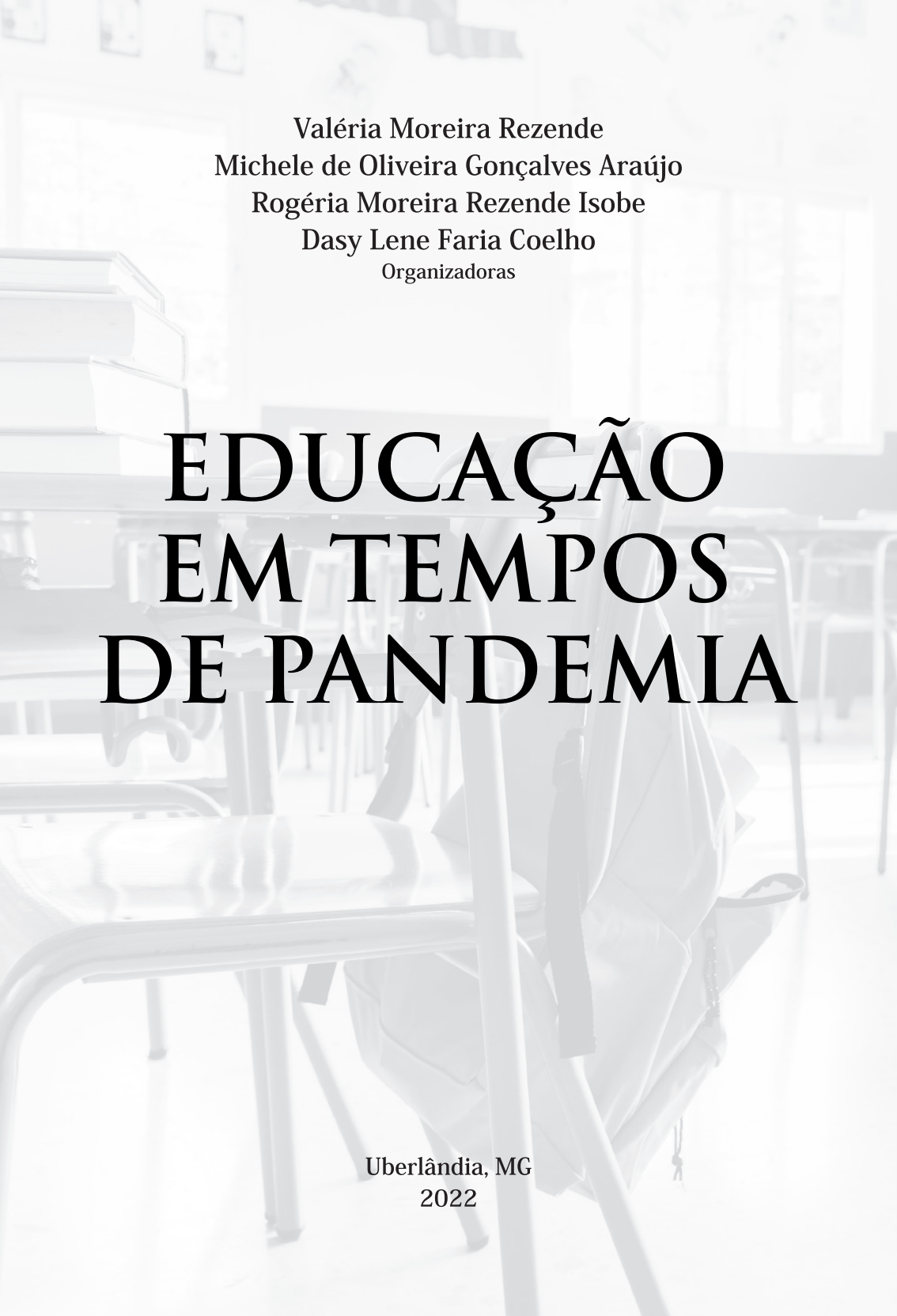


EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA



Valéria Moreira Rezende
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Dasy Lene Faria Coelho
Organizadoras



Valéria Moreira Rezende
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Dasy Lene Faria Coelho
Organizadoras

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Uberlândia, MG
2022

Revisão
Os autores

Diagramação e capa
Adriana Cardoso

Projeto gráfico e publicação
Regência e Arte Editora

Foto da Capa
Freepik

Conselho Editorial
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)
Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)
Otávio Luiz Bottecchia (UFU)
Paulo Irineu Barreto Fernandes (UFU)
Raquel Mello Salimeno de Sá (UFU)
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz (UEMG)
Telma Cristina Dias Fernandes (UFU - UNESP)
Valdete Borges Andrade (UFU)

Catálogo na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

E226 Educação em tempos de pandemia [livro eletrônico] /
1.ed. organizadores Valéria Moreira Rezende...[et al]. –
1.ed. – Uberlândia, MG : Regência e Arte Editora,
2022
PDF.

Outros organizadores : Michele de Oliveira
Gonçalves Araújo, Rogéria Moreira Rezende Isobe,
Dasy Lene Faria Coelho.

Bibliografia.

ISBN : 978-65-86906-18-9

DOI: 10.4322/978-65-86906-18-9

1. COVID-19 – Pandemia. 2. Educação.
3. Prática pedagogia. 4. Práticas educacionais.
5. Professores – Formação profissional. I. Rezende,
Valéria Moreira. II. Araújo, Michele de Oliveira
Gonçalves. III. Isobe, Rogéria Moreira Rezende.
IV. Coelho, Day Lene Faria.

09-2022/18

CDD 370.72

Índice para catálogo sistemático:

1. Coronavírus : COVID-19 : Educação 370.72

Bibliotecária : Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

O conteúdo expresso nos artigos é de inteira responsabilidade dos seus autores.

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
-------------------	---

CAPÍTULO 1

Direito à educação em tempos pandêmicos.....	8
--	---

João Vitor Santos Silva

Klivia de Cássia Silva Nunes

Valéria Moreira Rezende

Rogéria Moreira Rezende Isobe

CAPÍTULO 2

Prática pedagógica em tempos de pandemia de Covid-19: breves considerações sobre a reconfiguração do trabalho docente.....	18
--	----

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo

Vilma Aparecida de Souza

CAPÍTULO 3

Gamificação como meio didático durante a pandemia de Covid-19.....	27
--	----

Anna Isabel Mendes Moreira

Carolina Teles Rodrigues

CAPÍTULO 4

O Programa Residência Pedagógica e as relações étnico-raciais: relato de uma experiência em contexto de ensino remoto.....	36
--	----

Rafaela Rodrigues Martins

Cairo Mohammad Ibrahim Katrib

Carolina Teles Rodrigues

CAPÍTULO 5

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) em foco: relato de uma experiência no contexto do ensino remoto.....	45
---	----

Raquel Faria Dias

CAPÍTULO 6

Ensino remoto e a vulnerabilidade nas escolas públicas: impactos evidenciados da pandemia no município de Ituiutaba/MG.....	57
---	----

Klivia de Cássia Silva Nunes

Luiz Bezerra Neto

CAPÍTULO 7

A intensificação da precariedade do trabalho docente no contexto da pandemia do Covid-19.....79

Camila Siqueira Fernandes Reis

Janiely dos Santos

Fabiane Santana Previtali

CAPÍTULO 8

Docentes ciborgues: a pandemia como propulsora de transformações no trabalho dos professores de escolas públicas.....87

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo

Dasy Lene Faria Coelho

CAPÍTULO 9

A temática étnico-racial em contexto de ensino remoto: por uma educação antirracista.....98

Ana Lúcia Gonçalves Nogueira Silva

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Mauriele Aparecida de Medeiros

CAPÍTULO 10

A educação mediada por tecnologias digitais no processo de alfabetização: reflexões sobre a relação professor-aluno no ensino remoto emergencial.....106

Walkíria Cristina Alves Moura Pereira

Valéria Moreira Rezende

Rogéria Moreira Rezende Isobe

CAPÍTULO 11

Políticas educacionais dentro do contexto da pandemia e alicerçados na perspectivas do governo eletrônico.....115

Lorena Sousa Carvalho

SOBRE OS AUTORES.....123

APRESENTAÇÃO

A pandemia da Covid-19 ocasionada pelo vírus SARS-CoV2 desenhou um cenário inesperado no campo epidêmico-biológico e trouxe o desafio de compreender seus múltiplos desdobramentos considerando seus impactos econômicos, culturais, históricos e políticos. Ainda que haja perspectivas distintas sobre o mundo pós-pandemia, as análises em geral têm sinalizado o agravamento das desigualdades econômicas, sociais, políticas e geopolíticas.

Em meio ao cenário turbulento provocado pela crise sanitária mundial, o Brasil, do mesmo modo que muitos outros países, interrompeu as atividades presenciais em todas as escolas na tentativa de desacelerar o crescimento das taxas de infecção pelo novo coronavírus.

No Brasil, a pandemia e o fechamento das instituições de ensino – as quais interromperam as atividades presenciais na tentativa de desacelerar o crescimento das taxas de infecção pelo novo coronavírus – criaram enormes desafios para os sujeitos escolares no que diz respeito à garantia de seus direitos, potencializando as desigualdades educacionais históricas arraigadas em nossa sociedade.

Em meio ao cenário distópico em que vivemos torna-se imprescindível analisar os impactos da pandemia no campo educacional os quais ainda carecem de interpretações científicas sobre a complexa experiência vivenciada nas escolas espalhadas pelo país com a implantação do Ensino Remoto Emergencial.

O conjunto de artigos que compõem esta publicação apresenta interpretações e análises que envolvem múltiplos olhares sobre o tema que circunda em torno da temática “Educação em tempos de pandemia” enfatizando suas nuances, idiosincrasias e repercussões.

No capítulo de abertura do livro, intitulado “Direito à educação em tempos pandêmicos”, os autores tratam do direito fundamental à educação no cenário da pandemia da Covid-19. A partir de análise documental e bibliográfica o artigo apresenta reflexões sobre a insuficiência das políticas públicas educacionais que não garantiram o direito à educação no país em meio à crise sanitária.

No Capítulo II que tem como título “Prática pedagógica em tempos de pandemia de Covid-19: breves considerações sobre a reconfiguração do trabalho docente”, as autoras partem de uma perspectiva de análise que vai além do enfoque do micro, com vista a considerar a dimensão

macro que busca estabelecer as conexões entre a prática pedagógica, a escola e as políticas educacionais, no contexto das transformações da sociedade contemporânea.

O capítulo seguinte, “Gamificação como meio didático durante a pandemia de COVID-19”, apresenta uma análise sobre as estratégias de gamificação examinando um jogo digital chamado de *GraphoGame* utilizado no período de distanciamento social. As autoras destacam ainda a importância do papel do professor na identificação dos potenciais pedagógicos do jogo no processo de alfabetização.

“O Programa Residência Pedagógica e as relações étnico-raciais: relato de uma experiência em contexto de ensino remoto” é o tema do capítulo IV que discute a essencialidade do diálogo sobre as relações étnico-raciais no âmbito do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Pedagogia, Campus Uberlândia – para a concretização de uma educação antirracista na formação acadêmica e profissional dos/as residentes.

Posteriormente, no Capítulo V, a autora por meio do texto “A Política Nacional de Alfabetização (PNA) em foco: relato de uma experiência no contexto do ensino remoto” apresenta a experiência do subprojeto Pedagogia-Alfabetização do Programa Residência Pedagógica (PRP) realizada de forma remota, devido ao contexto de pandemia.

Os autores do capítulo VI, nos convidam a refletir sobre os impactos do ensino remoto por meio do artigo “Ensino Remoto e a vulnerabilidade nas escolas públicas: impactos evidenciados da pandemia no município de Ituiutaba”. A análise indica que a oferta do ensino remoto não é a mesma para todos e ressalta que as fragilidades imensas no país impactam particularmente nas crianças em situação de vulnerabilidade.

O Capítulo VII, intitulado “A intensificação da precariedade do trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19”, problematiza a precarização do trabalho docente no contexto da pandemia contemplando pontos ontológicos e sociais do trabalho, perpassando pelas relações existentes entre trabalho e educação como aspectos essenciais para a vida humana

No capítulo que se segue, “Docentes ciborgues – a pandemia como propulsora de transformações no trabalho dos professores de escolas públicas”, as autoras examinam o processo de ciborguização dos profissionais da Educação Básica das unidades públicas do estado de Minas Gerais diante da instalação do cenário de pandemia de Covid-19.

A análise indica que o formato de ensino remoto gerou uma intensa desorganização do sistema de ensino e de práticas pedagógicas na escola.

No capítulo IX, com o título “A temática étnico-racial em contexto de ensino remoto: por uma educação antirracista”, os autores relatam as experiências vivenciadas pelos residentes no subprojeto Pedagogia/Alfabetização, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, com a temática racial. O foco são as atividades pedagógicas desenvolvidas nas oficinas temáticas particularmente a utilização a Literatura Infantil para a abordagem de questões voltadas ao combate do racismo, preconceito e discriminação étnico-racial.

Com o título “A educação mediada por tecnologias digitais no processo de alfabetização: reflexões sobre a relação professor-aluno no ensino remoto emergencial”, o capítulo X apresenta uma análise sobre a educação mediada por tecnologias no processo de alfabetização, enfatizando a relação professor-aluno no chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado no bojo da crise sanitária ocorrida em razão da pandemia.

O capítulo XI, que encerra a presente coletânea, intitulado de “Políticas educacionais dentro do contexto da pandemia e alicerçados nas perspectivas do governo eletrônico” traz uma reflexão do Governo Eletrônico em período pandêmico, que provocou reformas no modelo de gerir a educação, no papel do Estado diante de sua atuação nas políticas sociais, educacionais, culturais e que estimulou a adoção da lógica empresarial no campo educacional.

Desejamos, enquanto organizadoras desta obra, que as reflexões trazidas pelos autores possam contribuir para ampliar a compressão sobre a educação em momento histórico vivido pela pandemia, cuja gravidade e consequências ainda são indeterminadas e incertas.

Boa leitura!

Valéria Moreira Rezende
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Dasy Lene Faria Coelho

DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS

João Vitor Santos Silva (Universidade Federal de Uberlândia)

Klivia de Cássia Silva Nunes (Universidade Federal de Uberlândia)

Valéria Moreira Rezende (Universidade Federal de Uberlândia)

Rogéria Moreira Rezende Isobe (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Introdução

A Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020. Desde então a humanidade tem sofrido inúmeras consequências uma vez que o impacto da crise sanitária afetou outras dimensões da vida social como a economia, a educação, saúde, entre outras.

No que se refere à educação indagamos: as normativas governamentais contribuíram de forma efetiva para a garantia do acesso, permanência e aprendizagem das crianças e adolescentes nas escolas? Ou as medidas adotadas pelos órgãos oficiais contribuíram para o agravamento das desigualdades sociais e educacionais que assolam o país?

Tal problematização nos remete à promulgação da Constituição da República Federativa de 1988, onde está assegurado, no artigo 206, inciso VII, o compromisso do Estado de garantir a educação e, mais, com qualidade. O cerne da questão é justamente o valor maior que constitui este artigo, que é a garantia dos direitos fundamentais, o direito social, sendo a educação uma política social, logo, é um direito a ser garantido no gozo da dignidade humana, assim como a vida.

O debate sobre as questões relacionadas ao direito à educação, remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, por ser complexo e dinâmico, pois deve-se considerar o movimento histórico das transformações econômicas, políticas e sociais no mundo atual e, a escola, por ser entendida como espaço múltiplo no âmbito das relações sociais mais ampla, “envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.202).

Dourado e Oliveira (2009), trazem uma importante contribuição para melhor elucidar no que concerne os aspectos fundamentais sobre o que constitui a dimensão dos direitos dos/as cidadãos e das obrigações do

Estado. Cabendo a este, a garantia da qualidade da oferta da educação, a este respeito eles dizem:

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc. (*Id.*, 2009, p. 210)

No entanto, a situação pandêmica deflagrada no Brasil e no mundo nos incita a refletir sobre os direitos fundamentais, como a educação, considerando sua efetividade frente aos desafios que a crise sanitária revelou o quanto é complexo a sua materialização.

Reflexões sobre o direito à educação

A educação é um direito constitucional que deve ser garantido às crianças e adolescentes pelo Estado e pela família. Nos termos do Art. 205 da Carta Magna: “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, 1988). Tal ordenamento jurídico integra ao conjunto de direito fundamental, social e humano, sendo, portanto, inerente à dignidade da pessoa humana.

Para que a educação se efetive como direito é preciso considerar a função social da escola que, de acordo com Pereira e Carloto (2016) consiste em garantir a formação de qualidade e abrangente incorporando três dimensões: o trabalho, a cidadania e a ética.

Com relação à formação para o trabalho é preciso que a escola garanta um ensino voltado para a capacitação de um profissional com habilidades para lidar com as mais diversas situações no cotidiano, entre elas a de saber lidar com as diversidades em todas as suas dimensões, ou seja, a escola deve preparar os alunos para a flexibilidade das exigências do mundo do trabalho. Na sociedade contemporânea Enguita (2004, p. 41) ressalta que

A aprendizagem profissional tem de ser, sobretudo, mais abstrata, já que se trata de adquirir um conhecimento a partir do qual deverão ser abordados os casos particulares, e um pouco mais ativa, já que o profissional deverá atuar por conta própria. A aprendizagem científica tem de ser ainda um pouco mais abstrata e, sobretudo, muito mais ativa (mais crítica em face do saber estabelecido), já que cabe ao cientista questionar e renovar os conhecimentos existentes.

A educação sempre esteve diretamente ligada às formas de organização da economia e da política capitalista, o que leva a escola e as instituições formadoras a ajustarem seus projetos políticos e pedagógicos ao desenvolvimento de uma gama variada de competências, habilidades e capacidades exigidas pela empregabilidade. Todavia, paralela a esta situação, surge a crise estrutural do emprego, que traz consigo: desemprego, desestabilização e precarização do trabalho (NUNES, 2008, p.57)

No que se refere à formação para a cidadania, consideramos que ela pode ser percebida como as pessoas gozando dos seus direitos e entendendo que também tem deveres a serem seguidos, pois, assumir esse compromisso é essencial para a organização da sociedade, sendo assim, “ser cidadão é participar ativamente da vida da cidade, isto é, da polis. Ser cidadão é, pois, agir politicamente, quer dizer, agir segundo as exigências próprias da vida na cidade.” (SAVIANI, s/d, s/p), ou seja, participar ativamente das demandas da sociedade é compreender a sua relevância para o andamento dela, é importante nesse sentido, assumir um papel crítico, reflexivo, não aceitando tudo que é colocado de forma passiva e sempre que necessário recorrer aos direitos e lutar para que sejam garantidos.

Em relação à formação ética, SAVIANI (s/d, s/p) salienta que

Correntemente as palavras “ética” e “moral” são usadas como sinônimos, significando os princípios e normas da boa conduta ou a própria conduta quando guiada por regras que conduzem a praticar o bem e evitar o mal. Em sentido técnico, porém, a “ética” se refere aos princípios e normas enquanto tais e, mais especificamente, à ciência ou à parte da filosofia que estuda esses princípios e normas buscando distinguir entre o bem e o mal; enquanto que a “moral” corresponde à retidão dos costumes que conduzem

as ações consideradas corretas e meritórias no seio de uma determinada comunidade que compartilha um mesmo sistema de valores.

A ética como abordada acima se relaciona com as normas e princípios para estabelecer o convívio social, ou seja, são as regras para todos/as seguirem a fim de construir uma boa relação entre os cidadãos/ãs que fazem parte da sociedade e com o meio. Assim, em certa medida, pode-se dizer que estes conjuntos de regras, princípios e valores que conduzem o ser a estar no convívio em sociedade, pois são normas que devem ser seguidas e ensinadas, e, que, expressam o código normativo que orientam as ações do homem diante do mundo. Nesse sentido, a educação tem um grande potencial para viabilizar esses ensinamentos, a educação que se estabelece não só na sala de aula, mas também em outros espaços. Vale ressaltar que ela é diferente da moral, a qual se constitui como uma construção social pensada por determinados grupos apontando o que é certo ou errado na conduta das pessoas.

Estes princípios são basilares para compreensão do que está proposto nos documentos oficiais que fundamentam o ordenamento jurídico sobre a educação, a saber: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96. A nossa Carta Magna, no Art. 206, que trata sobre os princípios do ensino, destaca no inciso I, “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Este inciso vem ao encontro do artigo 3º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, que trata sobre o princípio: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, ou seja, ele não só reforça, mas estabelece que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB é preciso garantir a igualdade de condições de acesso para que todos/as os alunos/as possam permanecer nas instituições escolares, ou seja, trata-se de ofertar subsídios que são essenciais para a construção do processo de ensino e aprendizagem, tais como: material escolar, carteira, cadeira e mesa, quadro, pincel entre outras ferramentas que potencializam o ensino. Além disso, proporcionar aos profissionais que atuam nestes espaços formação inicial e continuada, pois, eles/as são importantes para o desenvolvimento do processo de ensino nas escolas.

O Inciso I do artigo 3º da LDB determina que a educação deve ser de qualidade, nesse sentido, faz-se necessário que o ensino siga essa perspectiva e tudo que envolve esse processo. A qualidade defendida aqui considera os/as alunos/as como sujeitos/as que carregam consigo marcas

da vida e essas experiências são levadas em conta para a construção das aulas, partindo do que eles/as trazem para dentro da escola, uma vez que não é possível separar o que acontece na sociedade da escola, pois, esse espaço se integra. Um ensino de qualidade valoriza os/as estudantes e colocam eles/as no centro do processo de ensino e aprendizagem e enfatiza na contribuição de em uma formação que possibilite aos seres humanos se tornarem pessoas conscientes do seu papel na sociedade, reflexivos, autônomos e críticos, que realmente reconheçam a cidadania como algo importante para estabelecer relações com a sociedade. A respeito da educação de qualidade são pertinentes as reflexões de Dourado (2020, p. 179):

[...] uma educação de qualidade, entendendo a educação como prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa direção, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles.

Além das relevantes reflexões do autor considera-se ainda que a educação de qualidade ultrapassa os muros da escola, por exemplo, quando se pensa em uma criança que passa fome em casa, certamente esse fator impacta no seu desenvolvimento na escola, deste modo, é preciso proporcionar a ela alimento, moradia, saúde, transporte para que assim possa apreender os ensinamentos oportunizados nas instituições de ensino e amenizar a desigualdade social que atinge a sociedade, em especial a classe baixa.

Além disso, para alcançar uma educação realmente de qualidade, é indispensável ofertar condições de trabalho para os/as professores/as, isso inclui não só as ferramentas que viabilizam o processo, tais como: material pedagógico, giz, quadro entre outros. Mas também formação continuada, pois, a sempre a possibilidade de aprendizagem. Todos os envolvidos no processo educativo precisam ter uma boa qualidade para desempenharem suas funções, uma vez que todos/as eles/as influenciam na função das instituições escolares. Sendo assim, como apontado anteriormente por Dourado (2020) uma educação de qualidade envolve diversos aspectos da sociedade.

Diante disso, a qualidade aqui mencionada considera os/as alunos/as como sujeitos/as da sua própria construção de conhecimentos, e os/as profissionais da educação nessa perspectiva assumem a mediação do processo, dotados/as de condições adequadas para a realização do ensino e aprendizagem. Para além disso, esses/as educandos/as são formados/as para serem pessoas autônomas, críticas, reflexivas. O direito à educação precisa considerar esses aspectos que foram apontados.

Ensino remoto e legislação

Com a pandemia, a educação escolar precisou ser reinventada para dar continuidade às atividades e buscar garantir o direito à educação para todos/as. Sendo assim, foi adotado o ensino remoto, que se caracteriza por um processo de ensino em que os/as professores/as constroem suas aulas com os/as alunos/as estando geograficamente em outros espaços e, conectados virtualmente ao mesmo tempo, mediando o processo de aprendizagem dos/as educandos/as. Nesse sentido

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de participação de todos, no formato de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p.266)

Este formato de ensino pode acontecer de forma síncrona, ou seja, o/a professor/a e os/as alunos/as desenvolvendo as atividades no mesmo tempo ou assíncronas, em que os/as docentes disponibilizam as atividades e os/as estudantes realizam quando tiverem oportunidade. Um dos pontos que se difere da Educação a Distância (EAD) ao ensino remoto é a emergência, no qual esse modelo é utilizado para um determinado período já a EAD é mais estruturada e acontece de forma contínua.

O ensino remoto foi implementado por meio de decretos, no qual, os/as governantes apresentaram os mecanismos legais e orientações para esse formato. Nesse sentido, apresentam-se brevemente legislações que viabilizaram a adoção do ensino não presencial.

O Ministério da Educação (MEC) aprovou a PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.”, no entanto, esse documento correspondia apenas as instituições de ensino de nível superior, mas ele foi um escrito basilar para os governantes estaduais e municipais construírem seus decretos regionais. O MEC criou o documento que contemplou todas as instituições de ensino só em 28 de abril de 2020, que corresponde a um parecer no qual dispõe de diretrizes para o andamento das aulas escolares na pandemia. O parecer apresenta recomendações para o ensino em diferentes níveis e modalidades, ou seja, em relação aos níveis de ensino básico e superior e de diferentes modalidades, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, entre outros (BRASIL, 2020).

Os documentos indicam que as redes de ensino e escolas orientam as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituem a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (BRASIL, 2020).

As diretrizes apresentadas pelo MEC, trazem questões vagas de como deve-se realizar o ensino adotado pelas redes. Não há aprofundamento no desenvolvimento das atividades e nem por onde as mesmas devem acontecer. Outro ponto que vale abordar é que essas diretrizes foram aprovadas em abril (BRASIL, 2020b) e a suspensão das aulas começou em meados de março, ou seja, os governantes de cada região precisaram tomar as medidas que julgaram ser necessárias sem orientação prévia. Porém, apesar de todas essas questões o

texto das diretrizes apresenta que “as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor”, algo importante a ser destacado, pois, apesar do distanciamento geográfico o/a professor/a tem um papel fundamental para a construção dos conhecimentos com os seus/as alunos/as, uma vez que houve formação para assumir essa responsabilidade.

Como exemplo da legislação estadual destacamos que em Minas Gerais foi aprovado por meio da DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXTRAORDINÁRIO COVID-19 Nº 1, DE 15 DE MARÇO DE 2020 a suspensão das aulas em instituições escolares estaduais, no texto desta deliberação traz no “Art. 1º – Ficam suspensas as aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no período de 18 a 22 de março de 2020.”(MINAS GERAIS, 2020, p.1), nesse primeiro momento o documento contemplava as instituições de ensino estaduais, mas não havia nenhuma orientação para de que forma as atividades deveriam dar andamento.

Por intermédio das deliberações e diretrizes as instituições de ensino de diferentes modalidades e níveis precisaram buscar formas de ofertar o ensino aos estudantes atendidos/as por eles/as, essa adoção leva em consideração o direito à educação para todos/as instituído na Constituição Federal de 1988 e em outros documentos que regem o ensino escolar, como a LDB 9.394/96.

É preciso considerar que esse formato de ensino necessita de ferramentas digitais para que os/as envolvidos/as no processo construam os conhecimentos. Entre os inúmeros desafios que impediram que todos/as tivessem acesso à educação escolar em formato de ensino estão: a falta de acesso aos aparelhos eletrônicos de comunicação e à internet, bem como a falta de disponibilidade e o preparo dos pais, mães e/ou responsáveis para acompanhar as atividades escolares. A ausência de coordenação nacional e baixa execução orçamentária do governo federal no campo da educação para lidar com os problemas estruturais já existiam antes da pandemia e se agravaram nesse contexto.

Considerações finais

Buscou-se ao decorrer do trabalho refletir sobre a oferta do ensino público em tempos pandêmicos como um direito para todos/as a ter acesso à educação incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com intuito de compreender como estabeleceu-se o ensino remoto, analisou-se as políticas educacionais adotadas para o ensino não presencial, onde foi possível observar as deliberações e resoluções colocadas para possibilitar o ensino. Houve muitas deliberações, no entanto, ficou por conta de cada localidade decidir os caminhos que deveria seguir. Algo que foi discutido é em relação a falta de direcionamentos para o ensino nesse período por parte dos governantes, sobretudo, por um momento cercado de incertezas, fica evidenciado a ausência de preparo e liderança.

A educação é direito de todos/as, sendo fundamental para que as pessoas possam sonhar com realidades melhores. Salienta-se que não é a única responsável por essas transformações, outros aspectos precisam ser envolvidos nesse processo de mudanças, tais como: políticas públicas que possibilitem acesso à moradia adequada, trabalho, saúde, lazer, diferentes culturas entre outros fatores. Somente assim é possível potencializar a alteração nas vidas das pessoas.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>

BRASIL. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020b. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343**, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira De. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n.

78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MINASGERAIS.DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXTRAORDINÁRIO COVID-19 Nº 1, DE 15 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>

NUNES, Klivia de Cassia Silva. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SISTEMA NEOLIBERAL: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006. 2008. 217 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1221>.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo. Reflexões sobre o papel social da escola. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis**, v. 3, n. 4, maio 2016, ISSN 2359-1870. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66640>.

SAVIANI, Dermeval. ÉTICA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA. **Revista Nº 15**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf>.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo (UFU)

Vilma Aparecida de Souza (UFU)

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar a reconfiguração do trabalho docente e da prática pedagógica em tempos de pandemia de Covid-19 na Educação Básica. O primeiro caso do Sars-Cov-2 foi registrado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, avançando pelo planeta e alcançando altos índices de contaminação e óbitos. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia mundial, passando a veicular orientações para a contenção do avanço da doença, o que levou os governos a adotarem medidas sanitárias de controle da nova enfermidade até então inédita. Dentre tais medidas, destacou-se a recomendação do isolamento social, uma vez que qualquer ambiente com a aglomeração de pessoas passou a ser considerado favorável à disseminação do novo coronavírus. O isolamento social acarretou o fechamento de escolas e a suspensão do trabalho docente presencial que vinha sendo desenvolvido desde o início do ano letivo de 2020.

Considerando esse cenário, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: Quais os desdobramentos das políticas educacionais na (re) configuração do trabalho docente e da prática pedagógica, diante da necessidade de suspensão das aulas presenciais nas unidades de educação básica pública mineira? Quais os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre a prática pedagógica?

A partir dessa problemática, o objetivo geral da presente pesquisa em andamento é investigar os desdobramentos das políticas educacionais na (re)configuração do trabalho docente e da prática pedagógica, diante da necessidade de suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais de Uberlândia-MG. Como objetivos específicos, propôs-se: analisar documentos legais nacionais acerca do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 na Educação Básica; investigar os efeitos do ensino remoto e das medidas de isolamento social sobre a prática pedagógica.

Em relação aos procedimentos metodológicos, primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de realizar o aprofundamento do referencial teórico que embasará a pesquisa e as análises dos dados levantados. No segundo momento, realizou-se uma pesquisa documental nos documentos oficiais do MEC, com o intuito buscar informações sobre o processo de implementação de medidas emergenciais na área da educação, em decorrência do contexto de pandemia, no período de 2020/2021.

Prática pedagógica em tempo de pandemia: uma análise dos documentos legais acerca do ensino remoto emergencial na Educação Básica

A pandemia da Covid-19 colocou a prática pedagógica diante de novos desafios, contexto em que o ensino remoto se torna realidade no país, com a suspensão das atividades presenciais na educação básica. Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota com a finalidade de orientar os sistemas de ensino na reorganização de suas atividades pedagógicas. Dentre as orientações, o CNE autorizou as atividades escolares na modalidade à distância para o ensino fundamental e o ensino médio. Embora a LDB (Lei 9394/1996) determine que tal modalidade de ensino se dê em períodos específicos nas etapas da educação básica, o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, estabeleceu a reorganização do calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em decorrência do contexto pandêmico (BRASIL, 2020a). Assim, com a urgência de adaptação das redes de ensino para o atendimento educacional no contexto pandêmico, assiste-se nas redes públicas de ensino a instalação abrupta de um processo de reestruturação do trabalho pedagógico nas escolas, trazendo desdobramentos nas condições de trabalho docente na oferta de ensino remoto.

Estudos de Lamosa (2021, p. 104) afirmam que a Coalizão Global de Educação (CGE), criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com Banco Mundial, Microsoft, Google, Facebook e Telefônica Foundation, entre outras organizações, atuou como forte agência mobilizadora e difusora de ajustes realizados mundialmente na educação no período da pandemia. Como estratégia, a CGE orientou a criação de comitês locais como os responsáveis pela sistematização das orientações produzidas

mundialmente às realidades educacionais de cada país. No caso do Brasil, tal comitê é liderado pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), em articulação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Esse processo de ajuste que tentou normalizar as atividades de ensino a partir das proposições colocadas pelo bloco de poder impacta frontalmente a educação escolar, o trabalho docente e a prática pedagógica. A CGE apresentou, no período, uma série de proposições que têm produzido no Brasil, a partir de uma articulação de seu comitê nacional, uma agenda que sugeriu a normalização do ensino em meio à pandemia. Ou seja, desde o fechamento de escolas, diante do cenário da pandemia, a CGE vem recomendando aos governos nacionais e locais a normalização do ensino.

Tal orientação da CGE encontra-se presente, em cenário nacional, na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que flexibilizou o calendário escolar e o inciso I, do art. 24 da Lei 9394/96, permitiu o cumprimento de 20% da carga horária de forma não presencial. Tal dispositivo legal editou as normas para a interrupção das atividades nos estabelecimentos de ensino diante da atual pandemia, tratando da suspensão das atividades e desobrigando as redes de ensino e as instituições de educação superior do cumprimento da quantidade mínima de dias de efetivo trabalho escolar e acadêmico, como estabelecido na Lei 9394/96, desde que cumprida a carga horária mínima anual (BRASIL, 2020b). Nesse cenário de reorganização das atividades escolares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três documentos, sendo eles: o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), e o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020d). Tais dispositivos têm como focos: reorganização do calendário escolar e o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19; desobrigam o cumprimento dos duzentos dias letivos, mantendo as oitocentas horas de obrigatoriedade para a educação básica e indicando o “ensino remoto” como expediente para as redes públicas e privadas de ensino do país; apresentam as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Nesse contexto, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020e), que converte a Medida Provisória em lei

e define que o CNE editaria as diretrizes nacionais para implementação do disposto na lei. Já o Parecer CNE/CP nº 15/2020 (BRASIL, 2020f) apresenta as diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020g).

Uma análise dos dispositivos legais evidencia que muitas recomendações de organismos internacionais foram contempladas pelos pareceres elaborados pelo CNE, dentre elas: a utilização de diferentes recursos pedagógicos mediados pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, ênfase no ensino remoto e flexibilização curricular, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021).

Dentre essas recomendações, em uma nota técnica, o TPE indicou a permanência das atividades remotas, mesmo após a reabertura das escolas, como expediente complementar numa espécie de “ensino híbrido” que mesclaria atividades presenciais e remotas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Vale ressaltar que a atuação do organismo TPE encontra-se presente na definição das políticas educacionais por meio de intensa mobilização de grandes corporações que representam o grande capital organizado em uma espécie de partido orgânico da classe dominante (MARTINS, 2009).

Com a nova realidade advinda com a pandemia e a partir da legislação, os sistemas educacionais passaram a organizar alternativas para a realização de atividades escolares de forma remota. No entanto, muitas vezes, o ensino remoto foi marcado pela migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem um planejamento prévio e sem um respaldo técnico necessários, passando a limitar-se ao cumprimento de tarefas escolares. Vale destacar ainda que o ensino remoto foi implementado em muitas localidades “sem se considerar as condições de acesso às tecnologias e materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse” (COSTA, 2020, p. 11).

A partir desse cenário instalado com a pandemia, a partir de uma perspectiva de análise que vai além do enfoque do micro que se encerra em aspectos técnicos, compreende-se que as relações presentes na totalidade da sociedade e do trabalho permeiam também a condição de trabalho docente e da prática de ensino. Com isso, compreender a natureza da

prática pedagógica não passa somente pela questão de procedimentos pedagógicos, da relação professor-aluno, mas tais processos devem ser analisados na inter-relação com a totalidade das relações sociais. Ou seja, “[...] a educação não é um reflexo passivo da estrutura econômica da sociedade, mas estabelece com ela relações de mútua influência, porém em desigualdade de condições, estando em movimento na construção da realidade” (MIRANDA, 2005, p. 40).

Essa relação de mútua influência pode trazer como desdobramentos para a prática pedagógica uma reestruturação que impõe ao espaço escolar algumas demandas de acordo com a lógica capitalista, produzindo um movimento de subordinação do trabalhador docente ao capital, como afirma Miranda (2005) no trecho a seguir:

Características do atual padrão produtivo podem ser percebidas nas escolas [...] há a precarização das condições objetivas que representam retrocessos ao processo de trabalho docente. Em qualquer um destes polos, o professor está perdendo o controle do processo de trabalho. A flexibilização das relações trabalhistas nas escolas alterou a própria natureza do trabalho docente, que, perdendo autonomia, vê-se, cada vez mais, subsumido ao capital (p. 57).

Nesse movimento de subordinação do trabalhador docente ao capital, como alerta Miranda (2005), pode-se dizer que acontece um processo de objetivação, ou seja, um processo em que o trabalho do homem é materializado em objeto, provocando uma desrealização do ser humano. No entanto, é preciso destacar que a prática pedagógica possui especificidades que merecem ser ressaltadas, corroborando com Franco (2016, p. 536) que afirma que “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”, a partir das intencionalidades de um projeto educativo. A prática pedagógica pode tanto ceder às pressões do mercado por uma educação pragmática, mas pode, também, ir à contramão dessas pressões e ao encontro dos interesses do trabalhador docente, considerando que a educação é um espaço contraditório. Entretanto, a história da educação mostra como tendência uma subordinação da instituição escolar às exigências produtivas, em decorrência das reformas e políticas que redefinem a função social da escola, o papel do docente, sua formação e sua prática (OLIVEIRA, 2007).

Os desafios advindos com a tecnologia

No contexto do ensino remoto, expressões como ensino remoto e Tecnologias Digitais da Informação e Educação (TDICS) ganharam ênfase no meio educacional e na sociedade como um todo. Isso porque, grande porcentagem dos alunos passou a ter aulas e a receberem materiais de maneira online. Nesse cenário, o corpo docente das escolas públicas se viu diante de um processo de reconfiguração das atividades escolares e de sua prática pedagógica, para se adaptar ao ensino remoto.

Pesquisas (GESTRADO, 2020; COSTA, 2020) apontam que as residências dos professores foram transformadas em salas de aula, não sendo mais possível distinguir ambiente de trabalho com ambiente de casa, e o ensino remoto trouxe uma extensão da jornada de trabalho do professor, uma vez que as atividades demandam uma disponibilidade de tempo que extrapola o horário de trabalho, chegando a abarcar o final de semana.

O relatório técnico produzido a partir da pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) sobre o contexto da pandemia, destaca que esse cenário acarretou novas reconfigurações que afetam diretamente a prática pedagógica e o trabalho docente. Com a nova realidade imposta pela pandemia os sistemas educacionais passaram a implementar alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. No entanto, muitas vezes o ensino remoto foi marcado pela migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem um planejamento prévio e sem um respaldo técnico necessários, passando a limitar-se ao cumprimento de tarefas escolares.

Conclusões

Os resultados parciais apontam que com a realidade advinda com a pandemia de Covid-19 e a partir da legislação, os sistemas educacionais passaram a organizar alternativas para a realização de atividades escolares de forma remota. No entanto, muitas vezes, o ensino remoto foi marcado pela migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem um planejamento prévio e sem um respaldo técnico necessários, passando a limitar-se ao cumprimento de tarefas escolares. Os resultados mostram ainda que as condições em que o ensino remoto

foi ofertado na educação básica pública mineira no contexto pandêmico acarretaram novas reconfigurações que afetaram diretamente o trabalho docente e a prática de ensino, trazendo à tona novos desafios políticos da atualidade. No âmbito da legislação, muitos dispositivos trouxeram novos desafios à prática pedagógica e ao trabalho docente, que sugeriu a normalização do ensino em meio à pandemia. Por fim, vale ressaltar que, historicamente, tais recomendações de organizações multilaterais trazem como pano de fundo um discurso sustentado em teses de que a escola pública se encontra em estado de péssima qualidade e o professor está despreparado, apresentando-se um conjunto de reformas que tomam como foco a gestão da escola, o trabalho, a formação docente e a prática pedagógica, como uma cortina de fumaça para o contexto macro de sucateamento da escola pública.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, Edição: 63-A, p. 1, 1 abr. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020d.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 159, p. 4, 19 ago. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020f.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6/2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 2020g.

BASTA, Leandro; SAKAUE, Suzana Marssaro Santos; SOUZA, Kellcia Rezende. POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente, v. 32, jan./dez. 2021.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, jan./dez. 2020 – ISSN 2179-6386.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2016, v. 97, n. 247 [Acessado 16 junho 2022], pp. 534-551. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA,

Valéria Moreira; NEPOMUCENO, Vera. **Trabalho docente sob fogo cruzado** - Volume II. [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARTINS, A. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: **Práxis Educativa**, v.4, n.1, jan./jun. 2009, p.21-28.

MIRANDA, Kenia. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma** –sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro- Rio, da UPPES e do SEPE- RJ. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**. O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19: Contribuições do Todos Pela Educação para qualificar o debate público e apoiar os gestores frente ao futuro processo de reabertura das escolas. São Paulo, 2020.

GAMIFICAÇÃO COMO MEIO DIDÁTICO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Anna Isabel Mendes Moreira (Universidade Federal de Uberlândia)

Carolina Teles Rodrigues (Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho)

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo realizar breves considerações sobre a gamificação, possibilidade pedagógica que foi muito explorada durante o ensino remoto, vivenciado pelas escolas durante o período da pandemia. Nessas considerações foi analisado o jogo digital denominado *GraphoGame*, uma iniciativa do governo federal e do Ministério da Educação para auxiliar os professores e incentivar os alunos no processo de alfabetização das crianças.

As reflexões realizadas nesse trabalho fazem parte dos estudos realizados no âmbito do Subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica. O subprojeto Pedagogia/Alfabetização tem como foco a área da alfabetização e elegeu como fundamentação teórica a perspectiva da alfabetização discursiva. A partir dessa perspectiva, tem-se como propósito.

O presente trabalho tem como objetivo realizar breves considerações sobre a gamificação, possibilidade pedagógica que foi muito explorada durante o ensino remoto, vivenciado pelas escolas durante o período da pandemia. Nessas considerações foi analisado o jogo digital denominado *GraphoGame*, uma iniciativa do governo federal e do Ministério da Educação para auxiliar os professores e incentivar os alunos no processo de alfabetização das crianças.

As reflexões realizadas nesse trabalho fazem parte dos estudos realizados no âmbito do Subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica. O subprojeto Pedagogia/Alfabetização tem como foco a área da alfabetização e elegeu como fundamentação teórica a perspectiva da alfabetização discursiva. A partir dessa perspectiva, tem-se como propósito para as atividades do subprojeto pensar o trabalho com a alfabetização pautada nas relações sociais entre crianças-crianças e crianças-adultos e que, em sua individualidade, a criança possa incorporar situações significativas de aprendizagem, por meio de experiências

culturais com práticas de leitura e escrita.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo bibliográfico sobre gamificação e a análise do aplicativo *GraphoGame*, uma ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, indicado para auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

Na seção a seguir serão apresentadas breves considerações sobre a gamificação e alguns aspectos importantes a serem considerados diante dessa alternativa pedagógica.

Gamificação: breves considerações

A gamificação não funciona apenas como um meio para que os alunos brinquem e se divirtam durante as aulas, mas também para incentivá-los, fazer com que eles reflitam e aprendam de uma forma divertida sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Durante o ensino remoto, o uso de jogos foi um dos meios explorados como intervenção e auxílio para uma dinâmica diferente das aulas, uma vez que pode contribuir para que os estudantes se sintam incentivados para a aprendizagem dos conteúdos.

O termo gamificação não é uma novidade e foi criado pela indústria de mídias digitais, sendo que seus primeiros usos datam de 2008, alcançando popularidade na segunda metade de 2010 em conferências sobre mídias digitais (FARDO, 2013).

Segundo Alves e Teixeira (2014, p. 77), gamificação “consiste em utilizar a mecânica dos jogos em atividades que não estão dentro do contexto dos jogos”, uma construção de “modelos, sistemas ou modo de produção com foco nas pessoas, tendo como premissa a lógica dos games”. A gamificação pode ser utilizada para propiciar a motivação e o envolvimento em diversas situações de aprendizagem, dentre outras, na escola. Assim, pode ser definida como a utilização de jogos ou algumas características que constituem a forma como os jogos funcionam em cenários para além do lúdico, com o objetivo de criar espaços de aprendizado, por meio do desafio, do prazer e entretenimento. Para a Koch-Grünberg (2011, p. 20), o termo gamificação refere-se àquelas situações em que se pretende “adotar elementos de jogos para uso em outros contextos e atividades que não são jogos puros e completos”. Além disso, a gamificação representa uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, tendo como foco a aprendizagem, como

destaca o trecho a seguir:

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013, p. 65)

A gamificação pode ser vista como uma alternativa para atender as demandas das gerações inseridas na cultura digital e, nesse sentido, ela pode trazer para a educação o meio aos quais esses jovens estão inseridos. Ou seja, a gamificação utiliza uma linguagem a qual os jovens já estão adaptados, e saber aproveitar essa linguagem nos ambientes de aprendizagem representa uma importante alternativa pedagógica.

Barbosa; Pontes e Castro (2020) destacam que a gamificação no contexto educacional consiste na utilização de elementos de *design* de jogos no ambiente de aprendizagem, não com o objetivo primeiro de jogar, mas com a intenção de motivar e engajar no desempenho dos estudantes no processo de ensino. Assim, a gamificação tem sido utilizada com o objetivo de usar como uma estratégia para motivar os estudantes, a partir da “utilização da lógica e da mecânica dos games, em diferentes atividades, com ou sem tecnologias, o que pode gerar o engajamento por parte dos alunos” (BARBOSA; PONTES e CASTRO, 2020, p. 1596).

Nesse sentido, “talvez seja a educação uma das áreas em que se tem maior expectativa com relação à extensão de benefícios passíveis de serem alcançados com a gamificação” (VIANNA et al., 2013 *apud* BARBOSA; PONTES e CASTRO, 2020, p. 1596). Assim, o uso da gamificação como recurso pedagógico pode contribuir para a aprendizagem, por favorecer a motivação e a criatividade, fatores importantes no ambiente educacional.

Oliveira (2018) destaca as vantagens e desvantagens a partir de uma pesquisa do tipo estado da arte sobre gamificação no cotidiano escolar:

Quadro: Vantagens e desvantagens da gamificação no cotidiano escolar

Vantagens	Desvantagens
• Promove a colaboração entre os estudantes, inclusive na questão da inclusão entre estudantes com deficiências ou déficits, e a competição; • Instiga os estudantes a se empenharem na realização das tarefas; • Aumento do questionamento dos estudantes; • Aumento do rendimento dos estudantes, sobretudo nos componentes curriculares tidos como mais complexos; • Feedback mais rápido para os estudantes proporcionando uma sensação de realização pessoal, e com isso a afirmação pessoal • Desenvolvimento psicomotor e cognitivo; • Uso de trabalhos interdisciplinares; • Promoção do estudante, de mero expectador à protagonista da sua aprendizagem.	• Foco único e exclusivamente no jogo, o jogo pelo jogo, simplesmente; • Disputas entre os estudantes por notoriedade e status; • Falta de formação dos professores; • Desigualdade socioeconômica perante a infraestrutura tecnológica; • Equipe diretiva retrógrada, dificultando a execução das atividades, por considerarem o uso de smartphones uma fonte de distração; • Custo envolvido na manutenção do modelo de gamificação, requisitando assim, um maior engajamento do professor e/ou equipe envolvida no projeto.

Fonte: Oliveira, 2018. p. 28-29.

De acordo com Oliveira (2018), dentre as desvantagens da inserção gamificação no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na rede pública de ensino, está a questão da desigualdade socioeconômica e a formação docente. Esses aspectos podem ser grandes obstáculos para a introdução de qualquer atividade diferenciada envolvendo qualquer forma de tecnologia.

No contexto da alfabetização, a inserção da gamificação no processo de ensino-aprendizagem pode trazer muitas vantagens e desvantagens, dentre as destacadas no quadro. Na seção a seguir, será discutido o Jogo *GraphoGame*, recurso lançado pelo o governo federal juntamente com o Ministério da Educação, na esteira da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, para auxiliar no processo de alfabetização das crianças, buscando problematizar sobre as vantagens e desvantagens desse jogo.

Jogo *GraphoGame*: quais são os seus objetivos e como funciona

GraphoGame é um jogo lançado pelo o governo federal juntamente com o Ministério da Educação, como parte da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, que tem como intuito auxiliar no processo de alfabetização das crianças durante o ensino remoto.

Segundo o *Manual do Professor e Usuário do aplicativo*, disponibilizado pelo o site da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o jogo surgiu por meio das pesquisas de uma empresa finlandesa, com um grupo de estudo da Universidade de Jyväskylä e do Instituto Niilo Mäki, localizados na Finlândia, para desenvolver habilidades fonológicas em crianças que estão no seu processo de alfabetização. De acordo com o mesmo documento, após o uso do jogo com as crianças finlandesas e do incentivo da pesquisa por meio do governo finlandês, o grupo de estudos da Universidade de Jyväskylä e do Instituto Niilo Mäki entraram em contato com outros pesquisadores originários de outros lugares e falantes de outras línguas para adaptar o jogo em outros idiomas, com o intuito de auxiliar o aprendizado da leitura e da escrita em crianças (BRASIL, 2021).

O jogo *GraphoGame*, conforme o site responsável por divulgar o mesmo, já foi distribuído e organizado, conforme a língua e dialetos locais, para mais de 30 países, sendo aplicativo para o português brasileiro desenvolvido em conjunto com os pesquisadores finlandeses e pesquisadores do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul, pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC). O governo federal e Ministério da Educação optaram pela gratuidade do aplicativo no Brasil, com o intuito de, segundo o ministro da educação, Milton Ribeiro, diminuir os impactos que a pandemia deixou na educação brasileira, principalmente no que se refere à alfabetização dos alunos (BRASIL, 2021).

O jogo pode ser jogado de duas formas, podendo ser como mapa, no qual não é mostrado a sua pontuação após o fim do nível e os próximos níveis, esse modelo é recomendado para o uso doméstico. Já o outro modo de jogar é o com estrelas, nesse modelo é mostrado que os níveis que faltam para completar cada sequência e a pontuação para verificar como foi em cada nível, também há um gráfico indicando a dificuldade que houve em relação às letras, nesse caso, o jogo indica que esse modo deve ocorrer no meio escolar (BRASIL, 2021).

Ao jogar esse jogo foi possível observar nele algumas características, as quais foram detalhadas por McGonigal (2011), em seu livro *“Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World”*, no qual argumenta que todos os jogos possuem essas determinadas características, a partir desse material teórico, foi observado que o modo indicado para uso doméstico, chamado como mapa, não segue todas as características que os jogos possuem, possuindo apenas o desafio e o sistema de feedback, mesmo que não fique constatado para a criança visualizar o resultado depois ou melhorar a sua pontuação. Já o segundo modelo indicado segue todas as características que a autora defende que os jogos possuem, tais como: o desafio, objetivos, níveis, sistema de feedback, como já foi falado anteriormente, e a recompensa.

Uma análise do jogo *GraphoGame* foi possível identificar alguns aspectos que merecem ser problematizados. Um primeiro aspecto refere-se à concepção de alfabetização presente no jogo. O jogo prioriza a dimensão fônica e sintética da língua e a concepção de alfabetização presente limita-se ao ensino das habilidades de ler e de escrever, a partir de um processo mecânico de decodificação/codificação. Essa concepção de alfabetização defende o trabalho com a “correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, onde a pessoa começa a decodificar [...] extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica [...] e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas)” (BRASIL, 2019, p. 18-19). Percebe-se uma ênfase na atividade de “codificar e decodificar”, uma concepção tecnicista e acrítica do processo de alfabetização, limitando-se às atividades de consciência fonêmica. Muitas pesquisas mostram que o ensino direto do fonema isolado não representa a única condição para aprender a ler e escrever e que optar pelo método fônico é ignorar completamente o objeto da alfabetização (GONÇALVES, 2009, 2012).

Outro aspecto refere-se à ênfase em operações cognitivas simples, como a memorização e repetição de modelos, em detrimento de operações complexas de reflexão e generalização, o que empobrece a dimensão lúdica do jogo. Assim, o *Graphogame* apresenta-se como um jogo baseado exclusivamente em emissão de fonemas isolados. Como parte das ações da PNA, o *Graphogame* encontra-se fundamentado teoricamente nas ciências cognitivas, em especial na Ciência Cognitiva da Leitura, como único referencial para a prática de ensino da língua escrita, uma perspectiva biologizante, um movimento de desqualificação

de estudos e de pesquisas realizadas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro na área da alfabetização.

Outro aspecto observado refere-se ao fato do jogo *Graphogame* exigir dispositivos eletrônicos como celular, tablete e computador, além do acesso à internet. Isso remete a um aspecto importante que é a questão da desigualdade digital enfrentada por muitos estudantes e professores durante o período de distanciamento social e ensino remoto, devido a pandemia de Covid-19. A questão da desigualdade também influencia, pois sabemos que não são todas as pessoas que possuem recursos e dispositivos apropriados. Segundo Batista (2020, p. 1) “pouco se pensou na parcela da população que não dispõe de um aparato financeiro que permita a obtenção destes dispositivos eletrônicos”. O aspecto da desigualdade econômica representa um importante obstáculo para a introdução de qualquer atividade diferenciada envolvendo a tecnologia.

As breves análises acerca do jogo *Graphogame* permitem inferir que para o sucesso da gamificação na educação é preciso evitar planos pedagógicos inadequados ou outros tipos de problemas que escapam daqueles cuja solução o conceito de gamificação pretende auxiliar, como a concepção de alfabetização presente. A concepção de alfabetização presente no jogo *Graphogame* distancia-se da perspectiva da alfabetização discursiva, que propõe o trabalho com a alfabetização a partir do reconhecimento do texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em visão mais contextualizada do sentido da escrita. O ponto de partida são textos legitimados socialmente e o processo de alfabetização vinculado ao valor social da leitura e da escrita.

Considerações finais

A gamificação não tem apenas como objetivo uma aula divertida e lúdica, mas também de ser uma forma para motivar o indivíduo que está fazendo uso do jogo, podendo ser utilizada como estratégia para o aprendizado, seja em ambientes escolares ou em não escolares. Sendo assim, por meio do prazer e envolvimento, é possível que o processo de aprendizagem ocorra associado com os meios de comunicação e linguagens contemporâneas, sendo verossímil que a diversão e a seriedade andem paralelamente no cenário dos games como um meio de aprendizagem.

Devido a esse fato, durante o ensino remoto, adotado devido a pandemia, o uso de jogos online ou offline fez parte de muitas aulas para

que os alunos usassem e também se sentissem motivados pelos estudos. Isso porque, por meio de jogos, as crianças e jovens sentem-se atraídos porque são desafiados a atingir objetivos e recompensas, conquistas agradáveis por se sentirem capazes de realizar coisas.

Contudo não se pode negar que embora o aplicativo funcione de forma offline, os pais e/ou responsáveis precisam estar *online* para baixá-lo e passar o *feedback* do seu filho para a professora dele. Algo que devido às dificuldades de conexão e acesso à internet podem dificultar que isso ocorra, fazendo com que um jogo que deveria auxiliar todos os alunos brasileiros que estão passando por esse período escolar, auxilie apenas alguns, escancarando ainda mais a desigualdade econômica e digital.

O jogo *Graphogame* pode ser considerado positivo para pais e professores que acreditam no método fônico para a alfabetização de seus alunos. No entanto, embora a consciência fonológica faça parte do processo de aprendizagem da língua escrita, ela não é suficiente.

Além disso, é preciso destacar o papel do professor, como sendo o responsável em pensar na articulação entre as estratégias de gamificação e as intencionalidades pedagógicas, articulação essa que permitirá reconhecer uma estratégia pedagógica como apropriada e com potenciais pedagógicos que vão ao encontro de suas concepções de educação.

Referências

ALVES, Marcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. In: FADEL, LM, et al. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 122-142, 2014.

BARBOSA, F. E.; PONTES, M. M. de; CASTRO, J. B. de. A utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1593-1611, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149. 2020.v5.n3.p1593-1611.id905. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/905>. Acesso em: 5 fevr. 2022.

BATISTA, Talitha Serra Ferreira. O uso intenso de tecnologias na pandemia e o acirramento da desigualdade social. **Repositório Ceub**, Brasília, v.2, n.2, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14351/1/Talitha%20Serra%20Ferreira%20Batista.pdf>> Acesso em 02 de fevereiro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Caderno da Política Nacional da Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **GRAPHOGAME**: Manual do professor e usuário. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GONÇALVES, Macilene Vilma. **Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização**: um estudo com crianças alfabetizadas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

GONÇALVES, Macilene Vilma. **Interações entre oralidade e escrita na alfabetização de crianças**: o momento da aquisição do sistema alfabético e sua relação com a consciência fonêmica. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2012.

KOCH-GRÜNBERG, Tim Theodor. **Gameful Connectivism**: social bookmarking no SAPO Campus. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Comunicação Multimédia, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.

OLIVEIRA, Andréa Fernandes de. **Gamificação no cotidiano escolar**: Um mapeamento sistemático de literatura com ênfase em tecnologia e educação. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre 2018.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Rafaela Rodrigues Martins – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Cairo Mohammad Ibrahim Katrib – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Carolina Teles Rodrigues – Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Introdução

[...] uma educação antirracista requer que a escola aprenda a dialogar com a diversidade presente dentro e fora da sala de aula, reconhecendo cada pessoa como alguém que tem história, necessidades e desejos (BRASIL, 2013, p.5).

Quando pensamos em direito à educação, pensamos que ela deve ser de qualidade e inclusiva. Temos que referendar a necessidade de que ela seja ainda precursora do reconhecimento identitário, da valorização das pertencas culturais e, sobretudo, que assegure aos estudantes o reconhecimento de suas individualidades e diferenças de forma equânime e despida de qualquer preconceito.

Desse modo, as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica possuem o intuito de promover a aproximação dos/as licenciados/as com a prática educativa realizada na escola de educação básica mediante o diálogo com as possibilidades de compreensão da educação como um instrumento transformador da realidade. Nessa perspectiva, tais ações formativas permitem que os/as licenciandos/as vivenciem o papel humanizador da educação a partir do diálogo sobre questões referentes a diversidade e aos direitos humanos, pautado no viés da valorização das diferenças numa perspectiva inclusiva e referenciada pelas questões culturais, raciais, sociais, dentre outras.

No que tange a educação para a diversidade, Katrib (2016) ressalta que a universidade apresentou avanços, contudo, ainda é necessário que os cursos superiores, especialmente os cursos de formação de professores/as e suas respectivas políticas de formação adotem uma prática educativa antirracista, tendo em vista a produção e disseminação de conhecimentos plurais que permitam a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Sob tal ótica, o presente trabalho possui o objetivo de demonstrar a essencialidade do diálogo sobre as relações étnico-raciais no Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Pedagogia, Campus Uberlândia – para a concretização de uma educação antirracista na formação acadêmica e profissional dos/as residentes. Nesse contexto, é necessário refletir sobre os diálogos educativos desenvolvidos no interior do programa que permitiram/permitem a construção de um compromisso político-histórico com o combate ao racismo, a discriminação e o preconceito. Assim, surge a seguinte problematização: Como o Programa Residência Pedagógica pode dialogar com questões referentes as relações étnico-raciais?

Para desenvolver as reflexões em torno da problemática supracitada, o presente trabalho terá como respaldo metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, e será dividido nas seguintes seções: Programa Residência Pedagógica, que apresenta um breve histórico e objetivos do programa; Olhares necessários para as questões étnico-raciais na formação de professores/as, que propicia uma reflexão sobre a necessidade de práticas educativas compromissadas com a valorização da diversidade; e as considerações finais que recapitula a importância de se traçar caminhos transformadores para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Santa Mônica – foi concebido por meio das diretrizes do Edital nº 01/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na área da alfabetização, o programa se desenvolveu de maneira articulada entre os municípios de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro e em Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro devido a atuação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em diferentes municípios do estado de Minas Gerais e a presença de cursos de licenciatura em Pedagogia em ambos os Campi citados.

Centrado no âmbito das licenciaturas, o Programa Residência Pedagógica permite o desenvolvimento de ações educativas que possuem o intuito de propiciar o fortalecimento da formação de professores/as a partir da articulação entre teoria e prática e da consequente aproximação entre a universidade e a escola de educação básica. Sob tal viés, o programa apresenta os seguintes objetivos:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020, p. 1-2).

Tais objetivos conotam a importância da dialogicidade entre teoria e prática, tendo em vista a possibilidade do/a licenciando/a experienciar a prática educativa de forma significativa mediante a percepção da multiplicidade de questões sociais/culturais/raciais que perpassam a instituição escolar. De modo implícito, tais objetivos dialogam com a necessidade dos/as futuros/as licenciados/as construírem durante a formação um compromisso político-pedagógico com a compreensão das diferentes realidades que permeiam os ambientes escolares, com vistas a promoção de práticas educativas inclusivas e plurais.

Dessa maneira, o Programa Residência Pedagógica pode ser percebido como um projeto dialogal, no qual os/as residentes, os/as preceptores/as, o/a docente orientador/a, e o/a coordenador/a institucional trabalham coletivamente para a produção de um conjunto de práticas/ações educativas que visam a transformação tanto da formação de professores/as, quanto da escola de educação básica. Nesse contexto transformador, a escola de educação básica é relida por meio de ações formativas que despertam nos/as residentes uma visão múltipla e diversa desse espaço. Para isso, é incentivado a reflexão permanente das ações pedagógicas propostas e se elas estão em consonância com o olhar da inclusão e da diversidade, com vistas a desencadear a percepção de que o chão da escola é constituído por sujeitos diversos.

No que concerne a transformação da formação de professores/as, na seção seguinte apresentaremos reflexões sobre a importância da construção de práticas educativas compromissadas com a compreensão da realidade étnico-racial brasileira.

Olhares necessários para as questões étnico-raciais na formação de professores/as

As reivindicações do Movimento Negro Brasileiro em prol do combate ao racismo no âmbito social são reflexos da necessidade de desconstruir práticas racistas e excludentes que permeiam a sociedade na sua totalidade. No campo específico da educação, tais reivindicações foram e são fundamentais para a desconstrução de olhares racistas, discriminatórios e preconceituosos a partir da reeducação das relações estabelecidas entre os/as diferentes sujeitos que compõem as instituições escolares.

Sob tal ótica, a promulgação da Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino públicas e privadas pode ser percebida como um marco histórico que impõe um redimensionamento do que se ensina e se aprende na escola. A referida legislação juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana levam-nos a refletir sobre a construção de um processo de ensino-aprendizagem articulado com a realidade dos/as estudantes, de modo a propiciar a valorização das suas diversidades e pertencas identitárias.

As legislações antirracistas vigentes proporcionam para a formação de professores/as um novo campo de possibilidades educativas que se balizam como instrumentos de reflexão crítica sobre o lugar das relações étnico-raciais na sala de aula e de sua respectiva importância para a construção de identidades plurais. No que concerne a construção de identidades, Gomes (2002, p. 39) ressalta que

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros.

Nessa perspectiva, se as identidades são construídas por meio do diálogo com o outro, é fundamental que esse outro tenha a compreensão social-histórica da diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira. É sabido que a conscientização a respeito da concretude das relações étnico-raciais é um desafio e que somente a implementação de legislações antirracistas podem não ser suficientes para a formação

de professores/as compromissados com o combate ao racismo, a discriminação e o preconceito. Entretanto, é notável que tais legislações são aparatos que possibilitam que os/as professores/as tenham um respaldo jurídico-normativo para a proposição de ações antirracistas nas instituições de ensino. Nesse viés, é de suma importância que os/as licenciandos/as tenham conhecimento das normativas vigentes.

Fazem parte desse arcabouço legal:

- a) A Lei nº 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das redes de ensino públicas e privadas;
- b) O Parecer 03/2004, que aprova o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- c) A Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Compreender as determinações presentes nas legislações antirracistas vigentes, tendo em vista a implementação plena da Lei nº 10.639/03 nas instituições de ensino se torna fundamental para a proposição do diálogo sobre as relações étnico-raciais nesses espaços. Analogamente, é importante que as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica sejam respaldadas nessas legislações, tendo em vista a discussão crítica sobre a proposição de práticas educativas que desconstruam olhares estereotipados acerca dos pertencimentos étnicos/culturais/raciais. Nesse contexto, a prática educativa articulada com os estudos no campo da diversidade se torna um mecanismo fundamental para redimensionar a formação inicial e continuada dos/as residentes, visto que permite a releitura do cotidiano escolar a partir da percepção concreta das relações étnico-raciais estabelecidas nesse ambiente.

Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica pode ser um importante mediador de ações que incentivam a compreensão do ensino-aprendizagem por meio de diferentes linguagens, dentre as quais os/as residentes podem ter a possibilidade de reler a diversidade étnico-cultural presente na realidade escolar. Para tanto, o diálogo coletivo e a troca de experiências no âmbito do Programa Residência Pedagógica é um dos pilares para a apreensão de conhecimentos plurais e para a construção

de uma pedagogia da diversidade, na qual o compromisso pedagógico-social com as questões étnico-raciais é o cerne para a compreensão da pluralidade de realidades que compõem o espaço escolar (GOMES, 2002).

Corroborando com as reflexões supracitadas, apresentamos abaixo um rol de ações realizadas no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica – durante o período de ensino remoto ocasionado devido a pandemia de COVID-19. Essas ações exemplificam as problematizações tecidas no presente trabalho.

Tabela 1. Ações realizadas pelo Programa Residência Pedagógica articuladas com as relações étnico-raciais para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental

Tipo de ações	Disciplinas	Atividades	Objetivos
Plano de aula, videoaula e Plano de Estudo Tutorado (PET)	Língua Portuguesa	Contação de história sobre o livro <i>orelha de limão</i> de Katja Reider; Proposição de atividades.	Proporcionar o diálogo e realização de atividades sobre o bullying, o respeito as diferenças, as emoções e as características particulares presentes em cada educando.
Plano de aula, videoaula e Plano de Estudo Tutorado (PET)	Literatura e Língua Portuguesa	Contação de história sobre o livro <i>Menina bonita do laço de fita</i> de Ana Maria Machado; Realização de atividades, tais como: apreciação da história e painel nossas famílias.	Promover a valorização da cultura, o respeito a todas as etnias e elevação da autoestima.
Plano de aula, videoaula e Plano de Estudo Tutorado (PET)	Língua Portuguesa e Matemática	Contação de história sobre o livro <i>Cabelo de Lelê</i> de Valeria Belém; Roda de conversa sobre uma notícia de racismo apresentada no MGTV; Apresentação do jogo Shisima de origem Queniana; Trabalho com a escrita a partir da palavra racismo.	Propiciar o pensamento crítico a respeito do racismo, com o intuito de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e antirracistas

Plano de aula, videoaula e Plano de Estudo Tutorado (PET)	Língua Portuguesa e Matemática, Interdisciplinariedade com Educação Física e História	Contação de história sobre o livro <i>Amigo do Rei</i> de Ruth Rocha; Contextualização e roda de conversa sobre o período de escravidão; Apresentação do vídeo da Turma da Mônica intitulado Respeito e Tolerância; Diálogos sobre a história e cultura Africana no Brasil; Apresentação e explicação da brincadeira africana SI MA MAKÁ.	Apresentar diversos conhecimentos relacionados a cultura Africana e sobre a importância de compreender as noções de direitos humanos.
---	---	---	---

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir dos arquivos do Programa Residência Pedagógica.

As ações educativas realizadas pelo Subprojeto Alfabetização do Programa Residência Pedagógica foram desenvolvidas durante o período remoto para os/as estudantes de uma escola de educação básica. As atividades presentes na tabela 1, especialmente quando refletimos sobre seus respectivos objetivos, conotam a importância da proposição de diálogos sobre a questão étnico-racial nas instituições de ensino, uma vez que possibilitam não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também aprendizados referentes a valorização dos direitos humanos, das diferentes culturas, da memória ancestral e da pluralidade de saberes que fazem parte da história brasileira.

Sob esse viés, o Programa Residência Pedagógica consegue dialogar com questões referentes as relações étnico-raciais por meio da proposição de práticas educativas que estimulam a construção de uma pedagogia da diversidade. Logo, a valorização de conhecimentos plurais durante as ações educativas do referido programa se torna a característica basilar para o estabelecimento de relações étnico-raciais saudáveis e equitativas no espaço escolar.

Considerações finais

O presente trabalho propiciou a percepção da importância da proposição de ações educativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica que dialoguem com as questões referentes as relações étnico-raciais, tendo como base o combate ao racismo, a discriminação

e o preconceito no espaço escolar. O trajeto a ser percorrido para o combate a essas formas de opressão na escola ultrapassa a aplicabilidade de legislações antirracistas vigentes. Entretanto, compreendemos que é importante que os/as profissionais da educação conheçam os aparatos legais que respaldam a prática educativa, com vistas a construção de um ensino-aprendizagem comprometido com a disseminação de conhecimentos plurais e inclusivos.

Sob tal ótica, o Programa Residência Pedagógica se torna um importante mediador na formação inicial de professores/as, pois permite que os/as residentes tenham a percepção da diversidade étnico-cultural presente na realidade escolar. A partir dessa percepção e do diálogo coletivo com os demais membros/as do programa, é possível planejar práticas educativas que façam uma releitura dessa diversidade por meio da valorização das diferentes identidades e pertencças étnico-culturais que compõem o espaço escolar.

Por outro lado cabe-nos enfatizar ainda que a escola precisa valorizar a pluralidade étnica e racial presentes na sociedade, entendendo elas como parte do chão da escola. Por isso, é importante ser incentivado a recuperação das pertencças étnico/culturais/raciais que cada estudante possui, de forma a demonstrar que na diversidade está presente o respeito mútuo. É necessário também que o/a profissional da educação seja mediador de aprendizagens significativas que auxiliem a transformação da escola. Para tanto, é preciso incluir os/as estudantes, os/as professores/as e a comunidade escolar na luta contra a exclusão e a favor da promoção da igualdade étnico-racial no espaço escolar.

No que tange a perspectiva pós-pandêmica trabalhar as questões referentes as relações étnico-raciais fazem-se ainda mais emergentes porque as diferenças de acesso e permanência na escola estão latentes. Uma grande parte da população negra não possui e não teve acesso às tecnologias durante a intensificação da pandemia, não conseguiram acesso à internet, ficaram desempregados/as, e, portanto, aumentaram ainda mais a vulnerabilidade com relação aos processos educacionais, cujos reflexos se fazem presentes no chão da escola, com estudantes com dificuldades de aprendizagens, problemas de relacionamento interpessoal, desmotivação, dentre tantos outros.

Caminhando para uma reflexão mais pontual e ao mesmo tempo mais subjetiva, cabe-nos questionar: O que o contexto histórico de exclusão educacional pode nos ensinar com a pandemia? As dificuldades educacionais da população negra durante a pandemia levaram a evasão e

a exclusão dessas populações do espaço escolar? Entendemos que essas questões permanecerão invisíveis aos olhos de muitos/as profissionais da educação e governantes/as, porém é preciso nos atentarmos e nos debruçarmos sobre elas para evitarmos a reprodução de processos educativos racistas e excludentes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 de fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL, **Indicadores da qualidade da educação**: Relações raciais na escola/ ação educativa, Unicef, SEPIR, MEC, São Paulo: Ação Educativa 1. Ed., 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 1/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.I], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 01 fev. 2022.

KATRIB, C.M.I. Diversidade e Universidade: uma relação possível? **Pensar a Educação em pauta**, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/diversidade-e-universidade-uma-relacao-possivel/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) EM FOCO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Raquel Faria Dias (Universidade Federal de Uberlândia)

Introdução

A formação inicial docente apresenta uma grande importância para a vida profissional dos educadores, visto que é um momento formativo em que futuro professor tem acesso aos saberes específicos e pedagógicos próprios da docência (SEGATTO, 2019). Entretanto não são raras as situações de desafios e dificuldades que os acadêmicos vivenciam durante os componentes curriculares de estágio. Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica (PRP), busca estratégias que promovam experiências significativas aos licenciados, fortalecendo a conexão dialógica entre a universidade e as escolas de educação básica.

Contribuindo com a articulação entre teoria e prática, o Programa propicia uma formação inicial de qualidade, uma vez que envolve as diversas relações interpessoais presentes no ambiente escolar e a reflexão dos saberes e práticas pedagógicas. Os estudos de documentos políticos, como a nova Política Nacional de Alfabetização, também se fazem necessários para os acadêmicos, que ao utilizarem essas bases legais como norteadoras de suas ações docentes, devem compreendê-las em sua totalidade, inclusive nas informações implícitas.

O presente trabalho visa sistematizar as opiniões de professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação quanto a suas concepções sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), decretada em 2019. Ao identificar como as profissionais compreendem o processo de alfabetização e quais suas percepções acerca da PNA, essa pesquisa justifica-se pela importância de se estabelecer um posicionamento crítico sobre a nova PNA.

Para realizar essa pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise bibliográfica de artigos e documentos oficiais sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e a PNA. Com intuito de investigar as considerações de profissionais da educação sobre essa nova política, foi utilizada a entrevista dialógica, realizada de maneira remota,

com professoras da rede municipal de Uberlândia-MG, que participam do Subprojeto Pedagogia-Alfabetização do PRP como preceptoras. A partir de um roteiro definido, elas concordaram com o Termo de Consentimento e em responder as perguntas desenvolvidas.

Programa Residência Pedagógica e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): breves considerações

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) participa do Programa de Residência Pedagógica através de vários subprojetos, que são núcleos ou conjunto de núcleos organizados por área, vinculados aos cursos de licenciatura. No caso do curso de Pedagogia do Campus Uberlândia, a área prioritária do subprojeto é a de Alfabetização.

Seguindo as orientações do Edital da Capes (BRASIL, 2020), as atividades desenvolvidas nesse subprojeto contemplam alunos que cursam o primeiro ou segundo ano do ensino fundamental I. Além disso, é explicitado no documento, que

Os subprojetos de Alfabetização deverão fundamentar o planejamento de suas atividades em evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia (BRASIL, 2020).

Ou seja, o Edital do Programa Residência Pedagógica vincula as atividades dos subprojetos da área de alfabetização aos pressupostos da PNA. Diante dessa condicionalidade, a coordenação do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização (Campi Santa Mônica e Pontal), juntamente com as residentes e preceptoras, planejaram e realizaram ações com vista a problematizar a PNA, no sentido de contextualizar o processo de produção de tal política e analisar suas concepções e pressupostos.

Conforme o decreto nº 9.765, de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída com o objetivo de “I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas” (BRASIL, 2019a).

Entretanto, como educadores, sabemos da necessidade em repensar não só a nossa práxis pedagógica, mas também de ter um olhar crítico para as políticas públicas, já que são norteadoras do processo educacional no país. Portanto, com intuito de conhecer e analisar realmente o que está por trás das informações apresentadas no documento, durante a vigência do PRP, foram propostas atividades que possibilitavam o estudo da PNA por parte dos integrantes do Programa.

Em 2020, a pandemia de Covid-19 ocasionou grandes impactos em nível mundial, sendo necessário que a Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborasse orientações para conter avanço da doença. Entre as recomendações, o mais indicado foi manter o isolamento social, uma vez que a aglomeração de pessoas contribui para a disseminação do novo coronavírus. Nesse cenário, as atividades presenciais e coletivas das instituições foram suspensas, inclusive as de ensino.

Com o fechamento de escolas e universidades, os profissionais da educação passaram a elaborar as atividades pedagógicas no formato não presencial e de maneira remota¹, para que, mesmo com o isolamento social, o ensino continuasse a acontecer. Diante deste novo desafio, o trabalho pedagógico enfrentou grandes limitações e dificuldades, por parte dos professores e alunos, o que afetou consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

A partir deste contexto, na Universidade Federal de Uberlândia todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram reestruturadas para o formato remoto, incluindo as desenvolvidas no subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica (PRP), visando cumprir seu objetivo principal: incentivar a formação inicial de docentes da educação básica em nível superior, contribuindo para que o licenciando tenha oportunidade de vivenciar ativamente a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2020).

Integrante da Política Nacional de Formação de Professores, o PRP tem como foco propiciar o aperfeiçoamento da formação inicial de licenciados a partir da segunda metade do curso de licenciatura, através da inserção dos graduandos na escola de educação básica. Considerando essa premissa, o subprojeto Pedagogia/Alfabetização foi elaborado levando em consideração a perspectiva histórico-cultural, com ênfase nas áreas de leitura, escrita e matemática. De acordo com essa abordagem teórica, as práticas de leitura, oralidade, escrita e conhecimento lógico

¹ Com a pandemia as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet, o que vem sendo denominado por Ensino Remoto.

matemático são compreendidas como atividades sociais e representam formas de expressar a cultura e de enxergar o mundo.

Direcionado também para a realização de atividades formativas que garantem a integração entre práticas pedagógicas de alfabetização que integram a relação teoria-prática, o subprojeto ao ser desenvolvido no ano de 2020, apresentou uma nova realidade aos residentes devido ao protocolo sanitário de distanciamento social, como medida preventiva à propagação da Covid-19. Assim, as atividades previstas nos planos de trabalho, sofreram alterações significativas e inesperadas para todos os envolvidos.

Durante a pandemia, foi preciso adaptar o ensino para o formato remoto como alternativa para a continuidade das atividades escolares, e para que isso acontecesse de forma efetiva, era imprescindível que houvesse uma boa conexão à internet, computadores ou aparelhos eletrônicos, como celulares, microfones e câmeras para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse. A nova realidade instalada tornou a tecnologia algo essencial para as novas rotinas de estudos de alunos e professores.

No contexto do Subprojeto Pedagogia do PRP não foi diferente. Os residentes tiveram que adaptar as práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando os diversos desafios ao planejar e executar atividades, principalmente as voltadas para regência. Nessa perspectiva, as videoaulas se tornaram ferramentas importantes para o ensino das crianças das escolas parceiras do PRP. Elaboradas em conjunto por grupos de residentes, tais aulas eram gravadas contemplando os objetivos a serem alcançados e as habilidades a serem desenvolvidas, através de metodologias que considerem a individualidade e a potencialidade das crianças, a partir dos contextos em que são percebidas. Para que isso ocorresse, os residentes tiveram que introduzir novos recursos tecnológicos para elaborarem videoaulas que fossem atrativas para as crianças e que as fizessem participar, mesmo sendo aulas assíncronas.

Os licenciandos também desenvolveram outras ações com o intuito de oportunizar o conhecimento e discussões acerca da nova Política durante a vigência do Subprojeto Pedagogia-Alfabetização, no ano de 2021. Entre elas estão a realização de lives, oficinas e estudos de obras e artigos sobre a PNA, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro: Ações de estudo e problematização da PNA

Atividade	Resumo/Conteúdo
Aula Pública: entre desvios e desvarios: desafios da alfabetização no Brasil. Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti - professora titular na Universidade Estadual Paulista e Presidente Emérita da Associação Brasileira de Alfabetização.	Objetivos: Problematizar a alfabetização no Brasil a partir de seu contexto histórico para entendê-la nos dias atuais, articulando com as políticas propostas para Alfabetização com seus vieses, desvios e desvarios, reduzindo a formação da criança a um contexto fragmentado e fora da realidade social -Oportunizar o aprofundamento da discussão sobre Alfabetização e a Política Nacional de Alfabetização, numa perspectiva crítica e problematizadora.
Live: Alfabetização e a perspectiva histórico-crítica: limites e possibilidades da utilização de tecnologias no contexto da pandemia da Covid 19. Profª Bruna Carvalho, diretora da E.M.E.F. Eurico Acçolini de Bariri/SP, e professora do UNISAGRADO Bauru/SP.	Objetivos: -Analisar a Política Nacional de Alfabetização tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia historicocrítica. -Formular orientações de encaminhamentos didáticos para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia historicocrítica.
Oficina Pedagógica: Alfabetização discursiva na perspectiva histórico-cultural Márcia Martins de Oliveira Abreu (ESEBA-UFU)	Objetivos: -Análise da Alfabetização a partir dos pressupostos teóricos defendidos por Bakhtin e Volochinov sobre linguagem e a Teoria Histórico Cultural representada especialmente por Vigotski. -Apresentar possibilidades metodológicas de trabalho com crianças em processo de apropriação da língua escrita, tendo como suporte textos construídos e utilizados socialmente.
Roda de conversa: Palavra escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA) Adriana Franco – Universidade Estadual de Maringá	Objetivos: -Apontar os limites da atual Política Nacional de Alfabetização, sobretudo por seu enfoque biologizante, idealista e reducionista acerca do desenvolvimento humano – posto seu alinhamento aos limites das ciências lógico-formais, e, consequentemente, também limitado no que tange ao processo de alfabetização. - Apresentar um enfoque alternativo, no qual a aquisição da escrita e da leitura despontam como sínteses de múltiplas determinações. - Análise da concepção de ciência e de educação escolar presentes na formulação da PNA, tendo em vista demonstrar o predomínio do receituário neoliberal nele presente.

Grupos de estudos e estudos individuais	Pesquisa bibliográfica e estudo do referencial teórico sobre a PNA: -ALMEIDA, Ana Caroline de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10, 2019. p. 52-57. -BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10, 2019, p.44-51. Olhares - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019. - FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. Palavra Escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Editora Phillos Academy, 2021. - MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. In: Revista Olhares. Guarulhos. v. 7, n. 3. novembro, 2019. - MORTATTI, M. R. S.. A “Política Nacional de Alfabetização”: uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. In: Revista Brasileira de Alfabetização, 1(10), 2019, 26-31. - SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura o desenvolvimento das crianças considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). <i>Leitura desenvolvimento da linguagem</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p23-42.
--	---

Fonte: Relatórios 1º e 2º módulos do subprojeto Pedagogia

A partir das ações apresentadas, o Subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica, da UFU, possibilitou aos acadêmicos analisar a Política Nacional de Alfabetização, no sentido de conhecer e problematizar os principais aspectos contidos nessa nova base legal, levando em consideração as concepções filosóficas, política e pedagógica defendidas para a construção do processo de alfabetização.

Além dessas ações, foi realizada uma entrevista de maneira remota com as professoras preceptoras com intuito de compreender como a PNA vem sendo recebida nas escolas e seus desdobramentos no trabalho de

alfabetização. A próxima seção será dedicada à apresentação dos dados das entrevistas realizadas, com o propósito de verificar as considerações e opiniões das profissionais acerca da PNA.

Como a PNA está sendo recebida pelos docentes?

As mudanças impostas pela implementação da PNA ao trabalho docente de alfabetização nas escolas de educação básica vêm exigindo uma reestruturação da prática pedagógica por parte dos professores alfabetizadores, uma vez que, a instrução fônica sistemática possui grande ênfase ao longo do documento, ou seja, há uma valorização do ensino através das relações entre os fonemas da linguagem falada e os grafemas da linguagem escrita, embora não seja explicitado nenhum método de alfabetização (BRASIL, 2019b).

Nessa perspectiva de identificar as concepções pedagógicas, as professoras da rede municipal de educação da cidade de Uberlândia-MG foram questionadas quanto à compreensão do processo de alfabetização. Ambas afirmam sobre a importância da alfabetização para a formação do indivíduo, concordando com a perspectiva de letramento de Marcomini e Costa (2021), em que declaram que o sujeito seja capaz de compreender, podendo aceitar ou questionar o que foi lido.

Na minha concepção de alfabetização, o aluno está alfabetizado quando ele consegue não apenas decodificar as letras, mas sim, interpretar os textos, né?! Isso pra mim é alfabetização. (...) O processo de alfabetização vai além da decodificação de sílabas e letras, é quando o aluno consegue até interpretar. Eu vou ser sincera, eu uso várias concepções, eu não uso só uma não, porque na minha visão não tem como você fechar em só uma concepção. Pra mim eu acho que a gente vai usando um pouquinho de cada, até dar certo. (ENTREVISTADA 3)

Refletindo sobre as concepções que orientam minha prática pedagógica me vem a tendência construtivista, tão presente na educação contemporânea, pois a mesma defende que o conhecimento se constrói na intervenção do sujeito com o meio em que ele vive. (ENTREVISTADA 2)

Partindo desse entendimento de valorização da leitura de mundo, as entrevistadas mencionaram que para conseguirem não só alfabetizar, mas também letrar os alunos, elas utilizam de variados métodos, como

no caso da Entrevistada 1 que acredita que o método silábico e fônico atende de forma satisfatória e a Entrevistada 2 que relata que é o aluno que traz a reposta do método mais adequado, pois se ninguém aprende da mesma maneira, porque é que devemos utilizar uma única metodologia.

Eu não sei nem te falar qual método específico eu uso, você vai mesclando os métodos, uma hora é o crítico, outra hora é necessário que você trabalhe a decodificação, por exemplo, tem hora que você tem que ser tradicional, tem hora que você trabalha muito com projeto. Eu não sei te falar a concepção pedagógica que eu uso, porque eu não tenho só uma. Você vai ao longo do ano mesclando todas... (ENTREVISTADA 3)

Ao serem questionadas sobre o conhecimento da Política Nacional de Alfabetização, apenas uma entrevistada alegou que conhecia com convicção, explicitando a necessidade dos profissionais da educação de conhecer todos os documentos norteadores do nosso trabalho como docente, concordado com Freire (2019b) sobre

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 2019b, p.122).

Já as outras duas entrevistadas declararam conhecer apenas superficialmente as informações contidas na PNA. No que tange os aspectos negativos da Política, houve convergências entre as profissionais ao se oporem à imposição de um único método de ensino. Porém, em relação aos pontos positivos apenas uma entrevistada conseguiu elencar alguma contribuição.

Uma conclusão certa que tenho é que se acredito que é preciso ter vários métodos para alfabetizar, não posso concordar que a adoção do método fônico na Alfabetização no Brasil será positivo para a Educação. (ENTREVISTADA 2)

Eu acredito que de forma positiva é uma política que procura, não sei

se ela vai acertar, mas ela procura o desenvolvimento da escrita e do letramento do aluno, pelo menos no papel ela propõe isso. Então ter uma política específica para isso é bom, já é um ponto positivo. Pelo menos estão tentando ter uma política pública para a alfabetização, pelo menos estão tentando. O ponto positivo é esse, não sei se ela vai conseguir atender, mas pelo menos eles estão tendo um olhar para a alfabetização, isso já é bom... uma Política que propõe desenvolver pesquisas e projetos já é uma coisa boa. (ENTREVISTADA 3)

Em relação à autonomia docente, todas as professoras acreditam que a PNA não promove o seu incentivo em sala de aula, pois de acordo com a Entrevistada 1 possibilita apenas um único caminho para o processo de alfabetização. Segundo Mortatti (2019), a Política infringe os preceitos da democracia e da constituição, principalmente no âmbito da pluralidade das concepções pedagógicas e da liberdade do ato de ensinar e aprender.

Bom eu acredito que não, que assim a nossa autonomia fica um pouco barrada, no sentido de quando a PNA coloca metas. Então se você coloca uma meta, você tem que atingir aquela meta e fica parecendo uma competição, né?! Então não sei até que ponto ela dá autonomia para o docente. E ela também quantifica muito, ela quer dar quantificações para o resultado, então aí já dá uma tolhida na nossa autonomia, e também quando ela propõe um método mais conservador...eu acho que quando ela propõe um método conservador ela tira um pouco da autonomia do docente. (ENTREVISTADA 3)

Em consequência à perda da autonomia e à imposição de ações, que segundo Mortatti (2019) são pautadas em princípios ultraconservadores, duas das entrevistadas alegam que a PNA irá interferir de forma significativa no processo de alfabetização.

Ela vai mudar a partir do momento que ela impor uma meta ou impor um método para eu trabalhar, aí ela vai interferir muito no meu trabalho, justamente quando ela tira a minha autonomia, ela vai interferir no meu trabalho... ou eu vou ter que entrar no ritmo dela, ou eu vou usar o método que for melhor para o aluno... O alfabetizador vai ter que rever o trabalho para se adequar à PNA. (ENTREVISTADA 3)
A PNA vai interferir significativamente, ainda que a adesão entre os

estados e municípios seja voluntária, é um problema impor um método pedagógico específico e condicionar sua adoção à assistência federal (...) (ENTREVISTADA 2)

Conforme Andrade e Estrela (2021) explicitaram em sua pesquisa, a prática de alfabetização não é neutra e, portanto, no documento em questão há tentativas de ignorar todas as discussões brasileiras no campo dos estudos de alfabetização. Como é possível perceber, o método fônico não possibilita um debate amplo ao seu favor, pois não considera os contextos de aprendizagem e nem a subjetividade do sujeito, excluindo-o do seu papel ativo no processo de aprender (MARCOMINI e COSTA, 2021).

Eu acredito que a concepção que ela defende é uma concepção de decodificação, então eu não concordo com ela. Ela simples e pura eu não concordo com ela. (ENTREVISTADA 3)

O texto não explicita abertamente se haverá um modelo específico de Alfabetização a ser adotado, mas dá pistas. Os termos “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática”, relacionados ao método fônico, são mencionados na lista de componentes essenciais nos quais será dada ênfase no ensino. A pequena mudança no texto original, sinaliza a não aceitação de mais de uma metodologia na aplicação do programa. E voltando a minha fala não posso concordar se acredito que é preciso ter vários métodos para alfabetizar. (ENTREVISTADA 2)

Por fim, as preceptoras deram os seus pareceres acerca da PNA, que divergiram entre as três, mas que de certa forma dialogam com o que Freire (2019a) defende ao dizer que não podemos aceitar “o todopoderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo”. Nessa perspectiva, é fundamental que os profissionais da educação continuem a “Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 2019b, p.35).

Acredito que a PNA seja importante, mas deveria ser estruturada, considerando os estudos realizados acerca do tema em nosso país e consultando os profissionais da Educação Básica. (ENTREVISTADA 1)

Eu acho que toda política é necessária e ela vem com suas falhas seus pontos positivos, pontos negativos, isso é assim mesmo, que bom que é assim, que nós temos políticas, que nós podemos conversar, podemos discutir e isso pode ser mudado a qualquer momento, então eu acho isso um ponto importante, ela tem seus pontos positivos e seus pontos negativos. Elas nos fazem parar, pensar estudar, ler, repensar a prática. Então eu acho necessário sim. Só o fato de você parar para poder pensar, discutir já é um passo importante. (ENTREVISTADA 3)

Como docente e refletindo tudo que já abordei, podemos dizer que há uma política antidemocrática e autoritária imposta aos professores. (ENTREVISTADA 2)

Percebe-se nos depoimentos das entrevistadas 1 e 3 a compreensão de que a PNA se impõe a fim de inculcar apenas uma perspectiva sobre a alfabetização nas escolas brasileiras. A defesa das ciências cognitivas e do método fônico explícitos na PNA como a “solução” para o problema do ensino da leitura faz com que tal política se apresente como uma proposta homogeneizadora, que impõe um único método de alfabetização como a “solução” para os males da alfabetização no país, jogando por terra todas as pesquisas da área da alfabetização no Brasil.

Considerações finais

A realização desse estudo possibilitou conhecer um pouco mais a Política Nacional de Alfabetização e as informações contidas nas entrelinhas do documento, por meio da análise das discussões de diversos autores. Dessa forma, é importante compreender que as ideologias são intrínsecas ao ato de ensinar e que toda base legal estará pautada em uma perspectiva de acordo com algum interesse específico. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica oportunizou experiências valiosas para o processo de formação inicial, no sentido de problematizar o processo de produção dessa política e a concepção de alfabetização presente nesse dispositivo legal. Os estudos e debates sobre a PNA contribuíram para o entendimento de que tal política é imposta com o intuito de inculcar apenas uma concepção de alfabetização, desconsiderando as pesquisas e estudos do campo da alfabetização no Brasil.

Referências

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A concepção de alfabetização e letramento na política nacional de alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p.846-873, 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica Edital N° 1/2020**: Processo nº 23038.018770/2019-03. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

MARCOMINI, Yara de Oliveira; COSTA, Jace Mari. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p.96-120, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

SEGATTO, Catarina Ianni. O lugar da prática na formação inicial de professores. In.: INSTITUTO PENÍNSULA. **O Papel da prática na formação inicial de professores**. São Paulo: Moderna, 2019.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Residência Pedagógica Edital 1/2020. Proposta do subprojeto pedagogia ICHPO-FACED: área prioritária: alfabetização, municípios: Ituiutaba e Uberlândia. Ituiutaba: UFU, 2020.

ENSINO REMOTO E A VULNERABILIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS: IMPACTOS EVIDENCIADOS PELA PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA/MG

Klivia de Cássia Silva Nunes (UFSCar)

Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Introdução

O presente trabalho intitulado “Ensino remoto e a vulnerabilidade nas escolas públicas: impactos evidenciados pela pandemia no município de Ituiutaba/MG” teve como finalidade analisar a percepção das professoras e familiares em relação à oferta do ensino remoto nas três escolas que fazem parte do “Programa da Residência Pedagógica - Subprojeto Pedagogia/Alfabetização” da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Destarte, tem como objetivo geral analisar os impactos da oferta deste modelo de ensino nas escolas que atendem crianças em situação de vulnerabilidade na primeira fase da Ensino Fundamental no período pandêmico entre os anos de 2020 a 2022, em três escolas públicas do município de Ituiutaba/MG.

Esta proposta surgiu a partir de uma atividade iniciada em novembro de 2020 e que estava sendo desenvolvida com o Programa da Residência Pedagógica, quando se fez um breve levantamento, através dos relatos das professoras preceptoras, sobre a situação que as escolas estavam enfrentando no momento mais crítico da pandemia. Vale dizer que foi exatamente por meio destes relatos das professoras preceptoras que a pesquisa para o projeto de pós-doutorado começou a surgir, especialmente por serem escolas com características de vulnerabilidade, pela situação em si de dúvida que elas estavam enfrentando de como proceder a atividade pedagógica no ensino remoto, e por ser uma pesquisa atual e relevante em termos históricos e pedagógicos para Ituiutaba, o Brasil e o mundo. Ressalta-se que a partir de 2000 o estado de Minas Gerais incorporou a política focalizada para a rede de ensino das escolas estaduais, estabelecendo diferenças entre as escolas de referências e as escolas vulneráveis.

Deste modo, durante o período mais crítico da pandemia, as instituições escolares se organizaram para ofertar aulas não presenciais

com suporte em ferramentas tecnológicas. Esse formato de ensino tem sido caracterizado, entre outras maneiras, por ensino remoto, ensino não presencial e ensino mediado por tecnologias. Nessa conjuntura, o estado de Minas Gerais aprovou o Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, que instituiu o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde da COVID – 19. Outra providência tomada pelo poder público foi constituir um Comitê Extraordinário para deliberar no âmbito da educação, sendo uma das providências a suspensão, por tempo indeterminado, devido à calamidade pública, das aulas presenciais da educação escolar básica em todas as unidades escolares da rede pública estadual de ensino, conforme artigo 2º e, conseqüentemente, da rede municipal.

Seguindo estes documentos legais, o estado de Minas Gerais suspendeu, temporariamente, todas as atividades presenciais de ensino e as instituições escolares, organizaram, em um tempo muito curto, a oferta de ensino no formato não presencial, com medidas de uso de materiais impressos e aulas *online*, como forma de garantir o atendimento educacional às crianças e jovens da educação básica.

A oferta escolar no estado de Minas Gerais, organizada pela Secretaria Estadual de Educação para as escolas de sua rede, como forma de minimizar os impactos do ensino remoto, se organizou com base na seguinte estrutura: Regime Especial de Atividades Não presenciais (REANP); Plano de Estudo Tutorado (PET); e o Programa de TV Se Liga na Educação. Já nas escolas municipais, através da Secretaria Municipal de Educação, o ensino organizado ofereceu apostilas denominadas Trilhas da Aprendizagem, livros didáticos, atendimento individual pelo WhatsApp, aula desenvolvida pelo WhatsApp, acompanhamento das atividades das apostilas e/ou livro do professor. Contudo, os professores tinham a liberdade para usar o PET, ou qualquer outra apostila, mas não deixa claro quais.

A partir desta contextualização, a investigação tomou como referência a seguinte problemática: quais os impactos da oferta do ensino remoto em tempos pandêmicos nas escolas que atendem crianças em situação de vulnerabilidade na primeira fase do Ensino Fundamental? Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, baseada no método descritivo analítico. Como procedimento metodológico utilizou-se um questionário virtual (*Google Forms*) para professores e familiares de alunos, bem como entrevista semiestruturada realizada virtualmente

(*Google Meet*) com os professores. Vale ressaltar que este trabalho foi aprovado pelo Conselho de Ética, CAAE: 52406621.5.0000.5152.

Neste sentido, a proposta deste trabalho visa proporcionar ao poder público reflexões e problematizações sobre as escolas vulneráveis no contexto da pandemia, contribuindo com dados que demonstrem os impactos do ensino remoto nos territórios vulneráveis no atendimento aos alunos que se encontram em desvantagem social e educacional. Deste modo, espera-se que estes dados ajudem a Secretaria Estadual e a Secretaria Municipal a procurarem caminhos de minimizar o período de ausência das aulas presenciais, que, em certa medida, acabou contribuindo com o agravamento das desigualdades escolares.

Diante do exposto, este trabalho divide-se em 2 (duas) seções, não incluindo a apresentação e considerações. A primeira apresenta conceitos e algumas complexidades que cercam o termo vulnerabilidade e o contexto educacional. A segunda expõe discussões iniciais sobre o ensino remoto e a pandemia, visto que este trabalho faz parte do relatório pós-doutoral em fase de finalização.

A Vulnerabilidade e o contexto educacional de Ituiutaba

A vulnerabilidade social é um conceito complexo e multifacetado e “se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social” (XIMENES, 2010, p. 1), como esta atual situação que o mundo está vivendo com a pandemia da Covid-19, marcada pela incerteza e instabilidade de subsistência e de se manter vivo. Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com os documentos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), fica confirmado que o conceito de vulnerabilidade tem um significado polissêmico, tanto na literatura quanto nos documentos oficiais, e apresenta variações de significados a esta expressão (COSTA et al, 2018). Para Prowse (2003 apud COSTA et al, 2018, p. 10), alguns autores consideram a vulnerabilidade como suscetibilidade à pobreza, ao passo que outros a caracterizam como sintoma de pobreza. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD 2014) entende que existe uma maioria de pessoas vulneráveis no mundo inteiro, em menor ou maior grau. Vale ressaltar que “Castel refere-se à vulnerabilidade social como produto da precária inserção dos indivíduos na sociedade salarial – a qual engendra riscos sociais específicos” (COSTA et al, 2018, p. 14), o que dialoga

com o pensamento de risco social em que vive o trabalhador desprovido da proteção trabalhista frente ao desemprego, à informalidade, à precarização, à morte e em tempos de pandemia.

Diante do exposto, cabe enfatizar que para uma melhor compreensão sobre a vulnerabilidade “pobreza e vulnerabilidade são distintas, uma vez que nem sempre todos os indivíduos vulneráveis estão no limiar mais baixo da classe econômica” (GLEWWE; HALL, 1998 apud COSTA; FILHO, 2017, p.63). Assim, a pobreza diz respeito à atual situação socioeconômica que está se vivendo, enquanto a vulnerabilidade refere-se às mudanças da situação socioeconômica (GLEWWE; HALL, 1998 apud COSTA; FILHO, 2017). Esta situação de vulnerabilidade está associada a condições ou determinantes a certos grupos mais propensos a ela como, por exemplo: classe econômica, sexo, idade, migração, saúde e educação. Neste sentido, complementando esta construção conceitual, para este trabalho utiliza-se o termo de vulnerabilidade relacionada ao nível educacional deficiente no que se refere à exclusão, à pobreza, à localização geográfica e à ligação destes aspectos com o ensino remoto.

Não obstante, compõem este quadro de análise escolas vulneráveis que são aquelas que atendem crianças e jovens em risco social, cujas famílias estão desprovidas de proteção clássica do mundo do trabalho (seguridade, emprego, alimentação, salário digno, entre outros), o que leva à privação de bem-estar, especialmente nos indivíduos e famílias de origem mais pobres. Vale salientar que este contexto acarreta desigualdade social e educacional e que ainda que na ordem do capital sejam atendidas por políticas compensatórias, estas nada alteram o enfrentamento da pobreza por serem meramente paliativas. Infelizmente, elas são necessárias devido às condições precárias em que a escola e o entorno se encontram, revelando as contradições do sistema capitalista.

Para uma melhor compreensão sobre o encaminhamento das políticas educativas no estado de Minas Gerais destinadas à população em situação de pobreza e vulnerabilidade social, foi proposta a organização por territórios educativos, a partir de 2000, como forma de viabilizar o atendimento às políticas focalizadas. Vale ressaltar que as escolas pesquisadas ainda seguem esta normatização que consta nos atuais Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Neste sentido, nossos estudos estão voltados ao entendimento sobre a vulnerabilidade em território educativo urbano em que escolas estão inseridas no atual momento pandêmico, o que se faz oportuno, visto que a crise sanitária provocada pela COVID-19 trouxe ainda

mais para visibilidade as marcas das desigualdades sociais no país e, consequentemente, as marcas da desigualdade escolar, especialmente dos rumos dados ao cenário das políticas sociais no mundo, e no Brasil, a partir de 2016. Estas marcas são propostas de um capitalismo cada vez mais selvagem que, no caso do Brasil, veio desnudar a perversidade do movimento nacionalista e de uma ultradireita reacionária que, com o golpe jurídico parlamentar colocou na presidência Michel Temer, pautando um projeto que retira os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, especialmente nas áreas de educação e saúde. Estas propostas avançaram e ainda vêm avançando com as atuais políticas do governo de Bolsonaro e Paulo Guedes que, diga-se de passagem, são eficientes em suas propostas fundadas na constituição das relações sociais e produtivas do capitalismo oligárquico-dependente, latifundiário, servil e escravocrata (MONTAÑO, 2010, p.31), que empobrece, material e espiritualmente, a classe trabalhadora. Com isso, ele representa um desgoverno pois não atende aos anseios mínimos da classe trabalhadora (educação, saúde, comida, habitação), ou melhor, tais políticas descortinam o agravamento, entre outros problemas sérios no país, já citados anteriormente, como as fragilidades do sistema educacional brasileiro com sua incapacidade de garantir o direito à educação a todos.

Tal contexto vem ao encontro desta passagem que Marx escreve nos Cadernos de Paris e Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844, sobre o trabalho como fonte de valor, sendo que o operário não se apropria deste valor; ao contrário, ele empobrece, material e espiritualmente, ao ter sua produtividade elevada, que é assim descrita:

Diz-nos que, originariamente e segundo o conceito, todo o produto do trabalho pertence ao trabalhador. Mas diz-nos, simultaneamente, que na realidade cabe ao trabalhador a parte mínima e mais indispensável do produto; apenas tanto quanto for preciso para ele existir, não como homem, mas como trabalhador, não para ele reproduzir a humanidade, mas antes, a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores. (MARX, 2013, p.251)

Tais pressupostos são pautas de um projeto de sociedade que gera para a população uma compreensão de mundo na dinâmica da perversidade do mercado, o que gera incerteza, insegurança e instabilidade política, econômica, social, educacional e crises sanitárias. Percebe-se um cenário mundial, como o atual momento pandêmico, que as mazelas que estavam,

em certa medida invisíveis aos olhos da população, tornam-se visíveis e mais cruéis.

Essa assertiva nos remete a uma compreensão do que Marx já vinha alertando no conjunto de sua obra, ou seja, o fato de que a relação trabalho e produção de desigualdade é o ponto focal do sistema econômico capitalista, visto que que ele próprio sobrevive da reprodução da desigualdade, quando há explorados e exploradores, sobretudo nas relações produtivas entre donos dos meios de produção e trabalhadores que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, tornando-se ele próprio uma mercadoria. Essa força que lhe é estruturante é também a força que garante a sua perpetuação; logo, ao se desenvolver pela exploração e mais-valia, esse sistema se configura como um sistema de distribuição desigual das riquezas produzidas pelo conjunto da sociedade. Portanto, a produção de desigualdades não lhe é algo estranho, mas faz parte de sua natureza pois a riqueza produzida fica restrita a uma minoria.

A pesquisa acima mencionada, produzida por pesquisadores e técnicos do IPEA, vem ao encontro da reportagem da UOL, de Carlos Madeiro (2021), acerca do cenário do aumento da pobreza e da fome no Brasil, a partir de 2019, e ainda revela a insuficiência dos programas sociais, bem como a dependência dos mais pobres em relação a doações de voluntários e ONGS para o combate à fome. Consta, na reportagem datada no dia 27 de setembro de 2021, a partir dos dados do Cadastro Único do Governo Federal, chamado CadÚnico, que pelo menos dois milhões de famílias tiveram a renda reduzida e caíram para a extrema pobreza entre janeiro de 2019 (antes da pandemia) e junho de 2021. Na supracitada reportagem ainda há o relato que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa de Orçamento Familiar, havia detectado um aumento de 33% na insegurança alimentar entre 2017 e 2018. Além disso, no mês de abril de 2021 já estava confirmada a informação de 19 milhões de brasileiros em situação grave em relação ao acesso à alimentação.

Importa considerar que quando se retira o Estado da responsabilização da “questão social” e a repassa para a esfera da sociedade civil, como descrito no trecho acima, fica demonstrada a insuficiência de programas sociais, o que gera dependência de doações de outros setores da sociedade, o que é, nada mais e nada menos, uma proposta de desonerar o capital de tais responsabilidades, a partir da precarização e focalização da ação social estatal, e ainda tomam-se medidas pontuais compensatórias para esconder os verdadeiros fenômenos de esvaziamento dos

debates sobre capital/trabalho, democratização, superação dessa ordem (MONTAÑO, 2010). Deste modo, apresentamos o número de inscritos no CadÚnico, em busca de benefícios que poderão, ou não, ser contemplados no Brasil.

Ao consultar o portal do CadÚnico, constatamos a situação que neste ano de 2022 existem 85.353.967 pessoas cadastradas e destas, 47.001.855 (55%) estão em situação de extrema pobreza. Em Ituiutaba/MG há a seguinte situação: 37.923 pessoas estão cadastradas no mês de abril e, destes, 4.460 (12%) estão vivendo em extrema pobreza (BRASIL, 2022). Percebe-se, do percentual cadastrado no CadÚnico em 2022, que existe um grande contingente de pessoas vivendo em situação de extrema pobreza no país e que houve um aumento considerável desde 2019, comparando com a reportagem citada acima e com os dados do CadÚnico.

Ao compararmos os dados do Brasil e do município de Ituiutaba, pode-se inferir a existência de um movimento grande de pessoas em situação de vulnerabilidade social, junto às graves consequências do impacto da pandemia do capital, que são combinações do resultado de um lado da crise estrutural do capitalismo e da crise sociopolítica sem precedentes (ANTUNES, 2020).

Para Antunes:

Os impactos da pandemia do capital, como eu costumo chamar, são profundos. Embora não tenha sido a pandemia que causou a tragédia do mundo do trabalho, ela pôs a nu, desvendou, desnudou, a forma pela qual o capitalismo já vinha desenvolvendo, desde 1973, mais especialmente no século 21, a partir da crise de 2008 e 2009, uma forma de trabalho pautada pela combinação complexa e nefasta entre alto índice de digitalização das tecnologias de informação e comunicação. (ANTUNES, 2020, p.6)

Este aspecto também foi pontuado por Hobsbawn quando diz que o quadro já vinha sendo desenhado com a crise do capital que teve seu apogeu entre os anos de 1980 a 1990, com fortes consequências para o desenvolvimento social, econômico e cultural, por meio do “[...] desemprego em massa, depressões cíclicas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto e luxo abundante, em meio a rendas cada vez mais limitadas [...]” (HOBSBAWN, 1995, p. 19). Hoje, em

pleno século XXI, a tragédia se repete, já como evidência concreta da falência e falácia do estágio que este sistema capitalista atingiu.

Assim, considera-se que quanto mais se desenvolve o modo de produção capitalista, com maior acumulação do capital, mais há exploração das forças de trabalho da classe trabalhadora para a extração da mais-valia, que gera um círculo de acumulação de riqueza e, ao mesmo tempo, gerando pobreza, ou seja, “quanto mais riqueza produz o trabalhador, maior é a exploração, mais riqueza é expropriada (do trabalhador) e apropriada (pelo capital) (MONTAÑO, 2012, 279). Deste modo, pode-se inferir que a abundância de concentração de riqueza nas mãos de poucos é que gera desigualdade e pauperização absoluta e relativa (MONTAÑO, 2012).

Essa assertiva se complementa com uma passagem sobre o pensamento de Marx sobre o pauperismo, citado por Netto (2015), quando o autor diz que o pauperismo não é algo localizado, mas um fenômeno generalizado que só pode ser compreendido do ponto de vista social. Ainda acrescenta que não pode ser solucionado se não se conhece suas causas. O Estado burguês trata o pauperismo no limite político, e, quando enfrenta tal situação, não faz mais que ações paliativas de ordem administrativa (NETTO, 2015, p.26). Esta questão social é retratada por Engels (2010) no livro intitulado “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra”, o qual demonstra como vivia o proletariado e o menosprezo da questão social no que se refere à miséria e à opressão. Para ele a pobreza é uma questão derivada do capitalismo, em cuja raiz se encontra o desemprego, o subemprego e a exploração da classe trabalhadora, sendo, portanto, a pobreza consequência perversa do modo de produção capitalista (ALMEIDA, 2018). Assim, pode-se inferir que estas questões levantadas por Engels pautam o agravamento da pobreza e contribuem para a vulnerabilidade social.

Com relação à vulnerabilidade social urbana, Kowarick (2002 apud ALMEIDA, 2018, p.14), argumenta que “o aumento da vulnerabilidade no Brasil pode ser visto em fenômenos como a crescente favelização e o empobrecimento da população, que refletem um quadro econômico perverso referente à remuneração, desemprego, desassalariamento e trabalho irregular”. Tal retrato se agrava no momento pandêmico; mas, antes de 2020, no auge da crise sanitária, no conjunto de situações que o país estava vivenciando no plano econômico, político e social, já apresentava um aumento considerável da “crescente massa subutilizada, terceirizada, intermitente e precarizada em praticamente todos os

espaços de trabalho” (ANTUNES, 2020b, p. 7), o que contribui com o aprofundamento da corrosão do trabalho e das desigualdades social e educacional.

Por outro lado, neste mesmo período, apresenta-se também a desumana faceta do sistema capitalista que, no seu rolo compressor, preserva o enriquecimento privado das classes burguesas que, por sinal, se mantiveram intocáveis na atual crise sanitária. No entanto, a classe trabalhadora além de lidar com toda a situação de pauperização, ainda está sob o fogo cruzado, entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e a letalidade (ANTUNES, 2020b, p.14).

Diante do exposto, pode-se dizer que a questão da pobreza e vulnerabilidade estão de mãos dadas no caso da realidade brasileira, são até aprofundadas, principalmente com a crise sanitária; mas, na verdade, a “pandemia do capital” (ANTUNES, 2020b), revela, ainda, as disparidades regionais sobre as condições de vida da população e, para entender estas disparidades, faz-se necessário compreender as consequências e implicações que contribuem para a construção da vulnerabilidade social que repercute por gerações.

Nesse sentido, a análise circunscreve-se ao município de Ituiutaba, estado de Minas Gerais, com a finalidade de descrever o panorama geral dos fatores que acentuam, ou não, a vulnerabilidade nos territórios urbanos onde estão localizadas as três escolas aqui pesquisadas, fazendo uso do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do indicador de Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), através de duas dimensões, a saber: analfabetismo, analfabetismo funcional, renda (menor ou igual a R\$255,00) e trabalho (Desocupados; e Ocupação informal s/ ensino fundamental).

O município de Ituiutaba faz parte do Triângulo Norte do estado de Minas Gerais. A estimativa populacional em 2021, de acordo com o IBGE, é de 105.818 habitantes. Os municípios fronteiriços são Gurinhatã, Ipiacu, Capinópolis, Canápolis, Monte Alegre de Minas, Campina Verde e o Estado de Goiás, sendo que a principal referência urbana é o município de Uberlândia. Ocupa a posição 62 do índice do IDH, com 0,739, considerado alto (IBGE, 2010). De acordo com o Portal do IBGE (2022), em 2019, o salário médio mensal da população era de 2.1 salários-mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 22.5%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, em 2010 30% da população encontrava-se nessas condições. Reforça-se que os dados aqui apresentados referem-se à publicação do IBGE do primeiro trimestre de 2020, e, portanto,

não apresenta os impactos da pandemia ao longo deste ano e que ainda não foram atualizados os dados do rendimento mensal dos que ganham até meio salário-mínimo que, por sinal, estão defasados. Entretanto, os dados do CadÚnico apresentados acima estão atualizados e por meio deles podemos ter uma ideia dos impactos provocados por políticas que, desde 2016, excluem os que mais precisam.

Com relação à oferta do ensino em Ituiutaba, esta cidade conta com 18 escolas da rede estadual, todas situadas no território urbano sendo 12 escolas da rede municipal e três escolas localizadas no território rural. De acordo com o IBGE (2022), em 2010 a taxa de escolarização da população entre 6 a 14 anos era de 98,1. Com relação ao IDEB, de acordo com o Portal do IBGE (2019), os anos iniciais do ensino fundamental da Rede pública contavam com 6,3 e, nos anos finais, constavam 4,7, não atingindo a meta prevista para aquele ano que era de 6,5 para os anos iniciais e 5,6 para os anos finais (QEDu, 2019). Quanto aos dados de distorção idade-série, que constam no período de 2018, 2%, dois em cada 100 alunos se encontram com dois ou mais anos em atraso escolar (QEDu, 2019). A partir dos dados, é importante ressaltar que a taxa de escolarização entre a população de 6 a 14 anos no ano de 2010, e a distorção idade-série de 2%, é considerada boa para os níveis dos outros municípios do país, visto que ele ocupa a posição de 5570º, no estado encontra-se na posição 853º e, na região geográfica imediata, na 6ª. Quanto à taxa de analfabetismo, temos a seguinte configuração: com 15 anos ou mais de idade no município no ano de 2010, constavam em torno de 7.560, o que corresponde a 11,3% de analfabetos (MPP/IBGE, 2010). Com relação à taxa de analfabetismo funcional, não foram encontrados dados estatísticos.

Há outros dados importantes para a análise da trajetória escolar dos alunos e, dentre estes destaca-se a taxa de distorção idade-série pois este sendo um fenômeno multifatorial afeta não só a cidade de Ituiutaba, como todas as cidades brasileiras. Vale dizer que este fenômeno, em certa medida, tem grande impacto na vida futura das crianças e jovens, pois afeta um dos pilares importantes dos direitos humanos que é o direito de aprender na idade certa, ou seja, não foi assegurado tal direito, tornando crianças e jovens propensos a abandonar seus estudos ao longo de sua trajetória escolar, formando um círculo vicioso de fracasso escolar.

Após a explanação do contexto de vulnerabilidade no município de Ituiutaba, passaremos a retratar a realidade em que as três escolas aqui trabalhadas se encontram, sendo duas estaduais e uma municipal: Escola

Municipal Aureliano Joaquim da Silva – CAIC; Escola Estadual Prof. Álvaro Brandão de Andrade; e Escola Estadual Governador Bias Fortes. Todas elas estão localizadas na zona urbana e atendem alunos do Ensino Fundamental da primeira fase que pertencem a bairros considerados de média, alta e muito alta vulnerabilidade social, de acordo com o fator não alfabetizados e renda (DUTRA JÚNIOR, 2014). Para uma maior compreensão sobre a classificação dos bairros em baixa, média e alta vulnerabilidade social, é necessário esclarecer que existem vários condicionantes e fatores que constituem a dimensão que compõe o IVS. Para este trabalho foi considerada a análise dos fatores de educação e renda, que compõem os subíndices IVS Capital Humano e Renda e Trabalho.

Esta descrição dos indicadores foi comparada com os PPPs de 2020 das três escolas analisadas, que têm como base o Índice Socioeconômico de cada escola. Tal índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e das falas dos professores entrevistados a respeito do público que atenderam. Pôde-se chegar ao seguinte perfil da comunidade: de modo geral a comunidade é carente, o que impacta diretamente no aprendizado dos alunos; a renda oscila entre um e três salários-mínimos; as casas em que os alunos moram são populares, algumas construídas pelos próprios moradores, são simples e uma grande maioria tem saneamento básico; e a escolaridade dos responsáveis pelos alunos varia do analfabetismo ao Ensino Fundamental incompleto.

Ou seja, existe um contingente populacional que tem pouco acesso aos bens, serviços e políticas públicas que garantam as condições de vivência plena dos seus direitos, fato que ainda reforça que este quadro contribui para as desigualdades educacionais, a partir dos fatores externos à escola. Tal assertiva nos faz refletir sobre os acontecimentos pandêmicos como, por exemplo, o acesso aos bens de consumo exemplificados pelos insumos tecnológicos que, no momento da crise sanitária, foi crucial para que se pudesse preservar as vidas, visto que o trabalho e o ensino puderam ser realizados por meio das tecnologias. Para alguns, porém, esta questão trouxe a visibilidade de um outro problema que os governantes atuais insistem em mascarar que é a realidade de que muitos não têm acesso ao elementar dos aparatos tecnológicos, por exemplo, acesso à internet e a ausência desta fez com que vários alunos não obtivessem o elementar das aulas, prevalecendo a ideia sistêmica de que “pode-se fazer algo e continuar a fazê-lo sem ter que responder pessoalmente por isto. Atua-se, por assim dizer, à própria revelia. Atua-se fisicamente, sem que se atue moral e politicamente” (BECK, 2011, p.39).

O ensino remoto no contexto da pandemia

Desde que a COVID-19 se alastrou pelo mundo, em 2020, vem causando incertezas, mortes e aprofundando os problemas sociais e educacionais. Estamos sentindo os efeitos desastrosos da COVID-19 e do vírus do capitalismo, que provocam uma pandemia de desigualdades e, conseqüentemente, o isolamento do conhecimento, como demonstram os dados do relatório da UNICEF sobre a extensão da perda da educação nos países de baixa e média renda, como é o caso do Brasil. O relatório aponta que cerca de 635 milhões de estudantes continuam sendo afetados continuamente pelo impacto da pandemia como, por exemplo, crianças que estão com déficit na alfabetização. Segundo o relatório da UNICEF (2022):

Em vários estados brasileiros, cerca de três em cada quatro crianças do 2º ano estão fora dos padrões de leitura, número acima da média de uma em cada duas crianças antes da pandemia. Em todo o Brasil, um em cada dez estudantes de 10 a 15 anos relatou que não planeja voltar às aulas assim que sua escola reabrir. (UNICEF, 2022, online)

Além disso, o relatório da UNICEF destaca que “a perda do aprendizado devido ao fechamento de escolas deixou até 70% das crianças de 10 anos incapazes de ler ou entender um texto simples, em comparação com 53% antes da pandemia”, o que acarreta outro problema: a pobreza de aprendizagem (UNICEF, 2022, *online*). Na verdade, estes dados só reforçam o que já vinha acontecendo nos países que não se apresentam no centro do capitalismo mundial e se enquadram em uma economia dependente, privatista e periférica, como é o caso do Brasil.

Ao lado desta questão, temos, também, o agravamento nutricional das crianças, pois 370 milhões de alunos em idade escolar, em todo o mundo, ficaram sem merenda escolar durante o fechamento das escolas, sendo esta, muitas vezes, a única fonte de alimentação e nutrição diária (UNICEF, 2022). Este contexto abarca crianças brasileiras que se encontram em territórios que apresentam maior vulnerabilidade e ainda aponta a volta do país ao mapa da fome.

O exemplo abarca também as crianças pobres em idade escolar: se não vão às escolas públicas por causa da pandemia (o que é justo e necessário para restringir a

expansão do coronavírus), não têm como se alimentar. Se vão às escolas, correm o risco de se contaminar e transmitir a doença a seus familiares. A classe trabalhadora, então, se encontra sob intenso fogo cruzado. Entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e a letalidade. (ANTUNES, 2020, p. 14)

A partir destas primeiras pontuações, é importante retroagir no tempo para conhecer as medidas que foram tomadas no Brasil, Minas Gerais e Ituiutaba, em relação à educação no período do pico, ponto mais alto do contágio causado pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, mais conhecido como COVID-19, no ano de 2020. Vale ressaltar que a pandemia trouxe maior visibilidade da fragilidade que a educação brasileira vem passando, especialmente a partir de 2019, com o atual governo de Bolsonaro que tem como projeto de educação a produção da ignorância de forma intencional para ganhos políticos e financeiros, lançando desinformações, negação da ciência e dúvidas constantes da realidade, bem como ataques à educação pública, principalmente com cortes do financiamento educacional, especialmente no momento tão delicado que se estava vivendo no ápice da pandemia.

Com relação à pandemia, somente após a declaração da OMS (Organização Mundial de Saúde) sobre a disseminação comunitária da Covid-19, em 11 de março de 2020, decretando situação pandêmica em que o mundo estava vivendo, é que foram tomadas medidas preventivas por diversos governos mundialmente. No Brasil foram editadas várias medidas para o enfrentamento da emergência na saúde pública, a partir das pressões internas da sociedade e da OMS. Dentre estas medidas, destaca-se a Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas não presenciais, por meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Seguindo esta Portaria, Estados e Municípios editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, dentre eles, a suspensão das atividades escolares.

Aqui cabe uma pequena ponderação sobre os encaminhamentos das políticas educacionais em tempos pandêmicos, visto que cada estado (26 estados e o Distrito Federal), e mais os 5.570 municípios, organizaram-se para o enfrentamento da Covid-19, trazendo a visibilidade

da fragmentação da condução do Sistema Nacional de Educação, no qual os entes federados deveriam, juntos, terem tomado, de forma integrada, sob a coordenação da União, as medidas necessárias para conter o aprofundamento das marcas das desigualdades; mas, isso não aconteceu justamente por não existir a “unidade na diversidade” (SAVIANI, 1999), e todas as contradições, desencontros, imprecisões e improvisações continuaram a prevalecer.

Deste modo, como em todos a federação, sem uma organização direta da União, o estado de Minas Gerais aderiu à suspensão das aulas presenciais pela Deliberação nº 18, de 21 de março de 2020, do Comitê Extraordinário de COVID-19 (MINAS GERAIS, 2020) e as instituições escolares públicas e privadas precisaram se organizar para fazer a oferta do ensino remoto emergencial. Além das instituições estaduais, caberia às instituições municipais e particulares acompanharem as normas apresentadas no documento como forma de prevenção e controle da pandemia.

Em Minas Gerais a suspensão das aulas aconteceu no dia 18 de março de 2020, a partir da publicação do Decreto nº 113, de 12 de março de 2020, que declarou emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória e dispôs sobre as medidas de enfrentamento. Nessa conjuntura, o estado de Minas Gerais editou decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, dentre eles, a suspensão das atividades escolares. Ressalta-se que estes documentos oficiais, editados pelo estado, foram seguidos pelos municípios que compõem esta federação.

Assim, o estado de Minas Gerais aderiu à suspensão das aulas presenciais pela Deliberação nº 18, de 21 de março de 2020, do Comitê Extraordinário de COVID-19 (MINAS GERAIS, 2020a) e as instituições escolares públicas e privadas precisaram se organizar para fazer a oferta do ensino remoto emergencial. Neste sentido, o município de Ituiutaba/MG, por meio da PORTARIA nº 182/2020, instituiu a implementação do regime especial de teletrabalho no âmbito das instituições públicas municipais de educação para execução do regime especial de atividades não presenciais.

Além desse direcionamento, o documento aborda as responsabilidades de cada setor para a oferta do ensino e também segue a orientação geral da Resolução SEE nº 4310/2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) e institui, também, o Regime Especial de Teletrabalho nas

Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Vale salientar que este documento foi elaborado em conjunto com a UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (SEE-MG, 2020b).

O REANP conta com várias ferramentas de atendimento para a execução da proposta pedagógica, que se estrutura da seguinte forma: a) Programa de Estudos Tutorados (PET): consiste em apostilas mensais que reúnem atividades, orientações de estudos e conteúdo (da Educação Infantil ao Ensino Médio) de cada componente curricular; b) Se Liga na Educação: programa transmitido pela Rede Minas com quatro horas de aulas gravadas, no qual os estudantes podem interagir, por meio das redes sociais, com os professores no estúdio; c) Conexão Escola: é um aplicativo para celular apresentado como mais uma forma de acesso ao PET, aos materiais de orientação, às aulas síncronas com os professores, às aulas *online* (via *Google Meet*), e às aulas da Rede Minas; d) Documentos Orientadores: foram elaborados com o intuito de trazer algumas medidas didático-pedagógicas e normativas tomadas para a consolidação do REANP; e) Fortalecimento da Aprendizagem: são documentos didático-pedagógicos balizadores para aprendizagem emocional, como também orientações relativas ao cumprimento do calendário escolar e da carga horária anual estabelecidos pelo CNE; f) Se liga na Libras: apresenta vídeos em libras, tratando de vários conteúdos escolares e aspectos da cultura da Língua de Sinais; g) Projeto Vamos aprender: é um projeto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com parceria e apoio da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Lemann, do Itaú Social, dentre outras organizações da sociedade civil; e h) Legislações, dúvidas comuns e contato/suporte: é a ferramenta que reúne várias informações concernentes ao desenvolvimento do REANP. (SEE-MG, 2020c).

Como pode ser observado na descrição acima, com a pandemia da Covid-19 as plataformas para o ensino remoto passaram a ser uma solução viável para que crianças e jovens não perdessem o ano letivo, mas somente para os tecnocratas dos formuladores das políticas educacionais neste país, pois as bases visam a mercantilização e racionalidade do ensino, pois nem todos conseguiram ter acesso as tais plataformas. Existem, hoje, no Brasil, os subconectados e os desconectados, e são 33,9 milhões de brasileiros nesta situação, os quais pertencem aos que

ganham menos de um salário-mínimo ou não ganham nada, dependem do governo e/ou da sociedade civil (PwC/Instituto Locomotiva, 2021).

Ao lado destas questões, para ampliar nossa compreensão e entender um pouco mais sobre as desigualdades educacionais, temos cerca de 6 (seis) milhões da pré-escola à pós-graduação que não conseguem fazer aulas remotas por falta de acesso à internet em casa, assim demonstrado: 71% se encontram no ensino fundamental e 12% no ensino médio na rede pública; e 4% na rede privada e 13% em outros níveis de ensino da rede pública. Os dados disponíveis não revelam quantos alunos da educação infantil ficaram de fora, visto que eles também passaram pelos mesmos processos – ensino remoto e exclusão digital (PwC/Instituto Locomotiva, *online*).

Nesse sentido, pode-se dizer que a Internet foi a principal forma de desenvolver o ensino remoto, no que tange ao acesso aos conteúdos passados em formato de vídeos, áudios, mensagem de texto, especialmente através do aplicativo WhatsApp, que se tornou o principal meio para a realização das atividades em Ituiutaba e desafiou professores e alunos a conseguirem, de alguma forma, continuarem se comunicando. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, não há o que falar porque o próprio meio, por si só, explica as consequências. Quando pais, mães e/ou responsáveis não dispunham da conexão à internet, a solução foi imprimir as apostilas para distribuir aos/as estudantes e cabia à escola apenas receber as atividades respondidas pelos alunos. Além disso, a própria falta de acesso à internet, implica, também, nas atividades dispostas pelos PETs, uma vez que neste material constavam links com aprofundamento dos conteúdos. Além disso, os professores participantes da pesquisa apontaram vários problemas enfrentados, tais como: desmotivação por parte dos estudantes na execução das atividades online propostas; falta de protagonismo em relação aos questionamentos, às dúvidas; impossibilidade de acompanhamento da família que trabalha fora do lar; pais analfabetos ou analfabetos funcionais; interrupção das orientações por falta de crédito; aparelhos celulares inoperantes; falta de internet para os alunos; falta de aparelho celular ou computador para os alunos; falta de apoio familiar para ajudar os alunos a responderem às questões do PET; descaso com os estudos por parte de algumas famílias e alunos; e a não devolução do PET impresso, enviado aos alunos.

Quando cruzamos os dados sobre o acesso aos PETs e as condições das escolas que atendem os alunos em situação de vulnerabilidade, então

nos perguntamos: Quais são as razões para o abismo da desigualdade de acesso à internet? Aqui podemos citar alguns pontos que, de acordo com o relatório sobre o abismo digital (2022), são:

1. Infraestrutura inadequada que ainda existe no país (quanto menor a disponibilidade de antenas para os usuários, menor a velocidade de conexão com a internet);
2. Custo alto para manter o acesso (95,7 milhões de brasileiros que possuem celular têm planos pré-pagos e precisam usar dados apenas dentro dos limites preestabelecidos nos planos); e
3. Limitação de acesso a *hardware* pois 99% dos usuários só possuem aparelho com a finalidade de acesso à internet. O computador, que já foi o meio mais usado, agora fica com apenas 42% e 58% de brasileiros só têm este meio como acesso à internet, o que revela o impacto do custo do *hardware* e dos serviços de banda larga nas escolhas sobre o meio de conexão.

Vale também ressaltar os dados que a UNICEF (2021) trouxe sobre a pesquisa que trata do planejamento das redes municipais de ensino, publicada no site da UNICEF, em dezembro de 2021. Só para se ter uma ideia, o estudo revela que atualmente 70% das crianças com 10 anos de idade encontram-se agora em situação de pobreza de aprendizagem, incapazes de ler e compreender um texto simples.¹ Portanto, devemos procurar caminhos para compreender e agir no enfrentamento do número de analfabetos e analfabetos funcionais que se agravou.

Assim sendo, ao analisarmos a situação apresentada, podemos dizer que quanto à tendência de melhoria, o quadro atual nos revela não haver um meio de garantir aos alunos a continuidade do acesso ao domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade e da produção de novos conhecimentos. O contexto atual encontra-se agravado com a pandemia porque os alunos foram privados, para salvar suas vidas, de irem à escola. Contudo, o pior foi o descaso do governo federal ao conduzir a crise sanitária, com consequências para diversos setores e, no nosso caso, para a educação, sem promover políticas consistentes para reduzir os impactos que a crise provocou. Esta realidade reflete a assertiva de Sanfelice que “a escola desqualificada é uma resposta “elegante” que inclui, excluindo” (SANFELICE apud MACIEL, 2021, *online*).

¹ UNICEF. Relatório - *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/70-por-cento-das-criancas-com-10-anos-de-idade-encontram-se-agora-em-situacao-de-pobreza-de-aprendizagem>. Acessado em: 10 de agosto de 2022.

Considerações

A oferta do ensino fundamental no modelo do ensino remoto para as escolas públicas em Ituiutaba/MG que atendem crianças em situação de vulnerabilidade social apresenta vários impactos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que com a pandemia do capital e da Covid-19, a garantia da educação como um bem comum de direito universal ficou ameaçada, justificada pelo não acesso aos bens tecnológicos de uma parcela dos alunos da escola pública que não conseguiram obter o elementar das aulas. Este contexto reforça a importância de se compreender as desigualdades educacionais, a partir da variável de inclusão, dos que vivem em territórios vulneráveis, aos bens, serviços e políticas públicas. Além disso, pode-se perceber que as atuais políticas governamentais que se apossaram deste país desde 2016, insistem em mascarar as condições precárias a que a classe trabalhadora está submetida.

Outra questão que o estudo aponta é o aprofundamento do interesse privado e de corporações que se colocam acima do interesse coletivo, como é o caso da incorporação da mercantilização da educação via o uso das tecnologias digitais, como foi percebido na implantação do PET que se assenta na racionalidade e produtividade, na qual o aluno, sozinho, conduz o seu estudo, podendo, ou não, ter o acompanhamento dos familiares. Seria um treino para o que ainda pode vir com tal proposta, ou seja, a educação domiciliar, *homeschooling*, em meio à crise do ensino nacional. Nessa conjuntura, que é tão incerta, é preciso resistir aos desmontes que estão acontecendo na área da educação e que aproveitaram a pandemia para passar a boiada, mostrando que as crianças estão sendo vítimas desta promoção de desigualdade social e educacional. A discussão é única e o foco é a garantia da criança como sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação de qualidade, social e historicamente referenciada.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **“Pandemia desnuda perversidades do capital contra trabalhadores”**. Brasil de Fato, Mundo do Trabalho; 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/27/ricardo-antunes-pandemia-desnuda-perversidades-do-capital-contra-trabalhadores>. Acessado em: 02/06/2022

ANTUNES, Ricardo. CORONAVÍRUS: O TRABALHO SOB FOGO CRUZADO. São Paulo: Boitempo; 2020b. ISBN: 978-65-5717-0001-4. (Recurso eletrônico).

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5299999/mod_resource/content/1/Ulrich%20Beck%20-%20Sociedade%20de%20risco_%20Rumo%20a%20uma%20Outra%20Modernidade.pdf Acessado em: 07 de julho de 2022.

BRASIL. IBGE. CIDADES. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/panorama>. Acessado em 17 de outubro de 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Parecer CNE CPN 15 5/2020. Publicado em 04/05/2020 e Homologado em 1/06/2020. Disponível em https://www.sesesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-1.pdf-HOMOLOGADO. pdf. Acessado em 20/10/2020.

COSTA et al. VULNERABILIDADE SOCIAL NO BRASIL: CONCEITOS, MÉTODOS E PRIMEIROS RESULTADOS PARA MUNICÍPIOS E REGIÕES METROPOLITANAS BRASILEIRAS. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br> .Acesso em 22 de agosto de 2021.

DUTRA JÚNIOR, Nelio Paulo Sartini. Vulnerabilidade socioambiental ao desconforto térmico em Ituiutaba (MG). 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.448>

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Tradução B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Portal Qedu**. Disponível em: Disponível em: https://qedu.org.br/cidade/2958-santa-vitoria/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acessado em 21 de outubro de 2020.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX - 1914-1991. 2. ed. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2021. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://ftp>.

ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf. Acessado em: 07 de maio de 2022.

ITUIUTABA. Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/313420>. Acessado em: 07 de maio de 2022.

ITUIUTABA. Portaria nº182/2020. Dispõe sobre a implementação do regime especial de teletrabalho e do trabalho excepcionalmente presencial no âmbito das instituições públicas municipais de educação para execução do regime especial de atividades não presenciais e dá outras providências. Disponível em: <https://static-data.com.br/pmi/upload/educacao/portaria-n-1822020-aulas-nao-presenciais-covid-19.pdf>. Acessado em: 18 de julh. 2022.

MACIEL, A. C. A conjuntura política brasileira e os destinos da educação integral: entrevista com José Luís Sanfelice. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26983, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26983. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26983>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MARX, Karl. **O capital**: a crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto 113 de 12 de março de 2020**. Declara situação de emergência em Saúde Pública no Estado em razão de suto de doença respiratória. Belo Horizonte, 2020a

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE, 2020b

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estude em Casa**, [2020c]. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Planos de Estudos Tutorados, 2020**. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em 30 de novembro de 2020d.

MONTAÑO, Carlos. **Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a04n110.pdf>. Acessado em: 27.07.2020.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. Apresentação: Marx em Paris. In: MARX, Karl. **Cadernos de Paris: manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 – Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Lisboa: Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014.

PWC/INSTITUTO LOCOMOTIVA. Abismo digital no Brasil. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade [online]. 1999, v. 20, n. 69 [Acessado 14 Julho 2022] , pp. 119-136. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>>. Epub 04 Out 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.

SAVIANI, Dermeval. A importância da 2ª Conferência Nacional de Educação. CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino). Publicado em: 17/11/2014. Disponível em: <https://contee.org.br/dermeval-saviani-a-importancia-da-2a-conferencia-nacional-de-educacao/>. Acessado em: 14 de julho de 2022

XIMENES, D.A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/vulnerabilidade-social/>. Acessado em: 11 de maio de 2022.

UNICEF. Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF. Jan./2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>. Acessado em: 09 de julho de 2022.

UNICEF. 70% das crianças com 10 anos de idade encontram-se agora em situação de pobreza de aprendizagem, incapazes de ler e compreender um texto simples: A covid-19 agrava a crise global de aprendizagem, colocando em risco US\$ 21 trilhões em ganhos ao longo da vida. Jul/2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/70-por-cento-das-criancas-com-10-anos-de-idade-encontram-se-agora-em-situacao-de-pobreza-de-aprendizagem>. Acessado em: 18 de jul. 2022.

A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIEDADE DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

Camila Siqueira Fernandes Reis (UFU)

Janiely dos Santos (UFU)

Fabiane Santana Previtali (UFU)

O trabalho ontológico e histórico

O trabalho é ontológico ao ser humano, é o processo em que o ser social se reconhece na natureza e atua sobre ela, transformando o estado natural das matérias para melhorar a sua utilidade na sociedade. Entende-se, conforme Marx (2011), que o homem se torna autônomo na relação com a natureza por meio do trabalho. Logo, o trabalho é uma atividade fundamental do ser social, pois por meio dele o homem se difere dos demais seres vivos, demonstrando sua capacidade racional e adquirindo a emancipação humana.

Corroborando com essa afirmação Previtali (2022, p. 15),

[...] o trabalho numa dimensão ontológica, que é aquela dimensão estruturante que o trabalho tem na conformação do ser social, seja em sua gênese, no salto do ser pré-humano para o ser humano, seja na processualidade do mundo, na história concreta, seja no vir-a-ser, na medida em que o trabalho tem um papel por certo também transformador.

Nesse contexto, o ser social faz sua própria história, na qual ele passa de ser biológico para ser social, e o trabalho é o fenômeno originário da concretude da sua existência.

Sobre isso, Marx (2013, p. 297-298) constata que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça. Antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho

obtem-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Nesse sentido, o que diferencia o ser social dos animais são os pensamentos construídos no campo das ideias que precedem uma ação; assim ele projeta em sua mente o resultado que deseja alcançar com o seu trabalho, transformando a matéria, influenciando o seu sistema social e produzindo cultura humana.

Com a ascensão do capitalismo e a acumulação do capital em poucas mãos, o trabalho, que é intrínseco ao ser social, começa a ser explorado pela classe dos proprietários e determinado pelos interesses do capitalista. A desvalorização do trabalho no capitalismo vislumbra o trabalhador apenas como uma mercadoria.

Sobre a condição do trabalhador, Marx (2011, p. 79) assevera que:

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa a condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e a grandeza da sua produção[...], toda a sociedade tem de se decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade.

De outra forma, ao produzir mais riqueza para o proprietário, o trabalho, que outrora era intrínseco ao homem, passa a ser determinado pelos interesses do capitalista, ou seja, o trabalhador não mais se reconhece no produto de seu trabalho, bem como se torna servo do seu objeto que agora é estranho a ele, resultando em um trabalho alienado e sob o domínio dos outros homens. Segundo Previtali (2022, p. 21), a alienação é, portanto, [...] um fenômeno histórico-social e exprime a negação do Ser Social na medida em que expropria do ser o seu próprio ser, isto é, o trabalho.

Sobre tal fato, Marx (2011, p. 85) discorre que

Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-

lhe sua vida genérica, sua objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal em desvantagem de lhe ser tirado seu corpo inorgânico, a natureza.

Isso demonstra, que a busca incessante pelo aumento do capital resulta na exploração da força de trabalho e em um trabalhador precarizado, fazendo com que sua subsistência comece a depender do objeto de seu trabalho, porque suas condições sociais não lhe dão alternativas para seu sustento. Um exemplo são os proprietários de terra que possuíam a terra e também os homens que trabalhavam nela. Logo, os trabalhadores se tornaram sua propriedade ao ter seu trabalho alienado, visto que essa relação deformou a existência do homem e o que era produzido por meio de seu trabalho para consumo, enquanto valor de uso passa a ser irrelevante diante da força de seu trabalho, que se torna valor de troca.

A relação entre trabalho e educação

O trabalho está estritamente ligado a outra ação especificamente humana, a educação. Apenas os seres humanos trabalham e educam, e essas ações são possíveis pela racionalidade humana (SAVIANI, 2007). A relação entre trabalho e educação é um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação do próprio homem e o resultado desse processo é o comportamento do próprio ser em sociedade.

No capitalismo, a educação assume várias funções, como a manutenção da sociedade dividida em classes, a reprodução da força de trabalho para a produção de mercadorias em massa e a função de justificar a ideologia da supremacia da classe dominante. Assim, acontece a institucionalização da educação formal, a escola. Mészáros (2008, p. 35, grifos do autor) explica:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação

estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A escola não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário, ela faz parte do metabolismo societal do capital. Nas instituições de ensino encontramos uma educação mercadológica, que é um instrumento do Estado para reprodução das desigualdades sociais e para produção de mão de obra qualificada e barata a serviço do capital, sem intenção alguma de conduzir o educando a um processo de criticidade intelectual.

O Brasil, na década de 1990, sofreu grandes mudanças na reestruturação do Estado com a chamada Nova Gestão Pública (NGP), que teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública (OLIVEIRA, 1996). Essa reestruturação traz uma intervenção mínima do Estado na economia como processo gradativo que chega à educação como forma de transformá-la em mercadoria, percebe-se que existe nova forma de compreender a educação a partir da lógica de mercado.

Dessa forma, a economia é organizada pelo neoliberalismo, que prevê terceirizações, privatizações, e a educação é umas das primeiras a ser atingida. Sabemos que a política neoliberal estabelece uma relação com o mercado, onde segue a lógica de menor gasto com a educação pública, e, para isso, busca-se eximir o setor privado de certas obrigações, como custos menores na arrecadação de impostos, para incentivar a iniciativa privada a se envolver cada vez mais na educação.

Trabalho docente no contexto da pandemia

Além da luta pelo poder sobre os poderes públicos, o neoliberalismo demonstra a intenção de suprimir direitos adquiridos pelos trabalhadores e incentivar a dominação dos indivíduos que possuem mais capital¹, sobre os que possuem menos. Assim, o movimento neoliberal, acrescido ao intenso uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), caracterizada pela globalização, acelera a precarização do trabalho, atingindo vários campos sociais, incluindo o educacional.

As mudanças no campo educacional ficam evidentes no final do Século XIX e início do Século XX, com a educação percorrendo, aos poucos, o caminho da institucionalização escolar, que se caracteriza pela separação, ao longo da história, de um espaço exclusivo para educar: a

¹ O capital é um produto social e só pode ser posto em movimento pela ação comum de muitos membros, e mesmo, em última instância, de todos os membros da sociedade (MARX, 2011).

escola. Assim, a precarização docente fica evidente, pois os professores se tornam trabalhadores assalariados submetidos a normas, inspeções, opressão, trabalho em massa e começam a perder progressivamente sua autonomia docente pela exigência de contemplar, em suas aulas, os conteúdos relacionados à demanda do mercado.

Nesse contexto, surge a “produtividade docente”, que valoriza o professor de acordo com os resultados das avaliações, alcançados por seus alunos. Quando o discente não logra êxito nas provas governamentais, a instituição desconsidera o esforço do professor e os aspectos secundários que interferem na aprendizagem e podem contribuir para os resultados negativos dos alunos e, assim, julga o docente como ineficiente.

Sobre isso, Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 93) discorrem que:

Conforme se estabelece a necessidade de focalizar o desempenho, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para a avaliação do trabalho.

Diante dessa realidade, conteúdos que contribuem para a formação integral humana e que não são medidos em avaliações, são suprimidos nos currículos pelo Estado e pelas instituições; a criatividade docente é substituída pela padronização do trabalho por meio da introdução dos livros didáticos.

Contudo, o uso das TICs nas instituições escolares tem se intensificado, principalmente nas mediações do trabalho docente, refletindo nos relacionamentos, no trabalho coletivo e individual. Assim, por meio das tecnologias se torna possível levar as demandas específicas do trabalho docente, que antes se restringiam ao ambiente escolar, para o ambiente doméstico, sobrecarregando o cotidiano familiar do trabalhador docente e submetendo sua profissão à precarização.

Atualmente, esse cenário de precariedade da profissão docente se intensificou no ano de 2020, especialmente a partir da chegada da pandemia da covid-19. As instituições escolares paralisaram suas atividades presenciais em meados do mês de março, por recomendação

da Organização Mundial de Saúde (OMS). Mas, em meio à pressão pela produtividade educacional e, a partir da normativa do Ministério da Educação (MEC) – Parecer nº 5/2020 do CNE –, que reorienta as redes sobre a pandemia do Coronavírus, os sistemas de ensino retomaram as atividades educacionais via ensino remoto (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Entretanto, poucos docentes possuíam conhecimentos apropriados sobre o ensino remoto e o relacionava com o Ensino a Distância (EaD). Contudo, existem diferenças entre os respectivos ensinos. O Decreto nº 5.622/05 regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que ficou assegurado que

[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada (BRASIL, 1996).

Assim, a Educação a distância é uma modalidade de ensino, com currículos e metodologias desenvolvidas visando o ensino online, desse modo, o ensino remoto é uma adaptação, de caráter emergencial, do currículo que foi elaborado para o ensino presencial, ou seja, não é uma modalidade da educação.

Entretanto, faz-se necessário explicar que há também semelhanças entre esses dois meios de ensino, como o protagonismo das TICs. Logo, para a ação do trabalho docente, que foi migrado para ambiente doméstico, torna-se imprescindível a apropriação dos conhecimentos e práticas das TICs.

Sobre o uso de tecnologias pelos docentes, Kensky (2008, p. 43) discorre que:

A rotina da escola também se modifica. Aos professores é necessária uma reorientação da sua carga horária de trabalho, para incluir o tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis; incluir um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos e para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e a emancipação dos saberes.

Contudo, os docentes foram surpreendidos com essa nova realidade do ensino remoto, que mudou sumamente seus métodos de trabalho, exigindo o uso de tecnologias que anteriormente eram restritas ao uso pessoal, para a ação educativa.

Considerações finais

O trabalho e a educação são intrínsecos aos seres humanos, posto que a racionalidade proporciona ao homem ser o único animal que trabalha e educa. Assim, por meio do trabalho ele se reconhece na natureza e a modifica.

No cenário do capitalismo acontece a segregação entre o trabalho e a educação. O trabalho é reservado aos trabalhadores e acontece com exploração da sua força de trabalho, e se torna determinado e alienado pela ânsia dos capitalistas por mais capital. Logo, na educação começa a institucionalização da exploração do capital, e a escola passa a garantir e reproduzir os interesses das classes dominantes.

A precarização do trabalho docente se intensificou durante a pandemia do Covid-19 por meio do trabalho remoto. Infere-se, a partir do exposto, que o tempo dedicado ao processo educativo se aumentou significativamente, incluindo momentos para busca de conhecimento sobre novas ferramentas tecnológicas, exigindo mais esforços para conciliar o trabalho remoto com as demandas domésticas, além de terem que lidar com exigências de produtividade constantes, originadas do capitalismo e que permeiam o sistema educacional atual.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica reprodutivista: conformação e subjetividade. *In*: FIDALGO, F. *et al.* (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Prática Pedagógica).

MARX, K. **O capital**: Livro I. Crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, D. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. *In*: BRUNO, L. *et al.* **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 57-90.

PREVITALI, F. S. (org.). **Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

DOCENTES CIBORGUES: A PANDEMIA COMO PROPULSORA DE TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo (UFU)

Dasy Lene Faria Coelho (UFU)

Introdução

O primeiro caso do Sars-Cov-2 foi registrado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, avançando pelo planeta e alcançando altos índices de contaminação e óbitos. No Brasil, o primeiro caso de contaminação da Covid-19 foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020 em um cidadão da capital São Paulo, já no estado de Minas Gerais, o primeiro caso da doença foi registrado no dia 02 de março de 2020, em uma mulher que residia em Divinópolis, ambos estiveram na Itália, de acordo com divulgações do Ministério da Saúde.

Em decorrência do seu alto potencial de disseminação e contágio, o vírus rapidamente se espalhou por todo pelo mundo, atingindo seu pico de maior contágio em março de 2020, no território nacional. Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19. Desde então a vida social, econômica e educacional de todo mundo precisou ser alterada mundialmente.

Como uma forma de minimizar as possibilidades de contágio entre as pessoas, grande parte dos países adotou medidas de isolamento social para evitar aglomeração como a suspensão da circulação de pessoas nas ruas, o fechamento do comércio não essencial, o fechamento das escolas e instituições de ensino, ou seja, o *lockdown*¹, como uma estratégia máxima de combater a proliferação.

Diante dessas condições, a pandemia da Covid-19 colocou o trabalho docente diante de novos desafios, contexto em que o ensino remoto emergiu em todo Brasil. Como medida para conter o avanço da doença, a quarentena com o isolamento social foi recomendada que as aulas presenciais das escolas do país fossem suspensas por tempo indeterminado na educação básica.

¹ *Lockdown* é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total. Ela vem sendo usada frequentemente desde o agravamento da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) (ENTENDA..., 2020).

Frente a essa inusitada situação das unidades escolares, no dia 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, em decorrência das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2019, 2020a). Assim, o Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que afirma que as escolas públicas e particulares da nação podem oferecer ensino remoto enquanto durar a pandemia.

A Portaria do MEC, nº 343, de 17 de março de 2020 resolve que:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (BRASIL, 2020b).

Em decorrência da desorganização da vida escolar mediante esse cenário desconhecido, o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, antecipou a reorganização do calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em decorrência do contexto pandêmico (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020). O momento exigiu das redes escolares de educação básica uma rápida movimentação, para readaptar as suas atividades de modo a atender os estudantes e continuar o processo de ensino-aprendizagem. A reestruturação das práticas pedagógicas e didáticas passou a girar em torno do ensino remoto.

O professor, devido a um cenário de emergência, viu-se obrigado a adaptar toda a sua forma de trabalho antes presencial para que o ensino pudesse continuar a acontecer, num desconforto inevitável.

As exigências do espaço virtual de ensino frente a um mundo real

O ano de 2020 foi um ano atípico. Um ano de mudanças, onde a pandemia da Covid-19 mudou o cenário da Educação no Brasil.

Momento em que a sala de aula física teve outro direcionamento e novas estratégias de ensino foram adotadas. Em decorrência da pandemia, as escolas do país tiveram como opção a adoção do ensino em formato remoto como forma de continuar o processo de ensino-aprendizagem, o que contribuiu para que muitas crianças e jovens ficassem sem aulas no último ano, já que 4,8 milhões de crianças e adolescente não têm acesso à internet, segundo levantamento solicitado pela Unicef e realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), em meio à pandemia do novo coronavírus (TOKARNIA et al., 2020).

Para Freire (2020, p. 7, grifos das autoras),

O ensino remoto foi uma medida de emergência para evitar que os números de pessoas infectadas pela COVID-19 aumentassem. O planejamento pedagógico realizado pelas instituições de ensino no começo do ano de 2020 precisaram ter suas metodologias de ensino modificadas e ressignificadas para que as escolas continuassem com suas atividades em um momento em que o “Novo Normal” dita as regras sociais.

Perante a essa realidade atípica, e a partir da legislação vigente para o momento, os sistemas educacionais se movimentaram na busca de alternativas para a realização das aulas em um formato remoto. Porém em grande parte das unidades escolares, o ensino remoto foi implantado de uma maneira abrupta, sem ao menos um amparo técnico e um planejamento mais adequado para que essas atividades pudessem acontecer com uma certa qualidade. No momento, limitaram-se somente ao cumprimento de tarefas escolares. Em certas localidades do Estado de Minas Gerais, as aulas *online* foram implantadas “[...] sem se considerar as condições de acesso às tecnologias e materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse” (COSTA, 2020, p. 11).

Segundo pesquisas realizadas por Oliveira e Pereira Junior (2020), fica evidente que esse novo ambiente de ensino exigiu que professores e alunos tivessem acesso a recursos tecnológicos para realizar as atividades, ou seja, tanto docentes precisariam de ferramentas para preparar as aulas e fazê-las chegar aos estudantes, como estes necessitariam de recursos tecnológicos para terem acesso ao conteúdo.

Assim, a educação no cenário da pandemia da Covid-19, exigiu movimentos, rupturas e dinamismo.

Essa nova realidade educacional exigirá de um lado, novas competências profissionais que implicarão na disponibilidade e no interesse da formação em serviço, além da formação inicial diferenciada do educador para a gestão escolar e gestão da nova sala de aula. Por outro lado, também serão exigidas novas habilidades e competências dos estudantes para que gerenciem com autonomia e sucesso o seu processo de aprendizagem (PERES, 2020, p. 22).

Diante da necessidade de reorganização do ensino presencial em sala de aula para o ensino remoto, Souza (2016) faz uma reflexão sobre os novos percursos pedagógicos e os desafios do professor. Segundo a autora:

Considerando as infinitas possibilidades abertas com o uso das tecnologias educativas e ao perceber a diferença dessa geração de nativos digitais, nos perguntamos como podemos potencializar suas criatividades, por isso destacamos que fazer pedagógico em Rede é um desafio. Com ou sem janelas, um novo espaço educacional faz -se emergente, pela mobilidade, ubiquidade e os territórios criativos, com isso se fazem necessários novos espaços de aprendizagem que além de promover o uso de tecnologias móveis e ubíquas se estabeleça num processo criativo. (SOUZA, 2016, p. 31).

Mediante todos os esforços para que as aulas pudessem acontecer em ambiente virtual, o profissional se deparou com obstáculos para o trabalho pela limitação das próprias ferramentas, como a falta de computadores ou notebooks, falhas na internet e pouco ou nenhum conhecido prévio em relação a tecnologia, o que impacta no resultado tanto dos alunos como dos professores, podendo causando frustrações.

Os trabalhadores da educação, em sua maioria, deixaram os papéis, a louça e as canetas de lado, para se transformarem em indivíduos atuantes de um mercado tecnológico e não mais somente como consumidores. Assim, para Marx (2013) e Harvey (2013), essa transformação dos instrumentos e ferramentas de trabalho tem consequências profundas nas relações, pois à medida que a tecnologia muda, as relações sociais também mudam.

Antes da pandemia, as escolas públicas já sofriam com a falta de equipamentos, de acesso as tecnologias, à internet, ao sucateamento de sua estrutura e com a falta de investimentos na educação, ainda tiveram que lidar com a ausência do Estado, ou seja,

[...] à instrumentalização e à formação docente para o uso de outras ferramentas ou, ainda, em relação ao oferecimento de suporte técnico, de equipamentos e de infraestrutura operacional aos alunos e aos seus familiares. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 2).

Como medidas para atender aos estudantes da Educação Básica, a Secretária de Estado de Educação (SEE/MG), oferta o Regime de atividades não presenciais (REANP), que é um conjunto de iniciativas oferecidas para os alunos da rede pública estadual que tem como objetivo garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante o período de aulas presenciais suspensas no ano de 2021, mediante as experiências vividas ao longo do ano de 2020. Esse programa compreende as seguintes ferramentas para os estudos em casa: os Planos de Estudos Tutorados (PETS), que são apostilas em formato impresso ou online, com atividades dos conteúdos que serão trabalhados em cada série para que os alunos ainda possam utilizar os seus livros didáticos e terem contato com o professor. Disponibilizou também o aplicativo Conexão Escola, onde os participantes tiveram acesso às teleaulas do Programa Se Liga na Educação tutorado pela SEE de Minas Gerais. Além disso, uma outra ação prevista seria o oferecimento de cursos online para capacitar os profissionais a criarem os Cursos de Educação a Distância (EaD).

Os desafios advindos com a tecnologia: a relação entre o profissional e a tecnologia

Com os riscos de contágio pela COVID-19, fechou o comércio, as fábricas para a população em todo país, também fechou as portas das escolas e de outros estabelecimentos relacionados à educação. Nesse caos que foi a chegada da pandemia, as férias escolares de algumas instituições foram antecipadas ou até a transposição das aulas presenciais para plataformas e dispositivos digitais.

Nessa condição, expressões como ensino remoto e Tecnologias Digitais da Informação e Educação (TDICS) ganharam ênfase no meio educacional e na sociedade como um todo. Isso porque, grande

porcentagem dos alunos passou a ter aulas e a receberem materiais de maneira online.

De repente, o corpo docente das escolas públicas se viu diante das aulas não serem mais presenciais, tendo que alterar as atividades em curso, redirecionar a sua rota no sentido de atender a nova demanda.

Pesquisas apontam que as residências dos professores foram transformadas em salas de aula, não sendo mais possível distinguir ambiente de trabalho com ambiente de casa, e o ensino remoto trouxe uma extensão da jornada de trabalho do professor, uma vez que as atividades demandam uma disponibilidade de tempo que extrapola o horário de trabalho, chegando a abarcar o final de semana (COSTA, 2020; GESTRADO, 2020).

Sendo assim, a jornada de trabalho desses profissionais foi aumentada para que eles pudessem conseguir aprender quase que em tempo recorde mais sobre o uso das tecnologias, adaptar as suas aulas para o novo formato e se familiarizarem com as plataformas adotadas pelas instituições de ensino.

Nesse momento de amplo contato entre corpo e máquina, podemos considerar que o docente passou a ser visto com um ciborgue, que de acordo como Donna Haraway, em *Antropologia do ciborgue*, publicado em 1985, o corpo humano interpelado e invadido pela tecnologia é o ponto de partida. Assim o profissional pôde se deparar com momentos de horror pelo desconhecimento e ao mesmo tempo sentir uma fascinação pelo poder dessa tecnologia que se mostra potente e transformadora.

Ciborgue (no original, *cyborg*) é um termo criado em 1960, pelo engenheiro Manfred Clynes e pelo psiquiatra Nathan Kline, como uma abreviação de cybernetic organismo. De acordo com o dicionário *Michaels online*, o termo ciborgue tem origem no inglês. É um ser humano biônico adaptado por meios cibernéticos e mecânicos a dispositivos artificiais (pernas, braços, cabeça, funções cerebrais, dentre outras) que reproduzem órgãos e/ou membros do corpo humano, de forma a superar a capacidade e habilidade naturais do homem (CIBORGUE, 2022).

Esta nova realidade desses profissionais implicou em uma relação tão íntima com as tecnologias que ainda segundo Haraway (apud KUNZRU, 2000), já não é mais possível distinguir onde acaba o humano e termina a máquina e o contrário também se faz presente. Tomaz Tadeu (2016), que organizou e traduziu o livro *A Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós- humano*, define essa passagem como um embaralhamento das fronteiras e a ideia de um mundo construído

por meio de diversas redes entrelaçadas, uma vez que o corpo humano é questionado e tomado pela máquina, pela tecnologia que o rodeia. Sobre isso, Kunzru (2000) acredita que “[...] (q)uando a tecnologia atua sobre o corpo, nosso horror mescla-se, sempre, com uma intensa fascinação.”

Nesse sentido, o trabalho passou a ser reestruturado entre o professor, os objetos tecnológicos, os possíveis sentidos e conflitos oriundos dessas interações. Dentre as tecnologias digitais com mais frequência adotadas podemos destacar as plataformas virtuais de aprendizagem (AVA), os programas de computador para edição de textos, a internet e seus navegadores (browsers), as redes sociais do momento, os computadores como notebooks e tablets e os aparelhos móveis de telefonia celular e smartphones, dentre outros.

Por meio dessa nova perspectiva que ainda não tinha sido experimentada por alguns desses docentes foi proporcionado assim uma saída do lugar comum, do que era interpretado como “natural” na sociedade, para um olhar direcionado para essa diferente realidade, para um emaranhado de redes seja online e off-line que nos cerca desde quando pensamos em ir ao supermercado, fazer comprar no shopping ou até mesmo pagar uma conta via aplicativo.

Em conformidade com Haraway (apud KUNZRU, 2000), vivemos em tempos em que nos artificializamos cada vez mais, e já chegamos a tal ponto nisto que podemos nos considerar a nós mesmos como “ciborgues”.

Para os indivíduos que frequentam as escolas, a presença dessa cultura ciborgue é gritante. O discurso recorrente exige dos professores sua contínua adequação às novas tecnologias de informação, os cursos e reuniões mediados pela tecnologia tornaram-se um lugar comum.

Portanto, ser um docente “ciborgue” significa salientar que essa maneira de ensino não inédita, mas pouco comum antes da Covid-19, afetou a corporeidade desses profissionais devido às habilidades, competências e práticas exigidas desse regime de trabalho. Vale ressaltar, que o professor precisava estar sempre preparado para que a sua performance em frente às câmeras fosse como ou até mesmo parecida com as das salas de aula exigindo assim um conjunto de habilidades de competências dessa nova faceta desse ciborgue educador.

Donna Haraway (2000), ao propor o ciborgue como o habitante por excelência, reflete sobre o fato de o indivíduo muitas vezes não saber desenvolver certas atividades profissionais ou até mesmo de lazer sem o auxílio de objetos cada vez mais repletos de tecnologias, presentes desde

a ida ao supermercado, a consulta do saldo no banco ou até mesmo na consulta com um médico.

A pandemia mudou o discurso frente ao trabalho do professor, exigindo a sua contínua adequação e atualização às novas tecnologias de informação, seja em uma reunião ou até mesmo nos cursos de capacitação.

Considerações finais

A educação presencial pode ser considerada um paradigma formado de infraestrutura física, de recursos humanos, de conteúdo e de compartilhamento seriado do conhecimento, possivelmente progressivo e cumulativo.

Quem lecionava no ensino presencial não havia planejado de antemão ensinar dessa maneira. Como foi uma situação emergencial, de contingente, e tudo que vem à tona, pode encontrar pessoas preparadas e despreparadas para enfrentar tal situação.

No contexto educacional, em especial da Educação Básica, antes da pandemia da Covid 19 poderíamos até apresentar dificuldades em assimilar o mito do ciborgue, mas hoje a realidade nos mostra que ele está muito mais perto do que imaginamos, não é algo distante, mas atual e presente na nossa vida.

O grande desafio para o professor é existir para o aluno em um ambiente virtual, sendo que a sua presença passa a ser mediada por meio de uma tela. Além do mais, o docente precisa aprender lidar com as demandas de um trabalho que se torna cada vez mais técnico, passível de controle, mensurável e visibilizado (uma vez que tudo fica registrado e documentado).

Hoje, as atividades se sobressaem via tecnologia na vida do docente e lhe conferem novos modos de ensinar, indo muito além do uso das velhas ferramentas pertencentes a uma modelo muitas vezes desgastado de ensino, contribuindo para uma reelaboração das atividades laborais.

Esse momento proporcionou uma saída do lugar comum, do que era interpretado como “natural” na sociedade, sendo um convite para olhar essas diferentes realidades, esse amontoado de redes (online e offline), que nos rodeia cada vez mais. Nesse sentido, concordamos com Haraway (apud KUNZRU, 2000), que adotá-las, e, mais que isso, saber copiá-las e usá-las, é o que podemos fazer de mais sensato diante dessa sociedade tecnológica.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. **Diário Oficial da União:** seção 1-extra, Brasília, DF, ed. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CIBORGUE. *In:* MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/n3x1/ciborgue/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CIBORGUE. *In:* WIKIPÉDIA. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciborgue>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2022.

COSTA, C. L. da. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos, v. 11, p. 1-15, jan./dez. 2020.

ENTENDA o que é ‘lockdown’. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FERREIRA, L. H; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076>

FREIRE, J. G. Ensino remoto e o papel da gestão escolar em tempos de pandemia. In: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]** Maceió: UFAL, 2021. p. 1-12. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-5639ac7a6482313439436f4e809a2599a12136a8-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. (org.) **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-118.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

KUNZRU, H. Genealogia do ciborgue. In: SILVA, T. T. (org.) **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-126.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e da sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SOUZA, K. P. Novos paradigmas educacionais: rompendo com as tendências tradicionais para novas formas de aprender em rede. *In*: SOUZA, K. P. *et al.* (org.). **Jornadas virtuais: vivências e práticas das tecnologias educativas**. Fortaleza: SEDUC, 2016. v. 1, p. 10-32. Disponível em: <https://jornadasvirtuais.files.wordpress.com/2016/12/versc3a3o-jornadas-virtuais-final.pdf>. Acesso em: 26 ago 2022.

TADEU, T. (org.). **Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TOKARNIA, M. *et al.* **Brasil tem 48 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. Brasília, 15 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>. Acesso em: 26 ago. 2022.

A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ana Lúcia Gonçalves Nogueira Silva (UFU)

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Mauriele Aparecida de Medeiros (Escola Municipal Milton de Magalhães Porto)

Introdução

O momento de inserção no ambiente escolar para um futuro professor é sem dúvidas, muito aguardado e requer desse profissional em formação atenção, despendimento e tomada de atitudes na realização das novas atividades a serem desempenhadas. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica mediante as atividades que são realizadas no Subprojeto/Pedagogia Alfabetização – Uberlândia, por meio das oficinas, minicursos, elaboração dos planos de aula, bem como os momentos de regência, corroboram de forma efetiva para o processo de interação do residente com a escola campo, e com os processos de organização escolar, e tem se mostrado cumpridor dos objetivos propostos ao nos fornecer e possibilitar-nos o desenvolvimento de habilidades técnicas, éticas, e uma aproximação com a realidade e com o ambiente escolar.

Pensando nessa lógica, esse trabalho objetiva refletir sobre a experiência vivenciada pelo residente na construção e elaboração de um plano de aula, abordando temáticas étnico-raciais, em vias de fomentar no aluno a importância de dialogar e desmistificar pensamentos e conceitos já existentes em relação às diferenças, pois como destaca Veiga (2008, p.15), a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Nesse sentido esse profissional será aquele que desempenhará a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar sua prática, sua formação e, com isso, resignificar o seu papel enquanto educador.

Entendemos, portanto que a inserção do estudante de Pedagogia em programas de formação docente fortalece um resignificar de olhares sobre os sentidos e significados da atuação do educador nos espaços escolares e o permite compreender a realidade subsidiando-o na tratativa de problemas ou situações diversas que podem ocorrer dentro do cotidiano escolar de

maneira ética e qualificada, e nada melhor que contar com esse apoio, em tratar de questões ainda pouco abordadas que é o caso das relações que envolvem um ensino para educação antirracista, onde para isso, o estudante em formação necessita desenvolver sua sensibilidade e o olhar atento para perceber o que há por trás da aparente “homogeneização” do espaço escolar, e momentos como esses de regências orientadas, tendem a fornecer aos residentes a segurança para a elaboração e execução de suas primeiras experiências como professores regentes.

Desse modo, o Programa Residência Pedagógica, bem como as atividades realizadas durante o projeto, é um importante mecanismo para auxiliar no processo formativo e contribuir com a aprendizagem e ambientação dos/as residentes no que denominamos “chão da escola”, trataremos na seção seguinte, sobre o Programa e as suas contribuições para a formação do futuro professor.

O Programa Residência Pedagógica e a iniciação à docência

O Programa Residência Pedagógica consiste em uma das ações que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores, tendo como propósito propiciar a aproximação do licenciando com a escola de educação básica (BRASIL, 2020). A Universidade Federal de Uberlândia participa do Programa Residência Pedagógica com subprojetos de diferentes áreas, vinculados aos cursos de licenciaturas, e, no caso do curso de Pedagogia, tem como foco a Alfabetização. Suas atividades tomaram como foco o trabalho interdisciplinar com vistas a valorizar o aluno como um sujeito crítico e autônomo no processo de construção do conhecimento.

Essa oportunidade de aproximação e observação da escola permite a problematização da organização do trabalho pedagógico da instituição escolar (escola campo), uma apreensão da realidade escolar que evidencia a necessidade de aprofundamento de conhecimentos e de intervenção pedagógica (LIMA, 2012).

Considerando o contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19 as atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização foram realizadas em formato remoto, por meio de várias atividades que permitiram perceber teoria e prática sendo articuladas na rotina escolar, como parte de “o processo de ação-reflexão proporcionado pelas pesquisas [...] traz valiosas contribuições para a reflexão [...], enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (LIMA, 2012, p. 132-133). Dentre as atividades do subprojeto Pedagogia/Alfabetização

destacam-ser: reuniões semanais *online* com as preceptoras e docentes orientadores da universidade; acompanhamento e observação de aulas e atividades remotas que vêm sendo desenvolvidas no contexto da sala de aula de uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental; acompanhamento, colaboração e intervenção na realização de atividades didático-pedagógicas e metodológicas propostas pelos professores regentes; elaboração de planos de aula; produção de materiais, recursos didáticos digitais, videoaulas para utilização nas regências.

Na seção a seguir, será apresentada e problematizada uma experiência vivenciada pelos residentes do subprojeto Pedagogia/Alfabetização com a elaboração de plano de aula e simulação de uma video aula como recurso didático onde foi utilizada a Literatura Infantil para a abordagem étnico-racial.

Cenário de reflexão: os parâmetros jurídico-formativos e as conexões étnico-raciais na escola

O efetivo exercício de consolidação de Políticas Públicas Inclusivas nas últimas décadas propiciou a inserção de temáticas diversas na escola dentre elas as que tratam das disparidades raciais.

O Governo Federal ao promulgar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), referenda o cumprimento de um currículo oficial que faça valer a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e que seja trabalhada de forma a valorizar também a diversidade e a pluralidade cultural.

O objetivo da implantação da Lei Federal nº. 10639/03 foi o de corrigir e preencher nacionalmente a lacuna na formação educacional de todos/as os/as estudantes, sem distinção de nível ou modalidade de ensino, referente à educação das relações étnico-raciais. A Lei tem ainda a intenção tácita de contribuir para eliminar com todas as formas de discriminação, preconceito e racismo, em defesa da diversidade cultural brasileira. Ao ser revogada pelo governo federal em 2016, a obrigatoriedade dessa temática nos diferentes níveis escolares, destaca-se o papel da universidade na continuidade dessa discussão presente em toda a sociedade, pois como referenda Gomes (2011).

[...] quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos,

políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (p.134)

Desta forma, entendemos que essas Políticas Públicas no âmbito das ações e intervenções que primam pela equidade social, tem o objetivo de reparar injustiças socioeconômicas, políticas e culturais que vem sendo incentivadas nas últimas décadas. É por esse motivo que um arcabouço jurídico normativo se faz presente no contexto das políticas públicas nacionais, dentre as quais citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que apresenta uma conotação democrática e igualitária, mas que na realidade é uma educação dual onde os que têm uma condição econômica privilegiada tem acesso a todos os recursos necessários unindo ensino aprendizagem para o exercício da cidadania.

Esse contexto reflete uma educação que precisa acompanhar as transformações culturais no sentido de valorizar uma perspectiva de produção de conhecimento que esteja além da tendência europeia, tradicional em que o conhecimento acadêmico que se baliza na produção científica europeia precisa ser repensado e, do mesmo modo o saber escolar precisa ser redimensionado para outros olhares, outras possibilidades de diálogo e, sobretudo de formação humana que perceba o aluno como pessoa envolta de experiências, individualidades e pertencas identitárias que a escola precisa valorizar no conjunto de sua ação pedagógica.

Na perspectiva de fomentar no aluno uma educação antirracista, como supracitado, o Subprojeto/Alfabetização, no cumprimento das atividades a serem realizadas, solicitou aos residentes que elaborassem um plano de aula e realizassem a sua simulação apresentando-a aos demais residentes, aos professores orientadores e preceptores, contemplando o uso da literatura, matemática e direitos humanos. Na produção desses planos de aula, procuramos dar ênfase à temática racial, o que mobilizou um grupo de residentes a estudar e problematizar tal tema nas etapas de planejamento e regência.

Embasados nesse tripé, começamos a pensar em uma literatura que nos possibilitasse realizar a tratativa dessa problemática tão necessária nos ambientes escolares, onde após algumas buscas, encontramos o livro “O Cabelo de Lelê”, da autoria de Valéria Belém. Tal escolha se justifica por ser uma história que nos oportunizou pensar em alternativas para trabalhar a temática, tendo em vista que a narrativa conta o que se passa com a personagem Lelê, que se sente incomodada pela quantidade de

cachinhos que possui em seu cabelo, marca que a diferencia das demais crianças e gera sua não aceitação racial no início da história e, por fim, a história gira em torno dela se aceitar valorizando suas pertencas identitárias, após entender a história que envolve seus cachos.

A partir da escolha desse livro de literatura, um grupo de residentes planejou uma aula e produziu recursos didáticos, e após esse planejamento, foi realizada uma simulação da aula por meio de uma plataforma *online*. Durante a simulação da aula, o momento inicial foi dedicado à ambientação dos estudantes, utilizando das estratégias de leitura como a ativação do conhecimento prévio, visando entender e perceber o que eles já compreendem sobre a temática, bem como do que se trata a literatura a ser trabalhada. Feito isso, deu-se sequência a contação da história “O cabelo de Lelê” (BELÉM, 2007), utilizando o arquivo do livro em PDF em modo de apresentação, sendo realizada a narração da história concomitantemente com a apresentação do livro pela professora. Após a narrativa da história, foi realizada uma roda de conversa e uma explanação sobre o racismo e a importância do respeito às diferenças com intuito de desconstruir preconceitos relacionados ao diferente, bem como da importância de aceitação mútua, estabelecendo, assim, o reconhecimento das particularidades de cada indivíduo, propiciando a conscientização e compreensão dos estudantes sobre a temática.

Após esse momento inicial, foi apresentado o vídeo de uma reportagem exibida pelo Jornal MGTV, a fim de dialogar sobre a questão do preconceito étnico-racial e o reconhecimento das manifestações racistas na sociedade. A reportagem noticiou o caso de um boletim de ocorrência realizado por duas professoras, que denunciaram a mãe de uma aluna por um ato de racismo, por não aceitar que a sua filha tivesse aulas com as professoras pelo fato de serem negras. Tanto a literatura utilizada, como a roda de conversa e o repasse do vídeo fizeram parte de um processo no qual se buscou trazer em pauta no decorrer da aula a discussão acerca de realidades vivenciadas e proporcionar um diálogo consciente sobre o assunto, em vias de contribuir com uma formação identitária aos alunos sobre a ausência que permeia nossa sociedade no que se refere a uma educação antirracista.

A experiência vivenciada na elaboração de uma aula, para ser apresentada como atividades de regência, utilizou a Literatura Infantil para a abordagem étnico-racial, a fim proporcionar aos estudantes, além do gosto pela leitura, a percepção de que esse tipo de linguagem pode ser um importante recurso para a compreensão da diversidade racial,

abordando questões voltadas ao combate do racismo, do preconceito e da discriminação pela cor da pele. O material produzido teve como público alvo estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, visando propiciar uma educação antirracista, incentivando o respeito às diferenças. Essa experiência vivenciada oportunizou aos residentes uma proximidade com o ambiente escolar permitindo tornarem-se protagonistas de sua própria formação.

Nesse sentido, a oportunidade de debater a temática “educação antirracista”, por meio de estudos, leituras e planejamento de atividades pedagógicas para a etapa da regência, trouxe à tona alguns aspectos importantes para o fortalecimento de uma metodologia de tratamento pedagógico da diversidade racial, tais como:

- a) Reconhecer que, historicamente, o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para um processo de exclusão de grande parte da população afro-descendente dos bens construídos socialmente.
- b) Importância da sensibilização quanto à questão da historicidade das relações raciais no Brasil, da importância do estudo sobre a África e do reconhecimento da cultura negra e suas diversas manifestações como um patrimônio histórico, político e cultural.
- c) Sensibilização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamentos com vistas combater atitudes de desrespeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.
- d) Defesa de um currículo escolar antirracista e da questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo.
- e) Abordar situações de diversidade étnico-racial da vida cotidiana nas salas de aula.
- f) Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.
- g) Planejamento de alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados, bem como o aumento do acervo de livros da biblioteca contemplando as dimensões multiculturais.

As experiências vivenciadas pelos residentes no subprojeto Pedagogia/Alfabetização com a temática racial trouxe a oportunidade de problematizar a prática pedagógica direcionando-a para uma educação antirracista, no sentido de debater pedagogicamente a diversidade racial.

Considerações finais

Participar do Programa Residência Pedagógica, sem sombra de dúvidas, é uma experiência ímpar e de suma importância na vida acadêmica, bem como no processo de qualificação profissional do futuro professor. Mesmo sendo realizada de forma remota, a experiência no Programa Residência Pedagógica não deixou de propiciar aprendizagens e ambientações com o cotidiano da vida escolar, bem como na superação e reinvenção do modo de ensinar e aprender em um novo contexto.

Nessa perspectiva, o Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica traz aos residentes contribuições importantes para a formação inicial, como espaço de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional, um momento de aprendizagem da práxis. Os objetivos elencados e citados no plano de atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica foram alcançados com êxito, tendo em vista que oportuniza inúmeras possibilidades de observação, análises e ressignificação do modo pelo qual o futuro professor poderá contribuir de forma segura e satisfatória com uma educação de qualidade. Dentre essas ações, o planejamento de atividades pedagógicas com a abordagem étnico-racial permitiu problematizar e debater pedagogicamente a diversidade racial, no processo de construção de ações pedagógicas cotidianas antirracistas e inclusivas.

Problematizar a temática “educação antirracista”, por meio de estudos, leituras e planejamento de atividades pedagógicas para a etapa da regência, contribuiu para um repensar de vários aspectos tais como o reconhecimento do racismo como elemento que contribuiu e contribui para um processo de exclusão de grande parte da população afro-descendente; a necessidade de sensibilizar a comunidade escolar sobre a historicidade das relações raciais, a importância do estudo sobre a África e o reconhecimento da cultura negra; construção de um currículo escolar antirracista e da questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo, dentre outros.

Referências

BELÉM, Valéria. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica Edital N° 1/2020**: Processo nº 23038.018770/2019-03. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394 – 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Ministério da Educação. Brasília, 2003.

G1 Triângulo Mineiro. **‘Humilhação irreparável’, relata professora negra ofendida por mãe de alunas em MG**. TV Globo, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/humilhacao-irreparavel-relata-professora-negra-ofendida-por-mae-de-alunas-em-mg.ghtml>>. Acesso em 2 fev. 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, vol. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Walkíria Cristina Alves Moura Pereira (Universidade Federal de Uberlândia)

Valéria Moreira Rezende (Universidade Federal de Uberlândia)

Rogéria Moreira Rezende Isobe (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Introdução

Este artigo apresenta resultados de investigação que teve como objetivo examinar a educação mediada por tecnologias no processo de alfabetização, tendo como foco de análise a relação professor-aluno no chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado no bojo da crise sanitária ocorrida em razão da pandemia da Covid-19. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa descritiva e observação (*online*) de uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental em Ituiutaba-MG no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

No contexto pandêmico diversos setores da sociedade tiveram que atuar de forma remota, dentre eles, a educação. As instituições, públicas e privadas em todo do país, da educação infantil ao ensino superior, a partir do mês de março de 2020 foram obrigadas a aderir ao ensino remoto, como necessidade emergencial de proteção à vida e o necessário distanciamento social.

A discussão dessa temática torna-se relevante pelo fato de abordar algo tão essencial para o processo educativo: a interação na relação professor-aluno, sobretudo nesse período emergencial de necessário distanciamento social e como consequência o ensino remoto.

Uma vez que grande parte da aprendizagem em ambiente escolar, especialmente, nos primeiros anos da escolarização, dá-se pelo contato próximo de interdependência entre educador e educando, discutir acerca dos impactos do distanciamento social para esta aprendizagem é de suma importância, pois ajuda-nos a compreender e refletir sobre esse processo a partir de uma nova realidade.

Desse modo, para balizar a discussão, buscou-se em autores como Miranda (2008), Lima, Ferrete (2020), Oliveira e Pereira Júnior (2020),

entre outros, de modo a aprofundar o debate sobre a temática. No entanto, ressalta-se que as discussões apresentadas neste trabalho representam um fragmento de um debate maior que pode e deve ser fomentado no interior dos cursos de formação e em outros espaços de educação formal, a fim de ampliar os conhecimentos e reflexões sobre prática docente, relação professor-aluno, extensivas a outras temáticas relacionadas, tais como, o fracasso e sucesso escolar.

Diante das considerações, a estruturação desse artigo partiu dos seguintes questionamentos: Como se deram as formas de relacionamento entre a professora e os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental durante o ensino remoto? Até que ponto essas relações interferem na aprendizagem dos alunos?

Nesta perspectiva, o trabalho objetivou compreender como se deram as relações entre docentes e discentes durante o ensino remoto e os desdobramentos dessa relação no processo ensino aprendizagem. Para tanto, utilizou-se as observações online, das experiências vivenciadas e registradas no diário de campo e pesquisa descritiva que segundo Gil (2010), tem como objetivo a descrição das características de um fato ou indivíduos, articulando-os com um referencial teórico que discute a temática.

O trabalho está estruturado em quatro partes: a primeira apresenta os desafios de implementação do ensino remoto na escola investigada. Na segunda parte é feita a caracterização do Programa Residência Pedagógica. Na terceira parte procedemos à discussão sobre a importância da interação entre professores e aluno, com ênfase na experiência vivenciada do Subprojeto Pedagogia. Por fim, na quarta parte, delineamos as considerações finais.

Os desafios do modelo remoto

O acesso às tecnologias digitais e os mecanismos para viabilizar o ensino remoto não se deu de forma equitativa, ficando os alunos das escolas públicas, em situação de desigualdade social devido suas precárias condições econômicas. Muitas escolas não tiveram condições de oferecer aos seus alunos materiais e informacionais para iniciar e continuidade às atividades de ensino no modelo proposto pelo Estado, com aponta o estudo de Oliveira e Pereira Júnior (2020, p.16) “[...] é possível identificar a persistência das desigualdades também em relação ao suporte oferecido pelas redes de ensino para a realização de aulas não presenciais”.

Os desafios enfrentados pelos professores da escola investigada, alunos e familiares diante dessa situação adversa causada pela pandemia e ante a necessidade de desenvolverem o ensino remoto, sobretudo no ensino público, escancararam as desigualdades educacionais e colocam em evidência a precariedade das condições de oferta da educação, em particular nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como:

- a) ausência de formação das professoras para o desenvolvimento de metodologias ativas e utilização de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, onde muitas delas, especialmente, as mais antigas, demonstraram a falta de preparo para o manejo dos aparatos digitais. Também não houve uma política que oferecesse essa formação específica, as professoras tiveram que buscar esse apoio por conta própria.
- b) falta de habilidade nos manejos dos recursos digitais e tecnológicos, tanto pelas professoras regentes, como pelas famílias, sendo o WhatsApp, o único aplicativo utilizado para viabilizar as aulas remotas.
- c) insegurança das professoras no planejamento das aulas remotas, sem saber que alternativas e estratégias de ensino deveriam utilizar para manter os alunos engajados e motivados;
- d) ausência ou dificuldade de diálogo com as famílias para viabilizar as atividades feitas em casa pelos alunos. Esse aspecto foi observado pela recorrente dificuldade de retorno dessas atividades. Havia pouca ou nenhuma interação nos grupos de WhatsApp.
- e) Infraestrutura tecnológica insuficientes e condições precárias de conectividade dos estudantes e suas famílias;

A pandemia escancarou diversos problemas existentes na educação brasileira, como a ineficiência na infraestrutura tecnológica presente em boa parte das escolas brasileiras é percebida nas instituições parceiras do Programa em questão. Araújo (2007, p. 14), discute sobre a necessidade emergente de atualização das escolas quanto ao uso de mídias digitais e aparelhos tecnológicos como aliados da prática de ensino. “Propomos um ambiente que seja mais comunicacional, com maior autonomia dos estudantes, práticas que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem e outras que estimulem a construção individual e coletiva do conhecimento”

As instituições educativas já deveriam ter aderido ao uso desses recursos como componentes auxiliares do processo educativo de ensino

e aprendizagem. Se assim tivessem o feito, acredita-se que a migração do ensino presencial para o remoto emergencial não teria sido tão caótica e problemática como ainda tem sido a realidade de muitas escolas e famílias brasileiras.

O Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica como política pública emergente, foi lançado por meio do edital 01/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que objetiva selecionar, no âmbito do Programa, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, estabelecendo parceria com as redes públicas de Educação Básica.

O programa está estruturado em subprojetos, dentre eles o Subprojeto Pedagogia (Alfabetização) campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia apresenta como objetivo: “Contribuir para a formação do professor/pesquisador, evidenciando seu papel no espaço escolar como mediador da construção do conhecimento e como sujeito da concretização de processos formativos” (UFU, 2020, p. 2).

Em Ituiutaba, a parceria do Subprojeto Pedagogia Alfabetização se deu por meio da IES, duas escolas da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. Cada instituição contava com uma preceptora que era professora regente, dez residentes e duas professoras coordenadoras docentes da universidade. As residentes atuaram nas turmas de 1ª e 2º Anos do Ensino Fundamental. Destacamos que as atividades do Subprojeto, tanto no interior da IES quanto nas escolas foram realizadas de forma remota, em cumprimento às medidas sanitárias de combate à proliferação do novo Coronavírus.

A afetividade na interação professor-aluno como substantivo da aprendizagem

No bojo das considerações sobre a educação em tempos pandêmicos, insere-se a discussão sobre o modo como as professoras se relacionaram e interagiram com seus alunos durante o ensino remoto, assim como o impacto destas relações na aprendizagem dos estudantes.

As professoras da escola pesquisada contavam com o WhasApp, como a única ferramenta que viabilizava a interação com os alunos e

suas famílias. Como ferramenta “oficial”, o WhatsApp foi o aplicativo eleito, pois tem possibilitado aos professores e as famílias uma forma de comunicação mais direta e simples.

O WhatsApp na educação como ferramenta de comunicação instantânea, pode trazer resultados relevantes ao processo de ensino se bem alinhado às perspectivas da necessidade de aprendizagem dos estudantes. (LIMA e FERRETE, 2020, p. 6)

No entanto, esse contato via WhatsApp, nem sempre foi efetivado, tanto nos horários destinados às aulas remotas, como para as crianças fazerem as atividades em casa. Os motivos para esses desencontros foram: pais sem disponibilidade de tempo para atender as demandas escolares dos filhos; conexão de internet de baixa qualidade, o que inviabilizava o acesso a plataformas e programas mais pesados; um único aparelho celular para atender a mais de uma criança em idade escolar, dificuldades dos pais de entenderem as tarefas dos filhos (muitos são analfabetos), como mostra a análise feita por Lima e Ferrete (2020)

[...] a suspensão das aulas presenciais levou a uma infinidade de cenários: desde aqueles que experimentaram um aprofundamento dos contatos e interações com a escola, até o caso de famílias em situações mais extremas, que não têm os meios de manter os contatos online e cujas escolas não conseguiram criar alternativas. (LIMA e FERRETE, 2020, p. 9).

Diante desse cenário, foi possível perceber que a falta do contato mais direto entre a professora do 1º ano do Ensino Fundamental e seus alunos e o distanciamento decorrente do ensino remoto, sem a troca de olhares e afetos, sem o toque, pode ter desencadeado um rompimento das relações. E esse rompimento acabou por ser um aspecto decisivo para aqueles que não conseguiram participar das atividades não presenciais propostas pela professora, dificultando o aprendizado e não permitindo que fossem capazes de se desenvolverem da mesma forma que os demais alunos.

O ensino remoto deflagrou ainda mais a importância da aproximação entre a professora e os alunos. Por mais que houvesse as devolutivas das tarefas propostas pela professora, faltou o aconchego, o acolhimento mais proximal e a comunicação efetiva, comprometendo a aprendizagem.

[...] a pandemia pode levar a uma redução do conhecimento adquirido, por estudante, na comparação

com o conhecimento que esses alunos iriam adquirir em um ano escolar regular (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p.3)

Ao demonstrar afeto ao aluno, o professor contribui para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, produzindo efeitos positivos para o seu rendimento escolar. Essa abordagem faz com que o aluno veja a escola como um espaço de aprendizagem e acolhimento. A construção e manutenção de laços entre docente e discente promove a constituição de mecanismos que fortalecem a ação de educar. Para Miranda (2008, p. 2),

[...] o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar.

O conhecimento adquirido e acumulado pelos professores, por mais que seja primordial para o seu fazer docente, não é suficiente para atender as demandas de sua sala de aula, uma vez que o espaço escolar não se limita à transmissão de saberes, mas a construção de relacionamento, estabelecimento de relações de respeito, amizade e cuidado, exercido e compartilhado, essencialmente por alunos entre si e alunos e professores. É na interlocução desses elementos que se compreende a completude do fazer docente. No cotidiano da sala de aula,

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida” (MIRANDA, 2008, p. 5).

No acompanhamento das aulas da professora regente do primeiro ano, era percebido que ela conseguia ter um contato com as famílias dos alunos, por meio de mensagens privadas no WhatsApp. E em reuniões com as residentes ela relatava os assuntos que tratados com as famílias, como mostra o registro no diário de campo:

Em reuniões a professora relatava que os pais dos estudantes estavam com dificuldade em baixar os vídeos, jogos online e no entendimento do conteúdo aplicado (PET). Sobre as devolutivas dos alunos, a professora solicitou que fossem postadas as atividades feitas pelos alunos no grupo do WhatsApp. Entretanto, era nítido que a atividade

não tinha sido feita pela criança e sim por um adulto, dificultando ainda mais a avaliação do aluno. No final do período da regência, ao ser indagada sobre o nível de alfabetização de seus alunos, a professora não soube responder (PEREIRA, 2020, s/p).

Pesquisa feita por Oliveira e Pereira Júnior (2020) intitulada Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, mostra que os professores se sentem sobrecarregados e um dos fatores é a diminuição ou ausência de participação dos estudantes, gerando desgaste, insegurança e instabilidade no fazer docente. Os professores perdem o controle do ritmo de aprendizagem e não conseguem acompanhar os progressos e as dificuldades dos alunos.

Os resultados apontaram para uma constatação negativa sobre o ensino remoto, pois 83,9% dos professores afirmaram que houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas (OLIVEIRA e PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 732).

Diante das tensões provocadas pela situação adversa, as relações entre professores e os alunos foram comprometidas, interferindo na apreensão dos conhecimentos pelos estudantes. Com isso os professores se viram diante de novos desafios para construir novas estratégias de ensinar e aprender, resignificando não só as suas práticas pedagógicas, mas também nas suas formas de interagir com os alunos, por meio do diálogo e da interação.

O diálogo com as comunidades escolares, envolvendo os estudantes e suas famílias, os profissionais da educação e suas representações sindicais, é o único meio de o poder público encontrar caminhos para seguir adiante, respeitando os limites e as condições que a situação impõe. (OLIVEIRA e PEREIRA JUNIOR, 2020. p. 733)

Mesmo em situações adversas o professor precisa criar oportunidade de trocas e aprendizagens, através de relações que geram prazer e afeto, componentes indispensáveis para aprendizagens significativas.

Considerações finais

O distanciamento social em decorrência da pandemia afetou a vida de milhões de crianças, adolescentes e jovens e de suas famílias em todo o mundo. Nenhum país, ou sistema educacional tinha estrutura para enfrentar as adversidades desse momento emergente, sobretudo os países com tamanha desigualdade social e educacional como o Brasil.

Esse novo fenômeno causado pela COVID-19 fez com que

mudanças sociais e relacionais fossem aceleradas, havendo a necessidade premente de os professores adaptarem suas práticas pedagógicas. Em decorrência disso afloraram sentimentos de angústia, repressão, e mal-estar docente.

Os resultados apontam que as professoras enfrentaram desafios para viabilizar o ensino remoto durante a pandemia, devido ao distanciamento que se estabeleceu entre os alunos, suas famílias e as professoras, colocando em desequilíbrio o aprendizado das crianças. Contudo, é fundamental compreender as condições que a criança se encontra e buscar estimulá-lo para o aprendizado, pois, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo que envolve interação do sujeito com o meio em que está inserido.

Destarte, concluímos que a situação é complexa e desafiadora e envolve o necessário investimento do poder público na melhoria dos suportes tecnológicos, formação dos profissionais para novas tecnologias e condições mais dignas de trabalho, resultando no melhor aprendizado dos estudantes.

Referências

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26496083_O_pensamento_complexo_desafios_emergentes_para_a_educacao_on-line Acesso em: 26/jul/2021.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional. **CLEAR**, São Paulo, 25 de novembro de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Ivonaldo Pereira de, FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. Whatsapp em práticas de ensino e aprendizagem em tempo de pandemia **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 6-15, set. 2020

MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. 2008. 107 f. p. 01-06. 8º Encontro de Iniciação Científica. 8º Mostra de Pós Graduação. Sessão de artigos. FAFIUV. Disponível em <http://interacao.info/diversos/Marcia/2013%20%201%20semestre/>

ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf. Acesso em 20. jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

PEREIRA, Walkíria Cristina Alves Moura. Diário de Campo. Ituiutaba: [s.I.], 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Programa de Residência Pedagógica Edital 1/2020**. Proposta do subprojeto pedagogia ICHPO-FACED: área prioritária: alfabetização, municípios: Ituiutaba e Uberlândia. Ituiutaba: UFU, 2020.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DENTRO DO CONTEXTO DA PANDEMIA E ALICERÇADOS NA PERSPECTIVAS DO GOVERNO ELETRÔNICO

Lorena Sousa Carvalho (PPGED/Faced/UFU)

Introdução

Há uma parte da literatura acadêmica que defende que a definição de Governo Eletrônico está associada ao interesse de modernização da administração pública e à crença pela melhoria da eficiência e eficácia nos processos operacionais e administrativos do governo. Outra parte defende que está visivelmente atrelada ao aprofundamento do uso da Internet pelo setor público para prestação de serviços sociais de forma eletrônica, com plataforma, bancos de dados, ou seja, *e-services*.

O processo de implementação do Governo Eletrônico ocorreu por meio da consolidação da 4ª Revolução Industrial na qual houve a introdução das novas tecnologias no mundo do trabalho e na sociedade. A partir da segunda metade do século XX, as tecnologias de informação e de comunicação ganharam força nos diferentes espaços da sociedade. Foi-se configurando, então, um novo estágio de desenvolvimento da sociedade – a sociedade da informação. Nesse cenário, acontece uma nova perspectiva informacional e globalizada.

O governo, por sua vez, se apropriou dessa nova configuração da sociedade da informação e consolidou-se o chamado Governo Eletrônico, que se trata de utilizar-se dos diferentes mecanismos, portais, sistemas, plataformas, programas educacionais para gerir e prover serviços públicos por meio das tecnologias digitais. Seria uma base de dados e informações disponibilizados por meios digitais.

A temática de governo eletrônico insere-se exatamente no contexto de transformações da sociedade da informação no qual as TICs permitem, por um lado, a melhoria na eficiência da prestação de serviços públicos e, por outro, incrementam a capacidade estatal de fornecer informações públicas aos diversos públicos-alvos que delas necessitam. (LAIA, 2006, p. 270).

Este artigo traz a reflexão do Governo Eletrônico dentro do contexto da pandemia, que provocou reformas no modelo de gerir a educação e o surgimento de propostas de mudança no papel do Estado perante sua atuação

nas políticas sociais, educacionais e culturais. Além do mais, estimulou de forma mais acentuada a adoção da lógica empresarial no campo educacional, buscando a melhoria dos resultados educacionais baseados em quantidade em detrimento de uma qualidade socialmente referenciada.

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é destacar políticas educacionais implementadas ao longo do ano de 2020, dentro do contexto da pandemia, que estão ancoradas com a perspectiva do Governo Eletrônico, buscando problematizar de que maneira tais políticas contribuem para o processo de regulação e implementação do Estado capitalista neoliberal.

Para a estruturação do trabalho, primeiramente foi destacada algumas características em torno do Governo Eletrônico e sua influência e funcionalidade no Brasil e, mais especificamente, no campo da gestão educacional. Em seguida, apresentamos uma explanação de duas políticas educacionais, implementadas no primeiro ano de pandemia, apontando seus principais aspectos, objetivos e intencionalidades.

Governo Eletrônico e Políticas Educacionais

A inserção dos meios eletrônicos na sociedade foi implementada para acompanhar o desenvolvimento social, político, econômico, educacional e tecnológico. Nos dias atuais, é notório que não é possível mais conter ou reduzir a aplicação dessas novas tecnologias. Silveira (2007) ressalta que a inclusão das tecnologias ocorreu devido as “mudanças promovidas por forças sociais e econômicas que buscam novas descobertas e criação tecnológicas para potencializar seus objetivos econômicos, políticos ou culturais”. (p. 22)

Ainda de acordo com Silveira (2007) abrangência dos meios de comunicação e informação parte, principalmente, do desejo do capitalismo. O capitalismo financeiro usou as comunicações para intensificar sua lucratividade.

O desejo do capitalismo sempre foi o de acelerar sua circulação para aumentar a velocidade com que o capital poderia retornar ao seu detentor e ser ampliado. Quanto maior e mais rápida fosse sua estrutura comunicacional, melhor seriam as possibilidades de sucesso em seu processo de colonização capitalista do planeta. (SILVEIRA, 2007, p. 22).

Silveira (2007) coloca que a internet surgiu com o processo de expansão da globalização e que a sua utilidade foi sendo reconfigurada ao longo do tempo de acordo com o objetivo de cada usuário e de cada segmento de acordo com as ideologias, perspectivas e objetivos de cada.

Independente da abordagem conceitual adotada, o governo eletrônico pode ser identificado pelas funções desempenhadas, como prestação eletrônica de informações e serviços, ensino à distância, regulação das redes de comunicação estatais, prestação de contas, compras e contratações pela Internet, dentre outras. (LAIA, 2006, p. 271)

O Governo Eletrônico insere-se naquilo que se conforma como política de gestão pública e está inserido dentro de um quadro de reformas governamentais, na qual centra-se no desenvolvimento da “governança social” sob a perspectiva da tríade: transparência – controle social – resultados. Trata-se, portanto, de reformas políticas inseridas no bojo do paradigma da gestão gerencialista, cujas medidas foram aplicadas com vistas a imprimir um novo padrão de comportamento à administração governamental em que prezasse a eficiência, a eficácia, a efetividade e transparência na oferta de seus serviços

Dentro dos mecanismos de implementação do GE está implícita a questão da regulação. Por meio dos dados disponibilizados na rede órgão públicos e institucionais conseguem ter acesso e, por meio das informações, conseguem acompanhar e interferir cotidianamente em determinado processo. Sendo assim, essa perspectiva de atuação do Estado frente ao setor público representa novas possibilidades de regulação.

O Presidente Jair Messias Bolsonaro foi eleito no ano de 2018 e assumiu seu mandato em primeiro de janeiro de 2019, para a gestão 2019-2022. Foi um período eleitoral de muitos embates, uma vez que uma grande maioria da população acreditava e depositava esperança na mudança com essa eleição. Enquanto outra parcela da sociedade defendia que seria um grande retrocesso para os direitos adquiridos ao longo dos últimos anos. Essa mesma parcela era a que não corroborava com os planos de governo do então Presidente Bolsonaro, como redução de investimentos na educação, armamento da população, cortes de verbas para os espaços sociais e contingenciamento de direitos das classes minoritárias.

Durante a gestão de Jair Bolsonaro ocorreu, mundialmente, a pandemia de Covid-19, na qual houve a suspensão das aulas presenciais e muitos alunos assistiram aulas *online*, acentuando a discrepância e as desigualdades sociais. Dentro do contexto de pandemia, foram implementadas políticas educacionais calcadas nas perspectivas do Governo Eletrônico, vejamos a seguir duas delas.

Em 2020, em meio uma pandemia provocada pelo Coronavírus (Covid-19), na qual contaminou milhares de pessoas e levou milhares a morte no mundo todo, o governo Bolsonaro lançou a Portaria 34 que reestrutura os critérios para o provimento de bolsas de pós-graduação *stricto sensu*. Contraditório, pois seria o momento que a ciência e a tecnologia deveriam ter mais investimentos para estimular as pesquisas e estudos em prol do combate ao Covid-19 e a superação dos impactos deixados por ele. No entanto, houve a redução do financiamento à pesquisa decorrente da Portaria 34 e, mais uma vez, a educação sofre cortes e contingenciamentos.

A diminuição das bolsas está condicionada a nota do programa de pós-graduação. Assim os cursos que cujas duas últimas notas forem iguais a 3 (três) sofrerão diminuição não superior a 50% (cinquenta por cento). Para cursos cuja nota atual for igual a 3 sofrerão diminuição não superior a 45%. Para cursos cuja nota atual for igual a 5 sofrerão diminuição não superior 35% (trinta e cinco por cento). Assim, a Portaria 34 retirou bolsas de programas com notas 3 e 4 e redistribuiu-as nos programas com notas maiores. Fica evidente, assim, a lógica da meritocracia sendo apregoada, uma vez que programas com notas baixas recebem cortes e programas melhores são recompensados.

Por compreendermos que as políticas educacionais aqui discutidas estão inseridas em uma totalidade, sendo assim foram analisadas dentro de um contexto sócio-histórico, político e social, e por isso foram assumindo marcas de uma visão neoliberal, conservadora e privatista da educação. O processo de disputas políticas e ideológicas entre as distintas políticas de governo apresentadas, sobretudo, na última década aprofundaram o processo de capitalização da educação.

Apreendemos que esse processo de mercantilização da educação transforma a educação à luz dos interesses do mercado visando atender as exigências do modo de produção capitalista e sobrepõe uma formação para a forma de trabalho.

Portanto, torna-se urgente que a sociedade se mobilize em prol de impedir o aprofundamento do projeto ultraliberal que tende a afetar a diversidade e a pluralidade; e reivindique a educação de qualidade, a inclusão, a autonomia, a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, a diversidade e o respeito aos direitos humanos.

Ainda em 2020, em meio a pandemia do Coronavírus, foi anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) a adoção da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por meio digital aplicadas

em novembro do mesmo ano. A aplicação do Exame na versão digital acontecerá de forma progressiva, e a previsão é que em 2026 apenas esse formato seja disponibilizado. Assim, após esse período, não terá mais a versão impressa. Portanto, nesse primeiro ano de implantação, apenas uma parcela dos estudantes (em torno de 100 mil) realizam as provas por meio digital, de forma optativa, mas que a partir de 2026 não será mais optativo.

Esse formato adotado pelo ministro da educação confere um formato ancorado nas premissas do Governo Eletrônico, uma vez que utiliza de meios digitais, plataformas online e tecnologias para viabilizar prestação de serviço à comunidade e estudantes.

As TICs têm se espalhado pelo setor governamental por meio do que se chama e-gov ou governo eletrônico, representado pela informatização de suas atividades internas e pela comunicação com o público externo: cidadãos, fornecedores, empresas, ou outros setores do governo e da sociedade. Uma forma central dessa informatização tem sido a construção de portais governamentais, por intermédio dos quais os governos mostram sua identidade, seus propósitos, suas realizações, possibilitam a concentração e disponibilização de serviços e informações, o que facilita a realização de negócios e o acesso à identificação das necessidades dos cidadãos. Não se esgotam nesses elementos, no entanto, os objetivos dos governos eletrônicos, também incluindo outros referentes ao aumento da transparência e participação da sociedade nas ações governamentais. Esse corpo de objetivos está fundamentado nas características intrínsecas que as novas TICs possuem, que permitem e aceleram a comunicação e a interação entre sociedade e governo. (PINHO, 2008, p. 473).

Suas diretrizes estão ancoradas em uma proposta de Governo Eletrônico, uma vez que a regulação, o controle, as cobranças vão se efetivar e intensificar por meio das plataformas digitais, tecnológicas e eletrônicas como uma porta de regulação e *accountability*.

Esse formato adotado pelo Ministro da Educação confere um formato de aplicação de processos seletivos por meio de instrumentos de avaliação que utiliza meios digitais, plataformas *online* e tecnologias para viabilizar prestação de serviços à comunidade e estudantes. São possíveis novos tentáculos do Governo Eletrônico se ampliando no

campo educacional, inclusive com o incremento de mecanismos de *accountability*.

E muito mais do que o uso de tecnologias, nesse formato, podemos observar, mais uma vez, um meio de exclusão, uma vez que uma fração dos estudantes não possuem computador para realizar o Exame de forma tranquila e acesso à internet que vai favorecer esse processo seletivo. Sendo assim, cabe ao governo federal, juntamente com o MEC viabilizar formar de acesso uniforme aos candidatos e pensar em alternativas de consolidação desse projeto de forma que não prejudique os estudantes de classes menos favorecidas. Cabe indagar: em que medida essa proposta irá aprofundar a democracia ou a exclusão social? Será uma maneira de facilitar a vida de alguns estudantes ou de enfatizar aspectos da *accountability*.

Diante das duas propostas educacionais apresentadas nesse tópico em relação ao Governo Bolsonaro, bem como ao Ministério da Educação, podemos apreender que o atual governo preconiza uma educação para poucos, na qual somente os mais privilegiados economicamente tenha acesso, assim, defende uma educação elitista e excludente; corrobora para que a educação seja privatizada; assevera a ideia de parceria público-privado, cortando investimentos para o setor; propõe processos de implementação do Governo Eletrônico; defende uma educação acrítica e alienada; e reprime a escola pública por meio de iniciativas conservadoras.

Sendo assim, o Governo Eletrônico, no contexto da pandemia, surge como uma proposta de mudança no papel do Estado perante sua atuação nas políticas sociais, educacionais, culturais, etc. E a regulação permeia essa proposta, juntamente com a transparência e controle social. Essa nova forma de regulação implementada no bojo das reformas educacionais encontra-se em uma perspectiva de racionalidade desenvolvida no Governo Eletrônico.

Considerações Finais

Os novos modos de políticas educacionais que surgiram nos sistemas de ensino, durante a pandemia, se ascenderam no contexto do Governo Eletrônico e tenderam a substituir ou a se sobrepor às tradicionais formas de gestão no campo educacional, muitas vezes com a justificativa de que eram ineficientes ou ineficazes. Portanto, nessa transição, há uma intensificação da falta de autonomia dos profissionais

da escola, do controle sobre a profissão docente e sobre a organização do trabalho pedagógico, aumento do controle externo, práticas padronizadas, programas e planos engessados, medidas de regulação e responsabilização.

As mudanças que as novas políticas orientadas pelo governo eletrônico tem trazido para a gestão escolar interferem nas suas relações internas, na organização do trabalho pedagógico e nos sistemas educativos, tendo implicações externas e internas.

Por sua vez, durante esse período de profundos embates e mudanças político-institucionais, as ferramentas desenvolvidas sob a lógica e perspectiva do governo eletrônico permaneceram inalteradas, tanto em âmbito federal quanto estadual.

Percebe-se que a proposta do Enem digital se aproxima de uma perspectiva de gestão empresarial e se distancia de uma educação civilizatória, inclusiva e participativa, na qual projeta, cada vez mais, o mercado de trabalho no setor educacional. Além do mais, suas diretrizes estão ancoradas em uma proposta de Governo Eletrônico, uma vez que a regulação, o controle, as cobranças, a exclusão vão se efetivar e intensificar por meio das plataformas digitais e eletrônicas nas quais disponibilizará acesso, dados e informações para uma parcela restrita da população.

O Enem *online* é mais um exemplo do *e-serviço* na gestão da educação e, sendo assim, corrobora a perspectiva do desenvolvimento e aprofundamento do Governo Eletrônico nas políticas educacionais pensadas para a população.

Percebe-se uma preocupação por parte do governo em avançar no processo de informatizar e digitalizar os serviços públicos. Essa intenção corrobora aspectos defendidos pelo governo eletrônico, no qual o imperativo é criar um governo mais eficiente, mais transparente e menos burocrático.

A agenda desenvolvida no governo federal foi pensada e projetada para atender prioritária e majoritariamente aos interesses do capital. Para a educação ficaram marcas de um grande retrocesso, na medida em que houve a intenção de torná-la um espaço para atender as necessidades da burguesia e do mercado de trabalho, intensificando, assim, a desigualdade social e prejudicando a qualidade da educação voltada para a formação do cidadão.

Portanto, a educação pública brasileira sofreu graves consequências, uma vez que houve uma ruptura com a legislação educacional vi-

gente e um desrespeito com o cumprimento das metas e diretrizes para a educação, violando os recursos educacionais, impedindo o uso de recursos públicos pelos entes federados, promovendo alterações na estrutura da educação brasileira e promovendo ações que andam na contramão de uma educação justa, igualitária e de qualidade socialmente referenciada.

Referência

LAIA, Marconi M. Governança Eletrônica. In.: VILHENA, Renata (Orgs). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PINHO, J. A. G. Investigando portais de governo eletrônico de estados no Brasil: muita tecnologia, pouca democracia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 42(3), p. 471-93, maio/jun. 2008a.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão Digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, ago., 2007.

SOBRE OS AUTORES

Ana Lúcia Gonçalves Nogueira Silva

Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi residente no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagogia/CAPES.

E-mail: *analu.nogueirasilva@gmail.com*

Anna Isabel Mendes Moreira

Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi residente no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagogia/CAPES.

E-mail: *annamoreira@ufu.br*

Camila Siqueira Fernandes Reis

Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Fabiane Santana Previtalli

E-mail: *camilasfreiss@gmail.com*

Cairo Mohammad Ibrahim Katrib (Universidade Federal de Uberlândia)

Professor Associado da Faculdade de Educação-UFU

Coordenador Institucional do Cecampe Sudeste UFU

Núcleo de Estágio e Práticas Educativas

Docente colaborador do Programa de Pós Graduação

em Artes- Prof. Artes-UFU

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação-PPGCE-Faced-UFU

Vice Coordenador institucional do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-UFU

E-mail: *cairomohamad@gmail.com*

Carolina Teles Rodrigues (Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho)

Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho em Uberlândia. Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (IFTM),

Uberaba – Minas Gerais.

E-mail: *ctelesrodrigues@gmail.com*

Dasy Lene Faria Coelho

Licenciada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2006). Pós-graduação Lato Sensu em Filosofia para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pela Faculdade Estácio de Sá (2007) e Pós-graduação Lato Sensu em Tecnologia Digital aplicadas à Educação pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia/UNIMINAS (2007). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Servidora Pública Municipal, vinculada à Escola Municipal Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves como Oficial Administrativo.

Email: *dasylenef@yahoo.com.br*

Fabiane Santana Previtali

Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Ciências Sociais. Pós-doutorado em História Social (UNL, Portugal) e Pós-doutorado em Educação (FEUSP). Coordenadora do GPTES/UFU. Pesquisadora Fapemig e CNPq.

E-mail: *fabiane.previtali@gmail.com*

Janiely dos Santos

Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Fabiane Santana Previtali

E-mail: *janielysantos@hotmail.com*

Klivia de Cássia Silva Nunes (Universidade Federal de Uberlândia)

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2000). Especialista em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2001). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2018). Atualmente cursa estágio pós-doutoral em Educação pela UFSCar. Professora de graduação da Universidade Federal Uberlândia. Atualmente coordena o Laboratório de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar (Labrin/ BRINQUEDOTECA) do curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas

sobre Educação no Campo/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Marxismo/UFT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação no Campo. Atua nos seguintes temas: Pedagogia Histórico-Crítica, Escolas Multisseriadas, Políticas Públicas Educacionais, Teorias Pedagógicas, Práticas Pedagógicas, voltadas para a Educação no Campo.
E-mail: *klivia.nunes@ufu.br*

João Vitor Santos Silva

Graduado em Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba-MG, Brasil.
E-mail: *viktorconfessor27@gmail.com*

Lorena Sousa Carvalho

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal (ICH/UFU-2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/Faced/UFU-2014). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com ênfase em Políticas Educacionais. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica de Instituição de Educação Infantil na cidade de Ituiutaba-MG. (PPGED/Faced/UFU-2022). Atualmente é Coordenadora Pedagógica de Instituição de Educação Infantil na cidade de Ituiutaba-MG.
E-mail: *lorenasoucar@yahoo.com.br*

Luiz Bezerra Neto

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro do corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação ? RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no

Campo ? GEPEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. Bolsista produtividade PQ2 - CNPQ. ORCID: <http://lattes.cnpq.br/4809080593333472>
E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

Mauriele Aparecida de Medeiros

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar realizado pela Universidade Cândido Mendes. Atua como Docente no Ensino Fundamental 1 na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1676094215986420>
E-mail: maurielemedeiros@gmail.com

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Católica e Neuropedagogia Lato Sensu pelo Centro Universitário do Triângulo (Unitri). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Funcionária da rede particular de ensino, vinculada ao Colégio Nacional como educadora de referência.
E-mail: micheleog@yahoo.com.br

Rafaela Rodrigues Martins (Universidade Federal de Uberlândia)

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Representante discente do Conselho da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afrroraciais (DIEPAFRO) da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: rafaela.martins1504@gmail.com

Raquel Faria Dias

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade de Uberaba, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: raquelfaria@ufu.br

Rogéria Moreira Rezende Isobe (UFTM)

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

E-mail: rogeria.isobe@uftm.edu.br

Tânia de Fátima Teófilo

Graduada em Pedagogia e especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU, especialização em Educação em Unidades Prisionais pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente está realizando Mestrado em Educação na área de Política Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia. Atua como Analista Executivo Social – Pedagoga na SEJUSP- Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – Presídio de Uberlândia I desde o ano de 2006 e Professora do Programa Municipal de Alfabetização de Adultos – PMAJA da Prefeitura Municipal de Uberlândia (alfabetização de idosos) desde o ano de 2012.

E-mail: taniateofilo701@gmail.com

Valéria Moreira Rezende (ICHPO-UFU)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente pesquisadora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha com as disciplinas: Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais - NUFORPE do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPPPOE. Desenvolve pesquisas em Políticas Educacionais com ênfase nos seguintes temas: Planejamento, Ensino Médio, Formação/Trabalho Docente e Currículo.

E-mail: valeria.rezende@ufu.br

Vilma Aparecida de Souza

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFU).

Membro do Grupo de Pesquisa Polis, Políticas Educação e Cidadania

da UFU e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) da UFU. Editora adjunta da Comissão Editorial da Revista Educação e Políticas em Debate. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776641740982053>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-0908>. E-mail: *vilmasouza@ufu.br*

REGÊNCIA E ARTE

EDITORIA

Diagramação * Impressão * Consultoria
Publicação de ebooks

(34) 99877-8816 

E-mail: regenciaearte@gmail.com
www.regenciaearte.com.br

