte dos municípios, para o sucateamento da infraestrutura escolar de tecnologia e o despreparo dos professores para o enfrentamento desse momento, como pudemos verificar.

Na urgência de sanar essa lacuna, uma das maneiras de enfrentamento da falta de fluência digital dos professores dos municípios investigados foi o oferecimento, formalizado ou não, de cursos instrumentais, com equipe técnica especializada em ferramentas tecnológicas, e/ou guias de orientações sobre as ferramentas utilizadas para a implementação das estratégias pedagógicas selecionadas.

Entre as propostas de capacitação docente, o município Alfa ofereceu capacitação obrigatória; Gama, opcional; Delta fez formações em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com o coordenador; e Beta, na forma de informativos com suporte a plantão de dúvidas pelo *WhatsApp*.

Participação H - “Na verdade é o [coordenador] que faz com elas. O [coordenador], [...] aqui na escola. Ensinaam elas como que elas iam fazer, como que elas iam trabalhar, como postar, como entrar, [...].”

No que tange aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, o pouco de tecnologia que era previsto nas escolas antes da pandemia se restringia às esparsas aulas de informática, quando isso ocorria. No entanto, a maioria das salas de informática estavam desatualizadas ou sofriam com a falta de manutenção dos equipamentos, sem falar na falta de uma *internet* que propiciasse o desenvolvimento de projetos que envolvessem tecnologias digitais. Raros eram os casos em que o professor da sala utilizava esse recurso para complementação da sua aula.

Participante F - “Então é difícil, é difícil para elas, né, mas como te falei, está caminhando[...]. A gente tenta e pensa em ter uma sala de informática em cada unidade, porque assim facilita muito para criança. A criança tem que ter esse acesso, né. Nós já fizemos várias adesões para tentar ter, [...] através de programas que o governo também proporciona, né, mas por causa da pandemia, agora, muito foi cortado nessa questão.”

A falta de planejamento e de desenvolvimento de um programa ou projeto de alfabetização digital para os alunos também comprometeu ou dificultou o aproveitamento do ERE pelos alunos, já que grande parte dos alunos não tinha contato com as TIC/TDIC para além do lazer e do entretenimento.

Sobre os principais desafios da inclusão digital nas escolas brasileiras no que diz respeito a fluência digital dos alunos, Prioste e Raiça (2017, p. 868) afirmaram que

A maior parte dos jovens utilizam a internet apenas para jogar, assistir vídeos, interagir nas redes sociais e nas *websites* de pornografia. De um modo geral, eles não conseguiram realizar pesquisas mais complexas sobre conteúdos educacionais ou criar um *blog* de maneira autônoma, pois apresentavam limitações na alfabetização. [...] [É preciso] minimizar os riscos de que o *laptop* ou o *tablet* se transforme em mais um objeto de distração, desprovido de função educacional e social. Cabe lembrar que uma gigantesca indústria de diversões audiovisuais trabalha no sentido de formar precocemente consumidores assíduos.

As habilidades de produção autoral e criativa ou interpretação crítica dos conteúdos pesquisados, para além de uma aprendizagem autodidata, podem e devem ser ensinadas e trabalhadas dentro de um projeto de alfabetização digital escolar de qualidade, com a ajuda dos professores. Para isso, é importante que o professor seja bem capacitado e sinta confiança na sua própria alfabetização digital, já que apenas o oferecimento dos recursos tecnológicos, sem a proposição de um projeto com objetivos claros, não têm apresentado impacto positivo nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, como nos apontam Prioste e Raiça (2017).

Nesse sentido, os entrevistados não mencionaram nenhuma formação para os alunos durante a pandemia. Estas, se houve, ficaram a cargo dos professores de sala, concretizando-se como ações individuais.

Participante B - “Eles [os alunos] estão numa geração que tem informação, mas aí [está] o nosso papel, [...] de como conduzir, de como lidar com essas informações. [...] E [ensinar] eles se posicionarem e eles serem críticos: _ Epa, isso aí está com cara de fake news. [...] Será que eu tenho esta habilidade para perceber que isso é confiável ou não?”

c) inconstância na participação dos alunos nas atividades pedagógicas

A inconstância da participação dos alunos nas atividades pedagógicas programadas foi outro problema apontado pelos entrevistados. Essa inconstância não se configurou apenas na flutuação da entrega das atividades demandadas pela escola durante o ERE, mas no ritmo decrescente de participação que se instalou com o prolongamento das medidas de isolamento social e de suspensão de atividades presenciais.

Nas manifestações dos entrevistados, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, foi possível observar a percepção de um crescente desânimo que abateu alunos e famílias no segundo semestre de 2020, quando constatou-se que não haveria mais o retorno às aulas presenciais.

Participante D - “Enquanto eles achavam que poderia voltar, o que eles estavam fazendo em casa ia prejudicar o filho na volta, eles estavam [fazendo]. [...] A partir do momento que viram: _ Ah, não tem volta esse ano. Ah, então, agora deixa, já não vai voltar, o professor não vai saber o que fez, o quê não fez.”

Embora essa percepção tenha sido geral, os entrevistados que atuavam na educação infantil foram os que mais se manifestaram sobre essa inconstância, mesmo porque, geralmente, as taxas de participação dos alunos se mostraram menos expressivas à medida que a idade destes diminuía. Nessa etapa de ensino, a maior parte das queixas giraram em torno do que os entrevistados apontaram como dificuldade de engajamento e de comprometimento das famílias para com a realização das atividades escolares. Crianças pequenas, pela própria característica de dependência da faixa etária, que engloba pessoas de 0 a 5 anos, necessitaram da intervenção e orientação dos adultos para as atividades escolares remotas, já que estas envolviam desde a organização de horários, espaços e materiais, até o acesso aos recursos tecnológicos que a escola utilizou para disponibilizar as informações, além da própria realização destas.

Participante J - “Então, eu acho que agora [...] a maior dificuldade na creche, que a gente enfrenta, é de atender todos os pais, [...] que todos os pais participem [...] das aulas e realizem as atividades. Eu acho que é a maior dificuldade.”

Outras percepções apontadas pelos entrevistados da nossa pesquisa sobre a falta de engajamento das famílias estavam relacionadas às ideias de senso comum de que as atividades da educação infantil se restringem ao brincar, não havendo necessidade de realizá-las; de que seria muito difícil prender a atenção dos filhos, os quais não queriam realizá-las em casa, mas brincar; de que os pais consideravam que o ano letivo já havia finalizado, já que as aulas presenciais não seriam mais retomadas, não sendo necessário que os filhos realizassem as atividades.

Na manifestação de alguns dos entrevistados, a baixa taxa de participação dos alunos da educação infantil durante a implementação do ensino remoto foi um reflexo da imagem que a comunidade escolar tinha dessa etapa de ensino, a qual desconsiderava a importância do papel da escola no processo educativo formal das crianças pequenas.

Participante D - “[...] a primeira dificuldade de tudo [é] [...] esta aceitação da família, da educação infantil não ser, não ser importante, isso para mim dói muito.”

No entanto, Gaidargi (2020), em uma pesquisa sobre as ferramentas da EAD na educação infantil paulista, realizada por meio da escuta dos responsáveis pelas crianças dessas escolas, levantou que

Cerca de 10% dos participantes sinalizam ter tido uma melhora no relacionamento com a comunidade escolar, enquanto por volta de 40% relatam não concordar com as atitudes vindas da escola, direção ou professores, e/ou com os formatos de educação oferecidos a distância, alegando que não interessam às crianças e sobrecarregam os responsáveis que não se sentem “pedagogicamente”(palavra utilizada por muitos participantes) preparados para auxiliar seus filhos. Estes dados nos levam a avaliar que a maneira em que as atividades estão sendo propostas e entregues não é suficientemente clara e planejada para que os pais possam apenas orientar o aprendizado, não se sentindo impostos ao papel de professores. (GAIDARGI, 2020, p. 5).

Ouvindo o outro lado desse processo de escolarização, Gaidargi (2020) conseguiu captar algumas percepções das famílias, levantando questões como as postas acima, mas também outra que reafirma aspectos trabalhados nessa pesquisa sobre questões de gênero. Em sua pesquisa, o pesquisador destaca a sobrecarga de trabalho das mães no processo de acompanhamento das atividades escolares remotas dos filhos pequenos, as quais, muitas vezes, trabalhavam em *home office*. De acordo com Gaidargi (2020), para 85% das crianças da educação infantil cujos familiares responderam aos questionários de sua pesquisa, era a mãe quem fazia o acompanhamento das atividades escolares do ensino remoto.

Apesar de todos os esforços das instituições educacionais para manter contato e a participação dos alunos nas atividades remotas propostas, pesquisas como as de Gaidargi (2020) e Grossi, Minoda e Fonseca (2020) indicam que as famílias estavam sobrecarregadas durante o período de pandemia. Nesse sentido, no caso da educação infantil, mas não só, a flexibilização da carga horária e da falta de obrigatoriedade dos alunos da creche e da pré-escola cumpriram-na, fez com que muitas famílias deixassem de realizar as atividades com as crianças ou as realizassem apenas parcial e esporadicamente.

Segundo uma pesquisa realizada por Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p. 150) sobre o reflexo que a pandemia teve nas atividades educacionais no âmbito da família, “os pais estão se empenhado muito, a ponto de ficarem exaustos, para ajudar academicamente seus filhos e manter toda a rotina da casa, conciliando as tarefas domésticas com o trabalho formal ou *home office*.” Ainda de acordo com as pesquisadoras, para além do que já apontamos sobre a educação infantil, as dificuldades das famílias para fazer parte desse processo de escolarização foram muitas e iam desde à falta de recursos tecnológicos, de experiência nesta mediação do conhecimento, de espaços adequados para que as crianças pudessem realizar as atividades demandas, de tempo para conciliar trabalho, atividades domésticas e atividades escolares próprias e dos filhos. Essa dificuldade por parte das famílias também foi percebida pelos entrevistados dessa pesquisa.

Para dirimir essa dificuldade, foram selecionados dois procedimentos principais citados por todos os municípios: a entrega de atividades nos domicílios e o uso da busca ativa dos alunos que, por algum motivo, não conseguiam contato e não participavam das atividades propostas, seja *online* ou por meio de materiais impressos. Esses procedimentos foram utilizados em conjunto com instituições como o Conselho Tutelar.

A entrega de materiais impressos nas residências foi realizada por meio principalmente de veículos oficiais da prefeitura, nos quais funcionários da escola eram acompanhados às residências para esse procedimento.

Participante G - “A busca das atividades, no primeiro momento, ela foi boa, sabe, mas depois todo mundo foi cansando, os pais daí não iam mais buscar. Aí, o que que nós fizemos agora? Então, agora a gente leva em casa, sabe. Os pais que realmente não vão buscar, nós fizemos uma busca ativa [...] e nós pegamos o motorista da prefeitura, vai com um funcionário da escola e a gente leva até a casa.”

A busca ativa foi uma das estratégias indicadas pela legislação nacional e estadual para lidar com a ausência e evasão dos alunos antes mesmo da pandemia. Na legislação paulista, a Resolução Seduc nº 48, de 29 de março de 2020, foi a primeira a propor a estratégia para o monitoramento dos alunos em situação de risco de evasão e abandono

escolar durante a Covid-19. Em consonância com essa Resolução, muitos municípios adotaram essa estratégia para assegurar que o ERE chegasse a todos os alunos matriculados em suas redes. A busca ativa inclusive ocorreu com a parceria de outras Secretarias Municipais, como a de Saúde e de Assistência Social.

Participante I - “A gente teve que fazer busca ativa depois de um tempo. Que que é busca ativa? [...] porque tinha criança que tinha sumido, só que a gente não sabe. Teve família que mudou e não informou a escola até hoje. Teve família que desligou o telefone e não procurou a escola. A gente faz busca, liga, pede, pede para fulano, ciclano, coloca no grupo, tem mãe que sai, a gente coloca de volta. É um esforço hercúlico, mas a gente tem tentado fazer da melhor maneira possível.”

d) medo das famílias e dos profissionais da educação

O medo do contágio pela Covid-19 foi outra dificuldade enfrentada na implementação do ERE. Esse medo se refletiu de diferentes maneiras: no início da pandemia, na insegurança das famílias em levar as crianças à escola mesmo antes da suspensão oficial de atividades escolares presenciais, no receio de irem até as escolas retirarem materiais e informações necessárias para realizar as atividades escolares remotas e no temor dos professores em receber as devolutivas impressas dos alunos.

Participante B - “A principal dificuldade, primeiro, o medo. Nós tivemos medo, medo em todos os sentidos. Um medo de, um medo do Corona, de ficar doentes, de perder pessoas que amamos, né. Então foi uma mistura de sentimentos. Medo do desconhecido, de, desse novo normal, [...] do que que a gente ia fazer, né.”

Segundo pesquisa publicada pela Revista *Debates in Psychiatry*, por Ornell, Schuch, Sordi e Kessler (2020), a Covid-19 produziu uma pandemia do medo em dimensões globais que gerou repercussões psicológicas e emocionais.

Além de um medo concreto da morte, a pandemia do COVID-19 tem implicações para outras esferas: organização familiar, fechamento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. Além disso, pode aumentar a insegurança devido às repercussões econômicas e sociais dessa tragédia em larga escala. (ORNELL; SCHUCH; SORDI; KESSLER, 2020, p. 3).

Gonçalves e Guimarães (2020) investigaram os sentimentos de professores de escolas públicas de todo Brasil em relação ao trabalho docente na pandemia, levantando quais foram os mais presentes. Sua pesquisa apontou que os sentimentos mais destacados durante a docência na pandemia foram, respectivamente, o medo e a angústia, a insegurança, a apreensão, a solidão e a tranquilidade, sendo que o medo e a angústia, elencados num mesmo arranjo, foram apontados por 40% dos professores, ficando em 1º lugar.

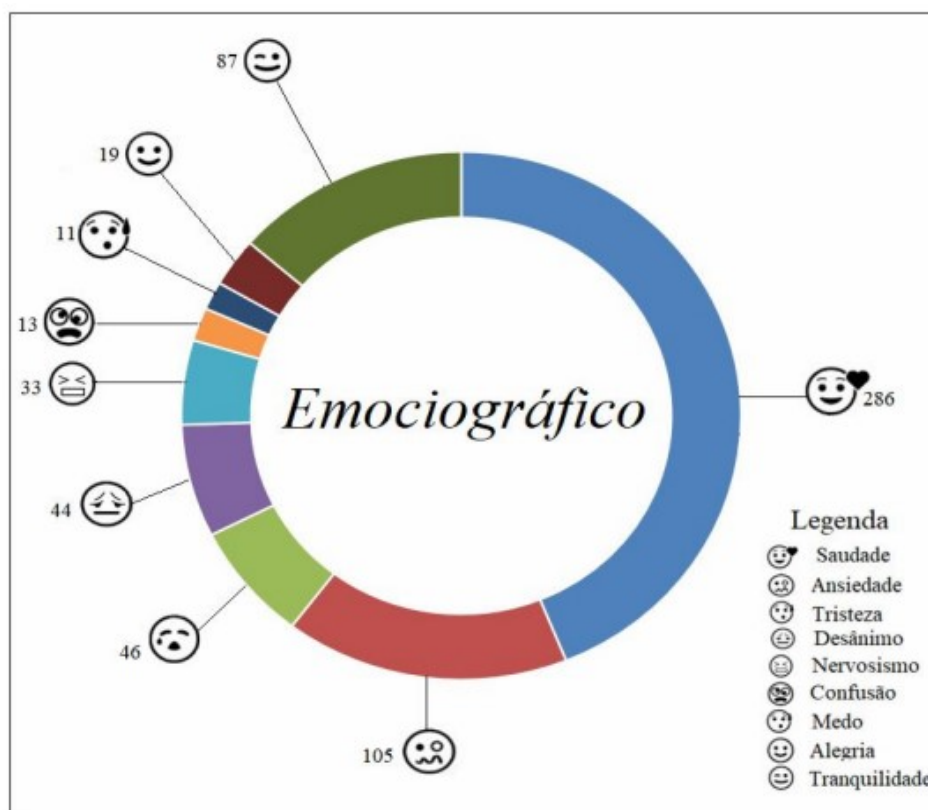
Participante F – “Porque a gente vê o quanto a falta deles [dos alunos], esta ausência está deixando, né. Esse sentimento de solidão.”

Participante J – “Então, eu, eu vi assim, [no início] como um período de muita ansiedade e angústia por todos nós, professores, pais e alunos.”

Paralelamente a essa pesquisa, Silva e Rosa (2021) investigaram a saúde mental de alunos em diferente parte do mundo durante a pandemia e, ao citar o trabalho de revisão sistemática de HO et al. (2020), apontam que crianças e adolescentes estão muito suscetíveis à solidão durante longos períodos de isolamento, com grande potencial para quadros de depressão. Os autores ainda indicam que as meninas mais velhas tinham mais chances de desenvolver crises de ansiedade e depressão, bem como os alunos que integram a Educação Especial, por terem suas rotinas alteradas.

No Brasil, Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p. 163), em uma pesquisa envolvendo familiares de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental remoto da rede privada no município de Belo Horizonte, produziram um interessante emociográfico sobre o estado emocional desses alunos durante a quarentena (período de isolamento social) da pandemia de Covid-19. O emociográfico será apresentado, a seguir, na Figura 2.

Figura 2 – Emociográfico - estados emocionais gerados nos alunos durante a pandemia.



Fonte: Extraído de: Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p. 163).

De acordo com o emociográfico de Grossi, Minoda e Fonseca (2020) mostrado na Figura 2, 286 pais relataram que os filhos estavam com saudades da escola, dos professores e dos amigos, 105 estavam sofrendo com ansiedade, 46 tinham tristeza, 44 desânimo, 33 nervosismo, 13 confusão e 11 tinha medo. A maioria dos sentimentos negativos tinham relação com a saudade da escola e o prolongamento da suspensão de atividades presenciais. 19 pais declaram que os filhos sentiam alegria e 87 tranquilidade.

Para os pais, seus filhos estavam alegres e tranquilos no início da suspensão das aulas, mas com o passar do tempo isso começou a mudar. 286 pais relataram que seus filhos estavam sentindo saudades da escola, dos professores e de seus colegas. Eles sentiam a falta do estar junto, da interação entre seus colegas, bem como a falta da presença física dos seus professores. Essas interações que se fazem presente com ambiente escolar, também faz parte do ato educativo, que, em primeira instância, é um intercâmbio de emoções e significados entre o professor e os alunos (SANTOS, 2007). Na maioria dos casos, esta saudade foi se transformando em angústia, tristeza e medo, principalmente devido à incerteza de quando eles poderão voltar para a escola. Isso tudo foi gerando a desmotivação para participar das aulas remotas, e outros sentimentos foram surgindo tais como a confusão e nervosismo. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 163).

Segundo Grossi, Minoda e Fonseca (2020), os sentimentos positivos estavam relacionados ao contato maior com os pais, agora mais presentes em casa, e à distância do ambiente escolar, no caso de alunos que sofriam *bullying* ou outro problema.

Tendo isso em vista, destacamos a necessidade de dar atenção ao lado emocional e psicológico das crianças e adolescentes, prevendo nas aulas remotas momentos de interação e contato com professores, alunos e seus pares. Esses momentos têm potencial para abrir espaços para a possibilidade de trocas de experiências e de fortalecimento de laços de solidariedade e companheirismo. Essa interação pode se manifestar positivamente na prevenção de quadros de desequilíbrio psicoemocional.

A preocupação com o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos também foi apontada por parte dos entrevistados de nossa pesquisa, inclusive na manifestação de que esse foi um dos itens em discussão para o planejamento de medidas de acolhimento dos alunos no retorno às aulas presenciais.

Além disso, várias são as instituições, empresas e organizações que disponibilizaram serviço de suporte e atendimento emocional e psicológico, psicoterapias e/ou teleacolhimento a seus funcionários, familiares ou comunidades. Em geral, a maior parte das universidades propôs serviços similares, assim como convênios médicos e programas de assistência social gratuitos ou de fácil acesso.

A exemplo desse tipo de serviço, o teleacolhimento da Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi “concebido para possibilitar a troca de experiências entre integrantes da comunidade da UNESP e minimizar o estresse e eventuais situações de sofrimento motivados pela pandemia de Covid-19”, podendo abranger alunos, pesquisadores, docentes e funcionários.

A pandemia provocou outros medos nas pessoas: medo de sair de casa, de perder pessoas queridas, medo de não conseguir tratamento adequado, de perder seu sustento, de redução de renda, e mais. De certa forma, o medo adoeceu parte da sociedade durante esse período, tornando os tratamentos psicoemocionais muito mais necessários e acessíveis.

e) gerenciamento do ERE

Outra dificuldade encontrada e manifestada nas entrevistas foi o que definimos aqui por gerenciamento da implementação do ERE, o qual esteve relacionado não apenas às questões pedagógicas e tecnológicas para o planejamento e implementação do ERE, como aos recursos para disponibilização de materiais impressos e sua logística de distribuição, às questões jurídicas, no que diz respeito à legalidade de ações, ao engajamento profissional e social para buscas de parcerias e corresponsabilidade com a família e a escola.

No âmbito pedagógico e tecnológico, a falta de experiências com o ensino remoto e os recursos tecnológicos para a educação básica, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil, fez com que as redes de ensino não tivessem referências para embasamento teórico e prático, o que gerou grupos de pesquisas para pensar esse processo de ensino.

Participante A - “Eu acho que em primeiro lugar foi esse desafio, [...] nós tivemos que aprender tudo do dia para noite, né, sem saber, sem ter um ... Porque sempre, quando a gente vai ter um estudo, alguma coisa diferente acontece. Você já tem onde buscar alguma ideia do que deu certo e do que não deu. Então, você vai em busca de estudos que já foram realizados [...]. Nesse caso não, não tinha onde buscar [informações sobre ensino remoto para o ensino fundamental e educação infantil].”

Essa dificuldade diz respeito à formação docente (no que se refere às TIC/TDIC e ao ensino remoto) e à falta de experiências do ensino remoto nesses níveis de ensino. Como apontamos na fundamentação teórica dessa pesquisa, o ensino remoto para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental foi uma experiência sem precedentes no Brasil e na maior parte do mundo antes da pandemia. Como toda experiência nova, precisaria de objetivos claros, de planejamento detalhado, de pessoal especializado, de infraestrutura

adequada e de rodagem de projeto piloto para ser implementado com sucesso. Exigências que nenhum dos municípios estudados teve tempo de concretizar a contento, apesar dos esforços.

Outra questão relacionada a esse fator foi o planejamento das aulas em si e a avaliação do desenvolvimento dos alunos. Pensar estratégias e atividades pelas quais se pudesse atingir o objetivo de trazer aprendizagem ao aluno, remotamente, com pouca ou quase nenhuma intervenção docente, e conseguir observar resultados positivos ou negativos desse processo, foi outra dificuldade levantada dentro do gerenciamento da implementação ERE.

Participante A – “E agora, com tudo isso, não tem como você fazer uma avaliação, porque a gente sabe [...] que os pais também ajudam [as crianças com as atividades], mas ajudam da forma que eles acham que é o certo, né, acabam fazendo pros alunos e a gente sabe que não vai ser [...] um resultado fidedigno do que realmente está acontecendo.”

Participante K – “Se está havendo aprendizagem ou não é [...] o que está deixando assim tanto a mim quanto a equipe toda angustiada.”

A maioria dos entrevistados relatou que não houve possibilidade, até o momento da entrevista, de realizar uma avaliação produtiva sobre a aprendizagem dos alunos ou mesmo sobre a implementação do ERE. Muitos não viam a possibilidade de avaliar o aluno antes do retorno presencial das aulas. Houve, no geral, uma percepção de que as atividades realizadas pelos alunos com orientação e ajuda das famílias não retratavam a aprendizagem real destes.

Participante K - “Esta questão [...] de você não saber se o que você está passando, se o que o professor está passando, se a criança está tendo, se está havendo aprendizagem e o desenvolvimento, né. Então, isso é angustiante pra gente, né. A gente não sabe. [...] O desempenho a gente vê que está tendo, porque está voltando tudo certo, apostila realizada, eles participam das aulas, mas saber se realmente houve aprendizagem é só quando a gente fazer uma avaliação diagnóstica, né, quando voltar, aí, no presencial.”

Sobre isso, Lemes (2015, p. 140) defende que

[...] na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto dessa aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende; há que se considerar, também, uma dimensão psicológica no (do) avaliador para a aceitação (e o acolhimento) desta realidade rigorosamente como está. Pois, a realidade, em processo, se transforma com ele e as intervenções devem ser feitas nesse sentido. A interpretação (in)adequada da realidade e sua consequente intervenção poderão orientar o processo ao sucesso (ou condená-lo ao fracasso).

Dessa forma, o ensino remoto trouxe a problemática de se pensar a avaliação por outras vias, para além do como ela tem sido realizada. E isso requer conhecimento sobre os novos processos de ensino e aprendizado, sobre o aluno, sobre os objetivos e objetos de aprendizado, criatividade e sensibilidade para se conceber instrumentos avaliativos mais condizentes com as circunstâncias do ERE.

Além disso, Cunha, Silva e Silva (2020) relataram ter observado um estreitamento e esvaziamento curricular, o que teve como prováveis causas o fator quantitativo de tempo para de um planejamento mais cuidadoso desse processo, mas também a proposição de atividades, no geral, mais generalistas, nem sempre atentas à ordem cronológica do currículo, mais expositivas, repetitivas e menos dialogadas, veiculadas através de canais de televisão e rádio. Um problema apontado pelos pesquisadores quanto ao uso de televisão e rádio foi que, embora tenham largo potencial de alcance (98%, segundo o CETIC, 2019), não houve disponibilização de estratégias de interação e de mediação na aplicação dessas tecnologias.

Como discutimos na seção 6.3.2, Estratégias pedagógicas selecionadas para a implementação do ERE, a preocupação com a qualidade das atividades planejadas para o ensino remoto, de modo que elas previssem a atuação ativa, interativa, criativa e significativa do aluno, era imprescindível para não correr o risco de desinteresse por parte do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem. Esse desinteresse poderia ter forte influência na geração de um comportamento mecânico para a realização das atividades, com foco apenas na computação de frequência e nota, não acarretando um trabalho produtivo para a aprendizagem. Como avaliar esse processo foi uma grande preocupação dos profissionais da educação.

No que diz respeito à avaliação da implementação do ERE em si, as dificuldades de se avaliar o processo como um todo também foram grandes. As equipes pedagógicas das SME/DME, até o momento da entrevista, ainda não tinham conseguido organizar, num documento oficial, dados gerais e específicos sobre frequência e acompanhamento das atividades propostas do município como um todo. Estes dados ainda estavam, majoritariamente, nas mãos dos professores e das escolas.

Para Lemes (2015, p. 140), “na escolarização, a avaliação se estabelece em processo e, por isso, deve possibilitar a “revelação”, no sentido de conhecimento dessa realidade em transformação”. Contudo, num processo de escolarização estabelecido às pressas, com previsão de ser temporário e sem muito tempo para o planejamento, as práticas de avaliação se mostram ainda mais complexas e, ao mesmo tempo, necessárias.

Sobre os recursos materiais, houve alguns impasses a resolver. Num primeiro momento, a necessidade de disponibilizar materiais impressos ou físicos acarretou não apenas o planejamento pedagógico desses materiais como a organização para a reprodução e a logística de distribuição destes aos responsáveis.

Participante E - “Nós tínhamos na nossa rede, uma defasagem de aproximadamente 20% de livro didático. Esta última remessa de livro didático pelo MEC ... houve muita falha. Veio faltando

muito livro. Esta condição de fazer trocas dessa reserva técnica, isso não funcionou. Nós estávamos com um déficit, no município, de aproximadamente 800 livros didáticos. E para nós, enquanto Secretária, eu não enxergo uma escola, eu não enxergo uma sala, eu enxergo o todo. Ou eu disponibilizo o livro para rede inteira ou eu não disponibilizo para ninguém.”

As manifestações dos entrevistados coloca em evidência a importância que a logística de distribuição dos materiais impressos tomou nas discussões e do gerenciamento do ERE, o que envolveu desde a organização para a impressão e fotocópias entre SME, DME e escolas, empenho financeiro e organização escolar para acolhimento dos pais e responsáveis para a entrega desses materiais.

No município Alfa, por exemplo, em algumas escolas cujo quantitativo de alunos sem acesso à *internet* era maior, o volume de cópias ultrapassou a capacidade de trabalho dos funcionários, mobilizando a SME no trabalho de impressão e fotocópia. Nesse caso, além do sistema montado para o acolhimento dos responsáveis pelos alunos para os horários de distribuição desse material, houve o deslocamento de funcionários e gestores para a busca desses impressos entre SME e escolas. No município Beta, esse trabalho foi terceirizado, necessitando de empenho financeiro específico.

Além de materiais impressos e fotocopiados, foram organizados momentos de distribuição dos livros didáticos e dos materiais apostilados utilizados pelas redes de ensino, roteiros e guias de atividades, protocolos e orientações para as estratégias selecionadas por cada rede municipal a seu alunado.

Algumas escolas conciliaram a distribuição desses materiais e de momentos de orientação presencial às comunidades com programas de entregas assistenciais, como programa de entrega da cesta básica, de leite, de hortifruti, de merenda escolar, etc.

A organização dos períodos de distribuição de material envolveu uma série de medidas requeridas pelos protocolos sanitários de entrega de materiais pedagógicos aos alunos durante a pandemia da Covid-19, como disponibilização de álcool em gel para a comunidade, oferecimento de máscara para as pessoas que compareciam sem essa medida de prevenção, organização para o distanciamento entre pessoas, escalonamento de horários diferentes para escolas com grande quantitativo de turmas e alunos, entre outros. Essas medidas estavam em acordo com a Resolução Seduc nº 46, de 24 de abril de 2020, que estabeleceu o protocolo de entrega de materiais pedagógicos aos alunos matriculados na rede pública estadual paulista de ensino.

As questões jurídicas também interferiram na organização do ERE. Os entrevistados do município Gama declararam ter organizado e enviado ao tribunal de contas planilhas e documentos que comprovassem o trabalho docente durante o ERE em 2020, o que alterou

algumas das formas de registro desse trabalho na rede de ensino durante esse período. Essa medida foi solicitada pelo próprio órgão público, assim como dados específicos sobre como esse trabalho ocorreu.

Participante G - *“Aí, fizemos uma planilha de participação para gente. Tivemos que mandar tudo isso para o tribunal de contas, né, porque a gente precisou provar que os nossos professores estavam trabalhando. E aí, em cima do que o tribunal de contas pediu, daí, nós fomos, eu fui organizando outros tipos de planilhas, sabe, assim, para ficar mais claro o que a gente tava fazendo.”*

Um dos entrevistados do município Alfa também manifestou que essa foi uma das preocupações do Secretário Municipal da Educação, que, após o período inicial de implementação do ERE, quando o planejamento de atividades era de responsabilidade das equipes pedagógicas da SME, transferiu aos professores o processo de preparação de aulas e as intervenções pedagógicas do ensino remoto com a finalidade de justificar sua jornada de trabalho e salário.

Participante C - *“A gente, do município, não suspendeu o salário do professor. A gente não diminuiu em nada. Então, ele [o Secretário Municipal de Educação] falou assim: _ Vem um órgão federal, como que eu vou justificar que os professores estão trabalhando? Então, ele falou assim: _ Eu vou agora passar, então, vamos passar [não só as intervenções, mas o planejamento das aulas do ERE] agora pros professores.”*

A percepção de que os professores não estariam trabalhando com as escolas fechadas, sem ministrarem aulas presenciais, remete ao que Fortunato (2021, p. 4) se refere por metáfora do *iceberg* para o trabalho docente, “na qual apenas mínima parcela [do trabalho] é visível, pois a sua maior parte está submersa na água, portanto oculta.” Sobre isso, Fortunato (2021) coloca em evidência e discussão o entendimento de que a docência se restringe a ação pedagógica dentro de sala de aula, relegando todo trabalho que há por trás do que, no final, concretiza-se na classe: o processo de formação pedagógica, cultural, e, no caso do ERE, tecnológica, o trabalho de pesquisa, de burocracia, de intelectualidade, de autoria, de planejamento, de avaliação, de interação, entre tantos outros.

Quanto à essa pesquisa, algumas das atividades docentes realizadas durante o planejamento e a implementação do ERE citadas pelos entrevistados foram: reuniões com as equipes pedagógicas, seja *online* ou presencial; formação docente para tecnologia e outras questões envolvidas no ERE; interação com as famílias e os alunos; intervenção pedagógica para mediar as atividades propostas para o ERE; planejamento das atividades ou aulas para o ERE; horários de escalonamento para entrega e recebimento de materiais impressos e digitais enviados pelos alunos para correção e devolutiva; plantões de dúvida; e outras.

A maior parte dos entrevistados manifestaram ter tido dificuldades com o atendimento a todos os alunos devido à falta de recursos tecnológicos, com a falta de fluência tecnológica dos envolvidos nesse processo e com a inconstância da participação e da entrega das atividades por parte dos alunos. As demais dificuldades apresentadas aqui foram manifestadas por alguns dos entrevistados dos municípios, como os diferentes medos sentidos ao longo desse período, expressado por participantes de três municípios. Sobre os diferentes pontos de discussão ancorados na subcategoria gerenciamento do ERE, nem todos foram mencionados por entrevistados dos quatro municípios, como a questão jurídica, indicada pelos agentes públicos de duas redes de ensino, Alfa e Gama. Contudo, nas manifestações dos entrevistados, todas essas questões interferiram no planejamento e na implementação do ERE.

6.3.4 Ações bem-sucedidas na implementação do ERE

Na terceira categoria de análise, elencamos, conforme as manifestações dos entrevistados dessa pesquisa, as ações consideradas mais bem-sucedidas durante o planejamento e a implementação do ERE. Essas ações foram resultado do trabalho das equipes pedagógicas e técnicas, dos gestores e corpo docente, entre outros profissionais que se dedicaram ao ERE durante esse período. Duas dessas ações foram impulsionadas pelas dificuldades enfrentadas, como a superação das dificuldades de acesso e de familiaridade com as tecnológicas e de interação com as famílias. Distinguimos uma delas como fruto dos sentimentos de comprometimento, responsabilidade e solidariedade que grande parte dos profissionais da educação tiveram para com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Vejam, a seguir, por ordem de maior ocorrência, as três ações mais bem-sucedidas apontadas pelos entrevistados: a superação das dificuldades com a tecnologia por parte da equipe pedagógica, o engajamento dos professores na implementação do ERE e a proximidade entre a escola e a família.

a) superação das dificuldades com a tecnologia por parte da equipe pedagógica

A ação bem-sucedida mais destacada nas manifestações dos entrevistados foi a superação das dificuldades com a tecnologia por parte da equipe pedagógica e do corpo docente. Contudo, é importante sinalizar que essa superação não foi dada, na nossa percepção, como uma ação concluída, mas como parte de um processo maior em andamento. Questões como a do domínio do comodismo, do medo, da resistência ao novo e da progressiva

aquisição de competências e habilidades para a utilização da tecnologia nas práticas pedagógicas foram associadas à superação das dificuldades com a tecnologia pelos entrevistados. Essas questões foram importantes para a tomada de decisão de superação dessas dificuldades e de retomada de um processo de formação contínuo que deveria ir além de tópicos instrumentais, mas envolver o uso de TIC/TDIC integradas aos conteúdos curriculares.

***Participante B** - “[...] a nossa superação, [...] enquanto profissional, [é][...] ver esta possibilidade. Porque até então eu achava que a tecnologia estava longe de mim, ela não está. E eu tenho capacidade de usá-la também, mesmo com a dificuldade.”*

Entrevistados de todos os municípios esclareceram não ter havido nas redes de ensino municipais experiências prévias à pandemia com ensino a distância ou remoto, nem em termos de capacitação profissional e muito menos na forma de processos de ensino e de aprendizagem voltados aos alunos, como já descrevemos e discutimos na subcategoria “falta de fluência digital por parte de professores e alunos”. No geral, as capacitações sempre foram realizadas presencialmente e, embora alguns municípios tenham oferecido cursos em tecnologia para os professores, esse conhecimento pouco foi aprofundado ou utilizado para melhorar o planejamento e as atividades pedagógicas, não havendo integração entre conteúdos curriculares e TIC/TDIC. Mesmo para os cursos e programas já oferecidos pelas redes, não houve uma política de prosseguimento dessas formações, o que marca a prática de descontinuidade de políticas educacionais, como já mencionada na fundamentação teórica dessa pesquisa.

A maior parte dos entrevistados manifestou que a necessidade do uso da tecnologia durante o ano de 2020 foi o que fez com que o sistema municipal de ensino e os próprios funcionários buscassem a superação dessa dificuldade.

***Participante E** - A gente pediu que eles fizessem mesmo, tivesse interesse de buscar mais informações para poder ter alguma dúvida e aí a gente aqui poder auxiliar. E foi isso [...], foi assim com WhatsApp Business e foi assim com o Teens, porque todas as nossas reuniões, HPPC, estão sendo realizados pelo Teens. Então, a gente [...] foi dando algumas informações, mas pediu que eles, em casa, fossem atrás de outras informações e testassem, testassem, utilizassem a ferramenta e fizessem na ferramenta para ter mais propriedade para falar sobre ela e até mesmo para poder usá-la.”*

Entretanto, é importante pontuar que, embora não tenhamos investigado as características específicas dessa capacitação e/ou orientação para tecnologias oferecida pelas redes de ensino durante a implementação do ERE, nas manifestações dos entrevistados, elas se restringiram à questão de uso instrumental e não didático-pedagógico, gerando fragilidade na atuação do professor diante das demandas docentes para o período.

b) engajamento dos professores na implementação do ERE

O engajamento dos professores na educação é um tema que vem se ampliando nas discussões sobre as competências do trabalho docente no cenário acadêmico brasileiro desde da aprovação da BNCC, em 2018. Assentada na BNCC, a Resolução Federal nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), prevê, em seu artigo 4, o desenvolvimento de competências específicas durante a formação dos professores em três principais dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional⁶¹. Segundo essa Resolução, as dimensões devem integrar e complementar a ação docente, de forma independente e não hierarquizada.

Por conseguinte, tomamos a definição de engajamento profissional da BNC-Formação para iniciarmos a reflexão sobre a subcategoria de análise “engajamento dos professores na implementação do ERE”. Entretanto, não podemos deixar de explicitar que, como qualquer outra definição, essa não é a única e nem a mais utilizada, embora seja contemplada em um documento legal, já que como Fredricks et al. (2016) coloca, engajamento é um constructo multidimensional, no qual nem sempre as dimensões são consensuais.

O engajamento profissional é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente. Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão, e a prática profissional como atividade inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce sua habilidade docente. Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a profissionalidade dos professores, o engajamento. Trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (BRASIL, 2019, p. 16-17).

Para cada uma das competências específicas da formação e atuação docente foram elencados objetivos a serem cumpridos com base no desenvolvimento de determinadas habilidades. No inciso 3, do artigo 4 dessa Resolução são discriminados os seguintes

⁶¹ Nessa pesquisa, abordaremos apenas a competência engajamento profissional. Para saber mais sobre as demais competências, consulte a Resolução Federal nº 2, de 20 de dezembro de 2019, cuja referência se encontra na nossa Bibliografia.

objetivos para o desenvolvimento da competência específica engajamento profissional docente (BRASIL, 2019, p. 18):

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Para além das críticas que pesam sobre esse documento e sobre a visão generalista que estas competências enfocam a formação docente, que não serão tema de discussão nessa pesquisa, o que nos cabe nesse momento é esclarecer que os objetivos destas competências refletem várias das manifestações dos agentes públicos entrevistados por nós, justificando, portanto, nossa opção pelo denominação dessa subcategoria e os arranjos realizados para compô-la.

Sendo assim, a partir das manifestações dos entrevistados sobre as ações bem-sucedidas durante a implementação do ERE que tangenciam os objetivos da competência engajamento profissional, definimos a segunda subcategoria dessa seção como “engajamento dos professores”.

O objetivo I da Resolução Federal nº 2/2019, comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, pode ser observado na subcategoria anterior, “superação das dificuldades com a tecnologia por parte da equipe pedagógica” e em outras ações. Numa visão comum, os entrevistados apontaram que o corpo docente, em sua maioria, empenhou-se na busca pela formação necessária para atuar da melhor maneira possível no ensino remoto, sendo a principal, a capacitação para tecnologia.

Participante A - “Num primeiro momento, nós pensamos também que muitos professores iriam ficar resistentes, né, porque quando se falava em tecnologia na escola, muitos professores [falam]: _ Ah, mas eu não sei montar as coisas no computador. _ Ah, mas eu pego da minha amiga que faz, ela me empresta, eu faço e aí eu dou minha ideia pra ela, daí ela faz para mim. Então, nós achávamos que a resistência desses professores ia ser uma dificuldade muito grande pra nós e pelo contrário, todos eles, né, com mais dificuldade, com menos dificuldade, com mais habilidade ali pra fazer, todos eles estão se desenvolvendo, estão fazendo o que pode e o que não pode, indo em busca e trabalhando e pergunta para um e pergunta pro outro, vai com o coordenador, vai com a gestão da escola. E todos eles estão muito envolvidos nesse trabalho.”

Também observamos nas manifestações dos entrevistados ações de engajamento associadas ao terceiro objetivo da Resolução Federal nº 2/2019, participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Essas ações puderam ser

observadas quando os participantes apontaram a preocupação dos professores em participar do processo de planejamento e implementação das aulas remotas de uma forma mais integrada e coletiva, por meio de troca de conhecimentos e informações, formando uma rede de apoio na qual todos puderam participar. De certa forma, esse objetivo se materializou também nas ações de solidariedade profissional que muitos dos entrevistados apontaram.

Participante B - *“E eu percebo também que assim, nós ficamos ainda mais unidos, em todos os sentidos [...]. E é um ajudando o outro, é o tempo todo.”*

Participante H - *“Eu acho que a interação de todos os professores. Antes, a gente não tinha esta parceria de um ajudar o outro. O meu é o meu, o seu é o seu. Hoje nós vemos professor do primeiro ano ajudando de segundo, o de segundo ajudando o de terceiro, quarto ... antes era assim quinto ano com quinto ano, quarto ano com quarto ano, terceiro[...].”*

O objetivo 4 da Resolução Federal nº 2/2019, engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar, está diretamente relacionado à próxima subcategoria de análise, “proximidade da escola com as famílias”. Esse objetivo, na nossa percepção das manifestações dos entrevistados, reflete o compromisso dos professores em prover uma educação de qualidade durante o período de pandemia, apoiando os alunos e suas famílias não só nas questões de aprendizagem, mas tendo um olhar de empatia para o lado psicoemocional e situacional que a pandemia causou.

Participante I - *“A pandemia, ela, ela proporcionou para nós fazer uma leitura mais ampla dos nossos alunos. Não é um moleque sentado na carteira, é o Miguel, que o pai está preso, que a mãe está desempregada, tem mais cinco irmãos, tem um celular em casa. É a Maria, que a mãe prostituta, que o pai alcoólatra, a gente chegou mais perto das pessoas. A pandemia serviu pelo, para, para mim, pra nossa equipe, para chegar mais perto, pra entender lá em casa. Que a gente tava da porta da escola pra dentro e agora a gente está da porta da escola pra dentro de casa [do aluno].”*

Participante I - *“Então, a pandemia serviu [...] para repensar melhor esta relação com, com as pessoas, para repensar melhor esta, esta relação com as crianças, porque elas sofrem muito, não está legal para elas. [...] Então, eu acho que a pandemia serviu mesmo de fato para, de uma maneira positiva, mais positiva para nossa equipe, para que a gente revisitasse, de fato, [...] para que a gente exercitasse o nosso lado mais humano.”*

Em algumas manifestações, esse engajamento parece refletir uma conjunção de sentimentos de responsabilidade solidária individual desses profissionais e de ações de planejamento para o desenvolvimento coletivo de um olhar mais responsável e ao mesmo tempo humano para com os problemas da comunidade escolar. Comumente, os entrevistados sentiram que tanto eles, enquanto gestão administrativa ou técnica, quanto o corpo docente pareceram demonstrar essa solidariedade profissional e humana não só para com os alunos, mas entre seus pares.

Comprometer-se com a aprendizagem dos alunos e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender é o segundo objetivo apontado pela Resolução Federal nº

2/2019. De certa forma, todos os outros três objetivos têm como finalidade maior atingir esse objetivo, já que para alcançá-lo é necessário comprometer-se com sua própria formação profissional, participar dos processos de planejamentos de maneira ativa, ter uma visão integral do aluno e propor estratégias pedagógicas que possam atender a todos.

Participante E - “A gente não exigiu que o professor desse aula, que ele fizesse Live, mas tem professores fazendo Live e toda sala participando. Olha, chega a me arrepiar de contar isso. Porque o professor, ele se ressignificou nessa pandemia, né. [...] E eu enxergo o seguinte, vamos tirar aquela parcela de professores que só reclamam, tá, que fazem barulho. Eu percebo, nesse tempo todo, que aquele professor que tem amor à profissão e que está sentindo tudo isso, está sentindo que o aluno está perdendo aprendizagem, está perdendo interação social com os colegas, ele se reinventou. E ele está dando o máximo de si, para conseguir alcançar esse aluno e fazer interação com ele nessa sala virtual que nós criamos, que é a sala do WhatsApp Business. Eu acho que tirando as coisas ruins, o falatório, nós tivemos um ganho assim muito significativo na nossa educação, de até professores pesquisadores, porque eles estão tendo que pesquisar novas ferramentas, eles estão tendo que pesquisar novas maneiras de ensinar. [...] Um procura ajuda com outro, um criou um emoji, outro criou uma historinha virtual, então, eles estão aprendendo muito com tudo isso. E nós também, porque a gente acompanha, a gente acaba se emocionando com muitas coisas que acontecem.”

Evidentemente que, como não temos números que representem esse engajamento na nossa pesquisa, quando os entrevistados expuseram sobre o que pensavam ser ações mais bem-sucedidas, há um fator de generalização, subjetividade e de percepção do que mais lhes chamou a atenção. Então, reforçamos aqui a importância de entender que as manifestações que compõem essa subcategoria são parte de um processo de inferências.

c) proximidade entre a escola e a família

A relação mais próxima entre escola e família foi outra ação bem-sucedida ressaltada por vários dos entrevistados, muitos dos quais apontaram que ela foi, em grande parte, resultado do diálogo bem-sucedido realizado via *WhatsApp*. Esse aplicativo de comunicação social trouxe a simultaneidade para as comunicações e uma via direta entre escola e família, antes realizada muitas vezes pelo precário intermédio de bilhetes ou de telefonemas.

Participante I - “Uma coisa é fato, esses grupos [de WhatsApp] com as famílias nunca mais vão acabar, porque eu chego a eles, seja para uma reunião de pais, seja para um evento da escola, seja para um recado.”

Para além do fator de simultaneidade nas comunicações, nas manifestações dos entrevistados, distinguimos outros fatores que favoreceram essa relação de proximidade: a necessidade sentida pelas famílias em participar mais ativamente das atividades escolares e a preocupação dos profissionais da educação em fomentar a participação da família e fazer com que o ensino remoto chegasse a todos os alunos.

Participante C – “[Pelo WhatsApp] elas mandam recadinhas para os alunos, mandam recadinho pro pai, que às vezes têm alguma atividade que os pais estão em dúvida, elas esclarecem ali ou, às vezes, tem algum material que [...] o pai não encontrou, [...] às vezes, até manda foto [da atividade], né, que, às vezes, o pai não tem acesso, não conseguiu impresso. [A professora] tira foto da [atividade da] plataforma e manda pelo WhatsApp.”

A participação maior da família nesse processo trouxe à tona a necessidade de uma maior parceria entre professores e responsáveis para elucidação de dúvidas, orientação de realização de atividades e compreensão sobre o processo de desenvolvimento dos filhos. Como o ensino ocorreu 100% dentro das casas dos alunos, foi preciso que houvesse mais compartilhamento de responsabilidades no processo de ensino. Para fazer com que o ensino remoto chegasse a todos, variando as estratégias de ensino, foi preciso intensificar a relação e a comunicação família-escola. Na visão de alguns entrevistados, indiretamente, o ERE acabou acarretando maior valorização da escola e do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem das crianças.

Participante F - “Então, isso é muito gratificante, da gente aprender com tudo isso a valorizar ainda mais a escola, os nossos profissionais, né. A família a ver o quanto a escola é importante na vida deles, né. Que até então, a gente tinha um pouco esta, esse ..., por mais que tentasse se aproximar, havia um certo distanciamento, [...] agora a importância que as famílias estão dando para escola, né.”

Corroborando a aproximação da escola com a família como uma ação bem-sucedida, uma pesquisa do Datafolha encomendada pelo Itaú Social, Fundação Lemann e *Imaginable Futures*, entre setembro e outubro de 2020, apontou que 51% dos pais estavam participando mais das atividades escolares com os filhos, 71% valorizavam mais o trabalho dos professores e 64% dos pais acreditavam que o ensino remoto estava sendo eficiente.

A procura por essa relação de proximidade evidenciou a concretização do quarto objetivo de engajamento profissional proposto na BNC-Formação, “engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (BRASIL, 2019, p. 18). Esse engajamento por mais proximidade, na percepção de algumas manifestações, refletiu também a valorização do convívio presencial com os alunos e a comunidade escolar por parte dos profissionais da educação.

Contudo, esse trabalho não trouxe apenas pontos positivos na implementação do ERE, ocasionou, concomitantemente, uma maior carga de trabalho, principalmente nos casos em que não houve delimitação de tempo para essas interações, como discutimos na estratégia pedagógica “criação de grupos de salas de aula pelo *WhatsApp* ou *WhatsApp Business*.”

Esta necessidade de constante contato com estudantes e familiares implicou em um acréscimo de tarefas, além das desenvolvidas para os fins letivos,

acarretando, conseqüentemente, um aumento de trabalho e demanda aos profissionais. Estes eram procurados pelas famílias para solucionar todos os tipos de problema, inclusive os que não dependiam da atuação do professor. (PORTELINHA, 2021, p. 46).

Encontrar um equilíbrio entre o trabalho docente e a vida pessoal foi um dos grandes desafios dos professores e demais profissionais da educação durante a implementação do ERE.

As ações bem-sucedidas na implementação do ERE abordadas nessa seção (a superação das dificuldades com a tecnologia por parte dos professores, o engajamento dos profissionais da educação e a maior proximidade entre escola e família) foram citadas por participantes de todos os municípios da microrregião estudada por nós.

6.3.5 Inovações educacionais observadas com a implementação do ERE

A quarta categoria de análise dessa pesquisa aponta o que, na percepção dos participantes, pôde ser visto como uma inovação para a educação, inclusive para o ensino presencial pós-pandemia. Mas antes de adentrarmos nas inovações reconhecidas por nossos entrevistados, é preciso esclarecer o conceito de inovação aqui considerado.

Tentando esclarecer essa dúvida, o primeiro pensamento que nos vem à mente é propor uma nova chuva de ideias. Inovação seria? Algo novo? Uma novidade? Algo impregnado de surpresa, do inesperado? Algo que traria solução para algum problema ou facilitaria a vida, no caso, educacional, sob algum ponto de vista? Inovação pode ser sinônimo de modernidade? De tecnologia? Como podemos definir inovação educacional afinal? Começamos, então, a dialogar com alguns dos estudiosos que se dispuseram a esclarecer essa dúvida.

O fenômeno de inovação, com essa designação, surge no meio empresarial, mais especificamente na década de 1960, quando a tecnologia desponta quase como um sinônimo de inovação. Esse conceito ganha impulso no campo da pedagogia com publicações da UNESCO que associavam o fenômeno à educação e aos modelos experimentais de ensino (TAVARES, 2019).

O termo inovação também é corrente no campo do *marketing* e do mercado consumidor, já que estes utilizam o termo para propagandear produtos novos ou atualizados, seja no mercado econômico propriamente dito, seja no mercado educacional (NAGARO; BATTESTIN, 2016).

Tavares (2019), em um trabalho de revisão acerca do fenômeno inovação em educação, discute a necessidade de estudos que tratam o conceito em toda a sua complexidade e integralidade, abordando aspectos como suas origens, características e concepções. Apesar da importância que o fenômeno vem tomando no campo da educação, inclusive no campo das políticas públicas educacionais, o autor critica a maneira como ele vem sendo empregado, com ênfase na disseminação e modelização de experiências, sem atenção à compreensão conceitual do termo.

O fato é que, de lá para cá, o termo inovação educacional vem sendo utilizado sem que, em muitos casos, haja o devido cuidado de especificar a que exatamente o estão associando. No esforço de esclarecer melhor esse fenômeno, alguns pesquisadores teceram reflexões e considerações sobre o tema, sem, no entanto, como qualquer outro conceito, ter uma definição unânime e estável.

Primeiro, precisamos esclarecer que inovação educacional ou educativa ou da educação tem sido utilizada para se referir à inovação pedagógica, à reforma educacional, à mudança educacional ou transformação educacional. Todavia, há diferenças importantes que diferenciam cada termo (COSTA, 2008; TAVARES, 2019; NAGARO; BATTESTIN, 2016).

Inovação pedagógica, por exemplo, está relacionada às teorias e às práticas da dinâmica do ensinar e do aprender especificamente (MOLINARI; RIOS FILHO, 2019). A reforma educacional é vista, em geral, como resultado de instâncias macro do sistema educacional, aos atos regulatórios centralizados do Estado, podendo ter caráter prescritivo ou emancipatório, dependendo da perspectiva, com pouca ação no chão da escola (COSTA, 2008; TAVARES, 2019). Mudança ou transformação educacional pode ser associada a todos esses termos ou sentidos.

No que diz respeito à pesquisa de Tavares (2019, p. 3), que englobou revisão de publicações entre 1974 a 2017, analisando inclusive alguns dos autores anteriormente citados, ela diferiu quatro perspectivas de conceituação mais comuns na literatura acadêmica quanto ao termo inovação na educação: “1) Inovação como algo positivo *a priori*; 2) Inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; 3) Inovação como modificação de propostas curriculares; 4) Inovação como alteração de práticas costumeiras em um grupo social.”

De certa forma, as inovações apontadas nas entrevistas dos nossos participantes refletem essas quatro perspectivas, como veremos com as subcategorias de análise a seguir: uso da tecnologia para o ensino nos primeiros níveis da educação básica, interação virtual e formação *online*.

a) uso da tecnologia para o ensino nos primeiros níveis da educação básica

Para os participantes da pesquisa, apesar de todos os sobressaltos desse período, foi unânime a percepção dos benefícios que o ensino remoto trouxe no que se refere ao uso e às experiências de ensino e de aprendizagem envolvendo a tecnologia para os primeiros níveis de ensino na educação básica, no que cabe aqui, educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em geral, no que concerne aos profissionais da educação, a tecnologia era raramente usada para além de pesquisas de materiais didáticos e de conteúdos curriculares que subsidiavam a elaboração das aulas. Já em relação à educação dos alunos para a tecnologia, essa se restringia a esparsas aulas de informática, descontextualizadas das atividades pedagógicas e, quando oferecidas, eram, muitas vezes, ministradas como carga complementar. Mesmo nos municípios equipados com lousas digitais, o uso destas se resumia à apresentação de vídeos e informações conteudistas na maioria das vezes.

A tecnologia nas escolas têm sido pensada no sentido de consumo de informações, mas não de autoria ou produção, como nos aponta Tarouco (2018) num artigo sobre a competência digital dos professores. Para a autora, a fluência digital se desenvolve a partir de um processo de alfabetização digital, mas a ultrapassa, colocando o professor como um aprendiz, líder, cidadão, colaborador, designer, facilitador e analista, todas habilidades que envolvem não apenas a questão do consumo, mas da exploração e da integração, e nós diríamos ainda da interação, habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos alunos também. O uso da tecnologia dessa forma e para esses níveis de ensino não era previsto, mas passou a ser considerado durante o ERE de diferentes formas.

Com a emergência da implementação de um ensino remoto em larga escala, houve a necessidade de se pensar estratégias pedagógicas que envolvessem a tecnologia para além desse uso tímido e limitado. Nesse período, o uso da tecnologia no ensino variou entre o uso das ferramentas digitais e virtuais para interação didático-pedagógica, para as pesquisas de professores e alunos, para a disponibilização de materiais aos alunos e para o acompanhamento do processo de escolarização pelos pais e responsáveis, empregos pouco realizados anteriormente e mesmo pouco ou nada discutidos para a educação infantil e o ensino fundamental nas redes públicas de ensino.

Participante C - “[...] tem que ver cada coisa bonitinha que [...] [as professoras] tinham mandado [...] [de exemplo] pra gente, né, de atividade. Então, tinha videozinho que a professora, sabe, com a musiquinha, a própria professora da sala fez o videozinho, se fantasiou. Então, eu acho que isso é, que foi o diferente. Porque, às vezes, você ficava acomodada naquela aula [...] na sala de aula, aquilo igual [...]”

O aumento no uso da tecnologia associado à implementação do ERE, tanto com relação à frequência quanto à diversidade, foi uma questão positiva apontada como algo que deve permanecer, um ganho que a educação não poderia deixar retroceder já que tem um alto potencial formativo para a emancipação e para o protagonismo. Além disso, proporcionou interatividade e dinamismo para os processos de ensinar e de aprender, trazendo a educação pública mais próxima da cultura emergente midiática e digital da sociedade do século XXI.

Participante I - *“Na utilização de tecnologias, tecnologias, eu acho que os meus professores nunca mais serão os mesmos. Eles vão compreender e vão ter que compreender que a vida mudou. E eu acho que eles não vão achar tão ruim, eu acho que eles até estão gostando. De verdade eu acho que eles estão até gostando, porque eles conseguem materiais diversificados, eles conseguem jogos que as crianças gostam, eles ficam mais atentos nos assuntos que as crianças conversam.”*

b) interação virtual

Outra inovação destacada entre os participantes foi a interação virtual em duas vias: escola-família e equipe gestora-professores. Essa interação revelou o entusiasmo encontrado pelos profissionais da educação na maior proximidade que o ERE proporcionou por meio das ferramentas de comunicação, como aplicativos de celulares, mídias sociais digitais e aplicativos de reuniões *online*.

No que diz respeito à comunicação entre escola e família, que antes era realizada por meio de telefonemas e bilhetes, esta passou a ser mais direta, estável e imediata, garantindo que a mensagem chegasse ao destinatário com maior segurança e rapidez. Os entrevistados destacaram esse como um dos pontos mais importantes, pois gerou maior comunicação e proximidade em termos de relacionamento e motivou a parceria da escola com a comunidade. Essa inovação foi apontada na categoria de análise ação bem-sucedida também.

É interessante compreender que a comunicação entre escola e família, via bilhetes e/ou telefonemas, nem sempre foi vista de uma perspectiva positiva pela última. No geral, essa comunicação é feita de maneira unilateral, da escola para com a família, quando a primeira necessita comunicar alguma informação ou fazer alguma demanda aos responsáveis pelo aluno, tendo uma finalidade de cobrança (DEDESCHI, 2011). Embora não tenhamos investigado a percepção das famílias sobre o ERE nessa pesquisa, uma investigação a respeito de sua perspectiva sobre a comunicação entre escola e família ocorrida durante a pandemia auxiliaria a compor um melhor quadro dessa subcategoria.

No tocante aos profissionais da educação, a interação virtual por meio das ferramentas de tecnologia proporcionaram, nas manifestações dos entrevistados, maior união e engajamento entre equipes gestoras e professores. Parte dessa percepção veio da relação mais

direta e imediata que essas ferramentas proporcionaram, como a maior proximidade virtual sincrônica que ocorreu entre profissionais das SME/DME e das escolas.

A exemplo, a realização de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo *online* foi citada por alguns dos entrevistados como um ganho muito grande na relação gestão versus escola, sendo um dos pontos discutidos para permanência pós-pandemia.

Participante D - *“De tudo isso, eu acho assim, deu para unir bem esta parte de chegar próximo dos professores. Num momento normal, a gente não conseguia participar de todos os HTPC da semana, agora a gente consegue, né, por esta, por esta tecnologia.”*

De modo geral, todos os municípios utilizaram algum tipo de aplicativo para reuniões *online* (*Google Meet, Zoom, Teams* foram os mais citados) e todos fizeram uso do *WhatsApp* para a comunicação com as famílias e com os profissionais da educação.

c) formação *online*

A formação e a capacitação para o uso dessa tecnologia ou o uso da tecnologia para a formação e capacitação também foram citados pelos participantes como algo que deve ser mantido. Embora não seja considerada uma inovação em si, a capacitação ou formação *online* ainda não estava disseminada nas redes de ensino. A maior parte dos cursos anteriores à pandemia eram presenciais, acarretando inclusive grandes deslocamentos de pessoal e recursos. Como exemplo disso, todos os entrevistados apontaram que as formações das redes municipais sempre foram presenciais e a oferta de formações *online* pouco acolhidas.

Participante D - *“[...] eu falo assim que eu nunca participei de tanto congresso na minha vida como eu participei esse ano. E eu acho assim, pros professores é o ganho maior.”*

Participante E - *“Eu acho que é reconhecer que as tecnologias [...] fazem parte da nossa vida hoje. [...] Toda semana, a gente faz um grupo de formação entre a equipe, [...] a gente reúne a equipe e um estuda um texto, faz uma tertúlia, [...]. E semana passada, foi uma formação sobre redes sociais e educação. A gente chegou à conclusão que aquele que não tem familiaridade, vai ter que se familiarizar de certa forma, porque nós estamos imersos nesse mundo tecnológico.”*

Participante H - *“[O programa de ensino conveniado] Eles estão se reorganizando, eles já tinham inclusive, viu, algumas aulas online, mas ninguém utilizava [...]. Agora, as pessoas estão buscando mais isso, [...] esta busca pelo novo. Eu acho que pós-pandemia isso vai continuar.”*

Uma característica relevante quanto ao oferecimento de capacitação e formação *online* é sua abrangência e ampliação de possibilidades. No que se refere à abrangência, é possível disponibilizar cursos para um maior número de interessados. Quanto à ampliação de possibilidades, é possível participar de cursos, congressos, encontros, entre outros eventos oferecidos por profissionais de outras regiões e países de maneira menos burocrática e custosa, assim como participar destes de qualquer lugar, basta que haja recursos tecnológicos viáveis para isso.

Essa é uma ação que, se bem estruturada, pode potencializar ganhos positivos para a formação continuada docente no pós-pandemia, segundo as manifestações dos entrevistados.

Entre as inovações apontadas pelos entrevistados, o uso da tecnologia para o ensino nos primeiros níveis da educação básica, a interação virtual e a formação *online*, podemos observar que todas já estavam presentes na sociedade digital dos século XXI e no ensino superior, contudo, elas pouco tinham adentrado à escola básica pública antes da pandemia, o que as fez serem reconhecidas como uma novidade para estes sistemas municipais de ensino.

Retomando as quatro perspectivas nas quais Tavares (2019) classifica o fenômeno da inovação educacional, concluímos que todas elas estão presentes, com maior ou menor ênfase, nas inovações percebidas pelos entrevistados.

A perspectiva da inovação como algo positivo a priori, porta a noção de que ela tem capacidade de trazer melhorias para a educação, resolver problemas e conflitos, promover a melhora ou aumentar a eficiência do sistema educacional. Tendo isso em vista, as três inovações apontadas pelos entrevistados (uso da tecnologia para o ensino nos primeiros níveis da educação básica, interação virtual e formação *online*) exprimem as características dessa perspectiva.

O mesmo podemos dizer da perspectiva inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional uma vez que a utilização de recursos tecnológicos para o ERE alterou a legislação de todo país, permitindo seu uso em todos os níveis de ensino, oficializando a interação pedagógica virtual entre escola e alunos, além de reforçar o incentivo que alguns documentos legais já colocavam para formação docente a distância.

No que diz respeito à inovação como modificação de propostas curriculares, parte das orientações para o planejamento e a implementação do ERE (Parecer nº 5, 2020e) previram a possibilidade de adaptações curriculares e metodológicas para a transferência, mesmo que temporária, do ensino presencial para o remoto, desde que garantissem os objetivos de aprendizagem para todos os alunos.

A respeito da estruturação e organização dos conteúdos em documentos curriculares, Lemes (2013, p. 177-178) aponta que “a adaptação, a participação e a flexibilização curricular se mostram como essenciais para o currículo na escola democratizada”. O autor ainda coloca que a adequação precisa levar em conta a realidade local (e, nós incluiríamos, para abarcar o caso da implementação do ERE, circunstancial). Quando as inovações se remetem a

problemas da realidade escolar, elas têm maior força para impulsionar adaptações curriculares e metodológicas, pois tornam-se mais que significativas, imprescindíveis.

A quarta perspectiva, inovação como alteração de práticas costumeiras em um grupo social, foram as que mais puderam ser testemunhadas pelo próprio caráter de transformação do ensino remoto, o qual demandou implementação de práticas pedagógicas e metodológicas diferentes das habitualmente utilizadas no ensino presencial.

Gavassa e Tadeu (2019), discutindo os resultados de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalhos (GT) da Secretaria Municipal de São Paulo em 2017 para a elaboração da proposta curricular de tecnologias para aprendizagem, relata que ao analisar

as potencialidades educativas do uso das mídias e tecnologias digitais, assim como os desafios colocados por esta nova cultura emergente na sociedade e que adentra as escolas pelas práticas sociais que os estudantes e profissionais vivenciam em seu cotidiano. [o GT sinaliza que] O digital interfere nos relacionamentos, nas maneiras de participação política da sociedade e nos modos de pensar e dialogar, influenciando os processos de ensino e de aprendizagem e a gestão escolar. (GAVASSA; TADEU, 2019, p. 69).

Sendo assim, o desenvolvimento de uma educação para a tecnologia digital nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil que vise professores e alunos protagonistas na escola e na sociedade implica as “inovações” acima citadas assim como a sua ampliação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 provocou transformações e reestruturações políticas, econômicas, sociais, culturais, sanitárias e educacionais em âmbito global, especificamente nos anos de 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022, quando o contágio acelerado e intermitente, ocasionado tanto pelo vírus original quanto pelo surgimento de novas variantes, exigiu ações governamentais para sua contenção.

No Brasil, as medidas de distanciamento social impostas para evitar o espalhamento da Covid-19 impactaram sobremaneira a educação. Os principais resultados dessas medidas foram a suspensão de atividades escolares presenciais, a implementação do Ensino Remoto Emergencial, para suprir as demandas de escolarização, e do ensino híbrido, utilizado em muitos sistemas de ensino para fazer a transição entre o ERE e o ensino presencial quando a pandemia começou a mostrar indícios de enfraquecimento em decorrência do processo de vacinação e da perda de letalidade viral.

As discussões sobre a elaboração de novo um processo de ensino e de aprendizagem para a educação, um ensino remoto planejado emergencialmente em âmbito nacional, fez ebulir uma série de debates sobre a validade de sua implementação, as quais foram abordadas de maneira pontual ao longo de toda a pesquisa e comentadas na seção 3, Dilemas de uma circunstância emergencial.

A maior parte das críticas ao ensino remoto emergencial abrangeu a questão da desigualdade estrutural socioeconômica nacional, que influenciou o acesso às TIC/TDIC necessárias à implementação de um ERE acompanhado de certa qualidade, e da desigualdade educacional (CHARCZUK, 2020, CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, SACAVINO; CANDAU, 2020), já que a educação brasileira é historicamente dual (CAMBI, 1999) e fragmentada (AKKARI, 2001). Outras críticas contemplaram as precárias e exaustivas condições de trabalho dos professores (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; SOUZA et al., 2020b; SAVIANI; GALVÃO, 2021) e as discussões sobre a qualidade de uma estratégia técnica de ensino remoto planejada emergencialmente para a educação nacional (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Quanto à desigualdade socioeconômica, esse é um problema estrutural crônico brasileiro que determina a educação desde seus primórdios. A interrelação entre a desigualdade estrutural socioeconômica e a da educação tem sido pensada por alguns estudiosos em termos de retroalimentação (AKKARI, 2001; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, aqueles que têm melhores condições socioeconômicas conseguem acesso a melhores

escolas, possuem melhores condições de aprendizagem, assim como mais bens e práticas de enriquecimento cultural, o que lhes permite maiores oportunidades de desenvolvimento educacional/acadêmico, profissional e pessoal. O contrário também é verdadeiro. Essa realidade tem como consequência a possibilidade de estabelecimento de dois tipos de escola: um tipo de escola para as pessoas socioeconomicamente favorecidas, no geral, privada ou pública localizada em áreas de maior concentração de renda, e um tipo de escola para as populações mais vulneráveis socioeconomicamente, de caráter público. Essa distinção em tipos de escola, a qual produz um sistema de educação nacional desigual, caracterizando o que Cambi (1999) denomina por escola dual e Akkari (2001), fragmentada.

A percepção de que o ERE poderia aprofundar as desigualdades entre os diferentes públicos de um mesmo sistema de ensino gerou uma grande discussão ao longo da pandemia, já que aqueles com melhores condições estruturais/materiais e de acesso a recursos tecnológicos teriam mais oportunidades de realizar o ensino remoto com mais qualidade. Em nossa pesquisa, verificou-se que o diagnóstico socioeconômico dos alunos orientou a implementação do ERE via plataformas de ensino *online* ou por meio de materiais impressos.

Espelhando essa realidade, nossa pesquisa revelou que no município mais pobre, com menor PIB per capita e IDH, Gama, o ERE teve como estratégia primária a utilização de recursos materiais, visto que o sistema de ensino municipal tinha menos condições econômicas de viabilizar um ensino remoto *online* e o público-alvo das instituições escolares dessa localidade tinha menos acesso ou acesso menos regular às TIC/TDIC. Mesmo nos municípios com melhores condições socioeconômicas, devido a grande desigualdade socioeconômica dentro de seus territórios, houve a implementação concomitante de estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias e por meio de materiais impressos com o propósito de atender a integralidade dos alunos. Entretanto, segundo a pesquisa de Cunha, Silva e Silva (2020), o ERE veiculado apenas através de materiais impressos, sem mediação síncrona ou mesmo assíncrona direta e corrente, poderia gerar menor interação entre professor e aluno, alunos e seus pares, implicando perdas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A falta de estruturação/aparelhamento tecnológico das escolas e da população escolar e formação para seu uso, que travaram tanto o oferecimento do ERE por ainda não estarem consolidadas em plena era digital, foi a principal discussão travada na seção 4, Da revolução da tecnologia da informação à integração da tecnologia na educação, já que das cinco dificuldades mais recorrentes apontadas pela pesquisa de campo, quatro estão relacionadas a esse fato. Impulsionar a integração das tecnologias à educação é uma

necessidade da educação para o século XXI (LEVY, 1999; KENSKI, 2007, SACAVINO; CANDAU, 2020). Essa ação pode favorecer a inclusão e o letramento digital, desde que ocorra de forma crítica e consciente.

As críticas com relação às condições de trabalho dos professores e sua falta de preparo para lidar com a tecnologia também foram outro ponto de destaque na implementação do ensino remoto. No que diz respeito a primeira, grande parte dos professores esteve sobrecarregada com questões burocráticas, com auto-formação para aprender a lidar com os recursos tecnológicos exigidos pelo ERE, com a tarefa docente de preparação de aulas, de correção e devolutivas de atividades individuais e de assistência pedagógica aos alunos, tudo no modo remoto, responsabilidade para a qual a maioria não se encontrava preparada (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; SOUZA et al., 2021b; SAVIANI; GALVÃO, 2021). Além disso, algumas pesquisas identificaram a invasão da vida pública na privada a partir do momento em que o trabalho docente passou a não ter hora fixa e nem controle da quantidade de tarefas a serem desempenhadas pelo professor em função *home office* (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; SILVA et al., 2021; SOUZA et al., 2021b).

A questão de gênero foi citada por vários pesquisadores (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021; SOUZA; MACHADO, 2021) ao afirmarem que as professoras mulheres foram as mais afetadas com a sobrecarga de trabalho durante a pandemia, já que, além do trabalho docente, via de regra eram as responsáveis pela organização dos lares, o cuidado dos filhos, dos companheiros, dos parentes idosos e, muitas vezes, da vida financeira das famílias. Esse fato foi relevante para a educação dos municípios, visto que a grande maioria dos profissionais da educação que trabalhava na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapas de ensino que são de responsabilidade dos municípios segundo a legislação nacional, em 2020, eram mulheres. Esse dado foi retratado na nossa pesquisa quando evidenciamos que dos onze participantes, apenas um era do sexo masculino. Essa realidade reafirmou a naturalização dos papéis sociais que condicionam a mulher como cuidadora, influenciando inclusive a opção destas por profissões associadas ao cuidado para com o outros (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; SILVA et al., 2021; SOUZA et al., 2021b).

A falta de preparo do professor para lidar com as tecnologias foi discutida na seção 4, Da revolução da tecnologia da informação à integração da tecnologia na educação, quando abordamos a formação inicial e continuada para professores na área de tecnologia, e na seção

6, Ensino Remoto Emergencial: análise da implementação em uma microrregião do interior paulista, ocasião em que o tema foi identificado como uma subcategoria na categoria de análise Dificuldades enfrentadas para a implementação do ERE.

Nossos estudos da seção 4 indicaram que tanto a formação inicial docente quanto a continuada não tem preparado nossos professores para lidarem com as tecnologias na educação. De acordo com Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), os cursos de formação inicial utilizam pouca tecnologia como ferramenta pedagógica, assim como também não a apresentam como uma possibilidade pedagógica para a prática de ensino. A conclusão é que se os alunos pouco vivenciam essas experiências, não as incorporam automaticamente a sua prática docente futura, como nos adverte Tardif (2005); nessa situação, é preciso que haja políticas de incentivo para essa incorporação.

Entretanto, os cursos de formação continuada na área são poucos e não há uma frequência ou continuidade em seu oferecimento. Também não há a difusão de uma política de incentivo concreta e estruturada à formação e à prática de ensino que utilizem recursos tecnológicos, o que foi apontado pela nossa pesquisa de campo. Se estes foram necessários e mais frequentes ao longo do ensino remoto foi em razão da necessidade sentida justamente pela falta de experiência. No levantamento do perfil de formação dos profissionais entrevistados, observamos que apenas um participante tinha formação na área e outros dois tinham realizado cursos de graduação e pós-graduação a distância, tendo alguma experiência com tecnologia para educação.

Um cuidado salientado por Sacavino e Candau (2020) e Lemes e Souza (2014) no oferecimento de cursos de formação docente e/ou discente é sua tendência a que estes preparem apenas para o uso instrumental das tecnologias e não crítica, criativa e autoral. É preciso uma educação consciente, crítica e ativa para as tecnologias para que elas não sejam um fim em si mesmas e possam realmente oferecer o potencial esperado para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Vidal e Neto (2016) advogam para a necessidade de se construir um projeto educativo que inclua as tecnologias de modo que estas possam propiciar um ensino mais ativo.

Contudo, como vimos na seção 4, a integração de tecnologias à educação ainda é incipiente e sofre resistência por parte da escola e dos professores. Um fator que pode justificar essa resistência é justamente a falta de experiência, o que demanda uma ação de instrumentalização/aparelhamento das instituições escolares e capacitação de profissionais. À vista disso, vale destacar o PROINFO, que pode ser requerido pelos sistemas de ensino que

aderirem ao PAR, mas para isso, há que haver um movimento de demanda social e política e de interesse da comunidade escolar, incluindo-se nela, os professores.

Sobre as críticas que recaíram sobre a qualidade de um processo ensino novo, nunca antes testado, planejado emergencialmente para toda a educação nacional, estas trouxeram a exigência de caracterizarmos o ERE a fim de encontrar a melhor forma de designá-lo para essa pesquisa. Nesse trabalho de caracterização, que pode ser acompanhado na seção 3, Dilemas de uma circunstância emergencial, especificamente na subseção 3.1, Os ensinos presencial, remoto e à distância: origens, conceitos e concepções, sentimos a imprescindibilidade de refletirmos sobre os diferentes tipos de ensino institucionalizados e regulamentados para podermos então situar o ensino remoto dentro do quadro educacional brasileiro. Com esse propósito de entendimento, a subseção 3.1 trouxe as marcas da reflexão pessoal acerca da necessidade de compreender onde o ERE se enquadrou em relação ao ensino presencial e à Educação a Distância. Dessa forma, essa seção teve a intenção de revelar o caminho que percorremos na tentativa de esboçar esse enquadramento.

Nosso primeiro passo nesse caminho foi o de contextualizar e conceituar, conforme a legislação brasileira e os teóricos da área, o ensino presencial e a EAD. Ensino presencial tem sido definido como um modelo tradicional, de características, no geral, pouco dinâmicas e ativas, já que o professor e os materiais didáticos guiam os processos de ensino e de aprendizagem, além de ter como marca a presença física de alunos e professores num mesmo espaço (MACHADO; CZARNESK; DOMINGUES, 2015; KENSKI, 2003). Já a EAD tem sido defendida como uma modalidade que tem a pretensão de utilizar metodologias ativas via TIC/TDIC, as quais mesmo a distância podem ter, dependendo de como são planejadas, grande potencial de interação, autonomia e criatividade/autoria.

O próximo passo, foi o de fazer a diferenciação entre EAD e ERE, já que por terem como base a distância para a organização dos processos educativos, foram, inicialmente, vistos como semelhantes. No entanto, a EAD é qualificada como uma modalidade de educação legalmente constituída, por meio da construção e consolidação de um referencial teórico e prático próprio, do uso de instrumentos tecnológicos pensados sob medida, da formação de profissionais especializados e da implementação de uma estrutura específica já reconhecida há mais de duas décadas (MARTINS; MILL, 2016). Mas o ERE, o que seria?

Definindo ensino presencial e a distância, observarmos que o ERE foi construído com base em características de ambos: da EAD, emprestou as TDIC com a intenção de propiciar um ensino *online* por meio de ferramentas, como as plataformas de ensino *online*, os

aplicativos de videochamadas e de mensagens instantâneas, as redes sociais, entre outros. Do ensino presencial, herdou a maneira de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, no geral, aulas expositivas ao vivo ou gravadas, como no caso do ensino *online* síncrono ou assíncrono, e atividades individuais baseadas em materiais impressos, como livros didáticos, apostilas e materiais fotocopiados. Outra característica do ERE é que ele foi utilizado por todos os níveis, etapas e modalidades de educação, tendo uma grande amplitude de atuação.

Mas, não sendo nem um nem outro, o que seria?

Nossas hipóteses de enquadramento nasceram como uma chuva de ideias, na qual discussões profícuas entre doutoranda e orientador levaram à seleção de algumas possibilidades para investigação: seria o ERE um sistema de ensino, uma modalidade ou modelo de educação ou uma estratégia técnica de ensino?

Importante ressaltar que a opção por apresentar todas as nossas investigações para a definição desse enquadramento veio da intenção de revelar que esse não foi um caminho fácil e nem único a percorrer, mas trouxe uma série de hipóteses e incertezas. Esse processo de indagações se refletiu na escolha do título da subseção 3.2, Ensino Remoto Emergencial: ser ou não ser, eis a questão?, quando brincamos com a célebre frase enunciada por Hamlet de Shakespeare sobre suas indagações filosóficas existenciais. De certa forma, ao tentar conceituar o ensino remoto passamos pelo mesmo tipo de indagação. O ERE seria algumas das possibilidades levantadas? Poderia vir a ser alguma delas num futuro? Não seria nenhuma delas?

Nossas investigações indicaram que não poderíamos enquadrar o ERE como sistema de ensino ou modalidade de educação a não ser por analogia imprópria. A esse respeito, Saviani (1999) é enfático ao afirmar que sistema de ensino tem características de política de Estado, pois é regulamentado por esse de forma a sistematizar e articular uma série de elementos para o alcance de objetivos intencionalmente planejados para a população como um todo, os quais devem ser referenciados em teorias ou metodologias reconhecidas. Por isso, um sistema de ensino só pode ser organizado pelo ente federativo que o regulamenta. Nesse sentido, o ERE foi inserido dentro de sistemas de ensino já organizados, não podendo se constituir como um sistema paralelo. Além disso, faltou (e ainda falta) a ele uma base teórico-metodológica própria e reconhecida e uma regulamentação que o defina e enquadre dentro do sistema de educação nacional.

Esse argumento também cabe para não considerá-lo uma modalidade ou modelo de ensino, tanto um como o outro parte da necessidade de se estruturar teórica e

metodologicamente suas bases de maneira a atender os objetivos e públicos a que se destinam. Além disso, no caso da modalidade de ensino, está tem uma estrutura (física e material) específica e formação de profissionais que atendam a suas demandas, tornando-a mais especializada e legitimada. Outro ponto que contou contra o enquadramento do ERE enquanto uma modalidade de ensino foi o fato de que todas as modalidades têm uma regulamentação aprovada que traça diretrizes curriculares e operacionais para sua implementação, a qual é baseada em uma fundamentação teórico-metodológica sólida.

Embora a seção 2, Política educacional para o ensino remoto emergencial, tenha tratado das regulamentações federal e estadual paulista que organizaram o ERE durante a pandemia, nenhuma delas estabeleceu bases para se pensar o ERE para além de um período emergencial. De certa forma, a regulamentação sobre o ERE foi surgindo emergencialmente e de maneira pontual para suprir as demandas de implementação de um ensino remoto sem organização, estrutura e base teórico-metodológica própria anterior a esse período. Tanto um (falta de regulamentação própria) quanto o outro (falta de base teórico-metodológica) argumento desqualificam o ERE enquanto um sistema e uma modalidade de ensino. O caminho da regulamentação e da fundamentação são caminhos que o ERE ainda tem que percorrer para um dia poder ser considerado uma modalidade, se essa for uma opção que ofereça benefícios à educação da sociedade como um todo.

Dentro das hipóteses levantadas e investigadas, optamos por designar ou denominar o ERE como uma estratégia técnica de ensino, que, com base nas perspectivas de Anastasiou e Alves (2003) e Solé (2014) sobre estratégia e técnica. ERE então seria um procedimento que permitiu o planejamento e/ou a seleção dos meios e das técnicas mais adequados para propiciar os processos de escolarização de maneira contingente para suprir às demandas impostas pela suspensão de aulas presenciais durante a pandemia, por redes de ensino que não estavam capacitadas e nem estruturadas, tanto em termos de recursos humanos e materiais quanto teórico-metodológico. Essa estratégia técnica pôde ser utilizada na macro esfera da educação, por todos os sistemas, instituições e redes de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, podendo ser organizada de diferentes maneiras e atender às necessidades específicas do público-alvo a que se destinou em um momento crucial da educação nacional e global.

Sendo assim, a nosso ver, não podemos descartar a possibilidade de estruturar melhor as condições de oferta do ERE, uma vez que seria pertinente nos preparar para outras (quaisquer) circunstâncias emergenciais, considerando desde problemas amplos e de

dimensões pandêmicas como características sazonais com diferentes demandas para o sistema de ensino. Nessa perspectiva, apresentaremos alguns argumentos para essa estruturação.

O primeiro deles é o fato de que outras situações emergenciais são suscetíveis de acontecer, assim como a probabilidade de que no futuro, precisemos recorrer novamente ao ensino remoto. Seria inteligente e perspicaz estarmos melhor preparados para a implementação emergencial do ensino remoto em outras ocasiões.

Se a pandemia nos revelou algo é que estávamos despreparados para o imprevisto. Não seria o caso de nos prepararmos? Não seria o caso de nos capacitarmos, de construirmos uma estrutura robusta que nos trouxesse condições de subsistência, autonomia e independência em diferentes áreas da sociedade (seja na segurança, saúde, economia, educação) em situações emergenciais? Não seria o caso de pensarmos de maneira preventiva? Nessa perspectiva, não seria o caso de estruturar o ensino remoto de maneira que, numa próxima necessidade, pudéssemos usufruí-lo sem as fragilidades e as limitações que ele demonstrou nesses quase dois anos de implementação?

Um segundo argumento diz respeito à importância de perceber a dimensão que essa estruturação toma quando pensamos, principalmente, em não esquecer ou abandonar simplesmente todas as iniciativas que foram implementadas durante esse período, mas estudá-las e aperfeiçoá-las para redimir as deficiências, bem como em transpor práticas positivas do ERE para o ensino presencial.

Sendo essa uma opção, ousamos propor um caminho inicial para a estruturação desse processo. (i) Princípios com políticas ou projetos que incentivassem estudos e revisões literárias sobre a implementação do ERE durante a pandemia da Covid-19, levantando pontos positivos e negativos que pudessem subsidiar reflexões. (ii) Seguir propondo estudos que pudessem guiar a construção de uma proposta teórico-metodológica, capaz de formar/capacitar profissionais e alunos e produzir orientações legais e práticas para a estruturação e a implementação do ERE. (iii) De maneira complementar, propor estudos que pudessem levantar a possibilidade de aproveitamento de práticas pedagógicas positivas no ERE para o ensino presencial para que estas não fossem perdidas e desmerecidas, assim como os esforços de todos os profissionais que trabalharam para proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem o mais adequado possível.

Essas três proposições necessitam de diferentes incentivos para sair do papel, algumas necessitam de apoio legal, outras institucional, algumas de ambas. Além disso, elas se mostram inter-relacionadas. Para pensar a estruturação do ERE, mediado por TIC/TDIC para

futuras experiências, por exemplo, é necessário que se coloque na agenda de políticas públicas o enfrentamento do problema de inclusão e letramento digital para toda a sociedade, não só no âmbito da escola, como propõem Sacavino e Candau (2020) e a ONU (2016). É preciso pensar políticas de subsídio ou disponibilização de tecnologias e materiais digitais⁶², formação para elas e propostas de integração destas com a educação de modo que haja familiaridade dos usuários com esses recursos. É necessário oferecer formação para o uso apropriado, consciente e crítico da tecnologia (SACAVINO; CANDAU, 2020). Para que tudo isso aconteça, é imprescindível que nos fundamentemos em pesquisas e estudos para a elaboração de propostas condizentes para o ensino remoto e seus diferentes públicos-alvo, especialmente aqueles em que a Educação a Distância não atende, como o infanto-juvenil⁶³.

Importante destacar que o ensino remoto emergencial teve a intenção de propiciar o processo de escolarização de diferentes modalidades de ensino em larga escala, em todos os níveis e etapas de ensino, em circunstâncias específicas e provisórias, mas que a proposta de estruturação do ERE não está associada à uma fusão ou integração com a EAD, que já está regulamentada e têm características e objetivos específicos. A finalidade dessa estruturação seria a de ter uma proposta de ensino remoto planejada⁶⁴ para todos os públicos que possam vir a necessitar, em casos emergenciais, inclusive para crianças, pré-adolescentes e adolescentes, público em que a EAD nunca atuou. O objetivo dessa proposta é estar preparado para agir de forma fundamentada, planejada, da melhor forma possível, para se cumprir os objetivos educacionais a que se propõe.

É preciso deixar claro também que ao advogar em defesa da estruturação do ERE não estamos argumentando a favor da substituição do ensino presencial pelo remoto em tempos de normalidade, principalmente quando nos referimos à educação de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, sendo importante frisar seu caráter emergencial. A educação para estes níveis de ensino (e não só) depende e ocorre por meio da interação entre pares, entre professores e alunos, entre conhecimento e alunos, entre processos de humanização complementares de socialização e individualização, o que, mesmo com as ferramentas digitais e aulas síncronas,

⁶²Sobre a disponibilização de materiais digitais, Souza et al. (2021a) comentam sobre a disponibilização de acervos digitais (bibliotecas, livros, materiais diversificados, etc.), tão importantes para esse período.

⁶³Frisamos o público infanto-juvenil em razão de não haver experiências de ensino a distância, de nenhuma categoria com essas pessoas, o que evidencia a dificuldade de se planejar práticas pedagógicas para a educação infantil e ensino fundamental.

⁶⁴É preciso esclarecer que entendemos o planejamento como um instrumento vivo e flexível, no qual estão inseridas práticas de monitoramento dos processos de ensino e de aprendizagem para que se possa avaliar e replanejar o percurso pedagógico, caso seja necessário. O planejamento é um plano, que como todos, pode ser alterado para atender às demandas que forem surgindo, inclusive as imprevistas.

fica a desejar no ensino remoto. Em aulas assíncronas ou individuais/particulares o prejuízo é ainda maior. A exemplo, dentre os princípios didático-pedagógicos que regem a educação brasileira, esse é um dos principais componentes que inibem a regularização do *homeschooling* (educação domiciliar)⁶⁵ no Brasil.

No posicionamento da maior parte dos pesquisadores e educadores brasileiros, o convívio social escolar é tão importante para se alcançar os objetivos propostos para a educação na Constituição Federal (formação integral do cidadão) quanto a construção de conhecimentos acadêmicos clássicos. Crianças, pré-adolescentes e adolescentes carecem da presencialidade e do contato físico e emocional para se socializar. Vivenciando a sociedade em uma micro dimensão, os alunos se tornam cidadãos conscientes dos problemas nacionais, experienciando diferentes maneiras de atuar de forma a transformá-la buscando o bem comum.

Além disso, se concordamos com a afirmação de que a educação é interação, ou pressupõe, necessariamente, a interação e o contato com o outro, então qualquer projeto pedagógico que vise a formação integral dos seres humanos não pode prescindir do contato com o outro e da convivência enquanto instâncias fundamentais à aprendizagem, ao desenvolvimento dos educandos e à estruturação da identidade pessoal de cada um deles. Apenas um espaço social como a escola oportuniza contato com crianças de diferentes grupos sociais, favorecendo o confronto de perspectivas e de crenças, de outro modo, a aprendizagem daquilo que é diferente e estranho ao vivido no seio familiar. (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 11).

Como exemplo, no âmbito da educação infantil, a interação e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a BNCC/2018, sendo muito difícil sua adaptação para o ambiente virtual. O ser humano em seu processo de humanização (socialização e individualização) precisa do toque, do concreto, da materialidade das relações. Isso ainda não consegue ser suprido a distância.

A observação desse fato foi crucial para desencorajar o ERE nessa etapa de ensino, sendo fator motivador para regularizar a não obrigatoriedade de frequência escolar durante o desenvolvimento do ERE para crianças entre 0 e 5 anos de idade (BRASIL, 2020c).

Mesmo para crianças maiores, pré-adolescentes e adolescentes, o processo de escolarização presencial e interativo é muito importante. Nesse sentido, o posicionamento de

⁶⁵A respeito do *homeschooling*, Casagrande e Hermann (2020, p. 1) alertam sobre o estreitamento do processo educacional na formação integral do cidadão ao se limitar ou menosprezar o “processo de encontro, de abertura e de convivência com o outro”, principalmente entre pares, nas práticas de ensino.

Casagrande e Hermann (2020, p. 3) sobre o *homeschooling* pode ser visto de forma análoga ao ERE quando advogam que

apesar de ser possível realizar formação humana em ambientes restritivos, projetam-se perspectivas mais abertas e condizentes com a sociedade democrática quando ela acontece em um ambiente de múltiplas experiências, pois, como assevera Humboldt (2010, p. 64), “[...] o mais livre e independente dos homens será obstruído em sua formação se colocado em situações uniformes”. Desse modo, a formação fecunda-se na pluralidade de situações que exigem um confronto do sujeito consigo mesmo e com os outros, no sentido do amadurecimento de sua própria identidade, capacidade de deliberação e abertura ao outro. (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 3).

Dessarte, como já frisamos, o ERE foi uma opção para o período emergencial da pandemia a fim de tentar garantir o direito à vida e à educação concomitantemente, mesmo com as dificuldades enfrentadas, mas não para um período de normalidade. Isso, entretanto, não nos abstém de defendê-lo como um instrumento que foi necessário na circunstância da pandemia, inclusive para o ensino de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, como nossos entrevistados apontaram.

Após essas reflexões, partimos para as considerações sobre os resultados da análise de dados recolhidos por meio de entrevistas aplicadas na pesquisa de campo, realizada em uma microrregião do interior paulista.

No Estado de São Paulo, tanto a rede estadual de ensino quanto a maior parte das redes de ensino municipais paulistas optaram pela implementação do ERE. Para compreender como esse processo aconteceu na microrregião estudada, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-exploratório, a qual tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com os problemas, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41).

No caso dessa pesquisa, nossa primeira hipótese era a de que as redes municipais não estavam preparadas nem estruturalmente, nem em termos de formação de profissionais para a implementação do ERE, o que se confirmou. Nossa segunda hipótese era a de que a instalação de um processo de ensino remoto que fosse mediado pelas TIC/TDIC pudesse trazer certa inovação educacional, propiciando transformações positivas na educação com uma possível aceleração da integração de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Apesar de alguns municípios da microrregião estudada terem adotado para a implementação do ERE práticas de

ensino incipientes quanto ao uso de tecnologia, essa hipótese ainda necessitará de novas pesquisas no pós-pandemia para averiguação da permanência e/ou do avanço desse processo.

Concernente à hipótese de que as redes de ensino não estavam preparadas para implementar um ensino remoto emergencial, surgiu em nós a indagação, e mais que isso, a curiosidade científica, sobre como estas instituições se organizariam para esse momento tão urgente. Dessa indagação surgiu nosso objetivo geral de pesquisa: compreender como o ERE foi planejado e implementado na microrregião paulista estudada. Esse objetivo está em concordância com um dos objetivos das pesquisas exploratórias, o de nos familiarizarmos com o problema a que estamos dispostos a investigar, explicitando-o (GIL, 2002).

Para respondermos ao objetivo geral dessa pesquisa, procuramos descrever as principais características que o ERE assumiu nessa microrregião, segundo a percepção das manifestações dos entrevistados, levantando e analisando os objetivos específicos a seguir: as principais estratégias pedagógicas implementadas, as dificuldades enfrentadas mais recorrentes, as ações bem-sucedidas promovidas que se destacaram e as inovações educacionais observadas nesse processo. Esses objetivos específicos se configuraram como categorias de análise, sendo que todas se relacionaram, de alguma forma, com o uso de tecnologias na educação. Os itens mais recorrentes identificados em cada categoria constituíram nossas subcategorias de análise.

As respostas aos objetivos geral e específicos ajudaram a confirmar a hipótese de que as redes de ensino não estavam preparadas para a implementação do ERE e a constatar que ainda precisaremos de pesquisas futuras para tecer considerações mais acertadas sobre a hipótese de que o ERE possibilitou inovações educacionais que possam perdurar no pós-pandemia, principalmente inovações relacionadas à integração de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas.

No tocante ao planejamento e à implementação do ERE nos municípios da microrregião estudada, distinguimos três fatores que influenciaram a decisão dos sistemas de ensino em adotá-lo: o fechamento emergencial temporário das escolas (Decreto Estadual nº 64.862, de 13 de março de 2020), a reorganização do calendário escolar (Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 177, de 18 de março de 2020) e a necessidade de se pensar uma estratégia coletiva para o atendimento da rede de ensino como um todo. Todos esses fatores foram influenciados e, em alguns casos, determinados pela legislação.

Identificamos também as principais características da estruturação do ERE nesses municípios, as quais estão relacionadas à centralização ou não do planejamento inicial do

ERE nas mãos das SME/DME, à escolha ou não da plataforma de ensino *online* como estratégia inicial para a implementação do ERE, à busca por uma rede de apoio e à necessidade de ajustes ao longo do processo decorrentes dos prolongamentos das medidas de suspensão de atividades presenciais.

Os municípios de grande porte optaram pela centralização do planejamento e dos processos de intervenção pedagógica inicial nas SME, pela seleção da plataforma de ensino *online* como principal estratégia pedagógica no período inicial de implementação do ERE, sinalizaram menos a busca por redes de apoio, destacando os processos de estudo e pesquisa empreendidos por suas equipes pedagógicas, no entanto, necessitaram fazer mais ajustes e alterações ao planejamento do ERE devido à extensão inesperada de sua duração, repassando o processo de planejamento e intervenção para as escolas/professores.

Já os municípios de pequeno porte optaram por descentralizar o planejamento e as intervenções com os alunos desde o início do ERE e por não adotarem plataformas de ensino *online* em decorrência das necessidades de seu público-alvo. Os entrevistados desses municípios se manifestaram mais sobre a importância das redes de apoio para o planejamento desse período (entre as principais: UNDIME, DEE, sistema de ensino conveniado, municípios vizinhos, etc.) e precisaram fazer menos ajustes no planejamento ao longo da implementação do ERE, visto que este já se encontrava sob corresponsabilidade dos professores.

A centralização do processo de planejamento e implementação do ERE nos municípios de grande porte foram influenciados pela expectativa de que o período de suspensão de atividades presenciais fosse temporário, pelo afastamento dos professores (férias/recesso) e/ou necessidade de formação docente para os recursos e as estratégias de ensino selecionadas para materialização do ERE.

Nesses municípios, identificamos como principais fatores que favoreceram a utilização das plataformas de ensino *online* a possibilidade de atendimento da rede como um todo, o cumprimento das medidas de distanciamento social impostas pela legislação para evitar aglomerações e diminuir os deslocamentos para o espaço escolar e a possibilidade, nem sempre mais fácil, de gerenciamento do ERE pelo grupo reduzido de profissionais disponíveis no momento inicial de implementação desse novo sistema de ensino, quando o corpo docente estava afastado.

Nos municípios de pequeno porte, o planejamento e a implementação mais descentralizados do ERE ocorreram por influência do tamanho das redes, visto que, enquanto comunidades menores, as equipes pedagógicas das DME tinham condições mais favoráveis

de coordenar as equipes escolares de perto, inclusive com encontros presenciais. No entanto, os entrevistados dessas equipes demonstraram ter sentido mais necessidade de buscar redes de apoio para troca de informações, de conhecimentos e ideias para o planejamento do ERE, assim como mais precisão de delegar responsabilidades e de unir as equipes pedagógicas das escolas nesse processo. Esse fato fez com que as equipes gestoras e o corpo docente participassem mais ativamente do planejamento, da implementação e das intervenções pedagógicas do ERE desde o início, tornando-o mais estável e, ao longo do processo, com menos necessidade de ajustes.

Os fatores que influenciaram a decisão de não adotar uma plataforma de ensino *online* pelos municípios de pequeno porte foram a falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários (*internet* de alta velocidade e computadores/*tablets*) pelo público-alvo, a falta de recursos do próprio município para financiar uma plataforma e, no caso do município Delta, ter uma grande parte dos alunos residentes na zona rural, onde o acesso à *internet* é ainda mais deficiente.

No que concerne às estratégias pedagógicas adotadas pelos municípios participantes dessa pesquisa, nossa primeira categoria de análise, entendemos que elas devem ser coerentes com a realidade da comunidade escolar, o que exige um trabalho cuidadoso, focado em estratégias inclusivas e na percepção dos diferentes perfis de alunos. Isso, no geral, foi observado pelas equipes pedagógicas desses municípios, as quais demonstraram, de acordo com as manifestações dos entrevistados, estar atentas às necessidades de suas comunidades. Entre as estratégias mais utilizadas para a implementação do ERE estavam a distribuição de materiais impressos, utilizadas por todos os municípios por potencial inclusivo, já que atendia alunos com acesso e sem acesso à tecnologia, o uso de plataformas de ensino *online*, utilizada pelos municípios de grande porte, e a criação de salas de aula no *WhatsApp* e no *WhatsApp Business*.

Dentre as estratégias selecionadas pelos municípios, duas envolviam o uso de das TIC/TDIC: a plataforma de ensino *online* e as salas de aula no *WhatsApp/WhatsApp Business*. A distribuição de materiais impressos foi utilizada por todos os municípios, assim como o uso do *WhatsApp* para a comunicação entre aluno-escola/professor, no entanto, apenas dois municípios utilizaram o *WhatsApp/WhatsApp Business* como sala de aula, ferramenta principal pela qual o professor transmitia os materiais orientadores e fazia as intervenções pedagógicas.

A segunda categoria de análise levantou as cinco dificuldades mais comuns na implementação do ERE nos municípios dessa microrregião de acordo com os entrevistados, as duas mais recorrentes estavam diretamente relacionadas à tecnologia: a falta de acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos selecionados e a falta de fluência digital por parte de alunos, famílias e professores. As outras três dificuldades foram a inconstância na participação e na entrega das atividades pelos alunos, o medo das famílias e dos profissionais da educação e o gerenciamento do ERE.

Fazendo uma correlação entre as dificuldades identificadas, consideramos que a falta de acesso à tecnologia ou a falta de fluência digital por parte do aluno/família nos municípios que selecionaram estratégias que envolvessem essas ferramentas podem ter interferido na inconstância de sua participação. A falta de acesso à tecnologia num processo retroativo à pandemia também teve implicação na fluência digital tanto dos profissionais da educação quanto dos alunos, já que sem acesso não há experiência.

Outra correlação pode ser observada entre a inconstância da participação dos alunos e o medo sentido pelas famílias, o qual, segundo alguns dos entrevistados, de certa forma, imobilizou algumas famílias ante a ação de ir e vir à escola buscar e devolver materiais pedagógicos. O medo, como já expusemos anteriormente, tem esse poder de imobilizar as pessoas, tendo sido um dos sentimentos que mais afloraram durante a pandemia.

A complexidade de gerenciamento do ERE pôde ser percebida pela influência das demais dificuldades encontradas, quanto mais problemas, mais complicada se tornou a gestão desse processo de ensino e vice-versa. Questões como tamanho da rede, falta de recursos, falta de capacitação, falta de comprometimento com o processo de aprendizagem, medo, dependendo das proporções que assumiram, geraram mais ou menos obstáculos à implementação bem-sucedida do ERE.

Entre as ações bem-sucedidas mais recorrentes promovidas pelo ERE, nossa terceira categoria de análise, identificamos a superação das dificuldades com a tecnologia por parte da equipe pedagógica e de docentes, o engajamento e comprometimento dos profissionais da educação e a proximidade da escola com as famílias. Ao analisarmos os fatores que identificaram essas três ações bem-sucedidas, observamos uma forte correlação entre elas também. O engajamento dos profissionais da educação, embora tenha ficado em segundo lugar por ordem de recorrência, teve muita influência na superação das dificuldades com a tecnologia por parte das equipes pedagógicas e de professores e no sucesso com as ações de aproximação entre professor/escola e aluno/família. Essa correlação nos levou a inferir que o

engajamento foi um dos fatores determinantes para o desenvolvimento das outras duas ações consideradas bem-sucedidas. Sem o desenvolvimento dessa ação, a promoção das outras estaria provavelmente comprometida.

A quarta e última categoria identificou as inovações observadas com a implementação do ERE, entre as quais se destacamos o uso da tecnologia para um ensino nos primeiros níveis da educação básica, a interação virtual e a formação *online*. Embora as inovações não fossem exatamente ações novas para a sociedade, sua implementação em massa na educação básica pública se configurou como uma novidade já que tiveram espaço graças às dificuldades enfrentadas e superadas ao longo da implementação do ERE durante a pandemia da Covid-19.

Além das correlações que pudemos conceber entre as subcategorias de análise dentro da própria categoria, é possível traçar inter-relações entre subcategorias de diferentes categorias:

- As dificuldades de falta de acesso à tecnologia, bem como de falta de fluência digital, além de terem influenciado a seleção de estratégias pedagógicas, foram, em certa medida, superadas na categoria de ações bem-sucedidas.
- O uso inovador da tecnologia, propiciado pela seleção de algumas estratégias e pela busca da superação das dificuldades de acesso e fluência digital (que envolveu aquisição de acesso, mas também o comprometimento profissional e comunitário), tornou a tecnologia durante a pandemia uma realidade para as práticas pedagógicas no processo de escolarização.
- A inconstância da participação das famílias e dos alunos foi, de alguma forma, muitas vezes resgatada pela maior proximidade que a tecnologia propiciou com a comunicação instantânea por meio de aplicativos móveis e pelas mídias sociais, identificada como uma ação bem-sucedida.
- A proximidade entre escola e família (ação bem-sucedida) foi buscada intencionalmente pela escola por meio principalmente da interação virtual, considerada uma inovação por não ocorrer com frequência antes da pandemia.
- A (inovação) instauração dos processos de formação *online* dos profissionais da educação, antes habitualmente presenciais, tiveram influência na superação das dificuldades com a tecnologia e na fluência digital, além de serem influenciados pelo engajamento desses profissionais (ação bem-sucedida), os quais, devido à necessidade, comprometeram-se mais com seu próprio processo de aprendizagem.

As correlações traçadas revelam que as dificuldades, de certa maneira, determinaram algumas das ações bem-sucedidas e, também, algumas das inovações concebidas no planejamento e na implementação do ERE. Esse fato refletiu o trabalho realizado pelas equipes pedagógicas: seu conhecimento da realidade do sistema de educação, da qualificação (em termos de capacitação) de seus profissionais e de seu público-alvo, assim como a compreensão obtida pelas informações do monitoramento da implementação do ERE em seus sistemas de ensino. O conjunto dessas informações possibilitou ações de intervenção e proposição de estratégias pedagógicas adequadas à realidade de cada rede de ensino, bem como a seleção de estratégias de apoio para incluir os alunos mais vulneráveis.

A pesquisa também evidenciou que o uso de tecnologias na educação (TIC/TDIC), embora seja um tema que vem sendo amplamente explorado nas pesquisas de âmbito acadêmico nas duas últimas décadas, ainda pouco estava inserido nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica. Nas manifestações dos profissionais da educação entrevistados para essa pesquisa, ouvimos diferentes declarações que refletiam a distância que existia entre a tecnologia e a sala de aula antes da implementação do ERE. Falas como as que se seguem foram constantes ao longo das entrevistas:

Participante A - “Na BNCC, ele traz a tecnologia, lá, né, do professor, do aluno, da escola, mas sempre a gente deixava ela para depois.”

Participante B - “Porque até então eu achava que a tecnologia tava longe de mim.”

Participante F - “porque como o nosso município ainda tem esta questão da tecnologia que ainda não, não está acessível a todos.”

Participante H - “Então, a grande dificuldade foi assim: não temos nada tecnológico, cada professor tá fazendo com o seu celular, com a sua disponibilidade, com a sua boa vontade.”

Participante K - “Eu acredito que muitos dos professores que não tinham acesso à tecnologia, agora tão tendo.”

O que percebemos na escuta dos entrevistados dessa pesquisa foi que a tecnologia pouco havia penetrado às práticas pedagógicas escolares e, mais que isso, estava fadada a um longo caminho para alcançar esse objetivo. Foi preciso algo maior, como a interrupção de atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19, para que esse processo fosse acelerado e as tecnologias pudessem, enfim, adentrar no cotidiano escolar, o que foi considerado uma grande inovação pelos nossos entrevistados. Esse distanciamento entre a tecnologia e as práticas pedagógicas foi considerado uma das maiores dificuldades para a implementação do ERE de acordo com os entrevistados, a qual abordamos anteriormente.

Reconhecemos que, mesmo com os avanços tecnológicos obtidos com o ERE, ele não foi uma solução unânime e nem mais apropriada para o ensino de crianças pequenas e pré-adolescentes, deixando muitas lacunas e desigualdades ao longo do caminho, no entanto, destacando o posicionamento do Todos pela Educação (2020), o ERE é uma opção à opção de não se fazer nada. Nessa mesma perspectiva, segundo nossos entrevistados, a alternativa da suspensão de atividades escolares indefinida se mostrava ainda mais maléfica para o processo de ensino e de aprendizado dos alunos do que a implementação de um ensino remoto, mesmo que planejado às pressas.

Mesmo com muitos problemas e questões importantes a serem discutidas durante sua implementação, a intenção de cada um desses municípios foi de fazer com que o processo de escolarização não fosse interrompido e pudesse fazer uma ponte entre a educação de antes e depois da Covid-19.

Os problemas foram muitos, mas houve busca para a solução de cada um deles com a consciência de que futuras lacunas e defasagens produzidas por esse sistema terão que ser remediadas nos próximos anos. O que esperamos, assim como manifestaram vários dos entrevistados, é que o ensino presencial tire vantagens dos pontos positivos apresentados pelo ERE e consiga trazer mais para perto de si as tecnologias da comunicação e da informação de forma a enriquecer o processo de escolarização diante do enorme desafio que a educação no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril, 2001.
- ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. 2001. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaoroberto.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.10, n., p. 83-92, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti; MONTEIRO, Maria Iolanda. Educação híbrida: abordagens práticas no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n. 14, 2019. Disponível em: <https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/4b9da0b341de4d01edfc9e0a9e2093a9.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Dóci: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1208>.
- ARTE. *In*: **AULETE Digital**, Dicionário Digital Caudas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2020. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/arte>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ATLAS** do Desenvolvimento Humano no Brasil. 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/atlas>. Acesso em: 11 set. 2022.
- BACICH, Lilian; MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora**: Uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- BARBOSA, Alexandre F. Introdução. *In*: Comitê Gestor da Internet no BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BENVENISTE, Emile. **Problèmes de linguistique générale**. Gallimard, Paris, 1974.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 114/2021. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/594836/CF88_EC114_livro.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. (2020a) **Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2020b) **Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. (2020c) **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2020d) **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pecp009-20/file>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2020e) **Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. (2020f). **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. (2020g) **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8083046&ts=1586003211377&disposition=inline>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. (2020h) **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2019a). **Decreto nº 10.086, de 5 de novembro de 2019**. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10086.htm#art1. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2019b) **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-252499504?. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2018) **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

_____. (2017a) **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2017b) **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2017c) **Projeto de Lei nº 9165, de 28 de novembro de 2017**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1625842&filenome=PL+9165/2017. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2016). **Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016**. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12928-educacao-a-distancia>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL.(2014) **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2013) **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL (2009a). **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2008) **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008**. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. (2007) **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. (2005) **Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (2004): Norma Operacional Básica NOB/SUA**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. (2004a) **Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2004b) **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2002a) **Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. (2002b) **Parecer CNE/CEB nº 41, de 02 de dezembro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998). **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. [LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atualizada até a Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022, que altera a LDB para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRITO, Gláucia da Silva. Tecnologias na Educação a Distância: ampliando o conceito. *In*: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria. (orgs.). **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed., Maringá: Eduem, 2014. p. 39-45. Disponível em: <https://eadtec.files.wordpress.com/2016/07/livro-educacao-a-distancia-no-brasil-aspectos-web.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

CAMBI, Franco. **História da Educação**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. Educação a Distância: uma análise dos modelos de ensino. **EAD em foco**. Revista Científica de Educação a Distância. v. 3, nº 1, dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v3i1.152>.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica: série documental - relatos de pesquisa**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 22 set. 2022.

CASAGRANDE, Cledes Antônio; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 15 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14789.032>.

CASTELL, Manuel. **A sociedade em redes**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 23ª ed., revista e ampliada, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa,

possibilidades e limitações do método. **Informações & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p.13-18, jan./abr. 2014.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2019** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>.

CIEB. Centro de Inovação para Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

CRAIG, Ryan. **What Students Are Doing Is Remote Learning, Not Online Learning. There's a Difference**. Opinion – EdSurge, 2020. Disponível em: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-02-what-students-are-doing-is-remote-learning-not-online-learning-there-s-a-difference>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CRECE. Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola. **Vidas Importam! Não ao retorno às atividades presenciais em 2020! Não ao PL 452/20! Nota pública da Comissão Executiva CRECE Central – 30 de julho de 2020**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/7/2020/02/CRECE-CENTRAL-NOTA-P%C3%A9ABLICA-N%C3%A3o-ao-retorno.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLL, César; ILLERA, José R. L. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. *In*: COLL, César; MONEREO, Carlo. (orgs.). **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

CORRÊA, Vanderlei Moraes; BOLETTI, Rosane Rosner. **Ergonomia: fundamentos e aplicações**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

COSTA, Maria da Luz Mercê Vargas Fragoso. **A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º ciclo em agrupamento, no concelho de Loures**. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta, 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1216>. Acesso em: 22 set. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito**

Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 27 set. 2022.

DALAROSA, A. A. Anotações à questão: para que estudar História da Educação? *In*: LOMBARDI, J. C. (org). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

DATAFOLHA. **Pesquisa Datafolha aponta legados da pandemia para educação**. Disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/releases/pesquisa-datafolha-aponta-legados-da-pandemia-para-educacao>. Acesso em: 27 set. 2022.

DEDESCHI, Sandra Cristina De Carvalho. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. 2011. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Psicologia Educacional). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55723-Bilhetes-reais-e-ou-virtuais-uma-analise-construtivista-da-comunicacao-entre-escola-e-familia.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

DIAS, Rosilana Ap.; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUSSEL, I; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 959-977, ago. 2017. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO12>.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>. Acesso em: 27 set. 2022.

FONSECA, Bárbara Guimarães da; JORGE, Camila; SALIBA, Graciane Rafisa. Da sobrecarga de trabalho ao desemprego: os impactos da pandemia sobre a mulher que trabalha. **Cadernos de Direito**. v. 20, n. 38 (2021). DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-1228/cd.v20n38p141-155>.

FORTUNATO, Ivan. 2020 e a pandemia do ensino remoto. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1053-1070, maio/ago. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15194>.

FREDRICKS, Jenifer. A. et al. Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. **Learning and Instruction**, 43, p. 5–15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. Ferramentas de EaD na Educação Infantil: Revisitando a Relação da Escola para Crianças com a Tecnologia. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1223, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1223>.

GAVASSA, Regina Célia Fortuna Broti; TADEU, Tânia. Currículo de tecnologias para aprendizagem e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). *In*: Comitê Gestor da Internet no BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. p 63-74. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29766>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1203>.

GONSALES, Priscila. Recursos educacionais abertos e as novas práticas sociais autorais. **Educação em Vigilância Sanitária**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2020, v. 1, p. 64-72.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p. 150-170, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 07 nov. 2022.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>.

HO, Roger et al. Impact of COVID-19 - pandemic on mental health in the general population: a systematic review. **Journal of Affective Disorders**, v. 277, dec. 2020, p. 55-64. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032720325891?via%3Dihub>. Acesso em: 02 set. 2022.

HODGES, Charles et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022a) **Cidades@**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022b) **Produto Interno Bruto – PIB**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011) **Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010) **Censo Demográfico 2010: Educação – resultados da amostra**. [Tabelas – educação e deslocamento – São Paulo: municípios]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9753&t=resultados>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022a) **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=30206>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022b) **Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=30206>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022c) **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais: IDEB - Resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 16 dez. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021a) **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021b) **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 02 set. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007. – (Coleção Papirus Educação)

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Série Prática Pedagógica)

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: the University of Chicago Press, 1996.

LANDIN, Rita de Cássia de Souza; MONTEIRO, Maria Iolanda. Saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir de experiências pedagógicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, n. 36, p. 179-206, 2017. DOI:10.5935/2238-1279.20170028.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média explicada aos meus filhos**. Colaboração de Jean-Louis Schlegel. Tradução de Hortência Lencastre. 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LEMES, Sebastião de Souza. Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual. *In*: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 139-153. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

LEMES, Sebastião de Souza; SOUZA, Cláudio B. Gomide de. Tecnologia e escolarização em contexto de democratização do sistema educacional: relações possíveis e discussões necessárias. *In*: BIZELLI, José Luís (org.). **Faces da Escola em Ibero-América**. São Paulo: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. pp.23-30.

LEMES, Sebastião de Souza. O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias. *In*: COLVARA, Laurence Duarte. **Cadernos de Formação: formação de professores: Gestão Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: Univesp, 2013. 280 p. pp.170-181.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS)

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACIEL, Kelvin Custódio. Sobre a possibilidade de ensinar e aprender: um contraponto entre Platão e João Amós Comênio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov./2016-abr./2017, p. 101-118. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4881/4445>. Acesso em: 15 set. 2022.

MACHADO, Débora Gomes; CZARNESK, Flávia Regina; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Perfil das metodologias de ensino presencial e a distância na graduação em administração. **Estudo & Debate**, lajeado, v. 22, n. 2, p. 105-122.

MANCE, Euclides André. gnosiologia, epistemologia e teoria da ação dialógica em Paulo Freire. **Revista do NESEF**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/83202/44901>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARTINS, Selma Leila Bergo; MILL, Daniel. Estudos científicos sobre a educação a distância no Brasil: um breve panorama. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.1, p.119-131, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4176>. Acesso em: 21 set. 2022.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 17 set. 2022.

MODALIDADE. *In*: **Dicionário Aulete Digital**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/modalidade>. Acesso em: 19 set. 2022.

MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira; RIOS FILHO, Paulo Oliveira. Desafios da inovação pedagógica num curso interdisciplinar de formação de professores de música. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 798-817, out. 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: <http://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13017>.

MORAN, José Manuel. (2015a) Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: [Coleção **Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II**] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MORAN, José. Manuel. (2015b) **A integração das tecnologias na educação**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266075198_A_integracao_das_tecnologias_na_educacao. Acesso em: 10 set. 2022.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Traduzido por Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NAGARO, Arnaldo; BATESTIN, Cláudia. **Sentidos e contornos da inovação na educação**. *Holos*, v. 2, 2016, p. 357-372. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>.

NUNES, Ivônio Barros. (2010) **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESAD.PDF. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-22, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. (2016) **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression**. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

ORNELL, Felipe; SCHUCH, Jaqueline Bohrer; SORDI, Anne Orgler; KESSLER, Felix Henrique Paim. Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em Psiquiatria** [Internet]. 30º de junho de 2020 [citado 9º de novembro de 2021];10(2):12-6. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/35>. Acesso em: 20 set. 2022.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; ZAPPALA-GUIMARÃES, Marco Antonio. Realidade virtual e realidade aumentada: refletindo sobre usos e benefícios na educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 123-146, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/169278376-Realidade-virtual-e-realidade-aumentada-refletindo-sobre-usos-e-beneficios-na-educacao.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues, MOURA, Marla Maria Moraes, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (2021). A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, 24(1), 161–194. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29532>.

PINHEIRO, Mauricio Mota Saboya. Desenvolvimento, planejamento e combate às desigualdades no Brasil: notas sobre o papel das instituições a partir das contribuições teóricas de Celso Furtado e Amartya Sen. *In*: MAGALHÃES, L. C. G.; PINHEIRO, M. M. S. (orgs.) **Instituições e desenvolvimento no Brasil**: diagnósticos e uma agenda de pesquisas para as políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira et al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_angela. Acesso em: 22 set. 2022.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October (2001). Disponível em: <https://docplayer.com.br/2203029-Nativos-digitais-imigrantes-digitais.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

PRESENTE. In: **ORIGEM da palavra**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/presente/>. Acesso em: 02 set. 2022.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 860–880, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10457>. Acesso em: 22 dez. 2022.

REIS, Rubem David Deziderio; REIS, Rogéria Dias Deziderio; CONRADO, Luciane Medeiros de. Percepções sobre ergonomia e promoção de saúde em reflexões sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia do covid 19: a proposta de um tutorial digital com dez dicas para professores. **Revista Carioca de Ciência**, Tecnologia e Educação (online). Rio de Janeiro: v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/226/251>. Acesso em: 28 set. 2022.

REZENDE, Wanderley Moura; DIAS, Ana Isabel de Azevedo Spinola. Educação a Distância e ensino presencial: incompatibilidade ou convergência. **Revista EAD em foco**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, Abr./out., 2010. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v1i1.10>.

RIO GRANDE DO SUL. Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e IDHM. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**: indicadores sociais. 2017. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-humano-idh-e-idhm>. Acesso em: 11 set. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SACAVINO, Susana Beatriz.; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121–132, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5016/ridh.v8i2.20>.

SAMPIERI, Hernández Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. [recurso eletrônico] 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Plano São Paulo - Retomada consciente**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020a) **Resolução SEDUC 61, de 31 de agosto de 2020**. Edita normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos termos do Artigo 6º, do Decreto 65.061, de 13/07/20. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202008310061>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020b) **Decreto n. 65.140, de 19 de agosto de 2020**. Altera a redação do Decreto nº 65.061, de 13 de julho de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65140-19.08.2020.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020c) **Decreto n. 65.061, de 13 de julho de 2020**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65061-13.07.2020.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020d) **Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020**. Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64994-28.05.2020.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020e) **Resolução Seduc-48, de 29 de abril de 2020**. Define, no âmbito da Secretaria da Educação, as atividades de natureza essencial e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004290048>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020f) **Resolução Seduc-46, de 24 de abril de 2020**. Estabelece o protocolo de entrega de materiais pedagógicos aos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004240046>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO. (2020g) **Resolução Seduc-45, de 20 de abril de 2020**. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004204500>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO. (2020h) **Resolução Seduc-39, de 3 de abril de 2020**. Inclui dispositivo na Resolução SE 65, de 9-12- 2019, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2020. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/04/resolucao_seduc_39_2020_deprt.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020i) **Resolução Seduc-38, de 3 de abril de 2020**. Institui o Programa Aprender em Casa, de apoio aos estudos dos alunos no período de suspensão das aulas em decorrência da necessidade de prevenção de contágio pelo Covid-19 (Novo Coronavírus). Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/04/resolucao_seduc_38_2020_deprt.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020j) **Resolução Seduc-28, de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202003190028>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO. (2020k) **Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Diário Oficial - Executivo, 22/03/2020, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 08 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020l) **Deliberação Conselho Estadual de Educação n. 177, de 18 de março de 2020**. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: https://www.ime.unicamp.br/sites/default/files/inline/349/deliberacao_cee_177_20_-_covid-19.pdf.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2020m) **Decreto n. 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193314>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2015) **Lei nº 16.213, de 17 de junho de 2015**. Dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola - CRECE, inclui o inciso XIV no art. 118 da Lei nº 14.660/07, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16213-de-17-de-junho-de-2015>. Acesso em: 27 set. 2022.

SÃO PAULO. (2013) **Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio**. 3. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/PAULISTINHA%202011-%203%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%202013.pdf>. Acesso em: 22/05/2020. Acesso em: 27 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, v. 20, nº 69, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Ano XXXI, n. 67, jan. 2021. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8yzpyFXhFS3bHdpCRsgGRtH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Juliana Marcia Santos; CARDOSO, Vanessa Clemente; ABREU, Kamila Eulálio; SILVA, Livia Souza . A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114>. Acesso em: 1 set. 2022.

SILVA, Simone Martins da; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Prâksis**, 2, 2021, p. 189-206. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2446>.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Gustavo Henrique Silva de et al. Educação Remota Emergencial (ERE): um estudo empírico sobre capacidades educacionais e expectativas docentes durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n.1, 2021a. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11904>.

SOUZA, Kátia Reis et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021b. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, Luiza Helena Barreira. Casa, maternidade e trabalho no distanciamento social: A “pandemia” da sobrecarga de trabalho para as mulheres. **Revista Da ANPEGE**, 17(32), 282–308. DOI: <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.12467>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências Digitais dos Professores. *In*: Comitê Gestor da Internet no BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, n. 44, 2019, jan., p. 1-17.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na pandemia**: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-daimportante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas. Acesso em: 15/01/2021.

TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva; KIRNER, Claudio. Realidade Virtual. In: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva. (Orgs.) **Introdução à Realidade Virtual e Aumentada**. [recurso eletrônico]. 3ª ed. Porto Alegre: SBC, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/livros/index.php/sbc/catalog/view/66/291/540-1>. Acesso em: 18 nov. 2022.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). **Global Monitoring of school closures caused by COVID-19**. Disponível em: <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>. Acesso em: 22 set. 2022.

UNESP. Universidade Estadual Paulista (2020). **Serviço de teleacolhimento é ampliado na UNESP**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35718/serviço-de-teleacolhimento-e-ampliado-na-unesp>. Acesso em: 27 set. 2022.

UNESP. **Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa**. 2020. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/ComitedeEtica/regimento-interno-cep_revisado.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020). **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 22 set. 2022.

UNDIME. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Sobre a UNDIME**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em: 27 set. 2022.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; JESUS, Ana Lúcia Paranhos de; SANTOS, Carine de Miranda. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 3, p.15545-15557, mar. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8165/7044>. Acesso em: 16 dez. 2022.

VIDAL, Karina Domingues Bressan.; NETO, Ivan Rocha. Políticas educacionais orientadas à inovação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.2, p. 257-270, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9462>.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 1 v.

WORLDOMETER. **Covid-19 Coronavirus Pandemic**. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 28 set. 2022.

ROLNIK, Raquel. Deslocamento para o trabalho pode explicar concentração de casos de COVID-19 em alguns bairros de SP. Entrevistador: Maria Fernanda Ziegler. **Agência FAPESP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/deslocamento-para-o-trabalho-pode-explicar-concentracao-de-casos-de-covid-19-em-alguns-bairros-de-sp/33625/>. Acesso em: 27 set. 2022.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AMBRÓSIO, Alana. Por que o Brasil ainda é tão dependente de importações na área farmacêutica? **Colaboração para VivaBem UOL**. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/06/23/por-que-brasil-ainda-e-tao-dependente-de-importacoes-na-area-farmaceutica.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 25 set. 2022.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. POA: Artmed, 2001
- COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a Distância no Brasil: perspectiva histórica. *In*: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria. (orgs.). **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed., Maringá: Eduem, 2014. p. 11-20. Disponível em: <https://eadtec.files.wordpress.com/2016/07/livro-educacao-a-distancia-no-brasil-aspectos-web.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.
- ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, 2021. E35439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021230122>.
- LEMES, Sebastião de Souza. Indagações sobre as políticas educacionais e reflexões sobre demandas percebidas pelo estado brasileiro: tópicos para análise circunstanciada de seus instrumentos de ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. esp. 3, p.1616-1625, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp3.9064>.
- MALGANOVA, Irina Grigorievna; DOKHKILGOVA, Diba Mazhitovna; SARALINOVA, Dzhamilya S. A transformação do sistema educacional durante e pós-COVID-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 595-605, mar. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14999>.
- NICOLA, Joice Ferreira; PALARO, Simone Martins de Caires, LEMES, Sebastião de Souza. Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 344-366, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14937>.
- ORSI, Caroline Pinto de Oliveira; RIBEIRO, Ribeiro. O projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil: qual é a finalidade atribuída a esse tipo de ensino?. *In*: Bizelli, José. Luis; REIS, Márcia Lopes. (o,rg.). **Prometeu revisitado: gestão e tecnologias educacionais**. 1ed.Bauru: Gradus Editora, 2020, v. 1, p. 1-14. DOI: 10.46848/978104.
- RIBEIRO, Ricardo; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman. Incubadora de Gestores: rompendo o isolamento. *In*: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 359-370. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.
- RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman. (orgs.) **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais**. São Carlos: Rima, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Participantes/Entrevistados: Equipe pedagógica das Secretarias e Departamentos Municipais de Educação de uma microrregião paulista

Pesquisadores/Entrevistadores: Doutoranda Evelin L. P. R. Tebaldi e Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Roteiro de entrevista com perguntas para criação do perfil da Equipe Pedagógica

- 1) Qual sua formação acadêmica? (magistério / licenciatura / pós-graduação?)
- 2) Quanto tempo de docência na Educação Básica?
- 3) Quanto tempo de atuação na Equipe Pedagógica da SME/DME?
- 4) Qual sua função atual?
- 5) Você tem computador tipo desktop, notebook, telefone celular, outros equipamentos?
- 5) Você tem o hábito de utilizar a redes sociais no seu dia a dia?
- 6) Você acessa e interage nas redes sociais com facilidade ou, dependendo da plataforma de acesso, tem dificuldades?
- 7) Qual sua experiência com Educação a Distância ou ensino remoto anterior ao período de pandemia?
- 8) Você tem experiência com TIC/TDIC?

Roteiro de entrevista com perguntas sobre o planejamento das estratégias de ensino remoto emergencial

- 1) Quem (profissionais) compõe a Equipe Técnica-Pedagógica que participou diretamente do planejamento das ações escolares para o período de ensino remoto?
- 2) Como se deu o processo de afastamento presencial das atividades escolares no início da implantação das medidas de distanciamento social no município?
 - a. Que medidas foram tomadas? Por quem?
 - b. Que instrumentos legais respaldaram esse processo de afastamento escolar?
 - c. Como vocês (Equipe Pedagógica) perceberam esse momento?
- 3) Como foi o planejamento do retorno às atividades escolares presenciais?

- a. Quem participou desse processo embrionário?
 - b. Como foi a participação governamental nesse processo?
 - c. Quais as principais discussões postas?
 - d. Como foi sua participação nesse processo?
 - e. Houve alguma consulta pública?
 - f. A rede municipal já havia vivenciado alguma experiências com ensino remoto?
- 4) Durante o planejamento para a aplicação do ensino remoto, quais foram as principais problemáticas enfrentadas?
- a. Houve algum tipo de diálogo ou consulta à comunidade escolar: gestores (diretores e coordenadores), professores, pais, alunos, etc.?
 - b. Quais estratégias foram cotadas para o retorno às aulas no ensino remoto?
 - c. Como os professores participaram desse processo?
 - d. Qual sua participação nesse processo?
 - e. Como foi a atuação do poder público?
 - f. Quais etapas o planejamento incluiu?
 - g. Houve alguma discussão sobre a transição entre o ensino remoto e a retomada das aulas presenciais?
- 5) Quanto à implantação do ensino remoto, quais medidas foram tomadas para sua execução?
- a. De caráter técnico? (recursos)
 - b. De caráter formativo? (pessoal docente)
 - c. De caráter teórico-metodológico? (estudos e pesquisas sobre experiências de ensino remoto)
 - d. De caráter pedagógico? (estratégias adequadas ao público-alvo)
 - e. De caráter administrativo? (registro, convalidação de carga horária, etc.)
- 6) Foi planejado algum tipo de avaliação desse processo de ensino? Se sim, qual?
- 7) No momento atual de aplicação do ensino remoto, quais as maiores dificuldades enfrentadas e as ações mais bem-sucedidas?
- 8) Você pensa que esta experiência poderia influenciar o ensino presencial pós-pandemia? Como e em quais situações?
- 9) Você gostaria de comentar alguma informação que não foi perguntada ou citada?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG n. _____, Estado Civil _____, Idade ____ anos, Residente na _____, n. _____, Bairro _____, Cidade _____, Telefone (____) _____,

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade compreender como o planejamento das ações escolares para o período de afastamento presencial das escolas, em decorrência da Covid-19, tem sido planejado, legal e pedagogicamente, no âmbito das Secretarias e Departamentos Municipais de Educação dos municípios de uma microrregião do interior paulista.
2. Ao participar desse trabalho poderemos compreender melhor como o ensino remoto emergencial tem sido planejado em alguns municípios do Estado de São Paulo, mostrando as estratégias que melhor se adequaram às suas realidades, bem como as dificuldades enfrentadas. Esta pesquisa também se mostra relevante frente aos possíveis préstimos que esta empreitada pode trazer para a educação no porvir: como esse período e as ações bem-sucedidas durante esta aplicação do ensino remoto podem influenciar positivamente o futuro da educação.
3. A minha participação como voluntário terá a duração de uma a duas horas para a realização de entrevista, em data e horário pré-agendado, que irá acontecer preferencialmente online, por meio de dispositivos tecnológicos de comunicação como *Google Meeting, Zoom, Skip, Facetime, WhatsApp*, outros meios equivalentes, ou ainda, no caso de impossibilidade de utilização de um desses meios, poderá se efetivar pessoalmente. No último caso, o pesquisador se responsabilizará por fornecer aos participantes/voluntários todos os meios de segurança necessários contra a Covid-19, de acordo com as orientações das organizações de saúde, como luvas, máscaras, álcool em gel 70, além de considerar o limite mínimo de 1 metro de distância.
4. Considerando os riscos em pesquisas desse tipo, estou ciente de que, ao participar dessa pesquisa, há a possibilidade de sentimentos de descontentamento, de contrariedade ou hostilidade para com o entrevistador, de desconforto frente às questões postas, entre outras situações equivalentes, para as quais eu, enquanto participante/voluntário, tenho liberdade para abandonar a entrevista sem que isso implique em qualquer prejuízo para mim e/ou a referente pesquisa. Ou seja, poderei me recusar a participar ou mesmo retirar meu consentimento a qualquer momento da realização dessa pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalização.
5. Se houver necessidade, poderei participar novamente para mais esclarecimentos, se as condições para isso forem acordadas entre mim e o pesquisador, sendo que não haverá despesas para mim e, caso haja, serão ressarcidas.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo, bem como não receberei nenhuma vantagem financeira. Contudo, caso venha ter alguma consequência, comprovadamente originária da participação nesse estudo, implicará em procedimentos com objetivo indenizatório.
7. Meu nome será mantido em **sigilo** e não serei identificado em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa, assegurando assim a minha privacidade. Contudo, se desejar, serei informado sobre os resultados dessa pesquisa.
8. Estou ciente de que os dados levantados durante a entrevista serão utilizados **exclusivamente** para a pesquisa científica e acadêmica. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente (Resolução n. 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde).
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com a equipe científica do projeto pelo telefone (Evelin L. P. R. Tebaldi, Cel./WhatsApp. (00) 00000-0000).
10. Para notificação de qualquer situação, relacionada com a ética, que não puder ser resolvida pelos pesquisadores deverei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara da UNESP, pelo telefone (00) 0000-0000.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntária (o), do estudo “Ensino remoto em tempos de pandemia: as experiências das Secretarias e dos Departamentos Municipais de Educação de uma microrregião paulista.

_____, ____ de _____ de _____.
(data)

Assinatura do Voluntário

Assinatura do Pesquisador

DECLARAÇÃO

Eu, Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa “Ensino a distância em tempos de pandemia: as experiências das Secretarias e dos Departamentos Municipais de Educação de uma microrregião do interior paulista”, declaro que todas as informações ao sujeito da pesquisa serão fornecidas por mim ou pela minha equipe no momento da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura