

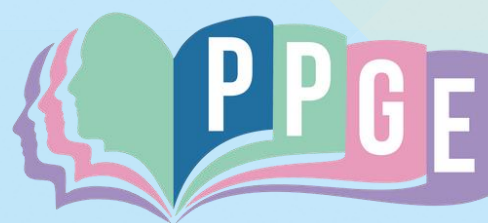
**Políticas Públicas Educacionais: resignificação  
nas práticas pedagógicas das escolas estaduais  
em tempos de pandemia no município de  
Montes Claros – MG**

**Maria Levimar Viana Tupinambá**

**Mestrado em Educação**

**Montes Claros / MG**

**2023**



**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Políticas Públicas Educacionais: ressignificação nas  
práticas pedagógicas das escolas estaduais em  
tempos de pandemia no município de  
Montes Claros – MG**

**Maria Levimar Viana Tupinambá**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas  
Educacionais, Diversidade e Formação de Professores.*

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos

**Montes Claros / MG**

**2023**



*A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.*

T928p Tupinambá, Maria Levimar Viana.  
Políticas Públicas Educacionais [manuscrito]: ressignificação nas práticas pedagógicas das escolas estaduais em tempos de pandemia no município de Montes Claros - MG / Maria Levimar Viana Tupinambá. – Montes Claros, 2023.  
134 f. : il.

Bibliografia: f. 103-110.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos.

1. Educação - Políticas públicas - Brasil. 2. Práticas educativas. 3. Escolas públicas. 4. Professores – Formação. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 6. Montes Claros (MG). I. Santos, Zilmar Gonçalves. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: ressignificação nas práticas pedagógicas das escolas estaduais em tempos de pandemia no município de Montes Claros - MG.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Políticas Públicas Educacionais: ressignificação nas práticas pedagógicas das escolas  
estaduais em tempos de pandemia no município de Montes Claros – MG

Maria Levimar Viana Tupinambá

Dissertação defendida e aprovada em 29 de junho de 2023, pela  
banca examinadora constituída pelos pesquisadores

---

Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos — Orientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Viviane Bernadeth Gandra Brandão  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Silvana Diamantino França  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Jaqueline Mendes  
Universidade Estadual de Montes Claros



*À minha mãe Marlene Viana (in memoriam), às minhas filhas Julianne, Tatianne e Lucianne, em especial à Tatianne, o apoio incondicional. Às minhas netinhas Thaylla e Diane, aos meus genros Wesley Diego e, em especial, à Diran, que sempre me auxiliou em todos os momentos.*



*Agradeço, primeiramente, a Deus por me segurar no colo, me fortalecendo com muita sabedoria e docilidade; aos meus pais Levi e Marlene (in memoriam), às minhas filhas Julianne, Tatianne e Lucianne, que sempre acreditaram em mim e apoiaram todas as minhas escolhas.*

*À Tatianne, por tanta paciência e parceria.*

*Aos meus genros, netas, irmãos e demais familiares, de sangue ou de coração, mas, sobretudo, presentes, que tornaram o meu caminho menos difícil.*

*Às minhas amigas e aos meus amigos, que me trouxeram alegria e força.*

*Devo tudo a vocês!*

*Às professoras e aos professores que passaram pela minha vida, desde os meus primeiros passos na escola até a Pós-Graduação Stricto Sensu. Cada um deles, de formas diferentes, contribuiu em minha trajetória e possibilitou minha chegada até aqui.*

*À minha orientadora, professora Zilmar, por todo aprendizado, por acreditar que eu era capaz e pela leveza na orientação.*

*Às professoras Viviane Bernadeth, Silvana Diamantino e Jacqueline Mendes que compuseram a banca de qualificação e que, após uma leitura tão atenciosa, me desafiaram a vislumbrar diversos outros caminhos nesta pesquisa. Agradeço também por terem aceitado o convite para a banca de defesa, com certeza irão enriquecer ainda mais a versão final do nosso trabalho. À Universidade Estadual de Montes Claros e ao grupo de pesquisa que integrei durante o mestrado – GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação), por terem sido espaços de diálogo, partilha, crescimento e formação. E a coordenadora do PPGE, Francely Aparecida que muito contribuiu com o meu trabalho, me fortalecendo cada vez mais.*

*À “melhor turma do PPGE”, pelos saberes que construímos juntos, pelas conversas, pelo companheirismo e experiências incríveis.*

*Aos professores do mestrado, que contribuíram com sua prática docente em um momento pandêmico tão conturbado e caótico.*



*Agradeço aos professores, às especialistas e às diretoras que pude acompanhar nesta pesquisa. Enfim, agradeço a cada um e cada uma que, de alguma forma, contribuiu para a concretização desta etapa e fica aqui registrada a minha sincera gratidão.*

*Aos meus amigos da vida, que não citarei um a um, por medo de esquecer-me de algum. São tantos que me acompanham, que me apoiam em minha jornada. Tenho laços em Montes Claros, Belo Horizonte, Brasília, Monte Azul, Mato Verde e Pirapora. Cada canto que passo, laços se constroem, e são laços que posso afirmar, verdadeiros.*

*Durante a elaboração deste trabalho, foram muitos os momentos em que precisei de estímulo, incentivo e encorajamento... Não teria conseguido sem a ajuda de vocês!*



*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.*

(Madre Tereza de Calcutá)





TUPINAMBÁ, Maria Levimar Viana. *Políticas Públicas Educacionais: ressignificação nas práticas pedagógicas das escolas estaduais em tempos de pandemia no município de Montes Claros-MG*. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil..

## RESUMO

---

Este estudo tem por objetivo discutir as políticas públicas educacionais e a formação de professores, além de analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar as dificuldades que as escolas públicas enfrentaram no período pandêmico. No intuito de alcançar esses objetivos buscamos estudar a conjuntura em que se encontram as escolas públicas mineiras no período de 2019 a 2022; um marco temporal na história da educação, que foi conturbada por políticas públicas emergenciais e descentralizadas, decorrentes da Covid-19. A pesquisa foi realizada em duas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino-SRE de Montes Claros e o critério de escolha dessas escolas foi a região geográfica, sendo escola A, localizada na região central e a outra, escola B na região periférica. A pesquisa caracteriza-se por um estudo qualitativo, que foi realizado por meio do método exploratório e descritivo através da coleta de dados, que foi realizada com questionários e entrevistas. Com a pesquisa empírica buscamos compreender como os profissionais da Educação Básica, sendo eles 02 diretores, 02 especialistas e 24 professores do Ensino Fundamental, desenvolveram suas atividades neste período de pandemia. Como embasamento teórico foram utilizados autores como: Almeida (2020); Gallagher (2020); Gatti (2020), Moreira (2020); Nóvoa (2020); Oliveira (2021); Santos (2020); Silveira (2020); entre outros, análise de periódicos de jornais e artigos atuais, por se tratar de um assunto recente. Examinamos também documentos como legislações estaduais, federais, decretos e memorandos, elaborados como medidas excepcionais e temporárias para o momento de pandemia. Dentre os resultados obtidos, destacam-se os problemas sociais, as dificuldades e despreparo dos profissionais da educação para lidar com as tecnologias digitais, os impactos nas práticas pedagógicas dos professores, a falta de recursos, de acesso aos equipamentos tecnológicos e de internet para alunos e professores. Constatamos que os maiores desafios que as escolas tiveram de enfrentar no período da pandemia, foi a sobrecarga de trabalho e adoecimento dos profissionais da educação, bem como o adoecimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Pandemia Covid-19. Políticas Públicas Educacionais. Práticas Educativas.



TUPINAMBÁ, Maria Levimar Viana. *Public Educational Policies: resignification in the pedagogical practices of state schools in times of pandemic in the municipality of Montes Claros-MG*. 2023. 134f. Dissertation (Master's in Education) — Center for the Humanities. State University of Montes Claros. Montes Claros / MG. Brazil.

## ABSTRACT

---

This study aims to discuss public educational policies and teacher training, in addition to analyzing the impacts of the pandemic on the practices of education professionals, seeking to identify the difficulties that public schools faced in the pandemic period. In order to achieve these objectives, we seek to study the situation in which the public schools of Minas Gerais are in the period from 2019 to 2022; a time frame in the history of education, which has been troubled by emergency and decentralized public policies stemming from Covid-19. The research was carried out in two schools of the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education-SRE of Montes Claros and the criterion of choice of these schools was the geographic region, being school A, located in the central region and the other, school B in the peripheral region. The research is characterized by a qualitative study, which was carried out through the exploratory and descriptive method through data collection, which was carried out with questionnaires and interviews. With the empirical research we seek to understand how the professionals of Basic Education, being them 02 directors, 02 specialists and 24 teachers of Elementary School, developed their activities in this period of pandemic. As a theoretical basis, authors such as: Almeida (2020) were used; Gallagher (2020); Gatti (2020), Moreira (2020); Nóvoa (2020); Oliveira (2021); Saints (2020); Silveira (2020); among others, analysis of newspaper periodicals and current articles, because it is a recent subject. We also examined documents such as state and federal legislation, decrees and memoranda, drafted as exceptional and temporary measures for the time of pandemic. Among the results obtained, social problems, difficulties, and unpreparedness of education professionals to deal with digital technologies, the impacts on teachers' pedagogical practices, the lack of resources, access to technological equipment and internet for students and teachers. We found that the biggest challenges that schools had to face during the pandemic were the overload of work and illness of education professionals, as well as the illness of students.

**Keywords:** Covid-19 pandemic. Public Educational Policies. Educational Practices.



# SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL</b> .....	<b>16</b>
1.1 <b>Concepções das Políticas Públicas Educacionais</b> .....	<b>16</b>
1.2 <b>As políticas públicas e o direito à educação</b> .....	<b>20</b>
1.3 <b>Breve trajetória das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2: OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA</b> .....	<b>40</b>
2.1 <b>Panorama da pandemia da Covid-19</b> .....	<b>40</b>
2.2 <b>Políticas públicas educacionais na pandemia COVID-19</b> .....	<b>49</b>
2.3 <b>O Ensino Remoto</b> .....	<b>55</b>
2.4 <b>Novas formas assumidas pela educação</b> .....	<b>61</b>
2.5 <b>Retorno das atividades pedagógicas nas escolas</b> .....	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 3: A PANDEMIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS</b> .....	<b>75</b>
3.1 <b>As dificuldades enfrentadas pelos professores na pandemia</b> .....	<b>75</b>
3.2 <b>Resultados da pesquisa através de gráficos</b> .....	<b>76</b>
3.3 <b>Resultados da pesquisa por meio de entrevistas</b> .....	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>111</b>
Apêndice A – Questionário - Diretores .....	<b>111</b>
Apêndice B – Questionário - Professores .....	<b>113</b>
Apêndice C – Questionário - Especialista .....	<b>115</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>117</b>
Anexo A – Termo de Concordância da Instituição para participação em pesquisa.....	<b>117</b>
Anexo B – Termo de Anuência Institucional – TAI .....	<b>120</b>
Anexo C – Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Ferramentas de Estudo .....	<b>121</b>
Anexo D – Material de apoio pedagógico do ensino fundamental e ensino médio - PETs.....	<b>123</b>
Anexo E – Material Pedagógico .....	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

---

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (FREIRE, 1981, 71).*

A minha atuação como professora, Superintendente Regional de Ensino da SRE de Montes Claros – MG e pesquisadora, motivou-me a analisar as dificuldades e desafios das práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Fundamental da Educação Básica, no contexto do Sistema Político Mineiro no Norte de Minas, precisamente em 02 escolas públicas estaduais que compõem a minha área de atuação, em uma época com urgente necessidade de transformação. A presente pesquisa teve como objetivo discutir as políticas públicas educacionais e a formação de professores, além de analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar as dificuldades que as escolas públicas enfrentaram no período pandêmico. No intuito de alcançar esses objetivos buscamos estudar a conjuntura das escolas públicas mineiras, no período de 2019 a 2022, um marco temporal na história da educação, conturbada por políticas públicas emergenciais e descentralizadas, decorrentes da Covid-19. A pesquisa foi realizada em duas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino-SRE de Montes Claros e o critério de escolha dessas escolas foi a região geográfica, sendo escola A, localizada na região central e a outra, escola B na região periférica.

A pesquisa caracteriza-se por um estudo qualitativo, que foi realizado por meio do método exploratório e descritivo através da coleta de dados, que foi realizada com questionários e entrevistas. Com a pesquisa empírica buscamos compreender como os profissionais da Educação Básica, sendo eles dois diretores, dois especialistas e 24 professores do Ensino Fundamental, desenvolveram suas atividades neste período de pandemia. Buscamos ainda, identificar quais os desafios e as dificuldades que as escolas enfrentaram na práxis cotidiana em tempos de pandemia. O presente estudo foi realizado durante o período pandêmico, entretanto sua contribuição é atemporal porque este período

impôs mudanças na economia, nos padrões e estilos de vida, e, por consequência, no fazer pedagógico das escolas. Não obstante, o fazer pedagógico tem raízes mais profundas como as características de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, a desvalorização do trabalho docente, a vulnerabilidade econômica vivenciada no país, heranças que antecedem a pandemia. Dessa forma, a temática torna-se relevante em todo cenário contemporâneo, antes, durante e pós-pandemia.

É importante salientar, que a pesquisa parte da visão de Ifanger e Mastrodi (2019, p. 9) sobre políticas públicas, ao afirmar: “é a materialização dos objetivos do Estado, escrito em sua legislação interna ou nos tratados e convenções do qual faz parte”. Todavia, a política de estado é independente da atual gestão do governo, ou seja, ela deve ser realizada por todo governante eleito e é garantida pela constituição, mas muitas vezes não é colocada em prática. Segundo Araújo (2011, p. 11), “o direito a educação alterna entre a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola por meio de uma educação igualitária de qualidade diferenciando dos direitos sociais, atrelado a obrigatoriedade escolar.” Portanto, segundo o autor, é necessário refletir em que medida o direito à Educação tem sido concretizado, em tese, com a qualidade prevista em lei (Constituinte de 1988).

Nesse cenário, a pesquisa buscou analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar os desafios que as escolas públicas enfrentaram durante o período pandêmico. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, buscamos por meio dos objetivos específicos porfiar as práticas educativas desenvolvidas no Ensino Fundamental da Educação Básica nas Escolas Públicas no período da pandemia da Covid-19, bem como, identificar e analisar os impactos e desafios vivenciados por essas instituições no período de Ensino Remoto imposto pela pandemia. Além disso, nos ocupamos de analisar as práticas pedagógicas das escolas no período da pandemia e identificar as estratégias utilizadas pelos profissionais da educação na sua prática pedagógica no período pandêmico e, verificar como foi o retorno das atividades presenciais.

Como embasamento teórico utilizamos autores como: Almeida (2020); Gallagher (2020); Gatti (2020), Moreira (2020); Nóvoa (2020); Oliveira (2021); Santos (2020); Silveira (2020); entre outros que desenvolveram estudos sobre o tema. Os meios de investigação deste trabalho se constituem de uma pesquisa bibliográfica e documental, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010. p. 43, 44), “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. A pesquisa

de campo foi realizada por meio de questionários aplicados aos profissionais da educação das duas escolas que foram o lócus da pesquisa.

Consideramos relevante o trabalho realizado, em função de que a pandemia impôs um cenário desafiador e complexo. Sendo assim, consideramos importante e de extrema relevância, analisar os desafios enfrentados pelas escolas e seus profissionais nas práticas educativas durante o período pandêmico para se repensar os rumos da educação.

Esse estudo encontra-se estruturado com três capítulos e as considerações finais. No Primeiro Capítulo, buscamos analisar as políticas públicas educacionais do Brasil, discorrendo sobre a estrutura e organização das escolas públicas brasileiras, perpassando pelos problemas educacionais evidenciados no contexto da pandemia. Traçamos ainda o caminho histórico da legislação brasileira, e como consequência, as tendências contemporâneas referentes às políticas educacionais. Também apresentamos, a história da Educação e as concepções que norteiam a construção das políticas Educacionais, buscando elucidar os caminhos que queremos e que podemos traçar, enquanto profissionais e cidadãos conscientes da responsabilidade posta pela sociedade e traduzida em leis. Nesse capítulo, buscamos ainda, discutir a relevância das políticas públicas diante das distorções sociais vivenciadas pela população brasileira, como por exemplo garantia e acesso à educação de qualidade a todos, como previsto na Constituição de 1988.

A pandemia trouxe desafios para a educação, acentuou as falhas e proporcionou impactos emocionais nos estudantes, em suas famílias e nos profissionais da educação. Assim, dedicamos o Segundo Capítulo a uma explanação das implicações da pandemia do coronavírus para as escolas brasileiras, a fim de entendermos este contexto vivenciado pelas escolas estaduais e pelos profissionais da educação, partindo da realidade local. Apresentamos e discutimos ainda, as diretrizes da Secretaria Estadual de Minas Gerais – SEE/MG, adotadas nesse período pandêmico.

No Capítulo três, apresentamos a pesquisa de campo que buscou dar voz aos gestores e professores, os quais apontaram inúmeras dificuldades em lidar com a situação durante e pós pandemia. Além da falta de organização e de estrutura da rede estadual, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia, que não ofereceu os meios necessários para utilizar os recursos tecnológicos e nem condições para os professores exercerem suas atividades em seus domicílios. Apresentamos também nesse capítulo os dados da pesquisa de campo, onde identificamos, as disparidades, a falta de acesso aos recursos tecnológicos e o

despreparo dos profissionais para lidar com a tecnologia digital na situação pandêmica.

Por fim, nas considerações finais, ponderamos como as políticas educacionais adotadas no período pandêmico, sem um planejamento prévio, garantiu apenas a continuidade do ano letivo, com inúmeros problemas para o prosseguimento dos estudos nos anos subsequentes. A pesquisa caracterizou-se por um estudo qualitativo, que foi realizado por meio do método exploratório e descritivo através da coleta de dados, que foi realizada com questionários e entrevistas, além de examinamos também documentos como legislações estaduais, federais, decretos e memorandos, elaborados como medidas excepcionais e temporárias para o momento de pandemia. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se os problemas sociais, as dificuldades e despreparo dos profissionais da educação para lidar com as tecnologias digitais, os impactos nas práticas pedagógicas dos professores, a falta de recursos, de acesso aos equipamentos tecnológicos e de internet para alunos e professores. Constatamos ainda, que os maiores desafios que as escolas tiveram de enfrentar no período da pandemia, foi a sobrecarga de trabalho e adoecimento dos profissionais da educação, bem como o adoecimento dos alunos.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

### 1.1 Concepções das Políticas Públicas Educacionais

Neste capítulo analisamos as políticas públicas educacionais do Brasil, discorrendo sobre a estrutura e organização das escolas públicas brasileiras, salientando os problemas educacionais vivenciados pela população brasileira e que foram acentuados pelo contexto pandêmico. Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Já Cavalcante (2007, p.26) menciona que, “política pública é “um curso de ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo”. Os autores, apontam a responsabilidade do Governo, dos organismos políticos e das entidades da sociedade civil, nas quais, estabelecem um processo de tomada de decisões. Estas decisões derivam nas normatizações do país e em um conjunto de decisões governamentais implementadas na forma de programas, de planos, de ações ou de projetos, para garantir os direitos estabelecidos pela Constituição.

Para Araújo (2011 p. 280), não possuímos um sistema de Educação Nacional, dadas as discrepâncias entre estados e regiões. Embora o Estado legalmente assegure a universalização da Educação Básica, a realidade mostra que os índices de escolaridade no Brasil são baixos e de qualidade inferior, se comparados a outros países, inclusive da América Latina. Assim, apresentaremos os dispositivos legais e formais no que se refere à educação brasileira, enfatizando a atual conjuntura: fins, princípios, organização, financiamento e obrigações estabelecidas entre estado, sociedade e família. Portanto, utilizaremos a Constituição Federal de 1988 e as demais legislações derivadas como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB nº 9.394/96, o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA nº 8.069/90 e a Lei 13005/04 - Plano Nacional da Educação - PNE, as quais convergem ao direito de todos à Educação, visto que se trata de um direito social fundamental ao exercício da cidadania, consonante com a dignidade humana e com o projeto de um Estado Democrático de Direito.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –



INEP,

As Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais, dentre eles o direito à educação". Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal, é implementada a Política Educacional (INEP, 2006, p. 165).

Destarte, Lima *et al.* (2018, p. 14) afirma que: “Para pensar a inserção da política educacional no campo das políticas públicas, é fundamental, primeiramente, atentar para o fato de que as políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado”. O autor revela que a inserção das políticas públicas nos programas, vem garantir e colocar em prática os direitos previstos na Constituição Federal e em outras legislações. Logo, é este organismo que prioriza em sua agenda a implantação das políticas públicas conforme seus interesses e de acordo com as necessidades sociais.

Nesse contexto, Oliveira (2010) observa que

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

O autor faz observações relevantes ao enfatizar que o conceito de educação é bastante amplo, pois tem suas especificidades que devem ser tratadas como políticas públicas educacionais voltadas não somente para as questões escolares, mas para todo contexto de aprendizagem social que vai além do ambiente escolar porque é permeado pelo dia a dia, de vivência social. Assim, a construção dessas políticas públicas deveria levar em conta a opinião de todas as pessoas envolvidas nesse cenário, passando principalmente pelos professores que irão desenvolver as ações engendradas nesses documentos.

Por essa razão, Lima *et al.* (2018, p. 4) complementam que, “na tentativa de conceituar o campo das políticas públicas educacionais, é interessante lembrar da influência do Estado sobre a vida escolar dos sujeitos. Tal influência move gerenciamentos essenciais aos que

trabalham com educação, nos mais diferentes âmbitos”.

O autor afirma que, na tentativa de conceituar as políticas públicas, é perceptível que as ações do Estado vão desembocar diretamente na vida escolar, uma vez que as escolas e os profissionais que atuam nelas são gerenciados conforme os preceitos e as legislações educacionais determinadas por ele. Mesmo sabendo que o meio social também é local de aprendizagem, e que o aprender vai além dos espaços escolares, a influência que o Estado exerce sobre a vida escolar dos sujeitos é demonstrada através das legislações e programas educacionais, que em boa medida atendem aos interesses do mercado econômico.

Com base nessa premissa, o Estado, segundo Höfling (2001, p. 21) “não se refere apenas à burocracia pública, mas aos organismos estatais que implementam políticas públicas a partir de um processo de decisões coletivas que envolve órgãos públicos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. As políticas públicas geralmente percorrem um longo percurso, desde a sua idealização até ocupar espaço na agenda do Estado, este que é perpassado por interesses de grupos sociais e políticos. A concretização de uma política pública ocorre por meio de legislações e programas a serem efetivados pelos organismos estatais.

A principal fonte de organização e legislação da educação nacional e das políticas que assim as definem, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, que, no avanço dos anos, teve suas diretrizes reformuladas até o modelo atual, ou seja, a lei foi sofrendo alterações diversas de acordo com os governos. É preciso salientar ainda que, a educação ocorre com as interações humanas em situações formais e informais, como está descrito no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – (LDB, 1996), “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Neste trabalho, trataremos sobre educação brasileira, apenas a formalizada pelo Estado por meio dos dispositivos legais do país, enfatizando a atual conjuntura: fins, princípios, organização, financiamento e obrigações estabelecidas entre estado, sociedade e família. Ainda, as legislações brasileiras que regulamentam e complementam o direito à Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e as políticas que delas decorrem, enfatizando a Constituição Federal de 1988 - CF, a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB nº 9.394/96, o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA nº 8.069/90, com o propósito de

analisar a estrutura e funcionamento da escola pública brasileira.

Segundo Vieira (2001):

Estrutura vem do verbo *struere*, que significa construir e funcionamento é originária do Francês *functionnement*, que diz respeito ao ato de funcionar, ou seja, estrutura de Sustentação, estrutura administrativa e normativa que compreende: elementos não materiais (normas, dispositivos legais, metodologia de ensino etc.); entidades mantenedoras (poder público, entidades particulares); e administração (Ministério da Educação, Conselho Estaduais, Municipais de Educação, Secretarias de Educação etc.). A estrutura e o funcionamento de uma escola referem-se à organização do sistema escolar e é um desafio constante para os que idealizam uma boa educação a harmonia desses dois fatores (VIEIRA, 2001, p. 3).

Deste modo, é possível haver escolas com boa estrutura e mau funcionamento, assim como também o contrário. Embora a estrutura escolar seja determinante para um bom funcionamento, visto que sem uma boa estrutura, torna-se mais difícil ainda ter um bom funcionamento, a organização da estrutura escolar implicará na qualidade da educação. É válido ressaltar ainda, que a qualidade da educação para a administração pública brasileira está associada ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente a dois componentes: à taxa de rendimento escolar (aprovação) e às médias de desempenho nos exames aplicados pelo próprio Instituto. Porém, neste estudo considera-se “Educação de qualidade” aquela associada à habilidade que a escola tem em transformar pessoas em indivíduos melhores e, conseqüentemente, a sociedade, que, conforme Casassus (2009, p. 74), “trata-se de um conhecimento transformador”.

Em um país de dimensões continentais e um alto índice de desigualdade social como o Brasil, as políticas públicas educacionais visam corrigir distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso à educação. O Brasil ocupa a 9ª posição no ranking de desigualdade no mundo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base nos parâmetros do Banco Mundial (BM) de 2012 a 2019. Esse índice reflete também o acesso à moradia, ao lazer e à educação, logo, afeta também o bem-estar social. Em 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), registrou que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,8%, o que equivale a aproximadamente 11 milhões de pessoas. A mesma pesquisa mostra que um em cada quatro brasileiros não têm acesso à *internet*, o que representa cerca de 46 milhões de pessoas (IBGE, 2020). Esses dados são alguns dos elementos utilizados pelo poder público para guiar as políticas educacionais vigentes no país, que são adotadas a partir de leis federais, estaduais e municipais criadas pelo Poder Legislativo e enviadas para o Poder

Executivo.

A criação das leis educacionais conta com o apoio de representantes da sociedade civil e de classes da educação, através de conselhos e outras formas de organização. Em um modelo garantido pela democracia participativa, a iniciativa popular contribui para que as demandas de toda a população, ou de parte dela, possam ser ouvidas e efetivadas. Além disso, ela, a força da sociedade civil, contribui para a criação de leis e pode atuar também para impedir medidas autoritárias que atentem ao direito universal constitucional. Com o apoio do Ministério Público, os cidadãos podem fiscalizar a gestão dos recursos e acompanhar a execução das políticas educacionais, exercendo pressão sobre o governo. Assim, para ter suas demandas atendidas, é fundamental que a população conheça as normas e os regimentos que fundamentam as políticas públicas de educação no país.

## **1.2 As políticas públicas e o direito à educação**

O direito à educação e a obrigação do Estado em preservá-lo estão presentes no texto da Constituição Federal de 1988. No artigo 205, os constituintes postularam que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p.64). A responsabilidade na condução das políticas públicas de educação é do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

De acordo com Souza (2009, p. 8), “os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que investem em políticas públicas educacionais orientadas por princípios éticos”. Nessa perspectiva, Marini (2018) mostra que, “a nação europeia é a que mais investe em educação em todo o mundo, boa parte do produto interno bruto é destinada a formação dos suecos, superando desta forma os investimentos de países como Estados Unidos, a França, o Japão e a Itália” (MARINI, 2018, p. 11).

Embora a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB, 1988), no artigo 205, e a LDB, artigo 2º, “estabeleça como finalidade da educação promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho,” as políticas públicas educacionais do país estão longe de atender os dispostos da legislação, uma vez que, adotam uma política de avaliação educacional que funciona mais como fiscalizadora do que diagnóstica, sendo um método ineficaz que provoca mais

competitividade de ensino do que demonstra a realidade a ser trabalhada.

Segundo Bastos (2017),

As políticas públicas no Brasil surgiram desde os primeiros anos da república, quando se defendia o ensino primário gratuito para todos os indivíduos e a sua laicidade foi permitida pela Constituição, sendo criado, posteriormente, a Associação Nacional da Educação – ANE, que favoreceu o Ensino Fundamental público obrigatório. Nesse mesmo período aconteceram várias reformas que proporcionaram o estabelecimento, a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio. Foi no início da república que o Brasil começou a abrir as portas para o surgimento de uma política pública educacional, dando forma ao sistema educacional brasileiro (BASTOS, 2017, p. 2).

Apesar dos avanços educacionais, que têm acontecido ao longo dos anos no Brasil, o país necessita de políticas públicas educacionais mais eficazes. Sobre esse assunto, Bastos (2017) afirma que:

É necessária estratégia segura que sinalize o combate às desigualdades sociais, com a oferta de uma educação de qualidade e com investimentos que atendam todas as carências existentes na área, além de uma fiscalização rígida sobre a aplicabilidade dos recursos destinados. É inadmissível concordar que, o que se tem feito pela educação brasileira tem sido o suficiente, quando ainda existe profissionais não qualificados, indivíduos não alfabetizados, analfabetos funcionais, acentuados desvios de funções, instituições educacionais sem estruturas adequadas para funcionamento, número excessivo de alunos por classe e onde a exclusão social apresenta-se de forma bastante explícita (BASTOS, 2017, p. 2).

Dessa forma, para analisar a dimensão dos impactos da Covid-19 nas escolas, objetivo desse trabalho, faz-se necessário apontar que o nosso Sistema de Educação, além de ser desigual, é precário. Embora todos os governantes discurssem acerca da importância da educação, no Brasil, a qualidade e a valorização dessa esfera ainda precisam melhorar muito. Bastos (2017, p. 2) assevera ainda que, “o contexto social brasileiro apresenta uma necessidade muito grande de políticas públicas que ofereçam conhecimentos anuladores das desigualdades que permeiam na sociedade”, pois as existentes, atropelam a democracia, ferem a Constituição e denigrem a personalidade da população e, com a pandemia, acentuam-se as falhas e os impactos emocionais nos estudantes, em suas famílias, e em profissionais da educação. Há uma urgente necessidade de ajustamento nas políticas públicas brasileiras em todas as áreas, principalmente na educacional.

Segundo a UNESCO (2012),

Os problemas educacionais não têm origem exclusivamente na educação, mas busca-se resolvê-los apenas com reformas educacionais. O tema do abandono precoce da escola é um exemplo paradigmático desta situação, um alto percentual de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que sofrem determinados grupos da população (UNESCO, 2012, p. 102).

Por essa razão, é de extrema importância que o governo invista no desenvolvimento de tais políticas, a fim de legitimar e democratizar o processo de formulação e aperfeiçoamento das políticas com fins educacionais. É necessário que os envolvidos conheçam, participem e avaliem as Políticas Públicas Educacionais para dar a elas significado na prática pedagógica.

### **1.3 Breve trajetória das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior**

Desde o período colonial até a atualidade, a educação no Brasil vem passando por profundas movimentações e transformações em busca de alcançar propósitos fundamentais, como o acesso democratizado e a qualidade do ensino. É por meio de debates, movimentos, manifestações e dos fatores de transformação histórico-social como a modernização, a industrialização e o capitalismo que a educação brasileira paulatinamente vem sendo construída. No Brasil, do ensino catequizador à educação emancipadora, perpassando pelo contexto histórico de cada período de seu desenvolvimento, do Período Colonial ao Império; da República ao Regime Militar e da Redemocratização aos dias atuais, a educação foi e continua sendo objeto de reflexão social como direito de todos, direito este expresso pelos documentos normativos nacionais da educação que, pouco a pouco, tem conquistado sua garantia por meio das Políticas Públicas Educacionais.

Segundo Lélis (2014, p. 2), “ao analisar as configurações do estado nos encaminhamentos e ausências de políticas públicas no decorrer da história é possível perceber sua relação com o sistema do capital”. Contrapondo a isso, uma educação pautada no desenvolvimento e na qualidade de vida das pessoas, seria um empecilho para o sistema capitalista obter mão de obra barata para manter o lucro e o poder em evidência, pois a garantia do direito à boa educação prevista nas legislações vigentes do país, não é prioridade desse sistema. O Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) diz que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. Desta forma, fica explícita que a formação integral do ser humano depende da sua instrução, de ter seu direito garantido através da educação, pois dela depende uma série de outros direitos. Uma instrução adequada vai refletir na formação do pensamento crítico, fundamental para

garantir autonomia, condizente com a dignidade humana, cabendo ao Estado o papel de assegurar o acesso à educação, garantindo a sua gratuidade pelo menos nos níveis mais básicos.

O Estado cria o sistema sócio metabólico do capital, para organizar e controlar a divisão social através da subordinação estrutural do trabalho, que, segundo Mészáros (2011, p. 9), "é o resultado de um processo historicamente constituído, onde prevalece a divisão social hierárquica que submete o trabalho ao capital," no qual a educação faz parte permanentemente deste processo, o que reproduz uma sociedade ainda mais desigual do que justa e solidária, como prevê a carta magna do país. Deste modo, em conformidade com Mészáros (2011, p. 9), "a busca por uma educação de qualidade deve ser a superação da lógica desumanizadora do Capital."

É relevante destacar a distinção entre o capital e capitalismo, como defende Mészáros (2011, p. 11), "se forem tomados como sinônimos, eles acabam por se contraporem. O capitalismo, é apenas uma das formas possíveis de realização do capital"; já de acordo com Antunes (2011, p. 6), "o capital, é uma das variantes históricas, com a subsunção real do trabalho ao capital". Desta forma, os autores deixam em evidência que o capitalismo é a forma do sistema econômico obter o lucro em uma busca constante de acumulação do capital, através do trabalho, proporcionando a desigual distribuição de renda.

Do período da República ao Regime Militar, com a transição do Brasil Império para o Brasil República no século XX e as transformações sociais que ocorreram nesse período, dentre elas a urbanização, o fortalecimento do setor industrial e o ideário do estado laico, suscitaram modificações na educação brasileira, conforme Ghiraldelli (2009):

O Império não conseguiu sobreviver a um modo de vida que parecia nada ter a ver com ele, repleto de novidades: a expansão da lavoura cafeeira, fim da escravatura, adoção do trabalho assalariado, remodelação material do país incluindo o surgimento da rede telegráfica, novos portos e ferrovias. Além disso, havia a crescente absorção de ideias mais democráticas vindas do exterior [...] Pessoas desse meio que estiveram junto aos militares na idealização e construção do novo regime, tinham aspirações que não mais eram submeter seus filhos ao trabalho comum, braçal. Eram pessoas que, não raro, já estavam livres desse tipo de trabalho, e que queriam para os filhos a escolarização, pois sabiam que a escola estava se tornando um elemento central da vida urbana, formando os profissionais que iriam exercer os cargos burocráticos e de manejo de algum ensino formal (GHIRALDELLI, 2009, p. 9).

O crescente desenvolvimento do país, favorece a expansão e acesso ao ensino formal. Segundo Ramos (2018 p. 3), "é somente no período de 1920-1930 que começam a ganhar

notoriedade as possibilidades de a escola tornar-se a via pela qual o filho da classe popular deverá ser socializado.” Necessidade esta, de transformar um país que até então, era dominado pelo poder político e que atendia aos interesses dos grandes produtores, a política do café com leite, em uma nação democrática que acompanharia a modernização já presente nos países da América do Norte e Europa. Ainda segundo Ramos (2018):

Uma parte das análises que tratam da ampliação da oferta escolar mostra que as classes populares, em sua diversidade de pobreza e etnia, vivenciaram um lento processo de democratização do ensino ao longo do século XX. A década de 1920 parece ser um importante ponto de partida, pois é nesse período que emerge a primeira proposta de universalização da alfabetização para todas as crianças em idade escolar (RAMOS, 2018, p. 4).

Assim, nesse período, personagens importantes na história da educação brasileira destacaram-se por defender uma educação para todos, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros pioneiros, que participaram das reformas educacionais estatais que visavam, principalmente, à alfabetização. Em 1930, com o início da segunda república brasileira, esse movimento tomou maior notoriedade. O Brasil continuava se desenvolvendo no setor industrial e passando por transformações na esfera política com a chamada Era Vargas (1930-1945). Foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Getúlio Vargas na presidência, em decorrência de pressões vindas de movimentos e partidos revolucionários. Entre eles, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Fernando de Azevedo, que, conforme Calçade (2018, p. 15), “defendia uma escola única, gratuita e laica, na qual meninos e meninas pudessem estudar em uma mesma sala de aula. Entretanto, até 1950, a metade da população com menos de 15 anos encontrava-se fora da escola”.

Segundo Saviani (1998, p. 9), a primeira das nossas constituições que evidenciou a necessidade de se pensar em âmbito nacional um projeto educacional foi a de 1934, a qual dá origem à temática relativa às diretrizes e às bases da educação nacional e fixa como competência privativa da União, traçar diretrizes educacionais para o país. Para além disso, as transformações impostas pelas relações de produção e a concentração crescente da população em centros urbanos, trouxeram novos anseios pela qualificação no trabalho, assim como, a oferta de instrução básica à população. Surgiram pressões para que o Estado fosse o principal fomentador das políticas educacionais.

Posteriormente, a Constituição de 1946, aderindo a uma tendência democrático-liberal,



determina, em seu artigo 166, que a educação é um “direito de todos e será dada no lar e na escola, a qual incumbe aos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Desta forma, a família é convidada a participar e envolver-se com os assuntos pertinentes à educação, assim como as empresas industriais e comerciais, pois, segundo o artigo 170 da referida Constituição, o sistema federal de ensino tem caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

É importante ressaltar que, entre os princípios defendidos na Constituição de 1946, no artigo 168, incisos II e III, a obrigatoriedade e a gratuidade nas escolas públicas são restritas ao ensino primário. Assim, o ensino oficial ulterior seria oferecido somente aos que provassem falta ou insuficiência de recursos, embora em seu artigo 170, reafirmasse o compromisso da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional na organização do sistema federal de ensino e no sistema de ensino dos Territórios, pois em conformidade com Saviani (1998, p.6), “essas normativas legais estabelecidas possibilitaram o redesenho de um sistema nacional democrático, via universalização da escola básica”.

Assim, em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani, encaminha o primeiro Projeto de Lei com o intuito de organizar as diretrizes e bases da educação nacional. Este anteprojeto propôs a extensão da rede escolar gratuita até o secundário, e cria a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação. Também apresentou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e da escola pública gratuita em seus vários níveis de ensino.

No entanto, este projeto foi engavetado até 1959 quando o jornalista Carlos Lacerda, eleito pelo Distrito Federal como deputado federal, apresentou uma lei denominada “substitutivo Lacerda” cujo teor deslocou definitivamente o eixo da discussão anterior, pois ele colocou como tema central a quebra do monopólio estatal da educação. Ainda que já houvesse escolas particulares, ele referia-se à aplicação das verbas públicas. Essa questão tornou-se dominante na LDB de 1961 sobre a interferência e a ação do Estado, no sentido de não lhe permitir a construção de um Sistema de Ensino, mediante a implícita ideia de que esta é uma atitude totalitária. Tal ação instrumenta na LDB, os interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, que se pautaram na obtenção de financiamento do poder público em educação. Em consonância com Romanelli (1984, p. 33), “o princípio ora em foco trata da supremacia do interesse público sobre o interesse privado e não do direito público sobre o direito privado, ou mesmo do interesse público sobre o direito subjetivo

privado”, como dissimulava o autor, mas em garantir uma forma de beneficiar a iniciativa privada em detrimento ao ensino público. Sendo assim, a nossa primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024, sancionada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart, fortaleceu mais o setor privado em detrimento da expansão do ensino público. Em decorrência disso, o artigo 30, dessa lei anulou a obrigatoriedade do ensino primário.

Neste período, a estrutura escolar, de acordo com Fazenda (1984, p. 7), “era dividida em três ciclos: primário, o ginásial e o colegial, que respectivamente corresponde aos dias atuais: Iniciais e Finais do Fundamental e o Ensino Médio. E no último ciclo havia à oferta distinta de três currículos, científico, o clássico, técnico ou normal”. Dessa forma, esclarece ainda Paiva (2015, p. 34), “para o povo era ofertado o ensino técnico, enquanto a elite era o ensino clássico e científico, que possibilitava ocupar cargos de direção e coordenação. O Ensino Normal era dedicado, exclusivamente, às mulheres”. Por consequência, a partir da LDB de 1961, de acordo com Cury (2006, p. 8) “foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação que estabelece objetivos e metas qualitativas e quantitativas para serem executadas no decorrer de oito anos”.

Porém, no período de 1964 a 1985, com a implantação do Golpe Militar no país, a concretização da democracia profetizada nas Reformas de Base foi enterrada com um regime contrário aos ideais preconizados até aquele momento. Foi um processo tão intenso que se estabeleceu no país um profundo autoritarismo que durou vinte e cinco anos, tendo como características principais o desrespeito aos direitos humanos, a concentração de renda e a desnacionalização da economia. Segundo Vieira (1985, p. 12-13), “o Congresso Nacional conduziu a sociedade brasileira para uma nova direção, com o auxílio de várias organizações civis orientadas pela classe dominante”. Portanto, este era um caminho oriundo de interesses nacionais e internacionais do capitalismo.

De acordo com Saviani (2017),

[...] a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980 (SAVIANI, 2017, p. 55).

Assim, a preocupação em relação à educação nessa época, era, entre outras, o formato acrítico que impedia a formação social. Ainda, conforme Saviani (2017),

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos, aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação de qualidade aberta a toda população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 (SALVIANI, 2017, p. 55).

Dessa forma, as manifestações, greves e contraposições ao regime militar terminaram por causar o fim da ditadura em 1985. Daí em diante, o Brasil entrou em um período de reconstrução da democracia sob o governo de José Sarney. Em 1987 foi criada a Assembleia Constituinte com o objetivo de elaborar uma nova constituição, que em 1988 foi promulgada, selando a transição do Regime Militar para o Regime democrático vigente até hoje. Nesse processo, segundo Gomes (2018),

A década de 1980 foi marcada por importantes transformações políticas e institucionais. Sob a perspectiva da sociedade civil organizada, os debates acerca da garantia dos direitos sociais e individuais se consolidariam como marca da redemocratização do país. Esses debates viriam a atingir seu clímax na elaboração da nova CF/88 (GOMES, 2018, p. 5).

A Constituição Federal de 1988 expressa no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Segundo Bes *et al.* (2019, p. 37), “as políticas públicas educacionais contemporâneas foram incrementadas a partir do período de redemocratização brasileira, na década de 1980, e principalmente impulsionadas após a Constituição Federal de 1988”. A redemocratização brasileira e a Constituição de 1988 desempenharam um significativo papel para a construção das políticas públicas educacionais que, conforme Shiroma, Morais Evangelista (2002, p. 11), “iniciou uma confecção de políticas de caráter desenvolvimentista, articulada a reestruturação do estado e direcionada por agências internacionais vinculadas ao Governo Norte Americano”.

De acordo com Bes *et al.* (2018), é importante enfatizar que:

O processo de expansão e consolidação do neoliberalismo, que representa hoje a racionalidade dominante no mundo atual, segue a lógica de que a educação — assim como todas as demais áreas — deve ser regulada pelo mercado, ou seja, existe a conversão de todas as estruturas em empresas, incluindo as escolas. Cabe ao Estado somente amparar aqueles que se encontram muito marginalizados e vulneráveis e promover a todos que desenvolvam as suas competências e habilidades para viver em sociedade e conseguir ter renda, consumir e, assim, ter “qualidade de vida”. Dentro dessa racionalidade neoliberal, a educação deve impulsionar o investimento em si mesmo: cada estudante deve aprender a ser um empresário de si, sendo o principal responsável pelo seu sucesso no mercado de trabalho (BES *et al.*, 2018, p. 35).

O autor deixa evidente que a educação está sempre regulada pelo mercado, na perspectiva de aumentar o capital em prol de alavancar a economia do país, uma vez que, dentro da racionalidade neoliberal, a formação do estudante deve impulsioná-lo a ser um empresário para se ter sucesso no mercado de trabalho. Um marco importante da História da Educação Brasileira em 1990, foi a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que relembrou a educação como direito de todos e firmou o compromisso entre países, dentre eles o Brasil, de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, segundo Shiroma, Moraes Evangelista (2002, p. 11) “em 1996, 23% dos professores eram leigos, 30% da população era analfabeta, 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo do 1º grau e 30% estavam fora da escola”. Assim, outras bases legais essenciais na estruturação e funcionamento do Sistema Nacional de Educação no país foram construídas para que o direito à educação se utilizasse das Políticas Públicas de financiamento como instrumento funcional para materializar os programas a serem desenvolvidos nas instituições de ensino público do Brasil. Um destes programas é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que é o responsável pela execução das Políticas Públicas do Ministério da Educação - MEC, pela distribuição dos recursos financeiros para os estados e municípios, além da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, que objetiva disciplinar e estruturar o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

A configuração da gestão democrática na escola, investimento em programas de Educação Básica, a erradicação do analfabetismo, a alfabetização na idade adequada, a implantação de programas de qualificação para a melhoria da formação docente, os programas de avaliação da aprendizagem, foram políticas públicas que possibilitaram a estruturação da educação brasileira para atender a todos com igualdade de direitos. Apontamos ainda outras políticas públicas no campo da educação de grande importância, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento

do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao vincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficaram reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

O FUNDEF foi caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. Em 2007, o FUNDEF, foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação – FUNDEB, através da Lei nº 11.494/07, com aplicação de recursos na área, visando o desenvolvimento social, possibilitou mais investimentos.

O novo FUNDEB foi regulamentado para melhorar a qualidade da educação brasileira. O decreto que regulamenta o novo fundo foi assinado pelo Presidente Jair Bolsonaro em março de 2021. O FUNDEB substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que vigorou entre 1998 e 2006. O fundo atual é uma evolução do mecanismo anterior porque, apesar de utilizar a mesma metodologia, passou a redistribuir um conjunto maior de impostos observando todas as etapas da Educação Básica. Outro documento que merece destaque, foi a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, através da Lei nº 13.005/04, referido no artigo 214, da Constituição Federal, contendo 20 metas e 254 estratégias, com vigência entre 2014/2024, também foram elementos que contribuíram para estruturação da educação brasileira.

Segundo Bittencourt (2017, p. 31), “[...] as ações do PNE que são desdobradas nos Planos Estaduais de Educação - PEE e nos Planos Municipais de Educação - PME, concorrem para que a educação seja consolidada como direito inalienável das crianças, jovens e adultos brasileiros”. No período de 2001 a 2010, houve uma baixa porcentagem do alcance de metas do PNE, pois o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) vetou o eixo central de

financiamento que inviabilizou a materialização de diversas políticas públicas. Nesse período, o Conselho Nacional de Educação - CNE, constatou em seu balanço que houve uma fragilidade do plano nacional, pois dependeria de mais recursos na implementação das políticas públicas, que refletiu nos indicadores de aprendizagem das escolas, aumentando os índices de evasão escolar e de reprovação, contrariando as metas do PNE:

As metas definidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010) apontavam para um grande impacto no quadro geral das matrículas, com repercussões em outros segmentos do setor educacional. A implementação de tais metas, portanto, exigiria expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas. O desafio apontado nessas metas seria o de alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país (BRASIL, 2004, p. 43).

É importante salientar que o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC em 1995, foi marcado por uma efetiva implantação do neoliberalismo no Brasil, apresentou uma política pública pautada no direcionamento das agências financiadoras internacionais, FMI e Banco Mundial, que orientaram a redução de gastos públicos e a privatização de empresas estatais. De acordo com Gracindo e Kenski (2001, p. 12), “as atividades que devem ser custeadas pelo estado, tiveram que encontrar novas formas de recurso”. Assim, a educação teve interferências de organismos internacionais na sua ampliação. As orientações encaminhadas por essas agências sujeitaram aos Estados Nacionais a condição de estado mínimo, segundo o qual deixa de promover o bem-estar-social, embora continue sendo grande e forte no processo de regulação da sociedade civil. Desta forma, a Reforma do Estado foi articulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado.

Para Peroni (2003, p. 59), “foi colocado em curso o processo de descentralização administrativa”, ou seja, a transferência de funções centrais da União para estados e municípios. Segundo Fonseca (2008, p. 9), “a reforma do estado brasileiro, apresentou um formato gerencial com capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado”. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9.394/96, conforme Oliveira (2008, p. 12), “descentraliza a educação e direciona os seus gastos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério - FUNDEF”. Soma-se a esta questão a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O projeto aprovado em 1996 é contrário aos anseios da década anterior, ou

descaracterizados de sua ideia original. É o que argumenta Shiroma, Morais, Evangelista (2002, p. 140), que a “melhoria da qualidade da educação assume o papel de transformar o aluno em consumidor, adequando às exigências de mercado”. Assim, como a descentralização encadeou para a desobrigação do Estado, a participação da sociedade civil assumiu a articulação com empresários e Organizações Não Governamentais - ONGs.

Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assume o governo que teve a princípio, programas de caráter compensatório e a continuidade das reformas iniciadas no governo de FHC, devido aos vários acordos firmados com as agências internacionais. Cercado pelas expectativas de mudanças em toda a sociedade, ele estabelece pactos e mudanças, em meio às brechas do sistema já estabelecido anteriormente. Desta forma, Oliveira (2009) enfatiza que:

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva reconduziu rupturas e remodelação da política pública educacional, tanto de médio, quanto de longo prazo como: a expansão do Ensino Superior com os Programas Universidade para Todos - PROUNI e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI; instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, de Valorização do Magistério - FUNDEB e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. (OLIVEIRA, 2009, p. 15)

Essas políticas públicas que Lula implementou no início da sua gestão foram importantes para possibilitar o acesso e permanência da população carente ao Ensino Superior.

Em relação ao PDE, Saviani (2007, p. 11), observa que “[...] é um plano demasiadamente ambicioso, que envolve ações sobre os mais diversos níveis, modalidades e aspectos da educação”. Assim, o autor questiona a efetividade desse plano para garantir a qualidade da educação. Nesse período de 2007, houve o aumento de políticas públicas bem como os avanços dos movimentos sociais, os quais têm, historicamente, lutado pela conquista da igualdade de direitos.

Segundo Couto (2010, p. 27), a melhora na economia brasileira, no governo de Lula, permitiu a diminuição da desigualdade, sendo muito relevante em um país assolado pelos altos índices de desigualdade social. Este fato foi fundamental para a popularidade de Lula, e a candidatura de sua sucessora. Assim, em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência do país, sendo a primeira mulher presidente da história do Brasil. Ela impõe um estilo próprio condizente com sua capacidade de liderança, mas compromissada em permanecer com uma

política desenvolvimentista, assumida até aquele momento. Ela efetivou algumas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, ampliação da oferta da Educação Básica, creches e pré-escolas, com aumento de recursos para oferta de cursos e a valorização da carreira docente. Segundo Reis (2014),

Foi uma gestão focada na persistência das políticas já consolidadas, no qual, ações, programas e parcerias, foram aplicados para o número de vagas e a quantidade de estudantes em todos os níveis e modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que se rende às diretrizes impostas pelo Banco Mundial. Ainda em 2013, no primeiro governo de Dilma Rousseff foi decretada a Lei 12.796/2013 que alterou a LDB, tornando obrigatória o período da Educação Infantil ao Ensino Médio, ou seja, a matrícula de alunos de 4 a 17 anos. Também foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as quais corroboram para a formação humana, cidadã e profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Posto que apenas trazem orientações que visam estabelecer bases comuns nacionais para toda a Educação Básica, porém não tem a mesma função de um Currículo Nacional. E, no ano seguinte, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE/14, Lei n.13005/2014, que entrou em vigência dez anos a partir de 26/06/2014. Sendo um instrumento essencial da política pública educacional do país para garantir o direito à educação de qualidade, pois envolve todos os entes da federação e as instituições privadas de educação, cujo desafio é a construção participativa dos Planos de Educação de Estados e Municípios (REIS, 2014, p. 1).

Por meio de um processo ilegítimo de *impeachment* conduzido pelo Congresso Nacional, sem que fosse comprovado crime de responsabilidade fiscal, destituíram a presidenta eleita, Dilma Rousseff. O autor retratou o ocorrido com a presidente Dilma Rousseff e deixa claro que as novas coalizões de poder foram estabelecidas, o que consentiu em descontinuar, e redirecionar políticas, programas, projetos e ações governamentais em curso, desde 2002. Portanto, em 2016, foi instituída por Michel Temer, presidente interino após o *impeachment* de Dilma, a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a PEC dos Gastos (REIS, 2014, p.3). Ainda segundo o autor:

A PEC limita por 20 anos os gastos públicos, o que impacta nas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024. A vista disto, ao longo das gestões de Michel Temer e seu sucessor o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro que iniciou seu governo em 2019, é conhecido pelas políticas com objetivo de combater a corrupção e fortalecer a economia, e, apontava nas linhas de ação: dar um salto de qualidade na educação, com ênfase na infantil, básica e técnica. Nesse sentido, apresentava como estratégia a inversão da pirâmide, com maior esforço e investimentos a serem feitos na Educação Básica, em detrimento do ensino superior. Na referência direta ao ensino superior, as universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a abertura para contratação de organizações sociais ou de fundações de apoio para a execução de atividades e a possibilidade de as universidades fecharem parcerias como a iniciativa privada (REIS, 2014, p. 4).



A limitação de gastos públicos por 20 anos, instituída pela PEC (241/2016), impactou no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, devido à diminuição de investimentos na Educação Básica e nas universidades, inviabilizando o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, dificultando o avanço e a melhoria da qualidade educacional em todo país. Porquanto, o foco do governo está em preservar a economia e o mercado financeiro e não a formação dos profissionais da educação e nem tão pouco a formação da autonomia dos estudantes.

Nessa perspectiva, tivemos a Medida Provisória (MP) n. 746/2016, que posteriormente foi transformada na Lei 13. 415/2017, instituindo a reforma do Ensino Médio, moldada sobre os ideais neoliberais, formalizada com agilidade e transitada impositivamente pela equipe estruturada pelo governo. Para Silva (2016, p. 26), “esta proposta inviabilizou a construção de uma escola pública como um espaço público e de exercício da democracia. Em contrapartida, o neoliberalismo e o neoconservadorismo convergem para colocar a educação à serviço do Capital, ou seja, a formação humana está sendo articulada para a formação de força de trabalho. Além disso, durante o governo Temer, houve a conclusão do texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que segue os mesmos moldes, alinhados estritamente às condicionalidades dos organismos internacionais e do mercado econômico.

Em 2019, foi eleito para presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro (PSL) que, além de manter o ideário neoliberal e neoconservador, estruturou seu mandato com uma política de desvalorização da educação. Essa desvalorização atingiu desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, além do sucateamento das universidades, da restrição de recursos para a ciência e tecnologia. A proposta do seu governo foi estruturada reforçando a perspectiva neoliberal, com uma política para o mercado, para o setor financeiro e para os ruralistas. Para Silva (2015, p. 13), “a estratégia neoliberal visa no campo educacional um instrumento passível de ser utilizado para controle social e regulação de tal forma que torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora da lógica capitalista”. Sendo assim, a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado.

Bittencourt (2017) denuncia a realidade da ineficiência de políticas públicas em educação quando afirma que:

Como a dívida histórica secular com o povo brasileiro no campo educacional não encontrou na totalidade dos entes federados as forças, os recursos de toda ordem e as vontades políticas verdadeiras para liquidá-la, como exemplo, a insistência de arranjos partidários locais ou mesmo a supremacia de vontades individuais em detrimento de interesses e necessidades da população, que impedem ou dificultam o avanço da gestão mais técnica focada em resultados qualitativos no âmbito municipal, o que se vê é ainda estarrecedor quando se compara o Brasil com outros países. As políticas públicas das últimas décadas não conseguiram reverter o quadro excludente, não obstante o avanço no acesso formal à escola de Ensino Fundamental ao longo dos anos 1990 e início deste século. Se por um lado, o acesso se ampliou, os fracassos parecem perdurar, uma vez que as taxas de analfabetismo, de repetência, evasão e distorção idade-série insistem em retratar um país que, lamentavelmente, não conseguiu, até hoje, fazer seu dever de casa, o que se pode comprovar com dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (BITTENCOURT, 2017, p. 32-33).

Dessa forma, as políticas públicas educacionais são advindas dos programas governamentais, e de interesses do mercado econômico. Elas se fundamentam por meio dos planos e projetos elaborados para estabelecer relações entre Estado e sociedade, uma vez que, conforme Silva e Melo (2000, p. 80) afirmam que “as políticas sociais são uma fração das políticas públicas, elas têm sua origem nas mudanças qualitativas, na organização da produção e nas relações de poder”.

Destarte, condizente com Engels (2010, p. 18), “o Estado mantém sua identidade histórica como uma organização da Classe exploradora, em cada época, para manter a classe explorada nas condições de opressão (escavidão, servidão, trabalho assalariado) e preservar as suas condições exteriores de produção”. Assim, os autores reafirmam que a educação continua à mercê do capital e do poder, sem promulgar políticas públicas educacionais capazes de promover transformações na sociedade.

A educação, por ser um dever do estado, da família e de toda a sociedade, como afirma a Constituição de 1988, deveria ser muito mais democratizada, com acessibilidade assistida e investimentos para melhoraria de sua qualidade. É essa qualidade, que, uma vez levada em conta, promoverá o desenvolvimento individual e social do homem, além de propiciar a efetivação da cidadania. Dessa forma, Tedesco (1995) observa que:

Democratizar a educação seria a condição necessária para a democratização social. Depois da Segunda Guerra Mundial, a expansão educativa foi considerada como uma necessidade para o crescimento econômico. Gastar em educação seria investir, tanto ao nível individual quanto social. Dessa forma, a democratização e o desenvolvimento econômico apareceram com os objetivos básicos da política educacional, e foi a partir dessa perspectiva que o funcionamento real dos sistemas educacionais existentes foi avaliado (TEDESCO, 1995, p. 92).

É inegável que, nas últimas décadas, tenha havido uma queda no índice de analfabetismo no Brasil, em função de investimentos econômicos na área educacional, da preparação de profissionais e da conscientização da própria sociedade que, paulatinamente, passou a perceber a importância dos esforços aplicados na educação dos filhos (IBGE, 2017). Mesmo assim, os investimentos e as políticas públicas destinadas à educação no Brasil apresentam grandes desafios e vêm ocupando pouco espaço na agenda do Estado.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE analisa, por meio de indicadores sociais, desde 1998, os dados da educação no Brasil. Em 2017, o IBGE constatou que no Nordeste, 52,6 % da população não havia concluído o Ensino Fundamental. No Sudeste, 51,1 % tinham pelo menos o Ensino Médio completo. Ainda entre a população com 25 anos ou mais, apenas 8,8 % de pretos ou pardos tinham nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2 %. O nível superior completo era mais frequente entre as mulheres (16,9 %) do que entre os homens (13,5 %). A taxa de analfabetismo no país foi de 7,2 % em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8 % no Nordeste a 3,6 % no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9 %) era mais que duas vezes a das brancas (4,2 %). Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4 %, sendo 11,7 % para os idosos brancos e 30,7 % para os idosos pretos ou pardos.

Conforme esses dados, a Educação Básica escolar no Brasil não atende o bem-estar tão necessário na construção da sociedade justa, como visa à Carta Magna do país. Além disso, também demonstra uma marca histórica de exclusão, reforçadora de desigualdade social. Embora os dispositivos legais, como: a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos - PDE de 1993, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB de 1996 e o FUNDEB de 2007, tenham contribuído para a melhora do sistema educacional, Saviani (2008, p. 12), afirma que “são limitadas em razão dos problemas permanentes relacionados com a qualidade e democratização de acesso”.

Para Saviani (2008, p. 9), “o percurso da educação brasileira é permeado por perspectivas, limites e processos descontínuos de práticas educacionais que colaboraram no decorrer dos tempos para a relativa ineficácia da mesma”. Essa descontinuidade e a falta de avaliação da eficiência das políticas públicas aplicadas durante todo esse tempo são, certamente, fatores explicativos desse contínuo fracasso. Nessa perspectiva, é importante analisar os contextos históricos que instituíram o sistema educacional organizado no Brasil e

compreender as concepções de Estado e de política social que sustentaram tais ações e programas de intervenção, que, segundo Höfling (2001, p. 30), “é descobrir as questões de fundo, as quais implicam no Sistema Político Educacional que temos”.

Além da Constituição Federal de 1988, que foi o marco inicial dos direitos sociais, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996. Esta última orienta a estrutura e o funcionamento das escolas, além do Plano Nacional de Educação, que complementa e direciona as políticas públicas educacionais. Entretanto, entre os princípios relacionados na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o artigo 206, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, diz que, apenas a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a obrigatoriedade do estado em ofertá-la podem ser objetivamente requeridos pela população junto à justiça. Enquanto isso, o padrão de qualidade tão desejado pela sociedade é tratado obscuramente pelas legislações.

O objetivo dos direitos sociais, conforme expõe Queiroz (2018 p. 3), “é reduzir as desigualdades da sociedade”. Dessa forma, tão importante quanto reconhecer a educação como direito de todos, como está previsto no artigo 205 da CF/88, é garantir sua efetivação. Assim, a universalização do acesso deve estar também atrelada à qualidade, embora não tenha sido especificado no texto constitucional e nem traçado os meios de como alcançá-la, muito embora a LDB 9394/96 no art. 4ª, inciso IX, estabeleça como dever do Estado oferecer uma educação de qualidade, em padrões mínimos, entendido como “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

De igual modo, o artigo 9º, inciso VI, menciona a responsabilidade da União em garantir o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, originando as políticas de financiamentos. Uma dessas políticas é o Fundo Nacional da Educação Básica - FUNDEB, que é um instrumento permanente de financiamento da Educação Pública e encontra-se regulamentado pela lei 14.113/2020, juntamente com o PNE/14, além do Sistema de Avaliação de Educação Brasileira - SAEB com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Para Moraes (2001),

os organismos como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, buscam assegurar que as políticas educacionais estejam centradas na Educação Básica para atribuir a função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender o mercado (MORAIS, 2001, p. 6).

Desvia-se assim, o projeto de Estado Democrático de Direito estabelecido na Constituição de 1988, que tem como propósito, assegurar a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, sendo incompatível com a predestinação do sujeito na ordem econômica. Como consequência, modelamos no decorrer dos tempos uma educação desfocada e descompromissada com a construção igualitária de uma sociedade democrática e justa. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, determina que: “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Para Almeida (1991, p. 79), “o país adota um ordenamento jurídico complexo composto por competências concomitantes divididas em privativas, repartidas horizontalmente, com competências concorrentes, repartidas verticalmente”, e, também, com a participação das ordens parciais na esfera de competências próprias da ordem central, mediante delegação. Nesse sentido, esse mesmo artigo 211, da Constituição (1988, p. 65), em seu parágrafo 1º, “estabelece no que tange à União, um papel redistributivo, supletivo e equalizador com assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. E, assim, processualmente emergiu a emenda 53/06 definindo o financiamento e a redistribuição do FUNDEB, sendo este fundo, originado dos recursos de cada estado e seus municípios com âmbito estadual.

O atual sistema de ensino é dividido em esfera Federal, Estadual e Municipal, mas, não podemos afirmar que há um sistema nacional de educação, igualitário, que foi planejado e organizado para atender as desigualdades de cada região brasileira, mesmo que as leis vigentes façam menção à parceria de cooperação entre os entes, pois, cada estado ou município, vem desenvolvendo de forma própria seu sistema, sem uma integração, fazendo com que a política existente seja a de competição e não de colaboração. É o que enfatiza Saviani (2017, p. 63), que “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. O autor enfatiza que, para mudar e organizar melhor as escolas, é necessário, obter políticas públicas educacionais, pensadas a nível de sistema, com planejamento, que atenda as especificidades de todas as regiões, com

cooperação de todos, proporcionando integração e colaboração de todos os entes federativos como está disposto na Constituição Federal de 1988.

Outra questão, igualmente relevante, é a redistribuição desigual dos recursos dentro de cada estado federativo. Desta forma, somente os governos que arrecadam mais, têm mais chances de promover investimentos no ensino, e valorizar e manter o magistério. Porém, existe no país uma imensa desigualdade tributária entre as diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal), produzindo, como já citado anteriormente, uma desigualdade educacional entre as regiões do país. O artigo 22 da atual LDB estabeleceu como compromisso da Educação Básica: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Entretanto, é importante que a escola tenha um currículo condizente com este objetivo.

Assim, foram concebidas a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, vigente desde 2017, prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB, e três das metas do Plano Nacional de Educação, um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. A BNCC tem como proposta orientar a reestruturação do currículo da Educação Básica, mas com a participação majoritária de uma classe empresarial, houve um distanciamento de sua base legal. Para Saviani (2016, p. 23), “a BNCC secundariza o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, pois concentra-se no desenvolvimento de competências para a realização das tarefas demandadas pela necessidade de mercado”. Em outras palavras, é um currículo de Educação Básica, direcionado à qualificação profissional. Sendo assim, temos uma distorção legislativa que contribui com a desigualdade social, promovendo individualidade e competitividade, o que privilegia os mais capazes, uma vez que segue a lógica de mercado.

Nesse contexto, a partir do ano de 2020, o sistema educacional brasileiro foi abalado por um novo e complexo desafio, a pandemia da Covid-19. A pandemia da COVID-19 trouxe um desafio para os gestores públicos em educação, que era o de garantir a continuidade do processo de ensino. Por causa das desigualdades sociais existentes no Brasil, o acesso a este direito, foi brutalmente prejudicado no âmbito das famílias, e das camadas populares que não dispunham de ferramentas tecnológicas para acesso às aulas virtuais, adotadas nesse

momento. Por consequência, o problema evidenciou e acentuou ainda mais as fragilidades do sistema educacional brasileiro, em decorrência dos baixos investimentos e da falta de eficiência pública para garantir uma Educação Básica de qualidade para as esferas da população economicamente menos favorecidas. Assunto que será discutido no capítulo 2, a seguir.

# OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA

### 2.1 Panorama da pandemia da Covid-19

A Covid-19 causou grandes mudanças nas vidas das pessoas em nível global, chamando atenção pelo alcance que teve e pela velocidade com a qual se disseminou. A Organização Mundial de Saúde - OMS (2019), recebeu a notificação, em 31 de dezembro de 2019, de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, com suspeita de serem provocados por uma nova cepa de coronavírus. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, recebendo o nome de SARS-CoV-2. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS emite alerta de emergência na saúde pública de importância internacional, devido à velocidade com a qual o vírus se espalhava entre os continentes. Em 11 de março de 2020, a situação é classificada, oficialmente, como uma pandemia.

Nesse contexto, apenas os serviços essenciais passaram a funcionar presencialmente, como: hospitais e postos de saúde, transportes públicos, limpeza urbana, postos de combustíveis, mercados, supermercados e comidas através de delivery, as demais atividades foram canceladas ou adiadas para serem realizadas à distância, ações determinantes para prevenir que o vírus se espalhasse.

No Brasil, a oficialização de tal situação ocorreu por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo federal anunciou a emergência no âmbito nacional, e que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravamentos à saúde pública (BRASIL, 2020). Em 17 de abril de 2020, com apenas três meses e meio do surgimento do vírus, o número de casos já chegava a 2.074.529 no mundo e 28.320 casos subnotificados no Brasil. Esse número no Brasil se deu em decorrência da não testagem dos sintomáticos, levando à adoção de medidas rígidas de isolamento social, com utilização de máscaras e rigorosos cuidados com a higiene das mãos como forma de conter o vírus e preservar a vida.

Nesse sentido, os anos de 2020 e 2021 serão lembrados mundialmente como a



transformação genérica do ritmo cotidiano das pessoas e da economia, anos que impuseram mudanças nos padrões e estilos de vida. Por consequência, as escolas foram obrigadas a interromper as aulas presenciais e, desde então, gestores e profissionais da educação se desdobraram procurando encontrar alternativas para realizar as atividades de ensino. Segundo o Banco Mundial (2021), em pouco mais de três semanas, cerca de 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países.

Nesse contexto, a pandemia impôs mudanças em toda a conjuntura do cotidiano das escolas, que vêm tentando ressignificar o modo de se fazer educação através do ensino emergencial remoto, com uso de tecnologias digitais em rede, como estratégia de dar continuidade às atividades escolares, na expectativa de minimizar os danos no processo de escolarização dos estudantes. Sobre o assunto, Silveira (2020, p. 38) assevera que, “o ensino emergencial remoto é uma forma de ensino temporário, emergencial, que objetiva dar continuidade às aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meio de plataformas digitais”.

De acordo com Gonçalves e Guimarães (2020, p. 3), “o fechamento das escolas públicas limita a realização das funções de educar, mas também as funções de proteção social assumidas pelo Estado, gerando aprofundamento de desigualdades sociais”. Os autores relatam que o funcionamento das escolas à distância apresentou enormes desafios para os professores, pois eles se viram imersos em uma situação que exigia o desempenho de seu trabalho em condições novas, o que gerou incertezas e ampliou a carga de trabalho e riscos para a sua saúde mental, aliada à preocupação com as consequências, com a falta de socialização e a aprendizagem dos alunos.

A crise sanitária de 2020 e o fechamento das instituições de ensino produziram uma diversidade de medidas, não necessariamente articuladas, em consequência da oferta de educação ser ancorada nas redes estaduais e municipais. Tal característica é pautada na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes Básicas (LDB), Artigo 8º, o que significa que, ainda que as diretrizes curriculares nacionais sejam definidas pelo Ministério da Educação (MEC), as circunstâncias locais resultam em distintas estratégias de formação.

Assim sendo, ao analisar a implementação do Ensino Remoto, segundo Oliveira e Daroit (2020), deve-se considerar que

esse processo leva outros e novos agentes públicos que atuam no nível local, a ocuparem e transitarem nos territórios, mobilizando demandas, processos, dinâmicas, atores institucionais e sujeitos. Os beneficiários das políticas são atores com expectativas, interesses, percepções e significados que, em sua interação com os instrumentos de tecnologias e com os agentes públicos, produzem dinâmicas que também podem modificar o desenho da implementação, gerando resultados imprevistos, diferentes dos inicialmente propostos. As rotinas e os territórios, na qual estão inseridos, tem um efeito que se associa transversalmente a todos estes elementos (OLIVEIRA e DAROIT, 2020, s/p).

Nessa lógica, o autor menciona a importância de se buscar analisar a implementação do Ensino Remoto a nível local, levando em consideração, as suas especificidades. E numa rede de ensino grande como a do Estado de Minas Gerais, é crucial entender as articulações e os impactos locais, as especificidades dos territórios, as rotinas vivenciadas e os interesses dos agentes públicos. Estes foram alguns dos desafios impostos pela Covid-19 aos gestores públicos.

Diante deste cenário, o Ministério da Educação (MEC), no uso de suas atribuições, publica no dia 17 de março de 2020 a Portaria nº 343 dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Também decreta a suspensão das aulas presenciais a partir do dia 23 de março de 2020. Por meio da Medida Provisória nº 934 de primeiro de abril de 2020, foram estabelecidas normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior em decorrência da emergência na saúde pública, causada pela pandemia.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação - CNE emitiu orientações sobre a oferta de atividades não presenciais a partir de discussões com órgãos como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Desta forma, no dia 17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública para discutir sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19, recebendo inúmeras contribuições advindas de todo o país.

Assim sendo, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CP/CNE nº 05/2020 favorável a oferta de atividades não presenciais para todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Além disso, elaborou orientações para adequação dos calendários escolares, visando a continuação da oferta educacional, por meio de atividades não presenciais. Tratando-se de um termo pouco usual na Educação Básica esclarece que:

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

Por meio deste Parecer nº 05/2020, o CNE enfatizou que essas atividades podiam ser realizadas através de videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, programas de televisão ou rádio; assim como pode-se optar pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Entretanto, as informações contidas no Parecer nº 5/2020, o CNE, documento orientador, instituiu que as redes de ensino devem: I) ter como finalidade o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada série/ano; II) assegurar e manter o padrão de qualidade previsto em leis (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição Federal); III) cumprir a carga horária mínima prevista na LDB; IV) evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola; V) observar a realidade e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais e; VI) garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes, assegurando as mesmas oportunidades a todos e evitando o aumento da reprovação e do abandono escolar. Finalmente, no dia 16 de março de 2020, o MEC estabelece o Ensino Remoto, aprovado conforme a Portaria do MEC, nº 544, enquanto durar a pandemia do novo coronavírus.

Behar (2020, p. 2), esclarece que “o ensino é remoto porque professores e alunos estão impedidos por decretos, de frequentarem instituições educacionais. É emergencial, porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado”, para ser repensado diante desta nova situação pandêmica. A autora ainda menciona que, “as atividades podem ser desenvolvidas virtualmente em tempo síncrono e/ou assíncrono”, ou seja, o encontro virtual entre professor e aluno pode acontecer em tempo exato ou por meio de aulas gravadas, baseando-se na rotina da aula presencial.

Conforme o levantamento do Quadro 1, a seguir, realizado pelos autores Leonardo Ferreira Farias da Cunha, Alcineia de Souza Silva e Aurênio Pereira da Silva (2020), é

possível visualizar as diversas ações realizadas pelos estados brasileiros para mitigar os efeitos da pandemia e garantir o direito à educação aos estudantes brasileiros.

Quadro 1: Ensino Remoto no Brasil: a organização das Secretarias Estaduais de Educação, com destaque em Minas Gerais

Unidades Federativas	Organização do trabalho escolar
Acre	A secretaria lançou uma plataforma com conteúdo para os estudantes e fechou uma parceria com um canal aberto de TV para oferecer teleaulas.
Alagoas	A secretaria estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. As atividades pedagógicas são realizadas através da mediação tecnológica ou da utilização de outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/ à família).
Amapá	A secretaria disponibilizou plataformas para atividades não presenciais, como a Escola Digital Amapá, a Escolas Conectadas, o AVAMEC, além dos livros didáticos.
Amazonas	Foi disponibilizada a transmissão do conteúdo escolar diário pela TV aberta por meio do programa “Aula em Casa”, e a disponibilização de conteúdo pelas plataformas AVA, Saber+ e pelo aplicativo Mano. Também há transmissão das aulas por <i>lives</i> no Facebook e no Instagram.
Bahia	A secretaria disponibilizou roteiros de estudos, por área do conhecimento, no portal <a href="http://educacao.ba.gov.br">educacao.ba.gov.br</a> . Também ampliou a Plataforma Anísio Teixeira com o Canal de conteúdos de 12 Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). Além disso, está transmitindo teleaulas por meio do programa “Estude em Casa”, da TV Educativa, e utilizando o projeto de salas de aula online “Classes Abertas”, da Fundação Roberto Marinho, com orientação para professores.
Ceará	As escolas foram orientadas a desenvolver um Plano de Atividades Domiciliares, utilizando o livro didático da rede como base. Para interagir com os alunos, os professores estão utilizando as plataformas <i>Aluno Online</i> , <i>Professor On-line</i> (desenvolvidas pela própria Secretaria) e o <i>Google Classroom</i> .

Unidades Federativas	Organização do trabalho escolar
Distrito Federal	<p>A secretaria disponibilizou teleaulas e vídeos educativos para todas as etapas e modalidades, além de conteúdo para a formação de professores, pelas TVs Justiça e Gênese. Todos os vídeos estão disponíveis no canal do <i>YouTube</i> da SEEDF. Estudantes do Ensino Médio têm conteúdo para todos os componentes curriculares por meio da plataforma <i>Google Sala de Aula</i>. A partir do dia 29 de junho, o trabalho escolar deu-se por aulas em plataforma e por televisão e material impresso aos estudantes que não têm internet. Aos estudantes de baixa renda, o governo anuncia que irá fornecer internet gratuita para acesso à plataforma.</p>
Espírito Santo	<p>A secretaria criou o Programa Escolar, cujo principal recurso utilizado consiste na transmissão de videoaulas por meio de canais de televisão e/ou por meio de redes sociais como o <i>Facebook</i>, o <i>Youtube</i>, o <i>WhatsApp</i> e outros, no formato ao vivo ou gravado.</p>
Goiás	<p>Aulas não presenciais acontecem desde o dia 23 de março de 2020. Os professores e gestores escolares organizaram grupos nas redes sociais para que os alunos conseguissem ter acesso aos materiais. Foi lançado o portal de conteúdo NetEscola, com aulas e listas de atividades para todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores dos Centros de Educação em Período Integral elaboraram também um trabalho de tutoria para que os alunos não fiquem com dúvidas. Esse trabalho é realizado pelas redes sociais, com aplicativos de reuniões e por ligações telefônicas. Além disso, elaboram e entregam blocos de atividades aos alunos. Os alunos do Ensino Médio estão contando com um novo cronograma do Goiás Bem do Enem: videoaulas, maratona de resolução de questões do Enem, lista de exercícios, vídeo dicas enviados para os alunos toda semana. A secretaria iniciou também a transmissão de aulas ao vivo tanto para o Ensino Médio, quanto para os alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 na TV aberta e em Rádio AM e FM.</p>
Maranhão	<p>A secretaria está transmitindo aulas pela TV e pelo rádio, e orientou as escolas a criarem turmas virtuais no <i>Google Classroom</i>. Além disso, as escolas fazem uso de outras ferramentas, como <i>WhatsApp</i> e <i>Hangouts</i> e distribuem materiais didáticos para a realização das atividades não presenciais.</p>
Mato Grosso	<p>A secretaria disponibiliza videoaulas e outros conteúdos para os alunos por meio de sua plataforma na <i>internet</i>.</p>
Mato Grosso do Sul	<p>A secretaria trabalha com a plataforma Protagonismo Digital para execução das aulas. Alunos sem acesso à internet recebem o material de estudos impresso em casa.</p>

Unidades Federativas	Organização do trabalho escolar
Minas Gerais	Os alunos contam com atividades pedagógicas por meio do Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP. A principal ação é o Plano de Estudo Tutorado (PET), que são apostilas com conteúdo das disciplinas, concentrados em volumes e por etapa de ensino. Elas são distribuídas, prioritariamente, de forma online, mas para aqueles alunos que não têm acesso à internet, as apostilas são impressas. Outra ação é a oferta do Programa Se Liga na Educação, que são teleaulas que abordam conteúdos escolares que, historicamente, os estudantes apresentam maior grau de dificuldades. Esse programa é transmitido no canal aberto da Rede Minas que está presente em 186 municípios do Estado. As teleaulas estão disponíveis, também, no canal da Educação no Youtube e na página da Rede Minas. A secretaria também lançou o aplicativo para celular Conexão Escola, de navegação gratuita, que também traz os conteúdos do Regime de Estudo Não Presencial.
Pará	A secretaria oferece videoaulas para alunos dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio. Elas são transmitidas pela TV Cultura, mas também podem ser acessadas pelo aplicativo e por redes sociais. No site da secretaria, os alunos têm a opção de baixar os exercícios diariamente. As escolas que não puderem seguir o regime, devem apresentar um plano de reposição de aulas ao Conselho Estadual de Educação.
Paraíba	A secretaria lançou a plataforma Paraíba Educa e está fechando parceria para exibição de tele aulas pela TV Assembleia.
Paraná	A secretaria implementou um pacote de ações que compõem o EaD Aula Paraná baseado em três frentes de atuação: 1. Transmissão das aulas em multicanal TV aberta e <i>Youtube</i> ; 2. Aplicativo Aula Paraná, disponível para celulares; 3. Aplicativo <i>Google Classroom</i> . É importante destacar que o aplicativo não consome dados 3G e 4G, pois a SEED está providenciando pacotes de dados junto a todas as operadoras de telefonia. Alunos que não têm acesso nem à TV nem à internet retiram as atividades propostas quinzenalmente na escola.
Pernambuco	A secretaria criou a plataforma Educa - PE para a transmissão ao vivo de aulas. O conteúdo é transmitido pelo YouTube (Educa-PE) e nas emissoras TV Pernambuco, TV Universitária, TV Nova Nordeste e TV Alepe para o Ensino Médio. Para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aulas são disponibilizadas no serviço de streaming. Além disso, os gestores escolares distribuem materiais didáticos aos alunos.
Piauí	A secretaria transmite aulas para o Ensino Médio e a EJA por meio do Canal Educação, e da TV Antares, e do <i>Youtube</i> . Além disso, as escolas

Unidades Federativas	Organização do trabalho escolar
	produzem material para os alunos sem acesso à <i>internet</i> .
Rio de Janeiro	A Secretaria de Educação está promovendo aulas online por meio da plataforma <i>Google Classroom</i> , além de oferecer teleaulas por meio da TV Band, TV Alerj e Canal Net. Para que todos tenham acesso, a Seeduc distribuirá chips com dados de internet para os mais de 700 mil alunos da rede pública estadual. Professores e diretores que trabalham na plataforma também receberão. A Secretaria também está distribuindo material impresso para os estudantes.
Rio Grande do Norte	Está disponível para toda a rede a Escola Digital, um ambiente virtual de aprendizagem da Secretaria, em que o professor pode postar conteúdo para os alunos e realizar webconferências. A secretaria também firmou parceria com a <i>Google for Education</i> para disponibilizar acesso gratuito às plataformas e recursos da empresa.
Rio Grande do Sul	Os pais de alunos sem acesso à internet retiraram as aulas programadas nas escolas antes da suspensão das aulas. A implementação das aulas remotas na rede de ensino dar-se-á a partir do dia primeiro de junho por meio da plataforma <i>Google Classroom</i> .
Rondônia	Estão sendo ofertadas aulas remotas por meio da plataforma digital <i>Google Classroom</i> . Os professores elaboram cronogramas contendo os temas das aulas e links de acesso, em que o aluno é direcionado para assistir às videoaulas no Canal da Mediação Tecnológica no YouTube. Os estudantes dos 3º anos também contam com aulas do Revisa Enem.
Roraima	Para os estudantes que possuem acesso à internet, os conteúdos estão sendo repassados de forma online, por meio de redes sociais como <i>WhatsApp</i> , os aplicativos como <i>Google Classroom</i> , <i>Google Sala de Aula</i> , <i>Google Meet</i> , YouTube, entre outras ferramentas digitais. Para os que não possuem acesso à internet, os conteúdos estão chegando em material impresso, produzido pelos professores e estão sendo entregues aos pais nas escolas. No interior e nas comunidades indígenas, o material de estudo está sendo distribuído por meio do transporte escolar. Ondas do Saber é um programa fruto da parceria entre a secretaria e a Rádio RR, em que professores de várias disciplinas dão dicas de estudo, conteúdos educacionais e repassam informações didáticas na programação da rádio. É um complemento à continuação da aprendizagem escolar, que leva conteúdo e informação aos estudantes da rede, especialmente aos que residem no interior do estado e

Unidades Federativas	Organização do trabalho escolar
	comunidades indígenas.
Santa Catarina	Para alunos com acesso à internet, foi implementada a plataforma <i>Google Sala de Aula</i> para o envio de atividades e para interações entre a turma e o professor. Professores e alunos ainda têm mais três ferramentas de apoio, que são o livro didático, a área de Recursos Digitais de Aprendizagem do site da SED e o SED Digital, um banco gratuito de cursos à distância, com conteúdo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já para os estudantes com acesso restrito ou sem acesso à internet, a secretaria iniciou a entrega de materiais impressos nas escolas para os pais e responsáveis.
São Paulo	A secretaria lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP). A plataforma permite que os estudantes da rede estadual tenham acesso a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos. E, desde o dia 20 de abril, também está disponível um segundo aplicativo para <i>download</i> , o CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais, com conteúdo exclusivo para essas etapas de ensino. Além disso, o Governo de São Paulo também entrou em acordo com a TV Cultura que vai transmitir as aulas por meio de dois canais digitais. A secretaria está patrocinando internet para que alunos e professores da rede tenham acesso aos conteúdos via celular, sem qualquer custo.
Sergipe	O governo fez parceria com a Secretaria de Educação de Amazonas e está disponibilizando videoaulas na TV Pública do Estado. Também lançou o portal Estude em Casa, com conteúdo para alunos e professores. Para o Enem, professores estão fazendo lives, diariamente. Foi disponibilizado para o aluno simulado online com questões comentadas e cadernos complementares.
Tocantins	A rede estadual está com as aulas suspensas, em período de férias escolares.

Fonte: Elaboração dos Autores com dados do CONSED 2020. Disponível em: <<https://consedinfo/ensinoremoto>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

É importante observar nesse levantamento que o Ensino Remoto mediado por tecnologia digital, nesta situação de pandemia, foi ofertado de forma desigual, conforme as condições econômicas e gerenciais. Apenas Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo patrocinaram *internet* para os estudantes que não possuíam, bem como somente o estado de Roraima utilizou o transporte escolar para levar o material impresso aos estudantes no interior, ou seja, nas comunidades rurais.



De acordo com os dados do INEP (2020 b), 11,1% do total de matrículas da Educação Básica é de estudantes que chegam à escola por meio do transporte escolar, especialmente os que estudam na zona rural. Diante desses dados, ficaram evidentes no quadro 1 as diversas dificuldades encontradas por todos os estados brasileiros para dar continuidade às aulas no período da pandemia. Em Minas Gerais, os gestores escolares tiveram que entregar os Programa de Estudos Tutorados (PET) em carroças de leite, ambulâncias da saúde e motos, nas localidades em que os alunos necessitavam de transporte escolar ou não possuíam *internet*.

Ainda, segundo os dados do INEP (2020), dos 88,9% estudantes matriculados, que frequentavam aulas sem precisar de transporte escolar, 40% tiveram acesso às aulas pela *internet*, através das salas *online*, 20% pela tv, 8% pela rádio local, enquanto 20,9% receberam material impresso (PETs e livros). Desta forma, é possível afirmar que o Ensino Remoto agravou a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional. Logo, os sistemas educacionais têm um grande desafio pela frente para reparar as perdas acarretadas por este formato escolar. Portanto, é crucial analisar alguns posicionamentos teóricos sobre as implicações do Ensino Remoto.

## **2.2 Políticas públicas educacionais na pandemia COVID-19**

Nesta seção será feita uma explanação das implicações da pandemia do coronavírus nas escolas brasileiras, abordando, particularmente, as diretrizes da Secretaria Estadual de Minas Gerais – SEE/MG, a fim de entendermos o contexto vivenciado pelas escolas estaduais e pelos profissionais da educação. De acordo com Sampaio (2020, p. 1), “o duro rigor do isolamento social, proposto pela Organização Mundial da Saúde - OMS para conter o vírus, fez com que o processo de ensino e aprendizagem necessitasse de uma reavaliação/readaptação de suas ações”. Considerando que 1,5 bilhão de estudantes em 188 países foram atingidos pela pandemia, o que corresponde, a cerca de 91% do total no planeta, segundo dados da Organização Mundial das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2019), a agência da Organização das Nações Unidas - ONU, responsável por acompanhar e apoiar a educação, a comunicação e a cultura no mundo, apontou o impacto que a pandemia vem proporcionando com o fechamento das escolas.

O fechamento das escolas públicas em 2020, foi uma política sanitária importante para mitigar o avanço da Covid-19 na população. Conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de

Educação Básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total. Entretanto, os efeitos dessa ação impactam de diferentes modos aos estudantes brasileiros em decorrência das discrepâncias da oferta educacional no país da rede pública e a súbita necessidade de inclusão digital nas escolas. Desta forma, além de exigir dos Sistemas de Ensino a construção de bases estruturais, também houve a necessidade de um esforço coletivo tanto para assimilar quanto para adaptar-se às novas condições.

Sendo assim, o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, trouxe uma mudança trágica no Sistema Educacional Brasileiro, pois passou de uma prática educativa centrada na relação direta entre discentes e docentes, para uma interação mediada por recursos materiais, sejam eles tecnológicos ou impressos alterando diretamente a estrutura e a organização escolar neste período. Para Pronko (2020, p. 113), as escolas da rede privada que optaram por continuar de forma remota o trabalho escolar, articularam estratégias já utilizadas na educação à distância, como as plataformas tecnológicas. Entretanto, a rede pública, com as peculiaridades regionais e a falta de centralidade administrativa, adotou diferentes instrumentos e estratégias, as quais acentuaram ainda mais as desigualdades sociais. As escolas públicas adotaram apostilas impressas para alguns e Ensino Remoto para outros, como no caso de Minas Gerais; ou, ainda, a suspensão do ano letivo, como ocorreu na Bahia.

O acesso à educação e a sua qualidade, foram prejudicados pela pandemia da Covid-19, e pelo Governo Bolsonaro que foi omissivo na identificação dos problemas concretos e na construção de protocolos e de políticas para a garantia constitucional do direito à educação. Não houve ações efetivas do Ministério da Educação - MEC para garantir o acesso a orientações educacionais durante o período de fechamento das escolas ou para garantir o retorno seguro ao ensino presencial. A falta de responsabilidade para com a saúde pública e na demora da compra de vacinas, também teve efeitos no prolongamento da nova crise educacional, uma vez que o acesso a vacinas teria sido um caminho para o retorno às aulas com garantias da saúde dos professores, das crianças e de suas famílias, bem como de toda a comunidade escolar.

De acordo com Gouvêa (2020, p. 21), “os problemas decorrentes da pandemia na vida da população brasileira não é meramente uma calamidade histórica, mas consequência histórica dos direcionamentos da sociedade no Brasil”. Escolhas políticas anteriores à pandemia também agravaram as múltiplas crises do presente. A Emenda Constitucional 95 de

2016 é um marco do descompromisso do Estado brasileiro com os direitos sociais, dentre eles a própria educação. Essa emenda incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro o Novo Regime Fiscal e, com ele, as despesas primárias da União passam a ter um teto que pode impossibilitá-la de, durante o período de sua vigência, cumprir adequadamente as prestações de sua competência, e que são indispensáveis à sociedade. Desde então, a situação tem se agravado, pois entre 2019 e 2020, houve queda de 9% nas despesas em educação de todo o país e o orçamento em 2021 é o menor desde o ano de 2010.

As funções redistributiva e supletiva do Governo Federal na educação são estabelecidas pela Constituição de 1988, com o objetivo de garantir a equalização e as oportunidades educacionais entre as unidades da federação. As ações do governo demonstram o descumprimento desse dever constitucional. Um dos exemplos dessa omissão, é o veto total do presidente Jair Bolsonaro ao PL 3.477/2020, que previa recursos para garantir acesso à internet aos estudantes e professores da Educação Básica pública. As justificativas para o veto foram inadequações orçamentárias, mas os arranjos para garantir recursos de emendas parlamentares dos alinhados à base governista, comprovaram que a educação pública não é prioridade do governo.

Nesse sentido, a pandemia da Covid-19, como afirmam Ferreira, Cardoso e Barbosa (2020, p.2), “evidenciou a falta, ao longo dos últimos anos, da inclusão digital e acesso às tecnologias pela população.” Embora o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) incluía, por diversas vezes, a tecnologia dentre as diversas estratégias postas no plano, a educação atravessa um período de recessão econômica, imposta pela PEC dos Gastos, ficando perceptível que, na modulação de políticas específicas para enfrentar a pandemia, velhas formas de decisões demarcaram os caminhos e as ações que expressam os interesses do poder. Por conseguinte, de acordo com Pronko (2020, p. 117), é notável que “os docentes são convocados a executar políticas que não foram construídas com eles, mas para eles”. Para Saul (2015, p. 4), “os professores devem ser os conectores e gestores do currículo na convivência com os educandos, promovendo assim, a construção de saberes significativos e a efetivação da aprendizagem”. Com base nesses autores, é possível afirmar que a política pública educacional emergencial adotada em 2020 e 2021, trouxe consequências na qualidade da educação do país, embora tenham conseguido garantir a permanência dos estudantes. Entretanto, a adoção de apostilas impressas elaboradas extra escola e o Plano de Ensino Tutorado – PET, adotados pelo Estado de Minas Gerais, só corroboram para a precarização do

processo ensino-aprendizagem.

Ainda assim, o Conselho Estadual de Educação - CEE, despendeu esforços articulados com organismos multilaterais do terceiro setor, atrelando suas ações à campanha “aprendizagem nunca para”, direcionada pela união global de Educação que inclui uma participação significativa de organismos internacionais como: Organização Mundial da Saúde, Programa Mundial de Alimentos, Alto Comissariado da ONU para os Refugiados, Education Cannot Wait, Organização Internacional da Francofonia, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco de Desenvolvimento Asiático e a União Internacional de Telecomunicações, a fim de, juntos, tentarem fazer a educação avançar. Dessa parceria, surge um documento direcionado para a educação. Nesse documento, publicado pelo Grupo Banco Mundial Educación - GBME (2020, p.6), ficou evidenciado que “a pandemia implica em menores níveis de produtividade e de ingressos no mercado, no capital humano”, assim como contribui com o aumento do mal-estar social, uma vez que, o nível de produtividade no mercado de trabalho é baixo, não atendeu as expectativas esperadas pela economia mundial.

Para o Banco Mundial, o fechamento das escolas traz como consequência, além da perda de aprendizagem, um impacto sobre a nutrição, a saúde mental e a segurança de crianças e jovens. Ele implica ainda em recessão econômica tanto na demanda educativa, quanto na oferta (de instituições privadas e menores investimentos na rede pública de ensino). Assim, o Banco Mundial também reconhece que os sistemas educacionais, antes da pandemia, tinham diversas deficiências referentes à aprendizagem e a investimentos, como no caso do Brasil, mas enfatiza e sugere que o contexto pandêmico é uma oportunidade para a reconstrução de sistemas mais inclusivos e eficientes. Desta forma, o órgão deixa evidente que, durante o isolamento social, as escolas deveriam zelar pela continuidade do ensino, e, logo após este momento, melhorar e acelerar as aprendizagens. Assim, a campanha “aprendizagem nunca para” apresentou como propósito mobilizar recursos e centrar esforços para o oferecimento da educação à distância, conforme a Unesco (2020 p. 9), “com a utilização de abordagens usufruindo de baixa ou alta tecnologia, divulgando dessa forma, uma única continuação do trabalho escolar em todo o mundo”.

Nessa perspectiva, a Educação, segundo Pronko (2020, p. 125), “torna-se mais corriqueira concomitante ao caráter empresarial das tecnologias, a qual expressa tanto na captação de recursos públicos, quanto forma específica de estar no mundo”, pois estabelece a

subordinação dos servidores da educação a aparatos tecnológicos. Impulsionando o que já estava sendo instituído na educação brasileira superior, os outros níveis e modalidades de ensino, como a Educação Básica, também ficam à mercê das tecnologias digitais, mesmo sem ofertar formação aos docentes. De acordo com Grande (2020, p. 6) e Silva (2020, p. 12), “os processos de intensificação do trabalho docente como virtualização, que em tempo de pandemia dramaticamente se agudizam”, ou seja, só corroboram com a precarização das condições de existência dos docentes. Com essa expansão, nota-se, como afirma Pronko (2020, p. 126), “a desconsideração da construção coletiva do conhecimento, resultado do processo ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, oferece uma entrega pontual de competências, conforme perspectiva hegemônica, relativizando a importância da instituição escolar”. Outra questão, igualmente preocupante, é a reconfiguração do espaço público no qual o empresariado atua na educação pública em parceria com os governos, representando o projeto de um segmento dominante da sociedade, contrapondo o princípio constitucional da supremacia do interesse público. Tal comportamento se fundamenta pelo controle de políticas educacionais que estão em prol do desenvolvimento econômico de uma pequena parcela da população, que são os empresários, ficando em segundo plano a educação mencionada na LDB, que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes e a valorização dos professores.

Entre as diversas organizações de origem empresarial que atuam na educação pública, destaca-se o Movimento ‘Todos Pela Educação’ (TPE), que foi ratificado pelas políticas públicas adotadas no contexto da pandemia da Covid-19, tanto a nível nacional quanto nas políticas de estado. Trata-se de um grupo formado por empresários de diversos setores (incluindo os setores financeiro e industrial), que, no seu conjunto, representam uma importante fração da classe burguesa brasileira: como o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (MARTINS, 2016, p. 37, 44).

O projeto Todos pela Educação – TPE (2020, p. 21) vislumbra quatro legados da pandemia que assolou o país. Segundo o movimento, estes legados podem representar avanços nas políticas educacionais do país, em médio e longo prazos: “a incorporação da tecnologia como aliada da aprendizagem, o fortalecimento da parceria família-escola; a permanência de políticas de recuperação da aprendizagem e a constância do atendimento intersetorial”. Entretanto, ele apresenta preocupações transversais que colocam em risco essas

possibilidades, a manutenção de um financiamento adequado às novas realidades e a efetiva coordenação para a execução das políticas, no qual o TPE elaborou documento específico para avaliar o impacto fiscal da pandemia na educação.

Assim, é possível afirmar que, para além dos grandes agravos na saúde da população mundial, o problema educacional causado pela Covid-19 incitou à avaliação mais coerente do próprio sistema de ensino e trouxe também uma colaboração para o aprimorar, pois forçadamente, mobilizou agentes políticos e profissionais da educação para lidar com as novas tecnologias que já fazem parte do dia a dia da população brasileira como: *Whatsapp* e ferramentas do *Google*. Em decorrência disto, em Minas Gerais, a Secretaria Estadual está mantendo as plataformas *online* ativas e permanentes como: o Conexão Escola, *Google Classroom* e os *sites* de conexão entre escolas e estudantes para serem aplicadas no contexto escolar, como também acirrou no Congresso Nacional as discussões em torno do Direito Digital para todos.

Entretanto, como adverte Santos (2020, p. 45), “utilizar a potencialidade da internet na atualidade não significa renovação nas práticas de ensino”, tanto que imperou no Ensino Remoto as enormes listas de exercícios para que os alunos resolvessem sozinhos em casa, não havendo muitas práticas que instigasse a criatividade e reflexão dos alunos, uma vez que as avaliações tradicionais permaneceram para a manutenção das ações indispensáveis dos mais velhos sobre os mais novos. Assim, a grande maioria das instituições de ensino dedicadas à Educação Básica continuou a utilizar métodos tradicionais de ensino, ou seja, o repasse de conceitos, a memorização de fórmulas, os exercícios, as provas avaliativas e uso de apostilas e livros. Tudo isso contrapunha as novas concepções da aprendizagem e diversas pesquisas em torno do processo ensino aprendizagem, as quais podem vir apresentar métodos mais eficazes de ensino em busca do desenvolvimento cognitivo do educando no futuro.

Por fim, de acordo com Barros *et al.* (2020 p. 5), “o Coronavírus tanto refletiu como agravou as crises da nossa sociedade, tanto na vida social, na econômica, na política e, sobretudo a mercantilização da educação tem caminhado a passos largos”. Assim, através de formas de privatização direta e indireta da educação pública, fica evidente que não foram estabelecidas por parte do Governo Federal políticas públicas educacionais para direcionarem as escolas diante desse momento pandêmico, permanecendo cada Estado à mercê de estabelecer regras para os profissionais da educação, sem nenhuma formação para lidarem com tal situação ou para criarem formas de fazer a educação não parar no tempo.

Nesse sentido, perpassando a crise educacional que extrapola o contexto da pandemia, numa situação de crise econômica e estrutural que o Brasil tem vivenciado até os dias atuais, está sendo implementado no país, a contragosto, a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que contrapõe o processo educacional desse momento.

Destarte, como defende Gramsci (1999, p. 399), “toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica”. Assim, ela só terá a capacidade de transformar essa experiência em construção de outras formas de viver em sociedade, se os aprendizados desse período tornarem efetivos, sendo necessário repensar as políticas públicas educacionais para as futuras gerações. Todas as teorias acerca de políticas públicas precisam inter-relacionar estado, economia, política e sociedade, pois, as políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, sendo importante e necessária essas inter-relações para o progresso do país.

Os desafios pós-pandemia apresentam cenários distintos nas diferentes escolas brasileiras, em decorrência das discrepâncias dos espaços e os recursos físicos direcionadas a elas. Enquanto algumas deverão recompor e acelerar os processos de ensino e de aprendizagem, outras deverão lutar primeiro para garantir a frequência e permanência dos estudantes que vivem em vulnerabilidade social, através de sua busca ativa, a fim de evitar a evasão escolar.

### **2.3 O Ensino Remoto**

Para Moreira e Schlemmer (2020), o Ensino Remoto é

[...] predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA e SCHELMMER, 2020, p. 9).

Vale ressaltar que esse Ensino Remoto é diferente da modalidade de Educação a Distância – EaD, como afirma Silveira (2020):

ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, está sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada, ou seja, os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta da modalidade de EaD, a fim de estruturar o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade diferenciada. Desta forma, os professores estão apenas utilizando as TDICs como meio, mantendo as mesmas metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo (SILVEIRA, 2020, p. 38).

Como afirma Costa (2020, s/p), “o ensino remoto da forma como vem sendo praticado atualmente, assemelha-se a EAD no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia, contudo alerta que os princípios continuam sendo os mesmos da educação presencial”. Assim, as aulas remotas eram realizadas em tempo real e no mesmo horário que acontecia as aulas presenciais, com as mesmas disciplinas e interação diária com o professor, de acordo com o plano de ensino adaptado para a situação emergencial.

Há, ainda, outros entendimentos como o de Alves (2020 p. 6) que afirma que, “o ensino remoto ou a educação remota configura-se como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais”. Destarte, neste trabalho será considerado ensino remoto, o ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia.

Dessa forma, por mais que tenha ocorrido um esforço de planejamento por parte dos sistemas de ensino estaduais, como afirma Santos (2020, p.2), “as debilidades técnicas e estruturais condicionam um cenário bem diversificado de metodologias, como demonstrado no Quadro 1, deste estudo”. Este tipo de ensino, exigiu dos estudantes práticas de autoestudo e autoaprendizagem, próprias do desenho didático e instrucional dos modelos de EAD com a qual eles não estavam acostumados.

Diante desse contexto, a finalidade do Ensino Remoto foi apoiar e manter o engajamento dos alunos para a continuidade da educação, evitando a evasão escolar. Costa (2020, p. 7) menciona que, “as aulas saíram dos muros das escolas, das paredes das salas de aula, para adentrar no espaço familiar dos estudantes e dos professores”. O autor relata que tanto os professores, quanto os alunos se viram imersos ao mesmo tempo no espaço da escola e no espaço familiar com inúmeros desafios. Segundo o estudioso,



Antes da pandemia, as ferramentas tecnológicas eram subutilizadas nas escolas, especialmente na Educação Básica. Em um curto espaço de tempo, as escolas precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas tecnologias, enfrentando dificuldades, pela falta de formação adequada dos professores para planejar e executar atividades online, em modo remoto. A escola chega às casas por meio do uso da tecnologia e pode ser compreendido como uma suspensão no espaço e no tempo, dos fatores que regulam a escola em seu desenho cotidiano, como forma de adaptar à nova forma de ensinar devido a pandemia (COSTA, 2020, p. 5).

Nessa perspectiva, relacionando ao atual cenário educacional, vê-se que o desafio diante da pandemia da Covid-19 se apresentou como um grave problema de saúde pública, fomentando implicações de ordem clínica, psicológica, social, econômica, política e abarcando, também, questões educacionais. Considerando as implicações educacionais, vê-se a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, segundo a Constituição Federal (1988) vigente. Nesse sentido, observando a atual circunstância educacional, evidenciam-se as pesquisas relacionadas à aprendizagem, à docência e à inclusão escolar no ambiente remoto e no retorno às aulas presenciais utilizando o ensino híbrido que as instituições de ensino passaram a aderir. Diante disso, percebe-se a importância de se discutir e explicar a dinâmica processual da formação e da prática docente que atuam como mediador para garantir a educação.

Nesse prisma, Martins (2020, p. 251) assevera que o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Portanto, faz-se oportuno dar voz aos professores das salas regulares da Educação Básica, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da Covid-19 impôs a sua prática educacional, sendo esse o objetivo do nosso trabalho.

Um sistema educacional gerando novas demandas, faz-se necessário pensar o contexto do professor na discussão, no uso das tecnologias digitais em seu processo de ensino, em suas práticas diárias em sala de aula, na complexidade do processo de ensino-aprendizagem, na inclusão, estímulo e motivação tanto de alunos quanto dos professores das escolas públicas ou privadas durante esse período, revelando a fragilidade e necessidade de se rever o sistema educacional e o seu modo de funcionamento e as inúmeras dificuldades encontradas como, a desvalorização da profissão docente, as dificuldades psicológicas e de saúde, a exclusão digital de grande parte da população, a falta de formação adequada dos professores para executar atividades remotas e tantos outros entraves que a educação brasileira passa em dias comuns e agora, em maior potência nesse período pandêmico (MARTINS, 2020, p. 245).

Todas essas questões mencionadas pelo autor são preocupantes, pois a pandemia chegou sorrateira sem dar tempo aos professores e gestores da educação de se prepararem para enfrentar todas essas diversidades impostas por essa situação.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), aponta dados coletados entre 8 e 30 de junho de 2020, com 15.654 docentes de todo Brasil, da educação infantil, do Ensino Fundamental e da educação de jovens e adultos. Os dados mostram que 82% dos professores estão dando aulas dentro de casa; 89% não tinha experiência anterior a pandemia para dar aulas remotas; 82% não se sentiam preparados; 42% dos entrevistados, afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria; para 21% é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais; 69% declararam ter medo e insegurança em relação ao trabalho remoto e em relação ao futuro; 80% dos professores entrevistados afirmam não ter tido apoio para obtenção do equipamento de trabalho e nem *internet*. Os resultados dessa pesquisa mostraram as dificuldades dos professores em lidar com a nova realidade imposta pela pandemia e o esforço pessoal para transmitir a aprendizagem aos estudantes durante a emergência de saúde provocada pelo coronavírus. Esse levantamento também deixou evidente, o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros diante dos desafios da suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19.

Oliveira (2020, p. 2) afirma que, “é um cenário preocupante, todos nós fomos surpreendidos pela pandemia, mas os dados refletem a precariedade da oferta da Educação Básica do Brasil. Na urgência de responder ao direito à educação dos estudantes, o mínimo que as redes poderiam fazer é fornecer essa formação aos docentes”. Mesmo com a pretensão de funcionar como substituto, excepcional, emergencial ou temporário, o ensino remoto, precisava ter determinadas condições primárias, como acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares), mas seria necessário ter acesso à *internet* de qualidade e ofertar formação aos professores, fato que não ocorreu.

Diante dos novos desafios advindos com a pandemia, os educadores foram obrigados a buscar alternativas para ministrar suas aulas, pautadas num ensino que atendesse às necessidades dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais tecnológico, virtual e móvel. Sobre o assunto, as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG, 2020) apontaram que:

Antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos(as) professores(as) da Educação Básica. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à covid-19, o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica. Entretanto, seu uso não estava disseminado no cotidiano escolar, como é demonstrado pela pesquisa quando se observa que a maior parte dos docentes não possui experiência anterior no ensino remoto (GESTRADO/UFMG, 2020, p. 12).

Ainda sobre o assunto, Saviani e Galvão (2020, p. 38), observam que “mesmo os professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência *online*”. Os autores mostram que, a utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam.

As medidas adotadas para conter o avanço da pandemia, impuseram desafios também para milhões de famílias, que se viram obrigadas a conciliar as rotinas de trabalho, com os cuidados com as crianças e os idosos, estendendo as horas de convívio, muitas vezes, em pequenos espaços sob condições desfavoráveis de conforto. Com a suspensão das aulas presenciais, segundo estimativas do Censo Escolar de 2019, em 2020 (INEP, 2020), cerca de 47,9 milhões de alunos matriculados na Educação Básica nas redes públicas de ensino ficaram sem atividades escolares.

Sobre o assunto, Gatti (2020) assevera que:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem remoto alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoendo dessas facilidades, ou dispoendo com restrições (por exemplo, não dispoisição de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020) mostrou que 47 milhões de brasileiros permanecem desconectados. Sobre a realidade dos alunos, o Ipea estima que cerca de 6 milhões de alunos vivem completamente sem acesso à *internet* fixa ou móvel em casa e apenas 11% dizem fazer uso da rede exclusivamente no celular. Nos domicílios brasileiros, 9,1% não possuem acesso a qualquer tipo de serviço de telecomunicações, como telefonia fixa, móvel, tv por assinatura ou *internet*. Ainda conforme

o Instituto, uma das primeiras questões gerais que influencia e é influenciada pelos serviços de telecomunicações, especialmente o acesso à *internet* em banda larga, é a posse de equipamento como o computador.

Segundo o IPEA (2020), atualmente, 51% dos lares brasileiros possuem um computador, utilizado por toda família, enquanto 48,1% ainda não dispõem desse tipo de equipamento e 49% não sabiam nem usar a *internet*. Entretanto, 29% dos domicílios, o que equivale a aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não contratar porque consideram o serviço muito caro, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para ter o acesso às aulas e conteúdo, e 49% que não sabiam usar a *internet*. Considerando as regiões do país, o Nordeste é onde há o segundo maior percentual de domicílios sem computador, 60%. Em seguida, está o Norte, em que 64,7% dos domicílios não possuem computador. No Centro-Oeste, Sul e Sudeste, esse percentual é de 54,7%, 46,5% e 45,3%, respectivamente. Este fator se constitui, assim, como um entrave para o bom desenvolvimento das atividades remotas, pois o computador realiza um conjunto de aplicações que podem não ser compatíveis ou facilitadas quando feitas nos *smartphones*.

Embora a pesquisa do IPEA (2020) indique que 98% das residências têm aparelho de televisão, em termos de acesso, esse é certamente o meio mais acessível, dada a presença massiva nos lares. Todavia, é válido destacar que um ensino mediado por essa tecnologia possui muitas limitações, sobretudo a que se relaciona ao processo de interação ou à troca socializadora, que favorece fortemente a aprendizagem. Por consequência, segundo levantamento do Fundo das Nações Unidas – UNICEF (2020), com a pandemia e a interrupção das aulas presenciais, 5,5 milhões de estudantes brasileiros de seis a 17 anos deixaram de estudar, sendo que esta soma envolve alunos que abandonaram os estudos e os que estavam matriculados, mas não receberam atividades para fazer em casa.

Segundo Hanzelmann (2020, p. 2), “o baixo salário, a falta de infraestrutura na escola e pouco tempo disponível, são alguns dos problemas evidenciados pelos professores na elaboração de atividades práticas”. O autor relata que se não fosse pela falta de investimento em infraestrutura das escolas e na carreira dos professores para aumentar o tempo de dedicação na elaboração das atividades, aumentariam, sem dúvida a participação e o interesse dos alunos nas aulas. Dessa forma, comprar um computador, um celular e pagar *internet* do

seu próprio bolso tornam-se uma situação inviável para o professor, porque não houve investimento por parte do Estado para isso, demonstrando, assim, omissão em criar políticas públicas bem planejadas para atender ao momento excepcional.

Sobre esse assunto, Gonçalves, Pereira e Santos (2020) salientam:

Pensar sobre esse cenário educacional nas escolas [...] nos faz constatar que a lógica neoliberal que impera nas economias capitalistas se mostra incompatível em um contexto em que há maior necessidade de atuação do Estado e revela suas fragilidades mediante uma crise global. O mundo capitalista cada vez mais neoliberal se encontra em um paradoxo de mudança de concepção de Estado mínimo para Estado máximo na corrida contra os efeitos catastróficos da pandemia (GONÇALVES; PEREIRA, SANTOS, 2020, p. 4).

Os autores refletem sobre o cenário no qual se encontram as escolas nessa pandemia, enfatizando a omissão do Estado em criar políticas públicas eficazes que não atendam à economia do capitalismo neoliberal, mas que atendam às necessidades impostas pela pandemia à educação. Nessa lógica, é extremamente importante pensar nos investimentos que se fazem necessários para a educação superar essa catástrofe, mas é preciso criar políticas públicas voltadas para as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, nesse período de pandemia, pensando nos vários contextos emanados na escola. Os órgãos públicos da educação estipularam as mudanças que deveriam ocorrer no âmbito educacional em função da necessidade do isolamento social, mas os profissionais das escolas tiveram de fazer funcionar o novo formato de educação em situações adversas.

De acordo com Cordeiro (2020, p. 3), “este cenário produzido pelo coronavírus terá efeitos perenes e permanentes sobre a forma de aprender e de se ensinar, já que gerou novos hábitos e comportamentos para a adaptação a essa realidade”. O autor aborda que a pandemia, vem exigindo ações e práticas renovadas, tanto nas famílias, quanto nas instituições de ensino, que estão revendo uma série de processos, conceitos, estruturas e metodologias. Por consequência, aprendemos a lidar com a imprevisibilidade. Essa excepcionalidade exigiu um trabalho em grupo muito mais alinhado e consistente.

## **2.4 Novas formas assumidas pela educação**

Diante do exposto, essas novas formas assumidas pela educação, em função da pandemia, terão repercussões mais profundas em termos sociais, pois a educação atualmente, escancarada por essa nova tendência, quase que forçadamente, se mostra por trás de uma

pesada maquiagem “institucionalizada”. Enfim, é uma nova realidade que se apresenta. Mas, e a escola? Quais os desafios vêm sendo enfrentados? Quais os impactos nas práticas educativas dos profissionais da educação? Como esses profissionais estão vivenciando esta nova realidade? Essas questões necessitam de ser pensadas e enfatizadas para vislumbrar a ressignificação das escolas públicas.

Para Arruda (2020, p. 5), “o surgimento do coronavírus mudou a rotina de professores e alunos, novos desafios foram impostos”. Isso tudo, afetou a qualidade do trabalho dos professores, que foram obrigados a dividir a atenção com rotinas caseiras, com a falta de equidade na acessibilidade às tecnologias pelos atores da educação, com a rotina dos estudantes dividida com distrações ou com outras atividades caseiras. Esses novos desafios na realização das atividades docentes aliados ao momento de insegurança e incertezas vivenciados no período da pandemia, afetaram a dinâmica pedagógica dos profissionais da educação.

Ao verificar os efeitos do processo de implementação da educação remota na Rede Estadual de Minas Gerais, pretendemos localizar a trajetória dessa política pública, já que, segundo Pires (2019, p. 1), “seus resultados dependem da organização estatal e a capacidade de estudantes e professores articularem essa política”, ou seja, os resultados estão associados ao entendimento que se faz sobre a política pública e o trabalho realizado a nível local, durante seu processo de execução.

Diante do cenário da pandemia, o Governo do Estado de Minas Gerais estabeleceu a Resolução SEE/MG, nº 4310 em 22 de abril de 2020, determinando a adoção do Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP para cumprimento da carga horária mínima exigida em cada nível da Educação Básica. Direcionou-se uma proposta vertical e improvisada advinda do MEC, devido ao contexto emergencial, evidenciando tensões e fragilidades no processo. O Estado, ao mesmo tempo em que cumpriu o seu papel institucional, potencializou a discricionariedade dos atores envolvidos e os efeitos derivados desses processos.

O Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCMG), em novembro de 2021, realizou uma atuação fiscalizatória para averiguar as ações implementadas pelos municípios mineiros a fim de assegurar o direito à Educação no cenário da pandemia da covid-19. Embora quase metade dos municípios do Estado, não saber informar as condições domiciliares dos alunos para aulas *online*, do total de 853 municípios, apenas 753

responderam aos questionários enviados pelo TCEMG (88%). Constatou-se que mais de 146 mil alunos da Rede Pública de Ensino no Estado (9,7%) não tinham acesso à *internet*, computador ou *tablet*.

Entre os municípios pesquisados, 13 não implementaram nenhuma estratégia para oferecer aulas ou conteúdos pedagógicos para os estudantes no período da pandemia. Dos 740 municípios que informaram possuir estratégias, 67% iniciaram ensino remoto no primeiro semestre de 2020, 3% no segundo semestre do mesmo ano e 30% no primeiro semestre de 2021. Assim, em um estado com 853 municípios, 47 Superintendências Regionais de Ensino - SRE, marcado por profundas desigualdades regionais e sociais, a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP revelou a complexidade desse processo.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD) do IBGE (2019), a população estimada do estado de Minas Gerais é de 21 milhões de pessoas. Desse total, 74,8% utilizam *Internet* e 25,2% não utilizam. Ainda segundo a Pnad, 79,3% dos domicílios mineiros particulares utilizam *internet*, 99,4% a utilizam via telefone móvel celular, 50,2% por meio de microcomputador e 14,7% por meio de *tablet*. Quanto à forma de conexão, 58% são via banda larga fixa e móvel, e em 57,9%, somente via banda larga. Quanto à presença de aparelhos de televisão, a pesquisa aponta que 97% dos domicílios mineiros possuem acesso às aulas remotas através da televisão.

Nesse contexto, o REANP no Estado de Minas Gerais foi organizado em três eixos, que se constituem como tecnologias vinculadas: o Plano de Estudos Tutorados (PET), o Programa Se Liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola, todos com o objetivo de viabilizar diferentes ferramentas de ensino para atender ao maior número de alunos possível. Em média, segundo o Tribunal de Contas da Educação de MG, 70% dos alunos tiveram aulas por meios digitais durante o Ensino Remoto.

A ferramenta mais utilizada para o contato entre escola e aluno/pais foi à distância através do *WhatsApp*, com mais de 95% de utilização. As videoaulas gravadas foram utilizadas por 75% a 80% dos municípios. As aulas ao vivo, com interação entre estudantes e professores, variaram entre 23% (pré-escola) e 41% (Ensino Fundamental). Portanto, os servidores em exercício nas escolas, além de observarem suas atribuições, (planejamentos, avaliações e reuniões de módulo) já previstas na legislação vigente, guiaram-se por outras ações extraordinárias, voltadas ao atendimento dos estudantes durante o período do Regime Especial de Teletrabalho.

O Programa de Estudos Tutorados – PET consiste em apostilas com conteúdo das disciplinas, concentrados em volumes e por etapa de ensino, com orientações de estudos e atividades organizadas por ano de escolaridade (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio). Os assuntos abordados, foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PET foi elaborado por professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais e contou com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional de MG (UNDIME). Os arquivos foram disponibilizados em volumes estruturados com um resumo do conteúdo e com exercícios de fixação no *site* Estude em Casa, da SEE/MG, no aplicativo Conexão Escola e ainda havia a possibilidade de ser enviado por e-mail aos responsáveis, aos alunos e aos professores. Quanto aos estudantes sem acesso à *Internet*, foram disponibilizados materiais impressos (PETs e atividades complementares). Entretanto, as atividades não estavam separadas por área do conhecimento, o que confundia o usuário.

O “Se Liga na Educação” é um programa em formato de teleaula, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de MG com o apoio da Rede Minas e da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). Ministradas por professores da SEE/MG aos alunos da rede pública, as teleaulas foram exibidas pela Rede Minas, disponibilizadas no canal da SEE, no *YouTube* e no aplicativo Conexão Escola, para visualização assíncrona.

O aplicativo Conexão Escola foi desenvolvido pela Companhia de Processamento de Dados do Estado de Minas Gerais (PRODEMGE), que a SEE/MG disponibilizou para que alunos, professores e responsáveis tivessem acesso aos vídeos e materiais impressos criados, tanto por meio do telefone celular, quanto computador através do Conexão Escola *Web*. No aplicativo, os usuários podiam ver as aulas que foram transmitidas pela TV e podiam baixar o PET no formato PDF. Conforme Coelho e Oliveira (2020), mais de um milhão de usuários baixaram o aplicativo para celulares. Para os autores, “A implementação do REANP pelo governo estadual mineiro evidencia a fragilidade gerencial da SEE (e do próprio Estado) que transfere para as famílias e professores a provisão da formação” (COELHO E OLIVEIRA, 2020, s/p.).

Segundo Oliveira (2020, p. 1), “a forma de lidar com as tecnologias e seus avanços é um dos maiores desafios que a escola e os profissionais da educação vem enfrentando”. A autora enfatiza a falta de capacitação dos professores para lidar com as tecnologias e com esse



tipo de ensino, o que vem causando medo, insegurança e adoecimento. Professores e alunos foram impulsionados a buscar formação e atualização digital (por conta própria) para manter a continuidade de suas atividades educacionais nas salas de aulas digitais.

O acesso às ferramentas de tecnologias digitais para garantir o prosseguimento das atividades escolares evidenciou mais ainda as diferenças sociais existentes no estado. Por esse motivo, foi necessário organizar PETs impressos e distribuir *kits* de alimentação, ação resultante das verbas de merenda, para entregar às famílias, como medida de se evitar a evasão escolar.

A Organização Mundial da Saúde – OMS (2020), no dia 4 de junho de 2020, confirmou um total de 6.416.828 (seis milhões, quatrocentos e dezesseis mil e oitocentos e vinte e oito) casos de Covid-19 globalmente registrados. O Brasil, nesse mesmo dia, registrou 555.383 (quinhentos e cinquenta e cinco mil e trezentos e oitenta e oito) casos e contou ainda com um total de 31.199 (trinta e um mil cento e noventa e nove) mortes confirmadas pelo novo coronavírus (Covid-19), o que dificultou ainda mais a entrega dos Pets impressos as residências pelos gestores das escolas.

Mas, a Organização das Nações Unidas – ONU (2020) reafirma a preocupação da Organização Mundial de Saúde – OMS, sobre a questão do número de crianças fora da escola, pois na pandemia (2020), um bilhão de crianças enfrentaram o fechamento das escolas e muitas tiveram dificuldades para retornar às atividades. Provavelmente, essas crianças entrarão precocemente nos processos produtivos para sobrevivência, dada a crise econômica pós-pandemia nos países, principalmente os periféricos.

Embora tanto a ONU quanto a OMS deixassem claro que a prioridade seria as crianças nas escolas, esse retorno só seria possível quando os governos tivessem o controle da pandemia. Apesar de estudos realizados em 2020, apontarem duas formas de ensino remoto e híbrido implantados em outros Estados brasileiros, como alternativas para minimizar a pandemia, somente em maio de 2021 a vacina chegou para os professores e profissionais da educação que puderam se imunizar. Assim, em junho de 2021, iniciou-se o retorno das escolas de forma híbrida, com utilização dos protocolos de saúde e distanciamento, fazendo o revezamento da turma.

Diante de todo esse contexto, Almeida (2020, p. 18) aponta dois tipos de ensino como forma de repensar a educação nesse retorno, mas pondera que “há semelhança entre o ensino remoto e o híbrido, mas que não se deve confundir essas modalidades, pois dentro da ideia de

ensino híbrido há momentos de escola remota, de aprendizagem remota, de ensino remoto e presencial”. A autora faz uma reflexão importante, ela afirma que o conceito de ensino remoto e híbrido foi confundido, necessitando ser exemplificado para melhor compreensão, mostrando as diferenças entre essas duas modalidades:

O ensino remoto é aquele em que as aulas acontecem ao vivo, no mesmo dia e horário que aconteceriam as aulas presenciais. A ideia do ensino remoto é ter uma interação entre alunos com os professores, que se aproxime ao máximo possível do ensino presencial. Dessa forma, os alunos podem continuar desenvolvendo suas habilidades sociais, enquanto aprendem os conteúdos e tiram dúvidas com o professor. Já o ensino híbrido, podemos considerá-lo como uma mescla entre o ensino remoto e o presencial. O ensino híbrido se mostra como uma opção interessante, exatamente por alternar mundo virtual e real, situação que já nos é comum cotidianamente. Enquanto parte dos alunos estão em salas virtuais, aprendendo através do ensino remoto, os demais estão presencialmente na escola, aprendendo no formato convencional (ALMEIDA, 2020, p. 18).

Ao conceituar os tipos de ensinos, a autora apresenta as diferenças entre cada forma de ensino dando um entendimento melhor para os profissionais da educação e pais, a fim de mostrar as peculiaridades de cada ensino.

Reis, Rocha e Silva (2020, p. 20) descrevem que, “no cenário atual ensinar e aprender, requer o repensar no fazer pedagógico e no enfrentamento de desafios, de forma corresponsável na construção do processo de ensino e aprendizagem”. Para esses autores, as novas estratégias educacionais precisam estar em constante avaliação e discussão como forma de garantir o *feedback* positivo, para que se alcancem as metas e os objetivos traçados. Com o achatamento da curva da pandemia em 2021, devido ao alcance da primeira dose da vacina chegar a mais de 87% da população brasileira, foi preciso reinventar e adaptar as rotinas presenciais nas unidades de ensino nesse período de 2021.

Nessa perspectiva, o Brasil começou a se preparar para o retorno das aulas presenciais. Para isso, Minas Gerais, criou um Plano, denominado “Minas Consciente”<sup>1</sup>, com orientações e planejamento dentro de uma visão sistemática, tendo como referência medidas de segurança sanitárias, orientadas pelas autoridades de saúde, com base nas melhores experiências dos países que já retomaram as atividades escolares e que obtiveram êxito na execução dos

---

<sup>1</sup> <https://www.mg.gov.br/minas-consciente>. O Plano “Minas Consciente – retomando a economia do jeito certo” orienta a retomada segura das atividades econômicas nos municípios do estado. A proposta, criada pelo Governo de Minas Gerais por meio das secretarias de Desenvolvimento Econômico (Sede) e de Saúde (SES-MG), sugere a retomada gradual de comércio, serviços e outros setores, tendo em vista a necessidade de levar a sociedade, gradualmente, à normalidade, através de adoção de um sistema de critérios e protocolos sanitários que garantam a segurança da população.

protocolos de segurança implantados. Além da preocupação com a logística dos espaços escolares, é importante alertar que no retorno gradual às aulas presenciais, as escolas de Minas Gerais, receberam orientações específicas para uso dos protocolos sanitários, estabelecidos em manual, para as equipes gestoras (diretores, vice-diretores e especialistas), colocarem em prática o *checklist*<sup>2</sup>, que estabelece distanciamento social e uso de álcool gel.

Em 2021, após onze meses de fechamento das escolas, o momento era de fazer o retorno presencial, gradativo de forma híbrida, pois a pandemia ainda estava presente, causando uma grande preocupação com o distanciamento nas salas de aula e adequação dos espaços escolares para esse possível retorno, sendo necessário que os gestores das escolas, organizassem tudo dentro dos moldes sanitários para o recebimento de professores e alunos com a devida segurança estabelecida pelo manual.

O Supremo Tribunal Federal assegurou ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios a liberação para adotar medidas de combate à pandemia da Covid-19, após a vacinação dos profissionais da educação e iniciar o retorno gradativo das aulas presenciais nas escolas. Desta forma, em 26 de fevereiro de 2021, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), publicou a Resolução nº 4.506, instituindo o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos 2020/2021, revogando os dispositivos da Resolução SEE nº 4.310. As escolas estaduais adotaram o manual de aplicação dos protocolos sanitários para o desenvolvimento do ensino híbrido, com retorno seguro, gradual e facultativo das atividades escolares presenciais. Os municípios, no entanto, tiveram autonomia para criar seus próprios decretos, permitindo ou não o retorno presencial das aulas nas escolas.

Assim, a Prefeitura de Montes Claros – MG criou o plano municipal “Avança MOC com responsabilidade” e publicou o Decreto nº 4169 de 08/02/2021, autorizando o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas da cidade para o dia 4 de março de 2021. Entretanto, de acordo com o decreto, assinado pelo prefeito Humberto Souto, as instituições de ensino tiveram que adotar uma série de medidas para diminuir os riscos de contaminação da COVID-19 pelos alunos e professores. Um dos critérios foi que, no primeiro mês do retorno presencial, que as escolas fizessem um revezamento, recebendo no máximo 35% dos alunos por dia e os demais estudantes acompanhariam as atividades pela *internet* ou

---

<sup>2</sup> Manual de orientação com protocolos adotados para reforçar a segurança sanitária da comunidade escolar no retorno, como: uso de álcool gel, máscaras, sabonete líquido, distanciamento, metragem para o fluxo de entrada e permanência em filas e nas salas de aula, denominado checklist. <https://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/saude-divulga-novo-protocolo-de...>

por material didático específico com o conteúdo ministrado na sala de aula. Porém, devido ao aumento de casos de coronavírus na cidade, no dia 1º de março de 2021, a prefeitura não permitiu o retorno das aulas e publicou outro Decreto nº 4180, prorrogando a data de retorno das aulas e demais atividades de ensino nas redes privada, federal, estadual e municipal, ficando autorizadas, para o funcionamento presencial apenas a partir do dia 22 de março de 2021.

Após o retorno híbrido das aulas (março de 2021), o município de Montes Claros publicou um novo Decreto nº 4002, determinando a suspensão das atividades escolares presenciais nos ensinos infantil, fundamental, médio e universitário até 13 de abril de 2021, devido ao aumento dos casos de covid-19 na cidade. Já no dia 26 de abril de 2021, foi publicado o Decreto nº4204 determinando o retorno gradativo das aulas presenciais, mas apenas para os níveis maternal e infantil, que este retorno, seria imediato.

Já a volta das aulas em formato híbrido para o Ensino Fundamental ocorreria a partir do dia 03 de maio de 2021; no nível médio, a partir do dia 10 de maio de 2021, no nível superior e de pós-graduação, a partir do dia 17 de maio de 2021 e nas escolas de idiomas e similares, também a partir do dia 17 de maio de 2021. Determinou ainda, que, a partir do dia 24 de maio de 2021, o revezamento do ensino presencial fosse com no máximo, 50% (cinquenta por cento) dos alunos em cada dia, devendo os demais alunos acompanhar as aulas via rede mundial de computadores ou através de material didático específico, com o conteúdo ministrado em sala de aula.

No dia 17 de setembro de 2021, o município de Montes Claros publicou um novo Decreto nº 8241, adotando novas regras de funcionamento com revezamento no ensino presencial, podendo comparecer no máximo 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos, em cada dia, nas aulas presenciais das redes particulares e públicas, devendo os demais alunos acompanhar as aulas via *internet* ou através de material didático específico, com o conteúdo ministrado em sala de aula.

Assim, conforme mencionado na página 63, aos poucos os municípios que não tinham decretos impeditivos, iam implementando a nova Resolução, quando localizados na Microrregião da onda amarela ou verde do Plano Minas Consciente, proposta criada pelo Governo de Minas Gerais, por meio das Secretarias de Desenvolvimento Econômico (SEDE) e da Secretaria Estadual de Saúde (SES) em 2021, que tratava da “retomada da economia do

jeito certo”<sup>3</sup>, orientando a retomada segura das atividades econômicas nos municípios do estado de Minas Gerais, quando a onda do contágio da Covid-19 estivesse controlada.

Em 2021, no momento do retorno presencial gradual, após quase dois anos de fechamento das escolas, houve uma grande preocupação com o distanciamento nas salas de aula e a adequação dos espaços escolares para esse possível retorno, sendo necessário que os gestores das escolas, organizassem tudo dentro dos moldes sanitários para o recebimento de professores e alunos com a devida segurança estabelecida pelo manual sanitário.

## **2.5 Retorno das atividades pedagógicas nas escolas**

Em 17 de setembro de 2021, o Observatório Covid-19 Fiocruz, informou ao país que houve diminuição dos casos de ocupação de leitos de UTI por pacientes infectados pela Covid19, sendo o melhor cenário do ano. Então, no dia 23 do corrente mês, o Comitê Extraordinário COVID-19 instruiu, por meio da deliberação 89, autorização, para o retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino do Brasil. Diante desse fato, todos os estados brasileiros passaram a planejar o retorno das atividades presenciais, que foi acontecendo de forma gradual. Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo e Sergipe, conforme dados do CONSED, optaram por sair do ensino remoto direto para o presencial. Desses estados, São Paulo optou em retornar as atividades em setembro do mesmo ano, considerando as dificuldades do Ensino Remoto e adotou um ciclo único para 2020 e 2021. No ano de 2022, foi a vez dos estados do Rio Grande do Norte e do Sergipe retornarem ao ensino presencial em outubro e novembro, respectivamente. Os demais estados só retomaram ao presencial em fevereiro de 2022.

O Espírito Santo foi o primeiro a aderir a nova modalidade, dos estados brasileiros que adotaram o Ensino Híbrido, o que ocorreu no mês de fevereiro de 2021. Em março do mesmo ano, os estados do Rio de Janeiro e Bahia que, assim como São Paulo, não adotaram o Ensino Remoto, tiveram que adotar o ciclo único de 2020/2021. Gradativamente, no decorrer do ano, os outros estados foram aderindo a esta nova tendência, embora a partir de outubro de 2021, 12 estados, incluindo Minas Gerais, tinham retornado às atividades 100% presenciais,

---

<sup>3</sup> <https://www.mg.gov.br/minas-consciente>. O Plano “Minas Consciente – retomando a economia do jeito certo” orienta a retomada segura das atividades econômicas nos municípios do estado. A proposta, criada pelo Governo de Minas Gerais por meio das secretarias de Desenvolvimento Econômico (Sede) e de Saúde (SES-MG), sugere a retomada gradual de comércio, serviços e outros setores, tendo em vista a necessidade de levar a sociedade, gradualmente, à normalidade, através de adoção de um sistema de critérios e protocolos sanitários que garantam a segurança da população. Ondas: na onda vermelha serão incluídos os serviços não essenciais, como o comércio, os atrativos culturais, naturais, hotéis, atividades esportivas e eventos. Nas ondas amarela e verde o protocolo será ampliado de forma gradual e progressiva.

abandonando de vez o sistema híbrido. Em 2022, os últimos estados a retornarem ao ensino presencial foram o Acre e Amapá.

Então, em 01/10/2021, o Governo de Minas apresentou as estratégias de retomada das atividades presenciais nas escolas da rede pública do estado, no contexto da pandemia da Covid-19, adotando medidas de biossegurança, prevenção e controle, recomendadas aos profissionais, aos responsáveis pelos alunos e aos estudantes para que este retorno ocorresse em um ambiente seguro. O protocolo sanitário é um manual, um documento que buscou contemplar todos os parâmetros, bem como os diferentes ambientes das atividades escolares. ASEE, seguiu as orientações do Ministério da Saúde (MS) e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e seu cumprimento foi obrigatório em todas as unidades escolares da rede pública de Minas Gerais. Esse retorno inicial foi feito de forma híbrida, com a metade das turmas presenciais e metade em ensino remoto para garantir o distanciamento previsto nos protocolos sanitários.

Com a volta das atividades escolares presenciais, novas estratégias precisaram ser adotadas para continuar o enfrentamento da Covid 19. Dessa forma, a rede pública estadual regulamentou, na Resolução SEE nº 4.506/2021, as diretrizes do protocolo de biossegurança, uma lista de tarefas (checklist), na qual foi estabelecido todo o planejamento das escolas. Uma das principais novidades desse protocolo de retorno presencial de 2021, dizia respeito ao distanciamento das carteiras de dois metros e à suspensão de aulas nas turmas, quando ocorria mais de um caso positivo de Covid-19, na mesma classe.

No dia 28 de janeiro de 2022, a Secretaria Estadual de Saúde (SES/MG) publicou um novo protocolo sanitário para o possível retorno total das aulas, tratando-se de sua 7ª versão. Nele ficou estabelecido que, os alunos ficassem afastados por cinco dias, caso 30% de uma mesma turma tivesse registrado a confirmação laboratorial do coronavírus. As investigações de surtos ficaram sobre a responsabilidade das Secretarias Municipais de Saúde, que contaram com o apoio do Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde (Cievs Minas), por meio de esclarecimentos e orientações técnicas. O novo protocolo também revogou o escalonamento dos alunos, mas manteve a recomendação de controle do fluxo para evitar aglomerações na entrada e saída dos turnos de aula.

Assim, como os demais protocolos, essa nova versão ressaltou a importância de medidas sanitárias, como o uso universal e correto de máscaras (para alunos com idade superior a 2 anos) cobrindo a boca e o nariz, a lavagem frequente das mãos e o distanciamento

entre alunos, professores, funcionários e frequentadores das escolas de Minas Gerais, independentemente do estado de vacinação. Além disso, ele atualizou e enfatizou a recomendação de vacinação em 2022, disponível para crianças e adolescentes a partir de cinco anos de idade, e frisou que a imunização deveria ser incentivada e encorajada, já que se tratava da principal estratégia de prevenção de saúde pública para o combate à pandemia de covid-19.

O SES/MG, através da 7ª versão do protocolo sanitário de 2022, relata que 87,22% da população mineira já estava com o esquema vacinal completo e 25,09% já tinham recebido inclusive, a dose de reforço. Além disso, o documento contextualiza ainda que 93,73% dos trabalhadores da educação de Minas Gerais já estavam completamente imunizados (com duas doses ou com dose única) em dezembro de 2021, o que equivalia a 337.912 profissionais. Já entre os 1.332.024 adolescentes de 12 a 17 anos no estado, 77,62% já tinham recebido ao menos a primeira dose, e 39,80% estavam com o esquema vacinal completo.

O novo protocolo de 2022, incluiu a orientação para que os gestores das unidades escolares solicitassem a apresentação do cartão de vacina a todos os pais e responsáveis com a finalidade de promover, junto à Atenção Primária à Saúde (APS), medidas informativas e educativas de prevenção de doenças imunopreveníveis. Essa ação não estava condicionada ao impedimento do acesso ou à frequência dos alunos à escola.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Saúde junto com a Secretaria de Estado de Educação considerara necessária a criação desses protocolos para servirem como orientação à prevenção da doença e à promoção da saúde pública, no intuito de esclarecer e preparar as escolas para o gradual retorno às aulas. No ambiente escolar, este protocolo amenizou as incertezas de procedimentos, visando a padrões de condutas comportamentais mais adequados pela equipe técnica da escola, estudantes e comunidade escolar, mas era necessário incluir as novas tecnologias no contexto escolar da sala de aula.

Segundo Novoa (2021, p. 2), “as novas tecnologias tornaram personagens da terceira revolução, é preciso usar o potencial delas, o que não substitui a necessidade de um bom professor para desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, pesquisar, comunicar”. Além do contato professor aluno para estabelecer o processo de ensino aprendizagem e sanar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, sendo necessário fazer o acolhimento através da escuta do que eles viveram nesses dois anos de pandemia.

Para Schmidt *et al.* (2020, p. 1) “a pandemia do coronavírus trouxe não apenas a

Covid-19, doença que vem matando milhares de pessoas em todo o mundo, mas também suscitou o debate acerca dos cuidados com a saúde mental da população”. Todavia, para isso acontecer, algumas mudanças são necessárias para a evolução do mundo e da educação como um todo.

Gonçalves, Pereira e Santos (2020) afirmam que:

[...] O debate sobre o futuro da educação é tarefa imprescindível no campo da academia, dos profissionais, e deve ser problematizado pelo conjunto da sociedade. A resistência por meio de lutas em defesa da educação pública deve ser sistemática quanto a garantia da qualidade e equidade, devendo ser cada vez mais incorporada às políticas educacionais durante e após esse cenário (GONÇALVES; PEREIRA; SANTOS, 2020, p. 4).

Os autores revelam a necessidade de debater o novo cenário da educação no campo ou espaço de formação dos professores e no âmbito das políticas públicas educacionais, no intuito de lutar pela defesa do ensino público de qualidade. Desta forma, a pandemia fez com que o ensino formal ultrapassasse os muros das escolas, possibilitando novos olhares para a organização dos processos escolares, currículos, metodologias e para projeto político pedagógico com o objetivo de nortear os rumos da educação.

O processo pedagógico e o currículo escolar não estão desvinculados da realidade do meio social, bem como a formação permanente que deveria estar ligada à capacidade dos professores em compreenderem não só o que vão ensinar, mas também como irão ensinar. Assim, a metodologia de ensino não pode estar desarticulada dos conteúdos, pois é preciso pensar em novas políticas públicas que possam atender à educação no, pós pandemia.

O Supremo Tribunal Federal assegurou aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a liberação para adotar medidas de combate à pandemia da Covid-19, com a adoção da vacinação dos profissionais da educação, como medida de controle na transmissão dos casos do vírus, sendo então, possível iniciar o retorno gradativo das aulas presenciais nas escolas. Desta forma, em 26 de fevereiro de 2021, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), publicou a Resolução nº 4.506, instituindo o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos 2020/2021, revogando os dispositivos da Resolução SEE nº 4.310. As escolas estaduais adotaram o *checklist* (protocolos de distanciamento e uso de álcool gel) de aplicação dos protocolos sanitários para o desenvolvimento do ensino híbrido, com retorno seguro, gradual e facultativo das atividades escolares presenciais. Os municípios, no entanto, tiveram autonomia para criar seus próprios decretos, permitindo ou



não o retorno presencial das aulas nas escolas.

Assim, a Prefeitura de Montes Claros – MG criou o plano municipal “Avança MOC com responsabilidade” e publicou o Decreto nº 4169 de 08/02/2021, autorizando o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas da cidade no dia quatro de março de 2021. Entretanto, de acordo com o decreto, assinado pelo prefeito Humberto Souto, as instituições de ensino tiveram que adotar uma série de medidas para diminuir os riscos de contaminação da COVID-19 pelos alunos e professores. Um dos critérios foi que, no primeiro mês do retorno presencial, as escolas fizessem um revezamento, recebendo no máximo 35% dos alunos por dia e os demais estudantes acompanhariam as atividades pela *internet* ou por material didático específico com o conteúdo ministrado na sala de aula. Porém, devido ao aumento de casos de coronavírus na cidade, no dia primeiro de março de 2021, a prefeitura publicou o Decreto nº 4180, prorrogando a data de retorno das aulas e demais atividades de ensino nas redes privada, federal, estadual e municipal, ficando autorizadas, para o funcionamento presencial apenas a partir do dia 22 de março de 2021.

Após o retorno híbrido das aulas, no dia 16 de março de 2021 o município de Montes Claros publicou outro Decreto nº 4002, determinando a suspensão das atividades escolares presenciais nos ensinos infantil, fundamental, médio e universitário até 13 de abril de 2021 devido ao aumento dos casos de contágio por covid-19, superlotando os leitos dos hospitais. Já no dia 26 de abril de 2021, com a chegada de mais vacinas e queda no contágio do coronavírus, o município de Montes Claros, publica o Decreto nº4204 determinando o retorno gradativo das aulas presenciais, mas apenas os níveis maternal e infantil, este retorno, seria imediatamente. A volta das aulas em formato híbrido nas escolas de Montes Claros, no ensino fundamental, foi a partir do dia 03 de maio de 2021; no nível médio, a partir do dia 10 de maio de 2021; no nível superior e de pós-graduação, a partir do dia 17 de maio de 2021 e nas escolas de idiomas e similares, também a partir do dia 17 de maio de 2021. Determinou ainda, que, a partir do dia 24 de maio de 2021, o revezamento do ensino presencial fosse com no máximo, 50% (cinquenta por cento) dos alunos em cada dia, devendo os demais alunos acompanhar as aulas via rede mundial de computadores ou através de material didático específico, com o conteúdo ministrado em sala de aula.

No dia 17 de setembro de 2021, o município de Montes Claros publicou um novo Decreto nº 8241, adotando novas regras de funcionamento com revezamento no ensino presencial, podendo comparecer no máximo 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos, em

cada dia, nas aulas presenciais das redes particulares e públicas, devendo os demais alunos acompanhar as aulas via *internet* ou através de material didático específico, com o conteúdo ministrado em sala de aula.

Assim, conforme mencionado na página 65, aos poucos os municípios que não tinham decretos impeditivos, iam implementando a nova Resolução, quando localizados na Microrregião da ondas: amarela ou verde do Plano Minas Consciente, proposta criada pelo Governo de Minas Gerais, por meio das Secretarias de Desenvolvimento Econômico (SEDE) e da Secretaria Estadual de Saúde (SES) em 2021, que tratava da “retomada da economia do jeito certo”, orientando a retomada segura das atividades econômicas nos municípios do estado de Minas Gerais, quando a onda do contágio da covid 19 estivesse controlada. Assim, o retorno gradual e semipresencial das atividades presenciais nas escolas estaduais de Montes Claros, foi previsto para iniciar no dia 21 de junho de 2021, após uma semana de preparação dos gestores e professores para fazer o acolhimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que começaram com aulas através do ensino híbrido na primeira e terceira semana, sendo alteradas pelo ensino remoto na segunda e quarta semana do mês. Porém, a Organização Mundial de Saúde não permitiu o retorno, marcando nova data.

Com base nesses pressupostos, a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES-MG) publicou no dia 27/01/2022, após ser aprovado pelo Centro de Operações de Emergência em Saúde (COES-Minas), o novo protocolo sanitário de retorno às aulas presenciais, que foi aplicado durante o ano letivo de 2022. Na rede estadual, de Minas Gerais as aulas totalmente presenciais tiveram início no dia 07/02/2022, com acolhimento dos alunos que chegaram indisciplinados, apresentando dificuldades para permanecerem na escola. A chegada da segunda dose de vacina do coronavírus nos estados e municípios, possibilitou a retomada presencial das escolas públicas em Minas Gerais e para justificar esse retorno, o Conselho Estadual de Educação e o Secretaria Estadual de Educação, mencionam a importância do ambiente escolar como meio de proteção de crianças e adolescentes à exposição de riscos de violência em ambientes domiciliares e comunitário onde habitam. Desta forma, as escolas tornam-se ambientes de identidade para as comunidades onde estão inseridas, sendo também ambientes de segurança para os alunos.

## A pandemia e as práticas pedagógicas nas escolas públicas

### 3.1 As dificuldades enfrentadas pelos professores na pandemia

A partir da pesquisa ficou evidente, que manter o vínculo educacional, através do ensino remoto, trouxe enormes desafios, devido à falta de preparo, acesso as ferramentas digitais e a internet em casa, tanto dos diretores e especialistas, como dos professores e dos alunos. Além disso, a falta de organização e planejamento por parte do Governo Federal, em criar políticas públicas voltadas ao momento pandêmico causado pela COVID-19, para orientar Estados e municípios de como proceder nas escolas, demonstrou fragilidades e limitações.

As dificuldades que os professores enfrentaram para adequar suas aulas em ambientes virtuais, o medo de contrair a doença da Covid-19, juntamente com a preocupação em não deixar os alunos desamparados, levou os profissionais da educação a buscar força para continuar sua missão de ensinar. Assim, com o objetivo de analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação e identificar os desafios que as escolas públicas, enfrentaram durante o período da pandemia, é que a pesquisa foi realizada por amostragem em duas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. O critério de escolha dessas escolas foi por região geográfica, sendo uma escola A na região central e outra escola B na região periférica.

A pesquisa caracteriza-se por um estudo qualitativo, que foi realizado por meio do método exploratório e descritivo através da coleta de dados, que foi realizada com questionários e entrevistas. Os questionários aplicados versaram sobre como os profissionais do ensino fundamental da educação básica, desenvolveram suas atividades, no período de pandemia, e quais foram os desafios e dificuldades que as escolas enfrentaram na práxis cotidiana nos tempos de pandemia.

O contato com a instituição de ensino foi realizado por meio do envio de e-mail à direção da escola, que encaminhou às especialistas e aos professores um convite elaborado pela pesquisadora, perguntando sobre a possibilidade de responderem a um questionário *online*. Identificou-se 24 professores, dois (2) especialistas e dois (2) diretores, totalizando 28

profissionais que participaram da pesquisa. Em seguida, apresentamos os resultados dos questionários por meio de tabelas e gráficos.

Tabela 1: Respostas do Questionário de Professores

Nº	PERGUNTAS	PORCENTAGEM	
01	Sexo	Feminino – 80%	Masculino – 20%
02	Faixa etária	30 a 40 anos – 48,2%	41 a 50 anos ou + – 51,8%
03	Estado civil	Casados - 61,5%	Solteiros – 38,5%
04	Turno laboral	Matutino – 53,8%	Vespertino – 46,2%
05	Experiência profissional	01 a 20 anos – 53,8%	21 a 40 anos – 45,7%
06	Carga horária semanal	24h – 60%	30h ou + – 40%
07	Situação funcional	Efetivos – 61,5%	Contratados – 38,5%

Fonte: Elaboração da Autora com base nos dados da pesquisa (2023).

A Tabela 1 apresenta as primeiras perguntas que foram destinadas aos professores, com o intuito de identificar dados relevantes sobre: faixa etária, experiência profissional, carga horária de trabalho a situação funcional enquanto servidor de escolas públicas estaduais, conforme a tabela acima. As respostas foram fundamentais para entender qual público foi direcionado a pesquisa, a fim de analisar a faixa de idade dos entrevistados, quanto tempo de trabalho na área ele tem e a carga horária de trabalho deles para compreender melhor o tempo disponibilizado por eles para a família e o labor na pandemia.

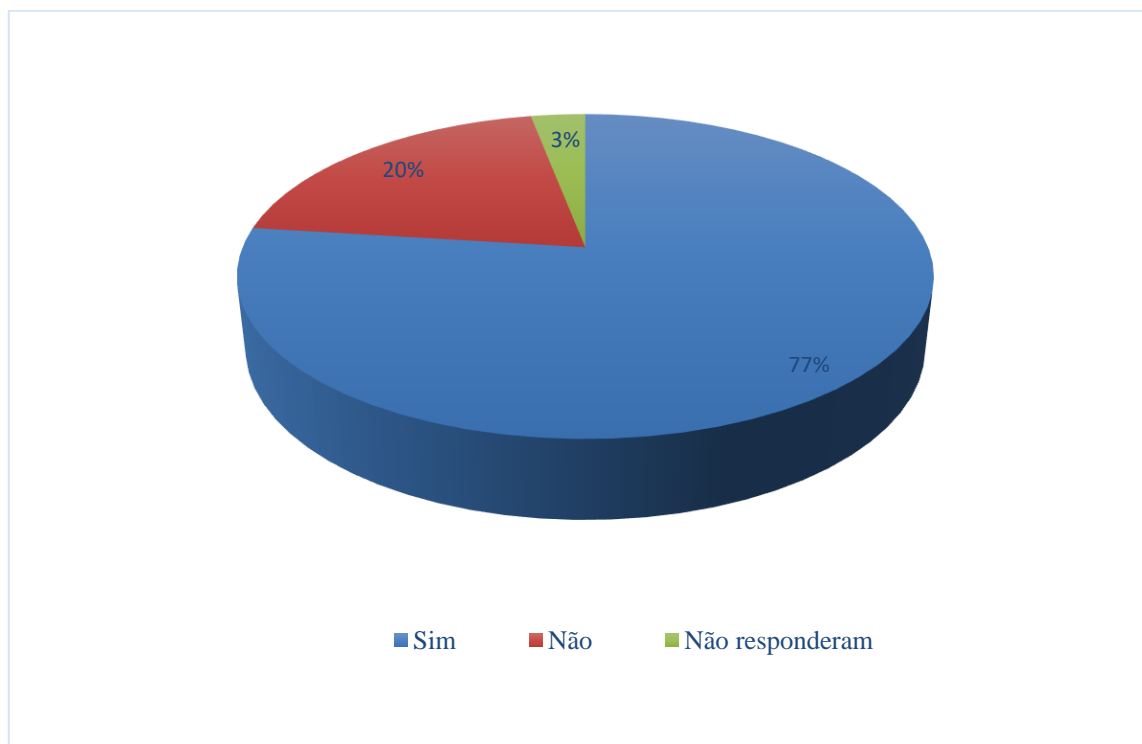
### 3.2 Resultados da pesquisa através de gráficos

Os gráficos de 1 a 12, apresentados nesta seção, trazem o resultado da pesquisa realizada com professores de escolas estaduais do Ensino Fundamental.

Conforme ilustra o gráfico 1, a seguir, 77% dos professores entrevistados apontaram que, devido ao distanciamento social, a pandemia trouxe impactos para sua prática pedagógica. E, também, trouxe dificuldades para reorganizar os processos de trabalho por meio das aulas remotas, devido à falta de acesso às novas tecnologias. 20% dos professores responderam que a pandemia não trouxe impactos para sua prática pedagógica, porque já

tinham acesso a tecnologias digitais e 3% dos professores não responderam.

Gráfico 1: A pandemia e os impactos na prática pedagógica

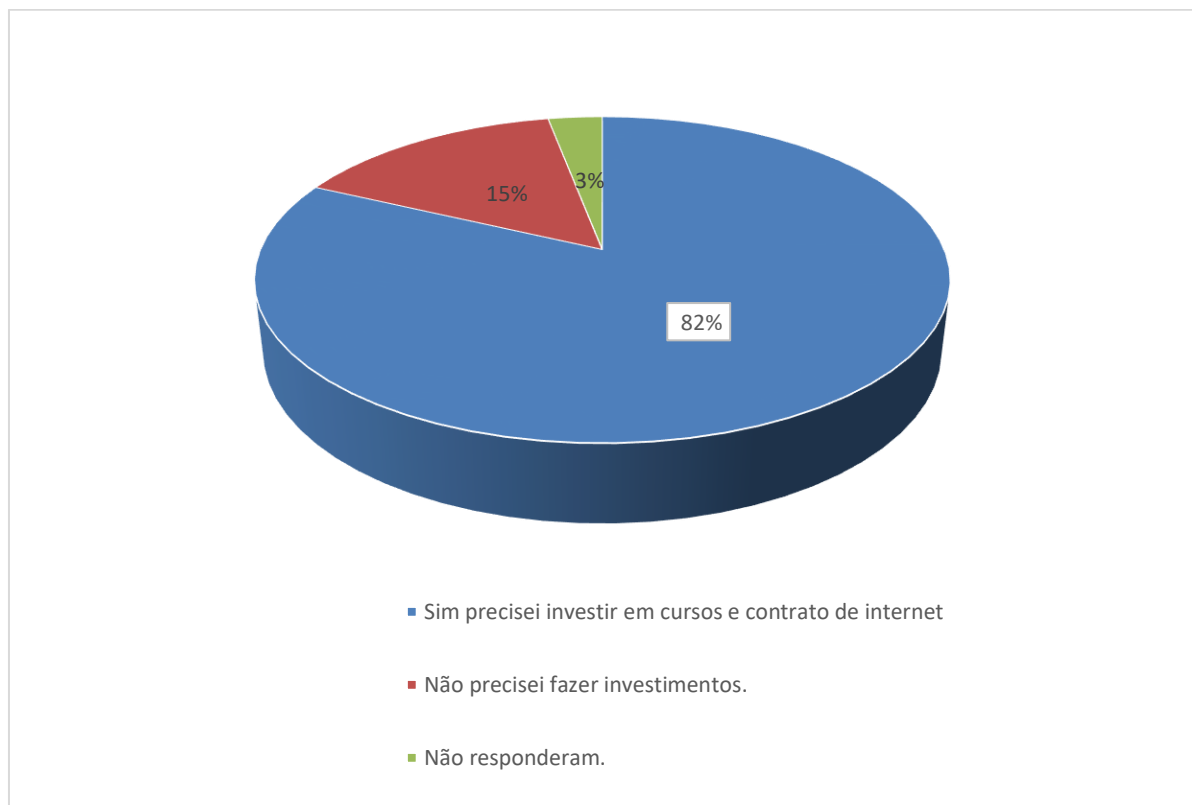


Fonte: Elaboração da Autora (2022)

De acordo com o gráfico 2, a seguir, 82% dos professores entrevistados apontaram, que enfrentaram diversos desafios no período da pandemia, pois não tinham computador e nem internet para realizar seu trabalho. 15% dos professores não necessitaram realizar investimentos porque já tinham computador com internet e familiarização com as ferramentas tecnológicas. 3% dos professores não responderam.

A pesquisa demonstrou que o maior impacto, para os professores, foi ter que realizar investimentos inesperados com equipamentos digitais como: computadores, contratos de internet e cursos *online*, para aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas, com as quais muitos, até então, nunca tinham tido contato. A professora 01, com 17 anos de efetivo exercício em sala de aula, afirmou: “o maior desafio que tive de enfrentar para trabalhar virtualmente foi o endividamento com equipamentos, pois nós, professores, não recebemos nenhuma ajuda do Governo para comprar equipamento tecnológico. Também tive muita dificuldade em dar aulas *online* pelo *WhatsApp*, o que impossibilitou o atendimento a todos os meus alunos individualmente” (PROFESSORA 01).

Gráfico 2: Os desafios da pandemia no Ensino Remoto



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

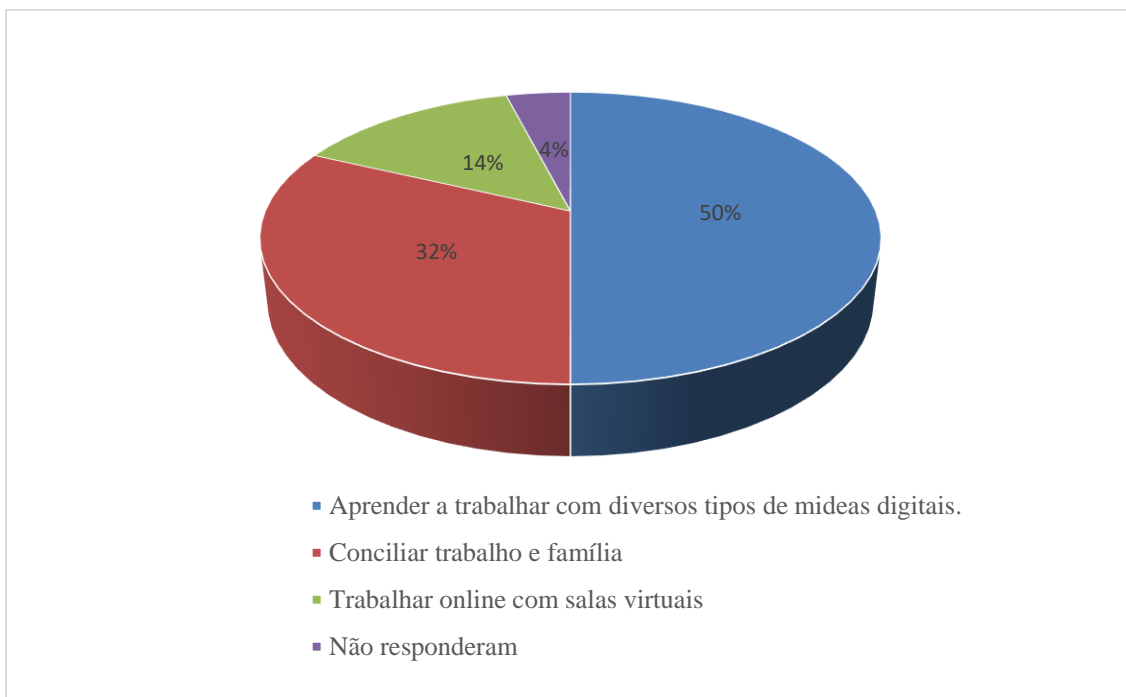
A pesquisa mostrou, ainda, que muitos professores não tinham equipamentos adequados para preparar aulas remotas e tiveram de contrair dívidas para comprar computador e colocar internet em suas residências e poder desenvolver prática pedagógica”.

O gráfico 3, a seguir, intitulado “Os impactos da pandemia no Ensino Remoto”, aponta que 50% dos professores entrevistados enfrentaram impactos durante a pandemia para realizar seu trabalho porque tiveram de aprender a trabalhar com diversos tipos de mídias digitais.

32% dos professores não conseguiram conciliar trabalho e família, por sentirem sobrecarregados de trabalho. 14% dos professores sentiram dificuldades em trabalhar com salas virtuais no *WhatsApp*. 4% dos professores não responderam.

Segundo o relato da professora 02, com 11 anos de experiência, “o maior impacto que eu sofri, foi o medo e o risco em contrair o vírus, que acabou desenvolvendo em mim, uma ansiedade enorme. E criar videoaulas também foi impactante” (PROFESSORA 02).

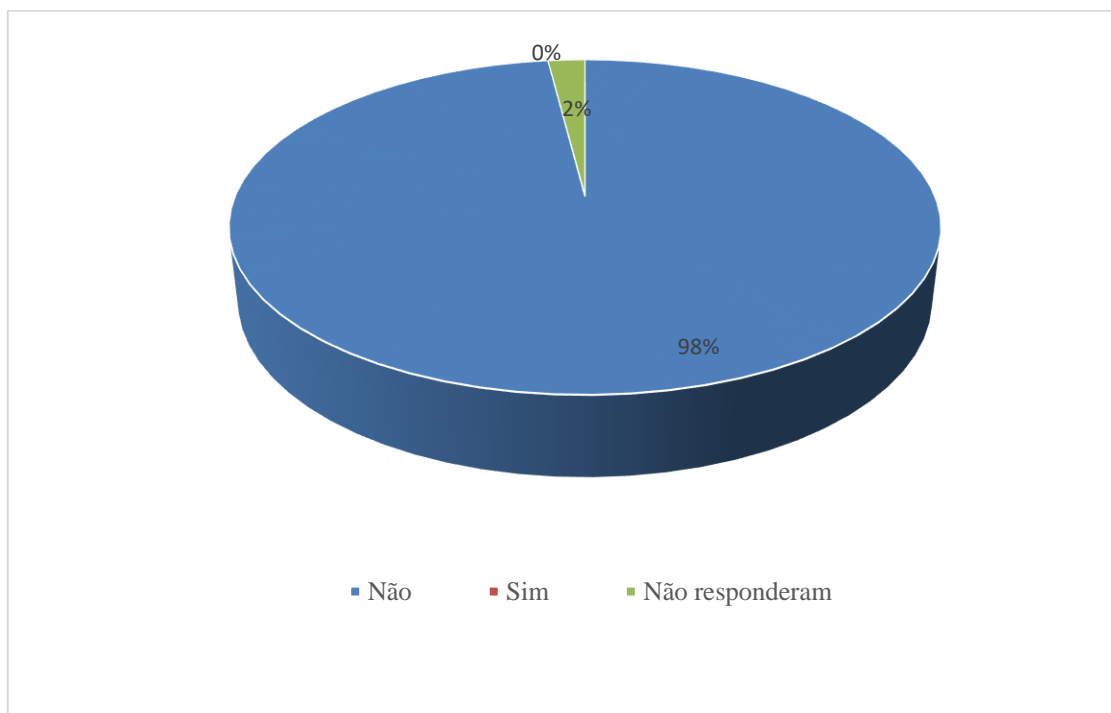
Gráfico 3: Os impactos da pandemia no Ensino Remoto



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

No que se refere à pergunta apontada no gráfico 4, o resultado da pesquisa aponta que 98% dos professores relataram que não tiveram ajuda de custos do Estado para adquirirem internet e equipamentos tecnológicos.

Gráfico 4: Recurso tecnológico e *internet*

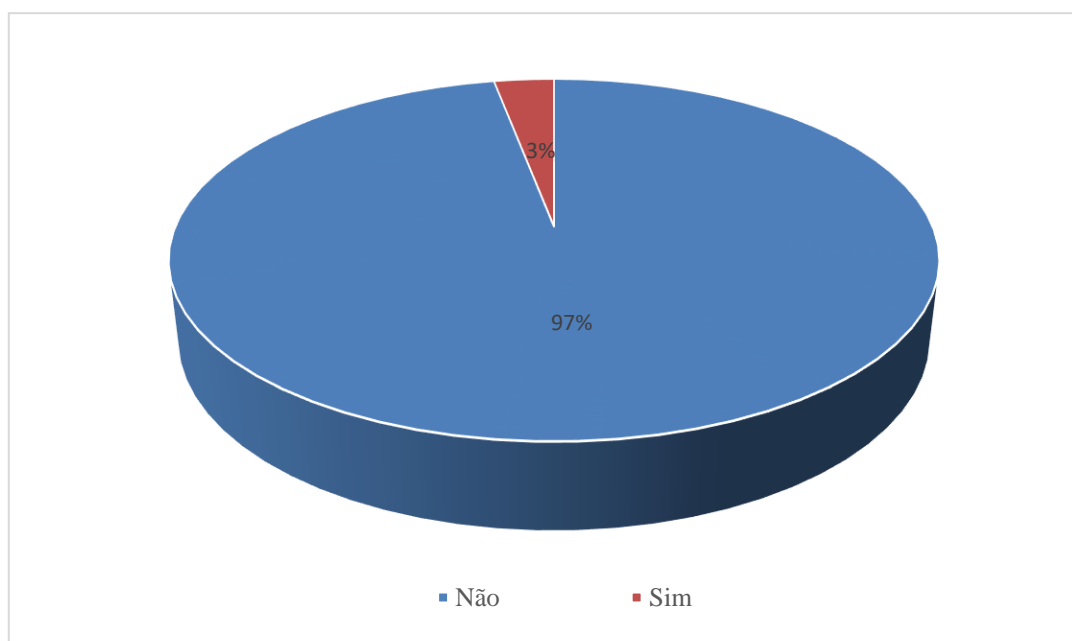


Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Para dar continuidade ao trabalho, eles tiveram que se organizar por conta própria, arcar com toda despesa para realizar trabalho remoto. 0% dos professores relataram que sim, foi disponibilizado recurso tecnológico para realizar seu trabalho remoto, e 2% não responderam.

A pesquisa revelou a insatisfação de muitos professores em ter feito compromisso a longo prazo, comprometendo salário numa época difícil e conturbada economicamente provocada pela pandemia da Covid-19, sem ter tido ajuda do órgão empregador, o Estado.

Gráfico 5: Formação para utilizar ferramentas tecnológicas



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

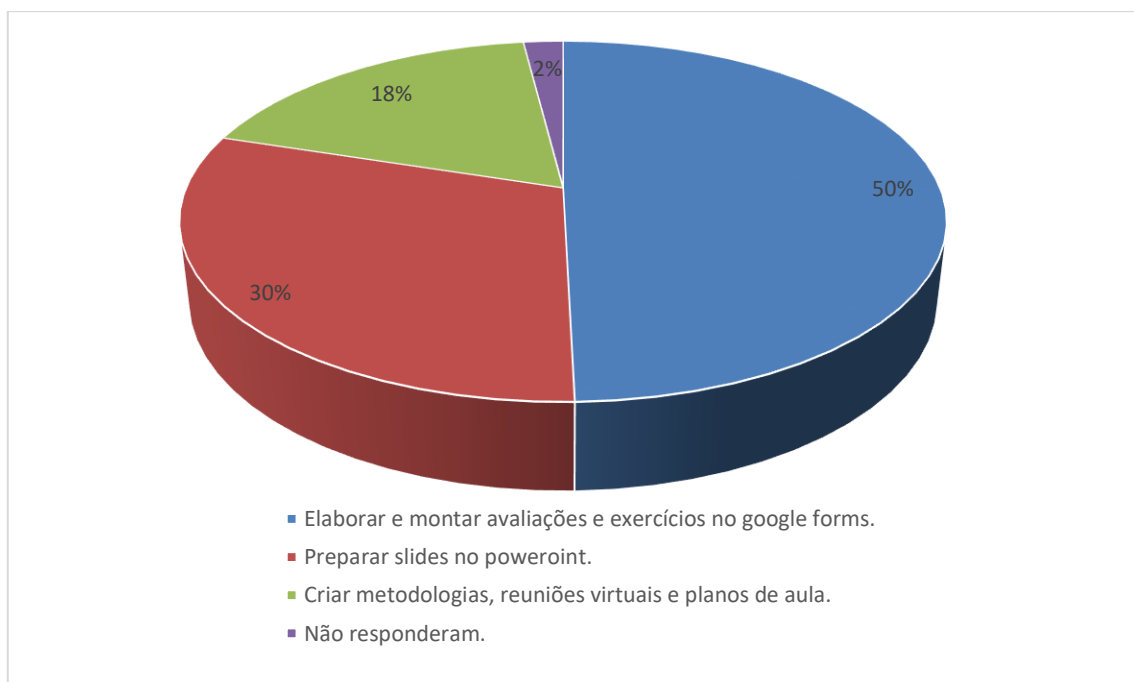
Conforme demonstram os resultados, no que se refere à pergunta estipulada no gráfico 5, 97% dos professores responderam que não foi ofertado nenhum curso para iniciarem o trabalho remoto e 3% afirmaram ter recebido do Estado curso de formação para lidarem com as ferramentas tecnológicas. Ficou evidenciado através da pesquisa que a maioria dos professores também investiram em sua formação para trabalhar com as mídias, devido à falta de preparo e por nunca ter tido acesso aos equipamentos midiáticos.

O gráfico 6, a seguir, revela que 50% dos professores entrevistados tiveram dificuldades para elaborar e montar avaliações e exercícios complementares no *Google forms*. 30% dos professores tiveram dificuldades para preparar aulas em slides, bem como apresentar no *powerpoint* e adequar o currículo. Já 18% dos professores sentiram dificuldades para criar metodologias de trabalho, realizar reuniões virtuais, planejar, ordenar, monitorar atividades,



adaptar o plano de aula, visando priorizar conteúdos específicos. 2% dos professores não responderam.

Gráfico 6: Dificuldades com ferramentas digitais



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

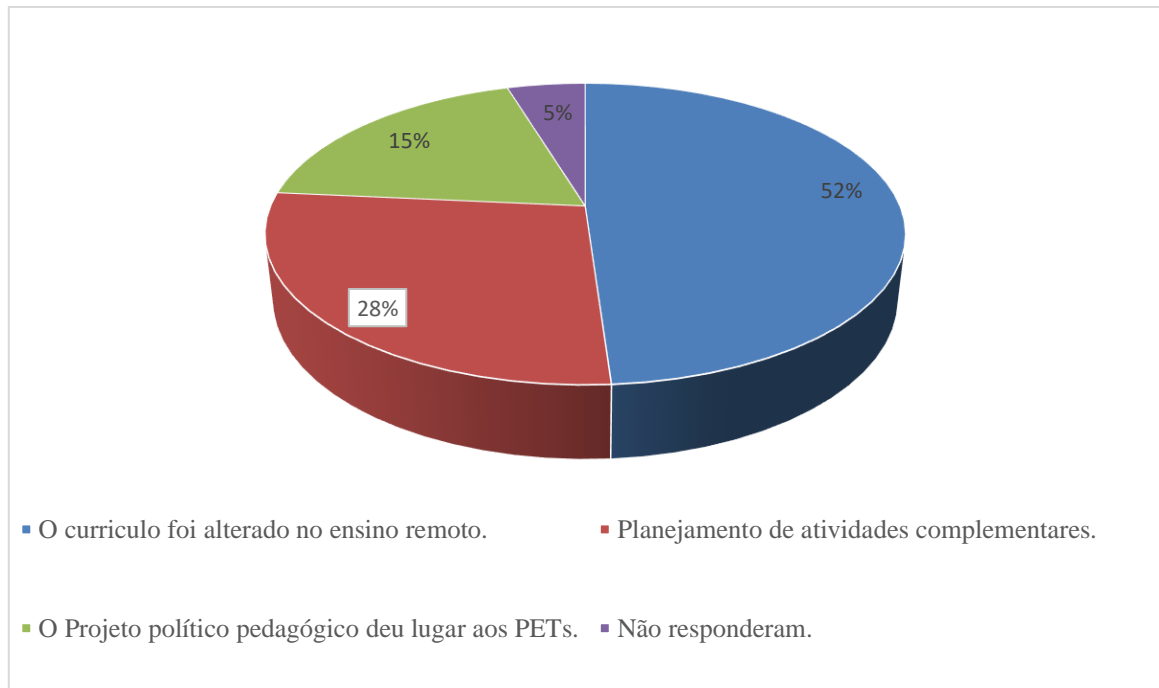
Segundo relato da professora 03, com 22 anos de experiência em sala de aula, além dos desafios mencionados no gráfico, “o maior desafio que eu tive, foi detectar se as atividades dos PETs teriam sido realizadas realmente pelos alunos, além de ter que criar novas metodologias e atividades complementares para desenvolver meu trabalho, demandando mais tempo para essas tarefas” (PROFESSORA 03).

A pesquisa apresentou várias dificuldades que os professores tiveram em relação a elaboração e adequação do currículo para trabalhar remotamente e tudo isso impacta diretamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Em relação aos impactos causados pela pandemia no currículo, o gráfico 7, a seguir, mostra que 52% dos professores acharam que o currículo da escola sofreu impacto pela pandemia, porque foi alterado para atender o Ensino Remoto. 28% dos professores mostraram que a pandemia impactou no planejamento das atividades, porque sempre tem de fazer atividades complementares. Na opinião de 15% dos professores, os projetos elencados no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola foram impactados, cedeu lugar para os PETs, pois teve de ser adaptado posteriormente. 5% dos professores não quiseram opinar, ou seja,

não responderam a esta questão.

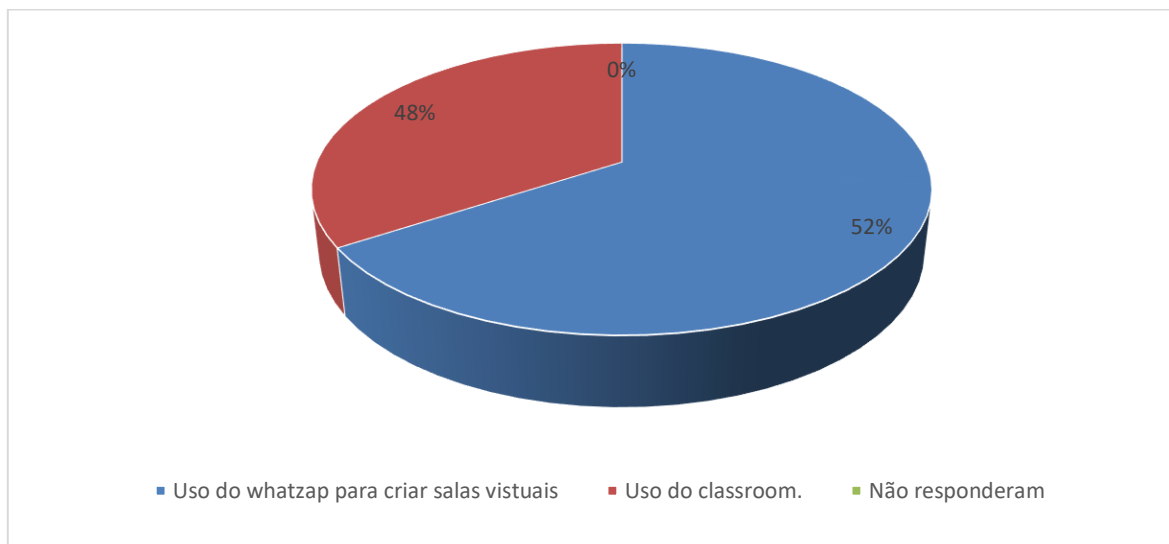
Gráfico 7: Os impactos da pandemia no currículo



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Conforme o resultado da pesquisa, o currículo cedeu lugar as atividades apresentadas no PET e posteriormente, o Projeto Piloto Pedagógico – PPP da escola teve de sofrer alterações para mencionar a adoção dessas apostilas com outras atividades adaptadas para o momento pandêmico.

Gráfico 8: Práticas educativas desenvolvidas na pandemia



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

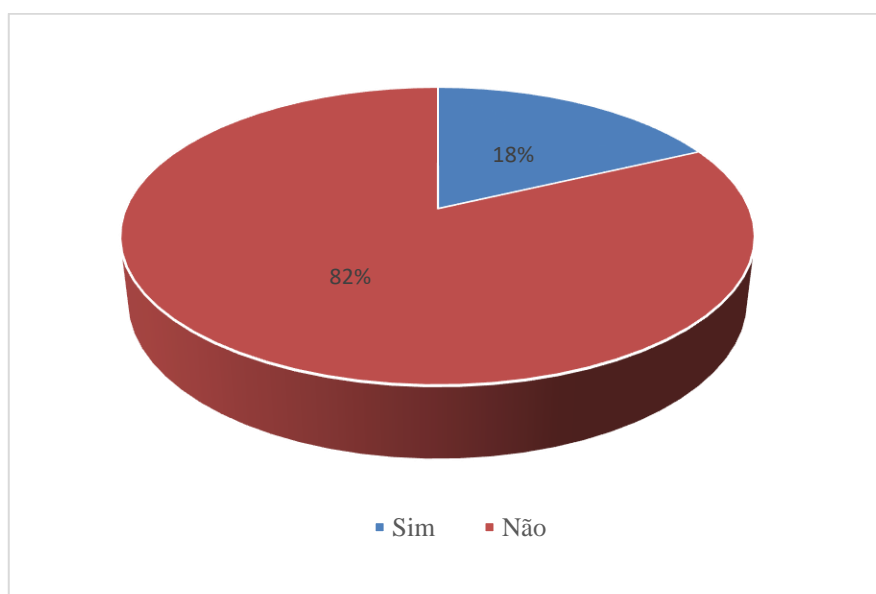
Em relação às práticas educativas (Gráfico 8), a pesquisa mostrou que 52% dos professores disseram que tiveram de adotar novas práticas de trabalho, desenvolvendo aulas com uso do *WhatsApp* para criar salas e turmas virtuais durante a pandemia. Já, 48% afirmaram que não conheciam o *Classroom* e que tiveram de trabalhar com essa plataforma virtual. 0% dos professores não responderam. Segundo relato da professora 04, com experiência de 21 anos em sala de aula, “o meu grande desafio foi utilizar a tecnologia para criar minhas salas de aula e me manter focada nelas, enquanto tenho de cuidar de casa, pois tudo isso tira minha atenção, não consigo focar”. (PROFESSORA 04).

Santos (2020) menciona que,

As mulheres são consideradas “as cuidadoras do mundo”, dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha de frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Para garantir a quarentena dos outros, não podem observar a sua própria. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias (SANTOS, 2020, p. 4).

O autor enfatiza que as maiores dificuldades encontradas pelas mulheres em desenvolver seu trabalho *online* durante a pandemia ou numa quarentena estão relacionadas a ter que conciliá-lo com o trabalho doméstico, uma vez que precisam cuidar da família, incluindo filhos, marido ou os pais idosos. O autor vem reafirmar a fala da professora, pois no trabalho remoto, a mulher acaba ficando sobrecarregada de tarefas domésticas e sem hora específica para atender alunos e pais, causando ansiedade e até depressão nos docentes.

Gráfico 9 - O Ensino Remoto

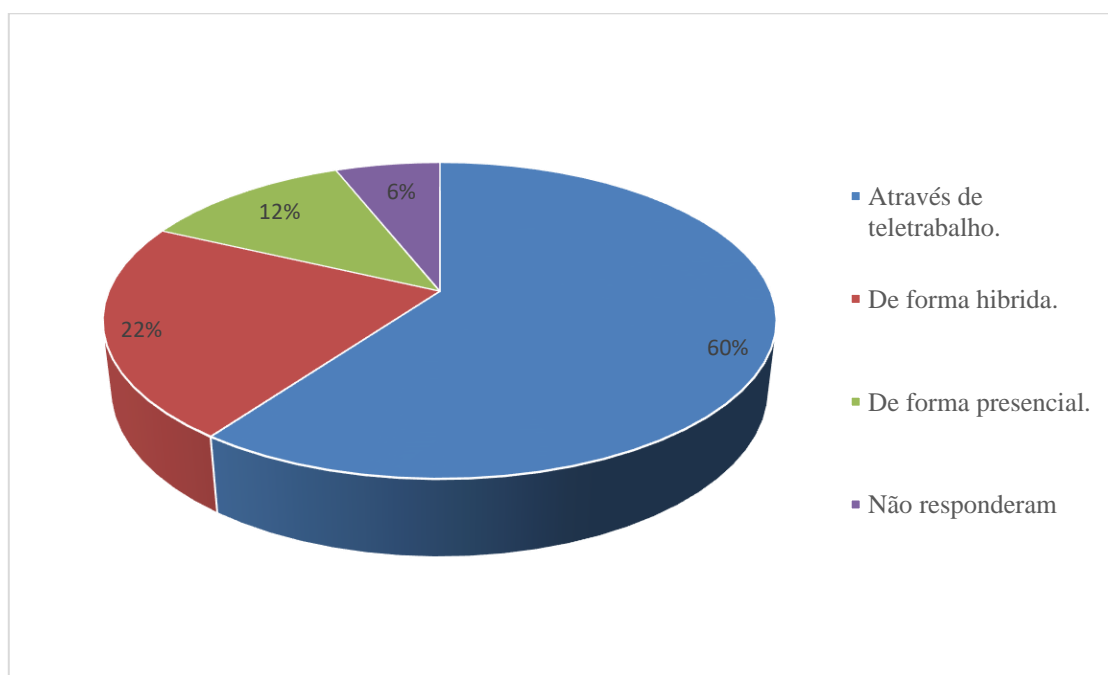


Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Conforme demonstram os resultados no gráfico 9, 18% dos professores acreditam que sim, o ensino remoto alcançou a todos os alunos do Ensino Fundamental da Educação Básica. Já 82% dos professores afirmaram que o ensino remoto não atingiu todos os alunos do Ensino Fundamental.

De acordo com os resultados da pesquisa, na entrega dos PETs, os professores perceberam que muitos alunos não tiveram acesso a essas atividades pela falta de celular ou computador em casa para acompanhar as aulas e fazer as tarefas. As listas de presença nas salas virtuais, também não constavam os nomes de alguns alunos, demonstrando as desigualdades sociais existentes nas escolas no acesso as salas virtuais no ensino remoto, o que dificultou o trabalho e impactou também nos resultados avaliativos desse momento pandêmico.

Gráfico 10 - O ensino durante a pandemia



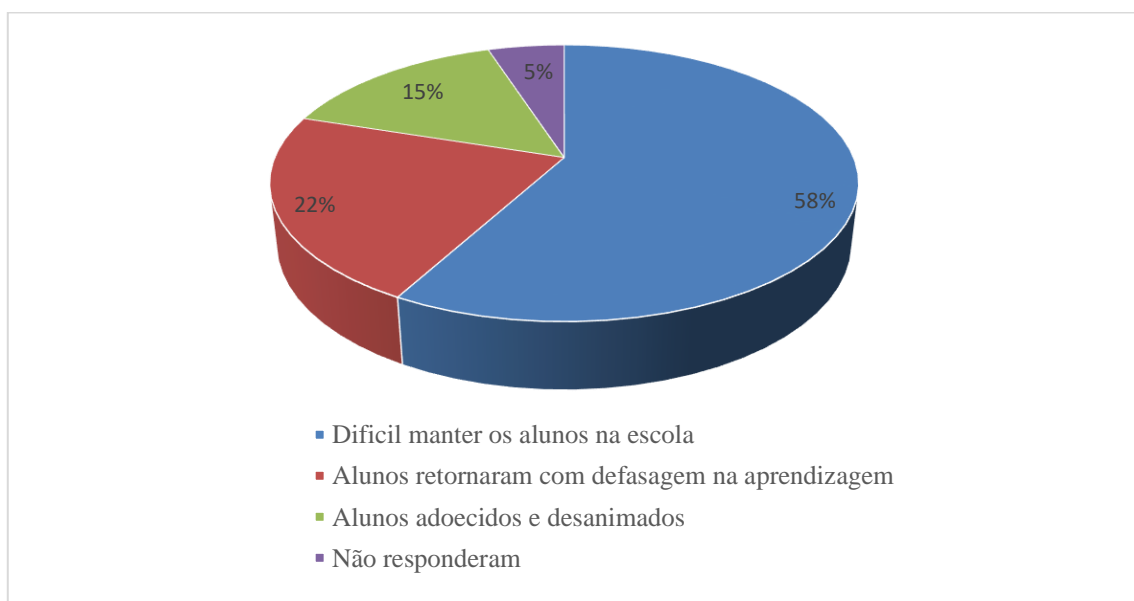
Fonte: Elaboração da Autora (2022)

De acordo com o gráfico 10, 60% dos professores acreditam que o teletrabalho com aulas *online* foi a melhor forma de trabalhar na pandemia. Já, 22% dos professores afirmaram que as aulas em formato híbrido, atenderam melhor às famílias e aos alunos para no momento, tirar dúvidas. 12% disseram que a melhor forma de ensinar e o aluno aprender é a presencial, com socialização entre alunos e professores. 6% não responderam essa questão.

Conforme a pesquisa, as aulas híbridas possibilitaram tirar as dúvidas dos alunos, pois

em casa, muitos pais não sabiam como ensinar ou as vezes perdiam a paciência ao tentar ajudar nas tarefas dos filhos.

Gráfico 11 - Retorno presencial



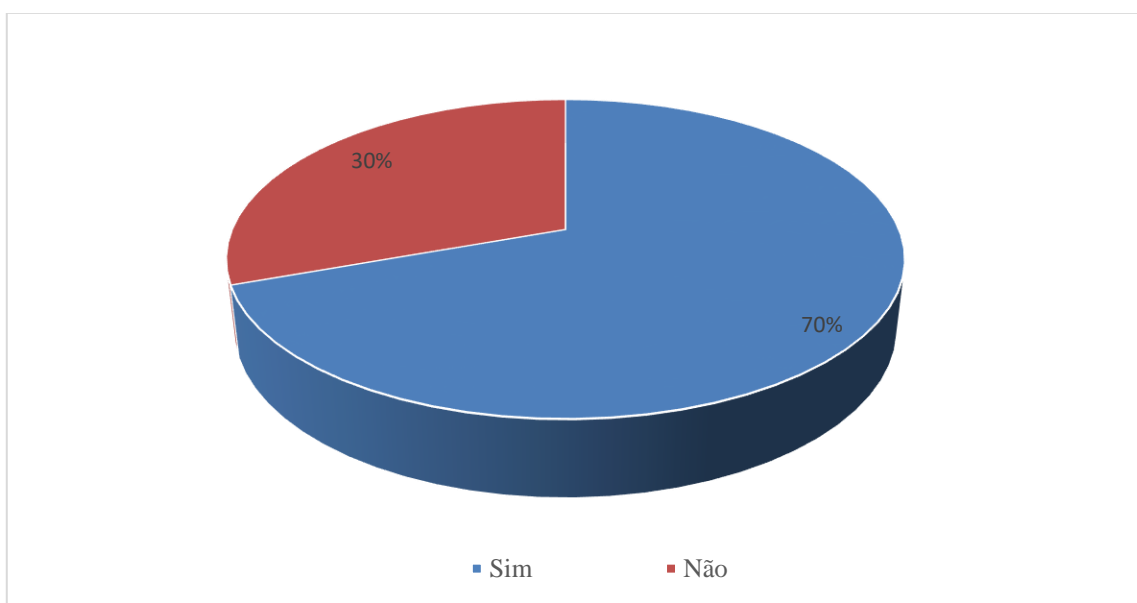
Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Com base gráfico 11, 58% dos professores relataram que está difícil manter os alunos no ambiente escolar nesse retorno presencial. 22% dos professores acham que os alunos retornaram apresentando defasagem de aprendizagem e com muitas dificuldades. 15% dos professores mencionaram que os alunos chegaram adoecidos e desanimados para o retorno presencial e 5% dos professores não responderam.

De acordo com a fala da professora 08, com 10 anos de experiência em sala de aula, “os alunos estão tendo que adaptar novamente ao presencial, pois chegaram indisciplinados, com dificuldades em permanecer na sala de aula e com defasagem na aprendizagem. A professora relata que: “está sendo desafiador, manter os alunos em sala de aula, mas aos poucos, estamos vencendo” (PROFESSORA 08).

Conforme a pesquisa relatou, os professores ainda mencionaram que, foi necessário mudar a forma de ensinar para adaptar os instrumentos tecnológicos às aulas presenciais e manter os alunos mais interessados, a fim de evitar evasão escolar. Os alunos retornaram às aulas presenciais com muitas dificuldades na aprendizagem, com déficit de conhecimentos básicos exigidos, sendo necessário uma super tarefa para manter esses alunos focados no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 12 - Políticas públicas na pandemia



Fonte: Elaboração da Autora (2022)

Com base no gráfico 12, observamos que 70% dos entrevistados responderam que sim, as políticas públicas adotadas atenderam às exigências do momento pandêmico e 30% disseram que, as políticas públicas adotadas no momento pandêmico, não atenderam às exigências. Segundo relato da Professora 06, com 25 anos de efetivo trabalho em sala de aula: “foram muitos os desafios que tive de enfrentar na pandemia, como: ter de lidar com o desconhecido ‘as tecnologias’, gravar vídeos e áudios para meus alunos sem ter curso ou capacitação para realizar essa tarefa, o que me trouxe fobia. Encontrei muitas dificuldades e saber que alguns de meus alunos não tinham equipamentos, ‘ficando à margem do processo’, me adoeceu”.

A pesquisa mostrou o adoecimento de professores e alunos causados pelo confinamento da pandemia. Muitos autores se debruçaram sobre esse assunto, como Andrade (2021, p. 2) que afirma, “os professores tiveram de dividir seu tempo com o trabalho e a família, preocupando com todo processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, causando adoecimento em muitos profissionais da educação”.

O autor retrata o adoecimento causado pelo excesso de horas dedicado ao trabalho, ao seu ofício, onde os professores ficavam vinte quatro horas preocupados com a aprendizagem dos alunos e muitas vezes não tinham tempo para dar atenção que a família merecia. Todo esse esforço trouxe diversos tipos de adoecimento aos profissionais da educação.

### 3.3 Resultados da pesquisa por meio de entrevistas

Na entrevista *in loco* realizada com as especialistas, elas afirmaram que tiveram de se adaptar ao ensino remoto devido ao isolamento social, porque teriam de trabalhar remotamente e apresentavam dificuldades para acessar os equipamentos tecnológicos como computador e celular. Contaram ainda que, precisaram aprender a utilizar os equipamentos midiáticos, tendo de fazer cursos, atualizando seus conhecimentos para trabalhar com os professores e alunos por meio virtual. Elas encontraram muitas dificuldades no início do trabalho, para adequar currículo e atividades, visando manter os estudantes no ensino remoto, para dar continuidade a aprendizagem dos alunos.

Segundo relato da especialista 10, “houve retrocessos no processo educacional, em termos de aprendizagem dos estudantes, principalmente do sexto ano” (ESPECIALISTA 10). A pesquisa mostrou que os alunos deixaram de ter um só professor para ter um por disciplina, o que dificultou a adaptação deles nesse processo virtual, por não ter contato presencial com os professores. E, apesar de ter sido ofertado por parte do Governo de Estado, o aplicativo “Conexão Escola”, os PETs e videoaulas; além NTE/SRE ter oferecido cursos para utilizar plataformas, como o *Google*, o *Meet*, o *WhatsApp*, *Classroom* e todos os meios digitais, esses alunos ficaram muito prejudicados e os especialistas também sofreram com tal situação, sem ter outra forma de minimizar essa dificuldade.

De acordo com o comentário da especialista 02, “sem a sala de aula, os debates que eram comuns quase não estavam existindo nas salas virtuais. À distância, acaba sendo tudo meio ‘atropelado’. Às vezes alguém perde a conexão e é difícil organizar a vez de cada um falar. Sem contar a dificuldade de estar estimulando, motivando os alunos durante toda a aula remota. Os alunos acabam perdendo o interesse mais rápido” (ESPECIALISTA 02). A especialista 01 relata que, foram muitos impactos e desafios impostos pela pandemia aos profissionais da educação: “os alunos estão abalados emocionalmente, estudantes mais imaturos e com defasagem de aprendizagens, tudo isso, detectado durante o regime híbrido e, além disso, eu tive de utilizar meus próprios recursos para adquirir equipamentos e *internet*, além da impossibilidade de trabalhar a matriz curricular e sem horário definido para atender aos pais” (ESPECIALISTA 01).

A Escola de Formação do Estado de Minas Gerais, ao longo do processo, disponibilizou cursos de formação para os profissionais da educação, porque a maioria dos servidores não estavam preparados e não se sentiram capacitados para lidar com esse novo

momento imposto pela pandemia do coronavírus. Os professores e todos os profissionais precisaram trabalhar coletivamente para ajudar e reinventar a educação. Foi necessária a adoção de novas metodologias de ensino com aulas *online* mais atrativas, para acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem e mesmo assim, ocorreu evasão escolar durante a pandemia. Segundo a especialista 02, “mesmo realizando busca ativa, não conseguimos atingir cem por cento dos nossos estudantes” (ESPECIALISTA 02).

Conforme a especialista 01, “nós, especialistas da Educação Básica, construímos salas virtuais com o aplicativo *WhatsApp*, usamos a conexão escola, a plataforma *google Meet*, estude em casa pela Rede Minas, mas, e os alunos que não tinham acesso à *internet* ou que só tinha um único celular em casa para toda família, ou ainda, que, não tinham tv em casa? Tivemos de ir as residências e entregamos material impresso, denominado Plano Tutorado PET, colocando nossa vida em risco, porém pensando em algo maior, a educação dos nossos alunos” (ESPECIALISTA 01). Conforme a pesquisa, após muita luta para os alunos não ficarem completamente prejudicados com a situação pandêmica, veio a necessidade de iniciar o ensino híbrido, com uma semana em aula presencial e outra remota (*online*). E, de acordo, com os especialistas, foram tomadas todas as providências necessárias, utilizando os equipamentos de proteção individual – EPIs álcool gel, máscaras e mantendo o distanciamento para evitar o contágio da Covid-19, no qual, os alunos aprendiam os conteúdos por meios presenciais e digitais. Após a chegada da vacina para os profissionais da educação, foi liberado o retorno presencial, orientado pela Secretaria Estadual de Saúde, que possibilitou a contratação de psicólogos e assistentes sociais pelo Estado, para dar suporte aos professores que chegaram adoecidos e abalados, com as perdas de entes queridos, o que gerou a necessidade da contratação desses profissionais, além de ter que lidar também com os alunos apresentando defasagem de aprendizagem, agravando a preocupação e o adoecimento físico e mental dos profissionais da educação.

Segundo relato do diretor escolar 01, “eu não contraí Covid-19, fazendo entrega de PETs nas residências, mas, alguns diretores da rede estadual de Minas Gerais, foram infectados, durante essa ação, porém, não tiveram complicações, devido ter tomado a vacina” (DIRETORA 01). Durante a pandemia, a maioria das ações e demandas da Secretaria de Estado de Educação, passaram a ser realizadas no sistema pela internet, o que dificultou para a maioria dos diretores, que precisaram de aprender a trabalhar com as ferramentas tecnológicas, enfrentando mudanças de comportamento para vencer o medo do novo. A Diretora 01, menciona ainda que, “aprender lidar com os recursos midiáticos foram de grande



relevância, para realizar comunicação com servidores, estudantes e comunidade escolar, através de vídeo chamadas e ao mesmo tempo, desenvolver habilidades para desempenhar serviços demandados pela Secretaria de Estado da Educação – SEE e pela Superintendência Regional de Educação – SRE que foram informatizados.” Além disso, “nós, também, tivemos de adotar outras estratégias de trabalho, fazendo busca ativa constante dos alunos, para não deixar aumentar a evasão escolar” (DIRETORA 01).

Segundo o relato da diretora 02, o principal impacto que a pandemia trouxe foi: “a informatização de várias ações, de uma hora para outra, sem capacitação para lidarmos com essa nova realidade”. E, conforme a diretora 02, os diretores enfrentaram momentos conturbados e desafiadores como: “falta de internet, de instrumentos como: computador e celular em casa, tanto para os professores que tiveram de pagar do seu próprio bolso, como alunos, onde a família tinha apenas um celular para atender pai, mãe e quatro filhos em idade escolar, tudo isso, retratou as limitações e dificuldades no processo de ensino aprendizagem” (DIRETORA 02). Esses relatos apresentaram as fragilidades das escolas públicas frente ao inesperado.

A gestão escolar recebeu orientações sobre o protocolo sanitário, criou estratégias de ensino com uso de tecnologias juntamente com os especialistas para os professores, ajudar os pais sem escolaridade, auxiliar seus filhos nas atividades em casa. As Diretoras relataram, os diversos desafios enfrentados e vários impactos causados pela pandemia nas práticas pedagógicas como: o risco no processo de entrega de PETs com o coronavírus circulando, causando pânico em saber que poderiam contrair a doença e levar para casa, como transmissor do vírus, gera medo, pânico em todos. Outra preocupação dos gestores pedagógicos, é a defasagem de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no retorno, além das questões socioemocionais que foram afetadas até mesmo na maturidade dos estudantes. Segundo a diretora 01, o sofrimento também se deu com os desafios em “garantir assiduidade e pontualidade dos alunos, nas salas virtuais do *Meet* ou no *WhatsApp*, tendo de sistematizar o ensino e criar estratégias para manter a qualidade e fazer os alunos cumprirem com os cronogramas de atividades” (DIRETORA 01).

Conforme os dados da pesquisa, os impactos foram muitos, a começar com a transferência de estudantes para outras cidades ou para o meio rural, causando prejuízo na aprendizagem desses estudantes, fazer cursos de gestão e de formação para lidar com os equipamentos tecnológicos ofertados pelo Governo na Escola de Formação, de forma online,

além da utilização de *internet* paga pelo servidor. Também, a falta de recursos por parte do Estado para compra de equipamentos tecnológicos, o que provocou adoecimento nos servidores que tiveram de contrair empréstimos para poder trabalhar. A diretora 01 relata que: “apesar das perdas de entes queridos e do adoecimento de muitas pessoas, tivemos pontos positivos, como a oportunidade de continuar aprendendo com inovações tecnológicas na prática pedagógica” (DIRETORA 01). A pesquisa apontou ainda que, os pais, reconheceram a importância dos professores na educação dos seus filhos, valorizando-os, estreitando as relações entre família e escola. Segundo o diretor 02, “o repasse de orientações à comunidade, dando suporte e acompanhamento na aprendizagem dos estudantes, com uso de aulas pelo *Meet*, *Classroom*, celular, material impresso entregue nas residências, aulas interativas virtuais e nos grupos de *whatsApp*, foi o que salvou a educação para que os alunos não ficassem sem aula” (DIRETORA 02).

Conforme a gestora 01, “o processo desafiador, foi também demonstrado no retorno presencial, em que todas as limitações e dificuldades, necessidades a serem trabalhadas, foram sendo, aos poucos, superadas por todos os seguimentos da comunidade escolar, possibilitando o surgimento de várias oportunidades” (DIRETORA 01). De acordo com a Diretora 02, “o regime híbrido, mesclou o ensino presencial com o remoto, permitindo que as famílias tivessem maior participação no processo de aprendizagem, atuando diretamente na escola e podendo tirar as dúvidas dos seus filhos. E, através do diagnóstico real das necessidades e seguindo todas as orientações e diretrizes da SEE e da SRE, foram realizadas aulas com os professores presencialmente, utilizando material impresso para atender às dificuldades dos alunos, se atentando de fato, às necessidades deles e das famílias” (DIRETORA 02).

A diretora 01, relatou que “buscava estar sempre em contato com os alunos, mesmo aqueles que moravam em bairros mais distantes, como nos distritos, eu ia na minha ‘Bis’ levar PETs e entregar nas residências ou deixava na venda da comunidade para as famílias dos alunos buscarem”. Esta ação, rendeu para a escola o “Prêmio Transformação”. A diretora 01, relatou ainda: “quero deixar registrado, que, consegui envolver toda a comunidade onde a escola está inserida, para ajudar na entrega dos PETs, desde o motorista do transporte escolar que levou as apostilas da zona rural, a carrocinha do leite, os agentes de saúde, os garis e todas as pessoas da comunidade escolar se envolveram para ajudar a escola. Nenhum aluno ficou sem estudar por falta de material” (DIRETORA 01).

A pesquisa mostrou que, o retorno presencial, causou muitas expectativas e alegrias,

mas também foi um momento de desafios para retomada da rotina, pois os alunos chegaram indisciplinados, apresentando dificuldades na convivência com os colegas e sem a cultura do estudo, dando trabalho para os professores que também apresentaram adoecimento pelas perdas que tiveram de entes queridos. Além de todas as dificuldades que as escolas e os profissionais enfrentaram, é preciso repensar a educação, implantar espaços de diálogos para escuta tanto dos professores, quanto dos alunos, com rodas de conversas e discussões para dar um norte a educação. A pesquisa apresentou ainda, a necessidade de criar políticas públicas para enfrentamento de situações adversas como essa pandemia na saúde, criando ambientes conectados à *internet*, tornando as aulas mais inovadoras com metodologias ativas, fazendo com que os alunos se tornem mais atuantes, exigentes, participativos e independentes, mesclando as aulas com uso dos recursos tecnológicos, que são fundamentais nessa volta a rotina, nas escolas públicas.

Durante a pesquisa foi observado que o ensino remoto, reforçou não apenas a fragilidade da escola no momento pandêmico, mas também a falta de planejamento do Governo em promover ensino de qualidade e dos órgãos públicos responsáveis em promover igualdade no acesso aos meios tecnológicos digitais para a educação. Além disso, não foi levado em consideração as especificidades de cada escola ou de cada lugar. Pois as medidas adotadas em todo país serviram apenas para evidenciar as desigualdades socioespaciais que vivenciamos no Brasil. A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem uma organização prévia, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe uma série de dificuldades que evidenciaram a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, sobretudo em momentos de crise como este.

De acordo com Santos (2020),

A pandemia teve inúmeros desdobramentos e, no caso brasileiro, isso ocorreu tanto na educação básica quanto na educação superior. Dentre eles, citamos, como exemplo, o ensino remoto, implementado de forma urgente em plena pandemia da Covid-19, sem uma cuidadosa organização, estruturação, formação, apoio e cuidado com a saúde dos docentes e discentes (SANTOS, s/p.).

O autor menciona que ensino remoto aconteceu, sem organização e muitas vezes, sem recursos financeiros em meio a um cenário de desemprego, de miséria, de fome e de exclusão social, e sem as mínimas condições de infraestrutura de equipamentos e de conexões de internet, extremamente necessária para a participação de professores e dos alunos nas aulas,

prejudicando, assim, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o cumprimento da carga horária escolar. Outro fator que ficou visível na pesquisa, foi o estresse, ocasionado pela sobrecarga de trabalho dos professores e dos profissionais da educação, provocando adoecimentos e afastamentos do trabalho. Em seus estudos, Carlotto (2010) reforça que, do estresse, deriva também a Síndrome de Burnout, geralmente, leva à deterioração do bem-estar físico e mental. Além do autor mencionar o estresse, a pesquisa também trouxe à tona, que o professor teve de aprender a lidar com o ambiente virtual, plataformas e videoaulas, de um dia para outro, gerando estresse, pressão psicológica, angústia e desespero.

Vivenciamos em Minas Gerais, um contexto em que o professor teve que readaptar, reinventar sua prática de ensino, seu ambiente de trabalho, seu tempo e toda a sua agenda de trabalho para atender as novas demandas educacionais. Os alunos de todas as idades, alguns com pouco ou nenhum entendimento real do que estávamos vivendo, viram suas rotinas de estudo adaptadas ao modelo remoto, necessitando estudar sozinhos ou com algum familiar, interagindo com o professor através da tela algumas vezes na semana. O ensino remoto impôs a necessidade do manuseio de tecnologias, requerendo conhecimento básico acerca do funcionamento de aparelhos, tais como computadores e celulares, bem como do acesso à internet.

Segundo o diretor Weyner da Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação, “apesar dos problemas com a conexão na implantação de ensino remoto, “a rede esteve engajada e empenhada, sempre dando feedback e fazendo construções críticas com a gente ao longo do ano. Além disso, a equipe responsável pelas aulas foi renovada e ampliada, permitindo um ganho na qualidade das produções impactando positivamente. Em 2021, as apostilas, antes distribuídas em edições mensais, passaram a ser bimestrais. Com isso, o ganho foi relevante, pois 98% dos estudantes que não tinham acesso à internet, pôde receber o material impresso. Com mais tempo para produção, não só dos PETs, mas também das aulas. Assim, os professores tiveram mais tempo para se debruçar sobre o desenvolvimento de conteúdo e isso reverberou e refletiu na qualidade melhor das aulas que foram gravadas e transmitidas” (WEYNER, 2022).

Weyner Lopes Rodrigues, diretor da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, destacou ainda que: “na avaliação que fizemos, foi um ano positivo e destacável, com a rede mais madura no que tange ao ensino remoto, foi um momento de colher ainda mais melhorias nas estratégias”. O ano letivo começou

completamente remoto, passou para o formato híbrido e terminou com as aulas presenciais, com exceção apenas dos municípios que têm algum decreto impeditivo. De acordo com a Secretária Adjunta Geniana Guimarães Faria, “o balanço que a gente tem feito é muito positivo, pois de 2020 para 2021, tivemos uma aceitação muito grande da rede. Conseguimos melhorar bastante a qualidade das nossas aulas, do nosso material com participação da rede” (WEYNER, 2022).

O reforço escolar ofertado pela Secretaria de Educação aos alunos, foi imprescindível, pois foram ministradas aulas voltadas para o conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática. Durante a suspensão das aulas presenciais, as atividades foram realizadas pelo aplicativo Conexão 2.0, nos casos em que o estudante não tinha acesso à internet, a escola disponibilizou as atividades preparadas pelo professor de forma impressa. Desde o mês de setembro do ano de 2021, nos municípios em que não havia impedimento, as atividades presenciais, e o Reforço Escolar começaram a acontecer nas escolas.

Para auxiliar os professores da rede estadual de ensino no desenvolvimento de suas aulas e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado aos estudantes, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, lançou o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem, denominado ‘MAPA-MG’. A iniciativa consiste em um conjunto de materiais pedagógicos para apoiar o professor no fortalecimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais mineiras. Esse material, foi elaborado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG e é um recurso composto pelo Currículo de Referência de Minas Gerais - CRMG. Ele considera as habilidades e especificidades de cada etapa da Educação Básica, respeitando o Conteúdo Básico Comum existente na rede e todas as diretrizes da base Nacional Comum Curricular (CBC); bem como o Plano de Curso, que consiste em um documento orientador, contendo as competências e habilidades estabelecidas no CRMG e serem desenvolvidas na rede estadual de ensino.

Além disso, ele foi estruturado por ano de escolaridade, área do conhecimento e componente curricular, em conformidade com as Matrizes Curriculares vigentes. Os Cadernos Mapa, que são livros pedagógicos com sugestões de sequências didáticas das habilidades do CRMG, foram elaborados a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme o Plano de Curso, e disponibilizados bimestralmente para todos os anos de escolaridade da Educação Básica. Por sua vez, os jornais denominados ‘LUPA’, trazem textos que dialogam

com eventos da atualidade, e são acompanhados de Cadernos de Atividades para apoio e reforço às habilidades previstas no Plano de Curso com base no CRMG. Os jornais LUPA, são complementos aos cadernos MAPA, enfatizando o trabalho com as linguagens em diferentes gêneros e tipologias textuais, sendo disponibilizados para os educadores a cada 15 dias. As aulas do programa Se Liga na Educação, também fazem parte do MAPA pedagógico.

Assim, em 2022, o programa passou a ter foco no desenvolvimento de habilidades do CRMG, a partir dos Cadernos Pedagógicos MAPA e dos Jornais LUPA. A programação é realizada diariamente, na Rede Minas, TV Brasil ou nos canais do YouTube da Rede Minas e do Estúdio Educação MG, com aulas de cada área de conhecimento, contemplando todos os componentes curriculares. Por fim, o Plano de Aula do Professor é um roteiro elaborado pelo profissional para cada aula. É nele que serão incorporados e reverberados os resultados das formações e o uso dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG.

A pesquisa revelou inúmeros desafios que as escolas sofreram durante a pandemia do Covid-19, que impactaram de forma brusca nas práticas pedagógicas dos professores e de todo o processo educacional, sendo necessário, promover mais reflexões em torno desse tema, pois ficou evidenciado na pesquisa que é importante criar novas propostas para a educação, com participação dos principais sujeitos envolvidos, alunos, professores e pesquisadores, na expectativa de dar voz aos sujeitos da educação e promover o combate as condições precárias de trabalho em meio a uma situação atípica como esta. Ressaltamos a importância da pesquisa e discussão, as quais evidenciam as lutas nos diversos espaços para a promoção de novas políticas públicas vislumbrando uma educação de qualidade, um ensino reflexivo e que garanta o mínimo de igualdade nas condições de acesso.

## CONSIDERAÇÕES

---

*“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.”*

Paulo Freire

Com a realização desse estudo, ficou evidente que não houve por parte do Governo Federal um planejamento adequado para ajudar Estados e Municípios a enfrentarem os impactos causados pela pandemia da covid 19, sendo o principal deles, as aulas remotas que foram adotadas em função do isolamento social imposto pela doença. Percebemos uma carência de políticas públicas educacionais, que dificultaram o processo de adaptação naquele momento, pois os profissionais da educação tiveram de criar seus próprios meios para enfrentar os desafios e dificuldades impostos pelas mudanças que ocorreram no ensino, evitando a paralização da educação.

A situação vivenciada no período da pandemia, comprovou a necessidade de que houvesse um planejamento emergencial que contemplasse situações excepcionais, levando em conta a realidade e as especificidades local, regional e nacional. No entanto, a única ação adotada pelo Governo Federal, foi permitir a adoção de aulas remotas, que já estavam previstas na Constituição Federal de 1988 para situações excepcionais de catástrofes ou guerras.

Os dados da pesquisa, demonstraram que um dos principais desafios enfrentados pelas escolas públicas de educação básica, durante o período de pandemia, foi a transição das aulas presenciais para aulas remotas, o que exigiu conhecimento e acesso aos recursos tecnológicos por parte de toda comunidade escolar, levando muitos profissionais da educação ao desespero e à ansiedade.

O Governo falhou por não proporcionar acesso igualitário à educação no período da pandemia, faltou organização e planejamentos com ações efetivas e estratégias a fim de mitigar os prejuízos causados aos professores e alunos para o desenvolvimento de uma educação pautada em qualidade com uso de instrumentos tecnológicos. Além do Brasil

carecer de políticas públicas educacionais de inclusão digital, ficou constatado que a diferença de classes sociais, foi um fator que fomentou a desigualdade social e o acesso tecnológico, promovendo exclusão digital. Desta forma, é necessário criar políticas públicas educacionais voltadas para eliminar os prejuízos na aprendizagem dos alunos, criando plano de enfrentamento estratégico para o período pós pandêmico, contemplando também o acesso aos instrumentos tecnológicos para alunos e professores, além de formação para lidar com essas excepcionalidades. De fato, a carência de um plano emergencial para o ensino remoto, trouxe prejuízos nunca vistos antes, e, talvez, isso coloque em xeque a evolução conquistada pelas escolas no decorrer do processo histórico educacional.

Todavia, os impactos causados por esse momento pandêmico na educação, só serão sentidos a curto, médio e longo prazo, e o processo de ensino-aprendizagem, exigirá uma reestruturação do sistema educacional. Se já existia desigualdade no acesso e na qualidade da educação, a Covid-19 potencializou o desnivelamento do desempenho dos estudantes, pois o Programa de Estudos Tutorados – PET apesar de ter sido criado para não deixar os alunos sem atividades naquele momento pandêmico, trouxe entraves, devido a sua disponibilidade no site para serem baixados e impressos pelas famílias, que muitas vezes não tinham condições para ir a uma *lanhouse* fazer a impressão ou não tinham celular e nem computador para baixar a apostila. Em meio a esse cenário, as desigualdades, quanto ao acesso à educação tornaram-se ainda mais evidentes. Por um lado, muitos alunos ficaram praticamente excluídos do processo educativo, pelo não acesso aos celulares, à internet, aos computadores, tendo seus estudos resumidos ao recebimento quinzenal, ou na melhor das hipóteses, semanal, de atividades impressas. Isso representou a impossibilidade de avançar na apropriação dos conteúdos básicos, devido à ausência de explicações e acompanhamentos dos professores. Somado a isso, o fato de milhares de famílias não possuírem uma formação mínima de escolaridade, não possibilitou condições de auxiliar as crianças na busca e até mesmo na resolução das atividades. Por outro lado, vimos o oposto, alunos oriundos de classes sociais mais abastadas, que puderam seguir com aulas virtuais, videoaulas, muitas "lives" e atenção dos professores, mesmo que virtualmente. De tal maneira, presenciamos, infelizmente, na educação, cenários completamente distintos com relação aos níveis de oportunidade e de realidade social dos educandos. Essa afirmação aproxima-se da reflexão de Libâneo (2012), ao abordar que, “o dualismo perverso tem sido evidenciado na construção de modelos de escolas para ricos e escolas para pobres.”



A pandemia do Covid-19, evidenciou ainda mais os déficits de desigualdades sociais que sempre foram vivenciadas e demonstradas na economia capitalista, mas também se revelou como um potente agravante dos problemas educacionais já existentes, exigindo priorizar a educação sob uma perspectiva multifacetada causada pela situação pandêmica, que desafiou e impactou as escolas públicas e o trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que o acesso à educação é um direito que precisa ser garantido de forma igualitária. O confinamento, também foi outro fator que constatou a necessidade de se obter acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, com psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos, para ajudar os alunos e professores, que conviveram com perdas de entes queridos, a buscar alternativas para ultrapassar a imensa dificuldade no processo de ensino e desigualdade de aprendizagem impostas pela pandemia. Serão necessárias ações de apoio não só aos estudantes, mas também aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e às famílias, tendo em vista que o redesenho da educação tem impactado toda a comunidade escolar.

Assim, a conclusão a que se chegou com a pesquisa *in loco* é, que apesar dos desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia, as escolas públicas estaduais de educação básica no Ensino Fundamental, com apoio de professores, diretores e especialistas, conseguiram se reinventar e dinamizar as novas formas de ensino e aprendizado propostas pelas diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com a elaboração de PETs, aulas através das salas no *Classroom*, confecção de vídeos e criação de salas no *WhatsApp*. Essas ações mitigaram os impactos no período de ausências das aulas presenciais, no distanciamento entre professores e alunos, mas ficou evidente que, houve perdas significantes na aprendizagem apesar dos imensos desafios. Também foi importante, a conscientização por parte das famílias sobre o papel presencial do professor na vida escolar dos alunos para mediar situações de aprendizagem, pois alguns pais não se sentiam preparados para tal tarefa. Os alunos sentiram falta da motivação dos professores para receber os conteúdos planejados, que, em casa, não conseguiram obter através dos pais. Nesse período pandêmico, os professores tiveram de reestruturar suas metodologias e práticas pedagógicas para criarem novas formas de ensino e não ter evasão escolar.

Nessa perspectiva, entre perdas de entes queridos e sem horário definido para atender aos anseios dos pais, veio o adoecimento que assolou alguns professores, profissionais da educação e alunos, dificultando, a manutenção do estudante dentro das escolas públicas no

retorno presencial. Dessa forma, foi preciso propiciar uma educação diferenciada nessa retomada da normalidade, com acolhimento e escuta, amparando uns aos outros. É necessário também a adoção de práticas inclusivas, principalmente a inclusão digital, permitindo que a educação chegue a todos os lares brasileiros e às escolas, com amplo acesso às tecnologias com internet. A educação nessa retomada presencial, precisou de um novo norte, com planejamento adequado e reforço escolar para atender aos alunos que ficaram fora do contexto de ensino e aprendizagem nestes dois anos de pandemia, que trouxeram prejuízos incalculáveis.

Em conformidade com Barros et al. (2020 p. 5), “o Coronavírus tanto refletiu como agravou as crises da nossa sociedade, tanto na vida social, na econômica, na política e, sobretudo a mercantilização da educação que tem caminhado a passos largos”. Assim, através de formas de privatização direta e indireta da educação pública, fica evidente que não foram estabelecidas, por parte do Governo Federal, políticas públicas educacionais para direcionar as escolas durante o período pandêmico, permanecendo cada Estado à mercê de estabelecer regras para os profissionais da educação, sem nenhuma formação, para lidar com tal situação, além de criar formas para fazer a educação não parar no tempo.

Destarte, os desafios nesse pós-pandemia, apresentaram cenários distintos nas diferentes escolas públicas de Minas Gerais em decorrência das discrepâncias dos espaços e recursos físicos direcionadas a elas. Enquanto algumas tiveram de recompor e acelerar os processos de ensino e de aprendizagem, outras tiveram de lutar primeiro para garantir a frequência e a permanência dos estudantes que vivem em vulnerabilidade social, através de uma busca ativa por estes atores, a fim de evitar a evasão escolar. Nesse sentido, perpassando a crise educacional que extrapola o contexto da pandemia, numa situação de reestruturação econômica, que Minas Gerais e todo o país, manteve ao longo da história, é necessário repensar as políticas públicas educacionais para as futuras gerações. Todas as teorias acerca de políticas públicas precisam inter-relacionar estado, economia, política e sociedade para o progresso de seu desenvolvimento. Desta forma, nenhuma lei é capaz de ser corporificada se não for sinceramente pensada no bem da sociedade, assim, como fica implícita, a sutil diferença entre um serviço público que alcance a coletividade e o bem comum.

Em síntese, fazer leis, ainda que excelentes, não resolve os problemas educacionais, pois os direitos garantidos nem sempre se concretizam em oportunidades de acesso à escola pública de qualidade, que visa ao bem comum, sobretudo quando se pertence às classes

menos favorecidas. Desta forma, é imperativo compreender que a universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário é ainda um grande desafio para a sociedade mineira. A situação atual demonstrou a necessidade de um planejamento emergencial que contemple situações excepcionais, como a pandemia, levando em conta a realidade vivenciada em cada região. A educação em tempos de pandemia teve falhas, por não proporcionar acesso igualitário à aprendizagem, através de planos de ações efetivos e medidas alternativas para diminuir os prejuízos dos alunos menos favorecidos economicamente.

Além de Minas Gerais, carecer de políticas públicas de inclusão digital, ficou evidenciado que a desigualdade social, é fator que fomenta a desigualdade de acesso aos instrumentos tecnológicos, promovendo assim a exclusão digital. O que se percebeu mediante a ausência de planejamento é o aumento de danos que foram causados no período da pandemia no que tange a educação. Desta forma, é necessário criar políticas públicas de redução desses problemas e um plano de enfrentamento estratégico para esse período de retomada das atividades pedagógicas nas escolas. De fato, a carência do plano emergencial de ensino remoto, trouxe prejuízos educacionais nunca vistos antes e que, talvez, coloque boa parte da evolução educacional lograda em termos de qualidade, a perder. Dessa forma, propiciar a continuidade dos estudos por meio do ensino remoto no período da pandemia sem a preocupação de que todos tivessem efetivo acesso à educação por meios tecnológicos, foi uma situação vivenciada por todos os alunos e profissionais, o que causou prejuízos graves e retrocessos aos avanços alcançados na educação.

Apesar dos resultados dessa pesquisa, ter apresentado as dificuldades enfrentadas pelas escolas na adaptação da crise causada pela pandemia no ano de 2020, 2021, observou também que foi mais um ano em que a educação precisou contar com o bom senso, a criatividade, o esforço e o empenho dos professores e profissionais da educação, que foram fundamentais para garantir a continuidade do aprendizado dos alunos da rede estadual durante o período pandêmico da Covid-19. As ferramentas do Regime de Estudo Não Presencial, foram o guia para que os alunos tivessem como garantia da educação. Apesar dos problemas que os PETs apresentaram no início de sua elaboração, eles foram sendo reelaborados e mesmo que nem todos os alunos tiveram acesso a eles por meio de celular ou computadores, pela falta desses equipamentos em casa, bem como pela falta de *internet*, essas apostilas foram impressas e entregue nas residências. Os números comprovaram mais um ano de

sucesso do Plano de Estudo Tutorado (PET), ‘Se liga na Educação’, o aplicativo Conexão Escola 2.0 e o site Estude Em Casa. Os números são superlativos, uma vez que se considerarmos apenas o aplicativo Conexão Escola 2.0, foram mais de 1 milhão de downloads na Play Store. No site Estude Em Casa, foram 42.054.250 acessos, atendendo a um total de 4.299.343 usuários. O ano ainda marcou a melhoria na qualidade das conexões e a estreia do Google Sala de Aula, fatores que, possibilitaram ainda mais interação entre professores e alunos. E não para por aí! As teleaulas do Se Liga na Educação, alcançaram mais de 1.040 horas no ar. Foram 2.400 aulas exibidas no ano, com aproximadamente 800 horas/ano, considerando conteúdo inédito e reprises. Além disso, foram 720 blocos Tira-dúvidas ao longo do ano - momento em que os professores respondem ao vivo às perguntas enviadas pelos estudantes -, com 240 horas/ano. O número também considera inéditos as reprises. O programa vai ao ar na Rede Minas, de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 12h30. O conteúdo é transmitido pela TV aberta para 1,4 milhão de alunos, o que representa mais de 82% dos estudantes matriculados na rede pública estadual. Além disso, os PETs, as teleaulas ainda podem em pleno 2023, serem assistidos pelo Youtube e pelo aplicativo Conexão Escola 2.0, pois continuam no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mas mesmo com todo esse acesso, não podemos esquecer dos inúmeros alunos que sumiram da escola por falta de acesso à internet ou por não ter o equipamento para participar das aulas, ficando a margem do processo de ensino remoto.

Apesar dos impactos negativos da pandemia na educação, trazendo retrocesso no aprendizado dos alunos, impactando negativamente nas práticas pedagógicas dos professores, também teve algumas ações positivas, como as iniciativas consolidadas na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, tiveram continuidade ao longo de 2021. A “Busca Ativa” e o programa de Reforço Escolar foram reforçados e se despontaram ainda mais como importantes estratégias para garantir a permanência dos estudantes nas escolas e para a consolidação do aprendizado dos alunos, mesmo diante de todas as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19. A “Busca Ativa”, teve como foco trazer de volta os estudantes que abandonaram os estudos ou que estavam em vias de evadir, já tinha se mostrado eficaz em 2019, quando o programa teve início, continuou em 2020, 2021 e 2022. No ano de 2020, cerca de 15 mil estudantes retornaram para a escola. Durante o Regime de Estudo Não Presencial e com a retomada das atividades presenciais em 2021, os gestores intensificaram as ações e 45 mil estudantes foram localizados por suas unidades de ensino e retornaram às atividades.

Portanto, as hipóteses de que a pandemia causou muitos desafios as escolas públicas estaduais e que impactou diretamente nas práticas pedagógicas dos professores e gestores, foram confirmadas em meu trabalho de pesquisa, uma vez que, as escolas tiveram de suspender suas aulas e adotar o ensino remoto e depois o ensino híbrido. Além disso, ficou comprovado que, os professores, supervisores e diretores não se sentiram preparados para lidar com este formato de se fazer educação e nem mesmo tinham formação para lidar com a suspensão abrupta das aulas. Para que os alunos tivessem acesso ao material, muitas vezes professores, diretores e demais funcionários da escola tiveram que colocar sua vida em risco para entregar PETs, ou até mesmo tornar seu próprio lar em uma sala de aula devido à preocupação e o compromisso com os alunos. Também foram identificados a falta de orientação e de apoio do poder público, para compra de equipamento tecnológico. Em contrapartida, a rede estadual de Minas Gerais, elaborou material para ajudar os professores, mas errou sendo omissos em não oferecer auxílio de custo para os professores e alunos adquirirem seus instrumentos tecnológicos para o desenvolvimento de suas atividades.

Em 2021, o Governo de Minas aprimorou o material dos PETs e criou outros como o MAPA, para serem utilizados pelos professores em sala de aula em 2022 e 2023. E, contratou psicólogos e assistentes sociais para ajudar no diagnóstico, acompanhamento e acolhimento de professores e alunos em situação de vulnerabilidade sociais e emocionais, em decorrência dos variados problemas ocasionados pela pandemia, mas ainda há muito a ser feito para reparar esses dois anos. Para os estudiosos, muitos aspectos da educação foram perdidos durante a pandemia, dentre os quais a falta de permanência dos alunos em sala de aula, a evasão escolar, o aumento de reprovação por causa da defasagem na aprendizagem são os que mais ficaram evidentes. É necessário corrermos atrás desses prejuízos e criarmos mais reforço escolar e mecanismos que sejam capazes de interromper ou, de alguma maneira, reverter, ainda que lentamente, as marcas negativas causadas pelo período da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso tudo, é necessário investir no salário e na carreira dos professores como forma de valorização de toda classe da educação.

Portanto, a falta de políticas públicas educacionais para enfrentamento de situações adversas, influenciaram no cotidiano das escolas e nas práticas dos profissionais da educação no período da pandemia, os desafios e impactos diante desse enfrentamento pandêmico, provocou mudanças no comportamento das pessoas, que chegaram na retomada das aulas com depressões e adoecimentos. E, diante das dificuldades que emergiram com a pandemia,

houve grandes transformações sociais nas pessoas e nos sistemas educacionais, além dos prejuízos no processo de ensino aprendizagem acarretados nesse período. Nesse sentido, faz-se necessária a construção de novas práticas pedagógicas, a fim de buscar o rompimento das dicotomias apresentadas e compreender todo o contexto educacional durante essa retomada das aulas, para ressignificar as escolas públicas estaduais.

## REFERÊNCIAS

---

- ALMEIDA, F. D. M. de. *Competências na Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1991.
- ALMEIDA, G. P. de. *Ensino Híbrido, rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental*. Pró Infantil. Editora, Curitiba, 2020.
- ALVES, L. *Educação remota: entre a ilusão e a realidade*. Interfaces Científicas – Educação, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. *A educação brasileira e a pandemia: breve olhar conjuntural*. Acervo online. Lemonde Diplomatique Brasil. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/a-educacao-brasileira-e-a-pandemia-breve-olhar-conjuntural/>>. Acesso em 03 de mar. de 2021.
- ANTUNES, Ricardo. *Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?* Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.
- ARAÚJO, G. C. de. *Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"*. Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 dez. 2022.
- ARRUDA, E. P. *Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- AZEVEDO, Sérgio de. *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARROS, M. B. A. et al. *Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de Covid-19*. Epidemiologia e Serviços de Saúde. Brasília, DF, v. 29, n. 4, e2020427, set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400018>
- BASTOS, M. de J. *Políticas Públicas na Educação Brasileira*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 253-263, julho de 2017.
- BEHAR, P. A. *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>.

BES, P. et al. *Organização e legislação da educação*. Revisão técnica: Tiago Cortinaz. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BES, P. O. et al. *Gestão de organizações educacionais*. Porto Alegre: Sagah Educação S.A. 2019.

BITTENCOURT, E. de S. *Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 2017. Disponível em: [www.mprj.mp.br/documents](http://www.mprj.mp.br/documents). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Constituição (1988): Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 28 março 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_216\\_Janete\\_Palú | Jenerton Arlan Schütz | Leandro Mayer C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_216_Janete_Palú_Jenerton_Arlan_Schütz_Leandro_Mayer_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Lei 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N. ° 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Portaria 434, 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, 2020<sup>a</sup>. Disponível em: <https://bit.ly/3jiRjyl>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. *Painel coronavírus*. Atualizado em 27 de setembro de 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2020.

CALÇADE, P. *O que mudou na Educação na era Vargas?* Nova Escola, 3 out. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12648/o-que-mudou-na-educacao-na-era-vargas> Acesso em 16/03/2022.

CARLOS, Euzeneia. *Movimentos Sociais e instituições políticas na elaboração de políticas públicas*. In: V Congresso Latinoamericano de Ciência Política-ALACIP, 2010, Buenos Aires. Integración, Diversidad y Democracia em tempos del Bicentenario, 2010.

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.



CAVALCANTI, Paula A. *Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional*. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2007.

COELHO, A. P. S.; OLIVEIRA, D. S. *Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes em tempos de pandemia da COVID-19*. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e943998074, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8074. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8074>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CONSED - CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. *Ensino remoto*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em 12 jun. 2020.

CORDEIRO, K. M. de A. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020.

COSTA, R. *Lições do Coronavírus: Ensino remoto emergencial não é ead*. Desafios da Educação. 02.04.2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto>> Acesso em: 02 maio 2020.

COUTO, C. G. *Hacia el Centro: el PT y el gobierno de Lula en Brasil*. Td. Temas y debates (Rosario), v. 14, p. 125-139, 2010.

CURY, C. R. J. *A educação básica como direito*. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2006.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1984

FERREIRA, V. A.; CARDOSO, C. A.; BARBOSA, F. C. G. *Revista Com Censo #22*, volume 7, número 3, agosto de 2020. Páginas 138-146

FONSECA, M. *A gestão escolar no contexto das reformas educacionais brasileiras: uma articulação possível entre o global e o local?* In: BONIN, I.; TRAVERSINI, C.; PERES, E. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

GATTI, B. A. *Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia*. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, Brasil, 2020.

GESTRADO - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Base de dados. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GONÇALVES, L. F. de M. B.; PEREIRA, L. F.; SANTOS, J. P. F. *Os rumos da educação pública mineira no contexto da pandemia do novo Coronavírus*. Revista Educação Básica em Foco, v.1, n.1, 2020. Disponível em:

<https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/OsRumos-da-Educacao-Publica-Mineira-Lilian-Leandro-Jakes.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GHIRALDELLI JR, P. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. 2ª Edição. São Paulo: Manole, 2009.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. *Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil*. Políticas e gestão da educação (1991-1997). Tradução. Brasília, DF: MEC, 2001. . . Acesso em: 10 jan. 2023.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Volume 1).

HANZELMANN, R. S. et al. *Estresse do Professor do Ensino Fundamental: o ambiente em evidência*. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e53982910, 2020

HÖFLING, E. de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cad. CEDES [online], 2001, v.21, n.55, pp.30-41. Vozes da Seca – Gonzagão e Zédantas.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

IFANGER, F. C. de A; MASTRODI, J. *Sobre o conceito de políticas públicas*. Revista de Direito Brasileira. Florianópolis, SC. v. 24, n. 9, p. 05-18, dez. 2019.

INEP/MEC. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2* / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas*. Brasília: Ipea, 2020.

GRANDE, K. R.; et al. *Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação*. In: AFFONSO, C.; et al (Orgs.). Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2020.

GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A. *Dossiê: Educação na Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024)*. EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE) , v. 34, p. 1-5, 2018.

GOUVÊA, M. M. *A culpa da crise não é do vírus*. In: MOREIRA, Elaine et al (org.). Em tempos de pandemia: propostas para defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 19-28.

LÉLIS, Ú. A. de L. *Sistema do capital, Estado e movimentos sociais e sindicais: multi-regulações e contra-regulações na dinâmica societal*. In: \_\_\_\_\_. As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, C.C.N. et al. *Política Educacional*. Porto Alegre: Sagah Educação S.A. 2018. Disponível em: Acesso em: 30 de mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, n.107. p.405-419, jul./set.2011.

MARINI, C. *Muito além da gestão pública: a emergência da governança social para o desenvolvimento*. Revista Governança Social Ano 1 Edição 1 Dez/Mar 2008 Belo Horizonte.

MARTINS, Â. M. *O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 241–245, 2020. DOI: 10.18222/ae245620132741. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2741>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAS CONSCIENTE. *Retomando a Economia do Jeito Certo*. Disponível em: [https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano\\_minas\\_consciente\\_3.4.pdf](https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano_minas_consciente_3.4.pdf). Acesso em 04/09/2021.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE Nº 4.506, de 26 de fevereiro de 2021. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 - 2021*. MG, 2021.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital online*. Revista UFG, v.20, 2020.

NÓVOA, A. *Aprendizagem não é saber muito*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>; Acesso em 14/11/2021.

OLIVEIRA, B. R. de; DAROIT, D. *Redes de políticas públicas e implementação do Programa Bolsa Família: uma análise baseada nos processos derivados do monitoramento da frequência escolar*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, V. 28, 2020.

OLIVEIRA, C. de. *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300016>

OLIVEIRA, D. A. *O trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico / Dalila Andrade Oliveira, Edmilson Pereira Junior, Ana Maria Clementino*. GESTRADO/UFMG– Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, D. A. *Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2009.

OLIVEIRA, D. C. de. (2008). *Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização*. Rev. enferm. UERJ, 569-576

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2019). Disponível em: <<https://www.paho.org/bra>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2020). Disponível em: <https://www.who.int/portuguese/publications/pt/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PAIVA, W.A. de. *O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira*. Educação em Revista (UFMG), v. 31, p. 201-222, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00201.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2022.

PERONI, V.M.V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003. v. 1. 224p .

PIRES, L. L. de A. *A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia*. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–20, 2019. DOI: 10.5216/rir. v16i1.65616. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65616>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PRONKO, M. A. *Educação pública em tempos de pandemia*. Revista Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2020. 113-129

QUEIROZ, D. M. *Educação como direito fundamental de natureza social*. (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3, n.11. ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2018/12/Daniela-Moura-Queiroz-Educação-como-direito-fundamental-de-natureza-social.pdf> Acesso em: 28 mar. 2022.

RAMOS. F. C. *Socialização e cultura escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro v. 23. 2018.

REIS, D. S. Coronavírus e debates educacionais: reposicionado o debate IN: Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 15 ago.2020.

REIS, F. W. *Política e racionalidade: problemas de teoria e método de uma sociologia crítica da política* [online]. Rio de Janeiro: 2014.

REIS, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. da. (2020). *Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante a pandemia da COVID-19*. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1152>

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984

SAMPAIO, R. M. *Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19*. Research, Society and Development. V.9. n.7, p. 30 e519974430, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4430. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, C. de S. *Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões*. Gestão & Tecnologia. Faculdade Delta, v. 1, n.30, p. 44-47, jan./jun. 2020.

SAUL A. M. *Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma Educação democrática*. Educ. Pesquisa, São Paulo, SP, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAVIANI, D. “*A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP*”. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, N. 150, 1998.

SAVIANI, D. *Pedagogias contra hegemônicas no Brasil*. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2016.

SAVIANI, D. *Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 63-84, set./dez. 2017. DOI. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.

SAVIANI, D. *Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*. Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Interface, Botucatu, v. 21, n. 63, out./dez. 2017a, p. 711-725. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. (2020). *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. Universidade & Sociedade, 1(67), 36-49.

SILVA, D. dos S. V.; SOUZA, F. C. de. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*. Lisboa. Portugal. Revista: Covid 19 e Educação. Ano 6 (2020), nº 4. Páginas 961 – 979.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. *Concepções que orientam a atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”*. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

SILVA, M. R. *Políticas de currículo, ensino médio e BNCC*. Um cenário de disputas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.2015. Disponível em: <Disponível em: <http://www.esforce.org.br> >. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, A. V. M. da.; MELO, K. S. de. (2000). *Estratégias comunicacionais e movimentos de ocupação*. ETD - Educação Temática Digital, 19 (1), 119–140. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647817>

SILVEIRA, S. R. et al. *O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19*. Série Educar Prática Docente, p. 35. 2020.

SOUZA, Â. R. de. *A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola*. Revista Brasileira de Educação, v.17, n. 49, jan./abr. 2009.

SHIROMA, E. O, MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (2002). *Política educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

TEDESCO, J. C. *El Nuevo pacto educativo: ciudadanía y competitividade en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE. *Nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19*. maio 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/433.pdf?1194110764](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764). Acesso em: 23 mar. 2022.

UNESCO. *Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas*. abr. 2020. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org/brazil/files/2020-06/UNESCO\\_COVID-19\\_framework\\_por\\_2020\\_0.pdf](https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org/brazil/files/2020-06/UNESCO_COVID-19_framework_por_2020_0.pdf). Acesso em: 1 mar. 2022

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/ca/lex41.htm>. Acesso em 4/6/2022

VIEIRA, S. L. *A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) , São Paulo, v. 55, p. 81-84, 1985.

VIEIRA, S. L. *Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples (2001)*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 9 de março 2022.

# APÊNDICES

---

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - DIRETORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
Centro de Ciências Humanas – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais  
Projeto de Pesquisa



Prezado (a) Diretor (a),

Meu nome é **Maria Levimar Viana Tupinambá**, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Montes Claros - Unimontes e coordenadora do Projeto de Pesquisa intitulado **“Educação em tempos de pandemia: impactos nas práticas educativas e a ressignificação das escolas públicas”**, que tem como objetivo analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar os desafios que as escolas públicas enfrentaram diante da crise, orientado pela Profa. Dra. Zilmar Santos Cardoso. Desta forma, peço a colaboração de todos (as). Vale ressaltar que serão garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas, e sua participação será de grande colaboração no projeto.

Atenciosamente,

Maria Levimar Viana Tupinambá  
Dra. Zilmar Santos Cardoso

### IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome completo \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
- 3) Formação: \_\_\_\_\_
- 4) Há quanto tempo está no cargo: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES TEMÁTICAS

- 1) Quais os impactos que a pandemia trouxe para as suas práticas como gestora?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2) Em sua opinião, quais os desafios que a escola em que você trabalha enfrentou na pandemia?

---

---

3) Quais os impactos que a escola em que você trabalha enfrentou durante a pandemia?

---

---

4) O Estado ofertou recursos tecnológicos e internet para você diretor desenvolver o trabalho remoto (em casa)?

---

---

5) Foi oferecida formação para o gestor escolar sobre a utilização das ferramentas tecnológicas? Quais?

Sim                       Não

---

---

6) Na sua opinião, o ensino remoto foi? Por quê?

Positivo                       Negativo

---

---

7) Quais foram as práticas educativas que você diretor (a) teve de desenvolver durante a pandemia?

---

---

8) O ensino remoto alcançou todos os alunos da Educação Básica da sua escola? Por quê?

Sim     Não

---

---

9) Como foi desenvolvido o ensino remoto na sua escola?

---

---

10) Qual sua opinião sobre o processo ensino aprendizagem realizado durante o período do ensino remoto?

---

---

11) Qual sua opinião sobre o ensino híbrido?

---

---

12) Como o ensino híbrido foi desenvolvido na sua escola?

---

---

13) Como foi o retorno presencial?

---

---

14) E quais as mudanças a escola sofreu com a pandemia?

---

---

Obrigada por ter contribuído com a educação!



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
Centro de Ciências Humanas – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais  
Projeto de Pesquisa



Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é **Maria Levimar Viana Tupinambá**, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Montes Claros - Unimontes e coordenadora do Projeto de Pesquisa intitulado **“Educação em tempos de pandemia: impactos nas práticas educativas e a ressignificação das escolas públicas”**, que tem como objetivo analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar os desafios que as escolas públicas enfrentaram diante da crise, orientado pela Profa. Dra. Zilmar Santos Cardoso. Desta forma, peço a colaboração de todos (as). Vale ressaltar que serão garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas, e sua participação será de grande colaboração no projeto.

Atenciosamente,

Maria Levimar Viana Tupinambá  
Dra. Zilmar Santos Cardoso

### IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome completo \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
- 3) Formação: \_\_\_\_\_
- 4) Há quanto tempo está no cargo: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES TEMÁTICAS

- 1) Quais os impactos que a pandemia trouxe para as suas práticas pedagógicas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2) Quais os desafios que você professor (a) enfrentou no período da pandemia para realizar o seu trabalho no ensino remoto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) Quais os impactos que você professor (a) teve de enfrentar durante a pandemia para realizar o seu trabalho no ensino remoto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



4) O Estado ofertou recursos tecnológicos e internet para você professor (a) desenvolver o trabalho remoto (em casa)?

---

5) Foi oferecida formação para você professor (a) utilizar as ferramentas tecnológicas? Quais cursos? ( ) Sim ( ) Não

---

6) Você enfrentou dificuldades para executar suas tarefas com o uso das ferramentas digitais? Quais?

---

7) Na sua opinião, de que forma a pandemia impactou o currículo da escola e o seu planejamento?

---

8) Quais foram as práticas educativas que você professor (a) teve de desenvolver durante a pandemia?

---

9) O ensino remoto alcançou todos os alunos dos anos finais da Educação Básica?  
( ) Sim ( ) Não Justifique sua resposta:

---

Como foi desenvolvido o ensino remoto na sua escola?

---

Você considera que conseguiu desenvolver o seu trabalho no período da pandemia atingindo todos seus alunos?

( ) Sim ( ) Não Justifique sua resposta:

---

10) Na sua opinião, como foi desenvolvido o ensino remoto na sua escola?

---

E o teletrabalho? E o ensino híbrido?

---

11) Como está sendo o retorno presencial?

Quais mudanças ocorreram na sua prática durante a pandemia? E pós pandemia?

---

12) Em sua opinião, as políticas públicas atenderam às exigências do momento pandêmico? E quais políticas educacionais foram implementadas? Explique.

---

Obrigada por ter contribuído com educação.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO - ESPECIALISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
Centro de Ciências Humanas – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais  
Projeto de Pesquisa



Prezado (a) Supervisor (a),

Meu nome é **Maria Levimar Viana Tupinambá**, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Montes Claros - Unimontes e coordenadora do Projeto de Pesquisa intitulado **“Educação em tempos de pandemia: impactos nas práticas educativas e a ressignificação das escolas públicas”**, que tem como objetivo analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar os desafios que as escolas públicas enfrentaram diante da crise, orientada pela Profa. Dra. Zilmar Santos Cardoso. Desta forma, peço a colaboração de todos (as). Vale ressaltar que serão garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas, e sua participação será de grande colaboração no projeto.

Atenciosamente,

Maria Levimar Viana Tupinambá  
Dra. Zilmar Santos Cardoso

### IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome completo \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
- 3) Formação: \_\_\_\_\_
- 4) Há quanto tempo está no cargo: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES TEMÁTICAS

- 1) Quais os impactos que a pandemia trouxe para as suas práticas como especialista da educação? \_\_\_\_\_
- 2) Em sua opinião, quais os desafios que a escola em que você trabalha enfrentou na pandemia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) Em sua opinião, quais os impactos sofridos pela escola em que você trabalha durante a pandemia? \_\_\_\_\_



4) O Estado ofertou recursos tecnológicos e internet para você supervisor desenvolver o trabalho remoto (em casa)?

---

5) Foi oferecida formação para você especialista utilizar as ferramentas tecnológicas? Quais cursos? ( ) Sim ( ) Não

6) Você teve dificuldades para executar suas tarefas com o uso das ferramentas digitais? Quais?

---

7) Na sua opinião, de que forma a pandemia impactou o currículo das escolas?

---

8) Quais foram as práticas educativas que você especialista desenvolveu durante a pandemia?

---

9) O ensino remoto alcançou todos os alunos da Educação Básica da sua escola?

( ) sim ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

O que você fez para atingir todas as turmas?

---

10) Na sua opinião, como foi desenvolvido o ensino remoto na escola em que você trabalha?

E o teletrabalho, como foi desenvolvido na sua escola? \_\_\_\_\_

E o ensino híbrido? \_\_\_\_\_

---

11) Como foi o retorno presencial? \_\_\_\_\_

E quais as mudanças que a escola sofreu com a pandemia? \_\_\_\_\_

---

12) As políticas públicas atenderam às exigências do momento pandêmico? Explique.

---

---

Obrigada por ter contribuído com a educação!

# ANEXOS

---

## ANEXO A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
Centro de Ciências Humanas - CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais  
Projeto de Pesquisa



**Título da pesquisa:** Educação em tempos de pandemia: impactos nas práticas educativas e a resignificação das escolas públicas.

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escolas Estaduais da Jurisdição da SRE de Montes Claros – município de Montes Claros/MG.

**Pesquisadores responsáveis:** Maria Levimar Viana Tupinambá, Zilmar Santos Cardoso.

**Endereço e telefone:** Rua B, 1000, Bairro Augusta Mota, Montes Claros – MG. CEP 39.403-437. Telefone: (38) 9 99158-0824. E-mail: levimartupinamba2018@gmail.com

**Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

**Objetivo:** Analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar os desafios que as escolas públicas vêm enfrentando diante desta crise.

**Metodologia/procedimentos:** Será realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, para compilação de dados. As principais fontes de consulta serão constituídas de periódicos, legislação e autores como Arruda (2020), Almeida (2020); Gallagher (2020); Gatti (2020); Moreira (2020); Nóvoa (2020); Silveira (2020), acerca do tema do estudo. A pesquisa será realizada em duas escolas da jurisdição da SRE de Montes Claros e o critério de escolha dessas escolas, foi por região geográfica, sendo uma escola A na região central e outra escola B na região periférica, envolvendo, 02 diretores, 02 especialistas e 24 professores, através do método exploratório e descritivo por questionário individual para coleta de dados sobre as ações e os desafios vivenciados por esses profissionais da educação nesse período pandêmico. No segundo momento, realizar-se-á análises dos dados coletados com o objetivo de identificar e compreender como se deu o fazer pedagógico e os impactos causados por este período de pandemia nas escolas pesquisadas.

24



**Justificativa:** O interesse pela temática nasceu da necessidade de realizar um estudo sobre as políticas públicas educacionais e a formação de professores, com o objetivo de analisar os impactos da pandemia nas práticas dos profissionais da educação, procurando identificar os desafios que as escolas públicas vêm enfrentando diante desta crise. Desta forma, a escolha desta temática torna-se relevante pelo cenário contemporâneo, permeado pela pandemia da Covid 19, minhas experiências profissionais na educação, como professora, e atualmente, na gestão da SRE de Montes Claros como Superintendente me levou a refletir sobre o papel das políticas educacionais propostas para a Educação Básica neste momento de isolamento social e os desafios vivenciados pelos profissionais deste nível de ensino em função das condições impostas pelo vírus. A pandemia da Covid 19, impôs a necessidade de encontrar novas formas de ensino e aprendizagem através da colaboração, da criatividade e da inovação. Essas transformações são condicionantes importantes nesse processo, em que todos os atores, vem buscando alternativas, para a educação não parar no tempo, em meio ao novo contexto pandêmico e diante da situação de isolamento social vivenciando em pleno século XXI, no mundo inteiro, por uma crise sem precedentes. Assim, a pandemia do coronavírus chegou impondo uma nova ordem, um novo ritmo de vida para a humanidade, mudando todo o contexto do cotidiano da escola, que vem tentando se ressignificar, através do ensino remoto, com uso de tecnologias digitais em rede, como estratégia para continuidade das atividades escolares dos alunos. São grandes os desafios impostos às escolas, aos professores e estudantes, em especial, na Educação Básica. As dificuldades em manter vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico, utilizando ensino remoto e muitas vezes, sem ter internet e conexão de qualidade adequada, além de oferecer aulas ao vivo pela tv, como forma de complementar o ensino, foram adaptações que todos tiveram de enfrentar. Todas estas dificuldades impostas pela pandemia, afetaram a dinâmica das escolas, determinando novas formas de educação, tendo de reinventar e buscar outras possibilidades nos ambientes virtuais de aprendizagem.

**Benefícios:** Acredita-se que esta pesquisa contribuirá, agregando conhecimentos acerca dos desafios enfrentados pelas escolas e seus profissionais nas práticas educativas em um período pandêmico causado pelo coronavírus e seus impactos na Educação promovendo discussões que irão suscitar novas pesquisas acerca do assunto.

**Desconfortos e riscos:** Podem-se apontar como possíveis riscos a interferência na rotina dos participantes desta pesquisa na realização dos questionários ao saber que se trata de uma pesquisa de um servidor da SRE de Montes Claros, por causa do cargo que ocupo na regional. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras aos participantes para não os deixar constrangidos. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva, podendo preservar o anonimato dos profissionais que participaram da pesquisa.

**Danos:** Serão evitados danos de acordo com os padrões éticos da pesquisa, visando atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos) e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes dela). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos.

25



**Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Um procedimento alternativo disponível é a realização de questionários no formato *online*.

**Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem autorização dos contribuintes da pesquisa. Haverá, futuramente, publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação será revelada sem autorização prévia deles. Quanto à confidencialidade dos participantes da pesquisa, serão utilizados nomes fictícios.

**Compensação/indenização:** Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes dela (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declaro ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

**Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

_____	_____	_____
Nome completo do (a) colaborador	cargo na Escola	Carimbo da Escola

_____	_____
Assinatura	Data

_____	_____	_____
Nome da testemunha	Assinatura da testemunha	Data

MARIA LEVIMAR VIANA TUPINAMBÁ		23/12/2021
Nome do coordenador da pesquisa	Assinatura do coordenador da pesquisa	Data

26



## ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**Centro de Ciências Humanas - CCH**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais**  
**Projeto de Pesquisa**



Eu, \_\_\_\_\_, responsável institucional pela \_\_\_\_\_, autorizo a Pesquisadora MARIA LEVIMAR VIANA TUPINAMBÁ, mestranda do PPGE da Unimontes, a realizar a coleta de informações nessa instituição, relacionada à pesquisa intitulada **“Educação em tempos de pandemia: impactos nas práticas educativas e a resignificação das escolas públicas”**.

A coleta de informações ocorrerá utilizando as técnicas de questionários semiestruturados com os professores e gestores das escolas pesquisadas no município de Montes Claros/MG.

Esclareço que o projeto de pesquisa foi apresentado, analisado, discutido na instituição antes de ser autorizada a coleta de informações na instituição. Informo que a devolutiva para a instituição será realizada em forma de explanação oral, com a pretensão de apresentar os resultados e discussão da pesquisa.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileira, em especial as Resoluções nº 466/2012, 510/2017 e 580/2018 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante neste projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela voluntários, dispondo de infraestrutura necessária para garantir de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

Montes Claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

27





## ANEXO C – CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO E FERRAMENTAS DE ESTUDO



Figura 1: Currículo Referência de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2020)



Figura 2: Educação 2021. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 3: EducAÇÃO 2021. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 4: EducAÇÃO 2021. (MINAS GERAIS, 2021)

## ANEXO D – MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO - PETS



Figura 5: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 6: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 7: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 8: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 9: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 10: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 11: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 12: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 13: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 14: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 15: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 16: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)





Figura 17: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 18: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 19: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 20: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 21: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 22: Material de apoio pedagógico para aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2021)

## ANEXO E – MATERIAL PEDAGÓGICO



Figura 23: Mapa MG (MINAS GERAIS, 2021)

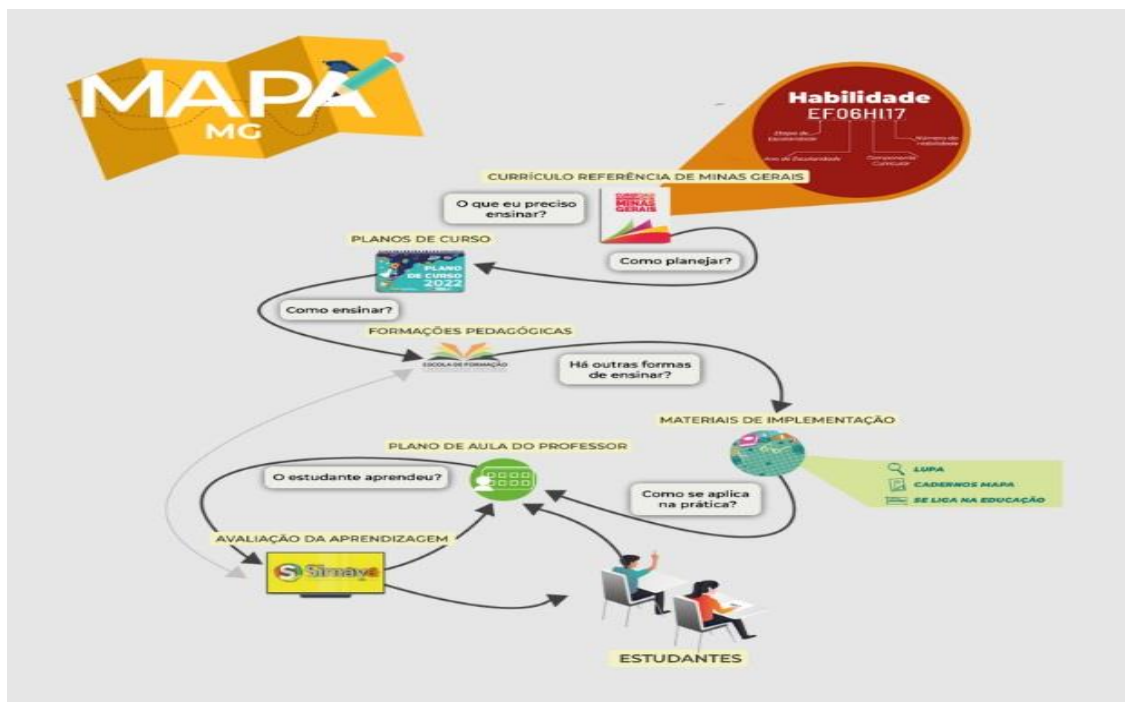


Figura 24: Mapa MG. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 25: Educação – Reforço Escolar. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 26: O Jornal Lupa é mais uma ferramenta desenvolvida para o enriquecimento curricular. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 27: Se Liga na Educação. (MINAS GERAIS, 2021)



Figura 28: Prêmio Escola Transformação. Tem como objetivo de reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e de fluxo escolar nos seguintes níveis do ensino regular: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. (MINAS GERAIS, 2021)