



TIELLE ALVES SOUTO

**O ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS E SUA
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO E PRESENCIAL:
UMA ANÁLISE PELO CICLO DE POLÍTICAS**

LAVRAS-MG

2023

TIELLE ALVES SOUTO

**O ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS E SUA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO
HÍBRIDO E PRESENCIAL: UMA ANÁLISE PELO CICLO DE POLÍTICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção de título de Mestre.

Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes
Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souto, Tielle Alves.

O ensino remoto em MinasGerais e sua transição para o ensino híbrido e presencial: uma análise pelo ciclo de políticas / Tielle Alves Souto. - 2022.

117 p.

Orientador(a): Cláudio Lúcio Mendes.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Políticas Públicas. 2. Ensino remoto em Minas Gerais. 3. Educação. I. Mendes, Cláudio Lúcio. II. Título.

Fonte: Universidade Federal de Lavras (2023)

TIELLE ALVES SOUTO

**O ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS E SUA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO
HÍBRIDO E PRESENCIAL: UMA ANÁLISE PELO CICLO DE POLÍTICAS**

**REMOTE EDUCATION IN MINAS GERAIS AND ITS TRANSITION TO HYBRID
AND PRESENTIAL EDUCATION: AN ANALYSIS BY THE POLICY CYCLE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção de título de Mestre.

APROVADA em 03 de novembro de 2022.
Prof. Dr. Regilson Maciel Borges UFLA
Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira UFOP

Documento assinado digitalmente
 CLAUDIO LUCIO MENDES
Data: 09/03/2023 08:56:38-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes UFLA
Orientador

LAVRAS – MG

2023

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a cada um que esteve presente em momentos distintos no meu processo de busca do conhecimento no Mestrado.

Aos meus pais, Darci e Valdivino, que nunca mediram esforços para que eu fosse em busca dos meus objetivos. Hoje estou concluindo o Mestrado porque um dia, eles apoiaram a educação como a melhor forma de adquirir o conhecimento.

Ao meu marido Guilherme, por ter me apoiado em todos os momentos, por ter sido companheiro e ouvinte de angústias e alegrias. Por ter vivido intensamente todo esse processo comigo e por sempre me ajudar a ver as dificuldades de forma mais leve e construtiva. Agradeço por ter dado tanta força, me estimulado e me ajudado a encontrar o melhor caminho em meio a tempestade.

Ao meu filho Pedro, que mesmo tão pequeno, teve paciência em momentos que não pude estar com ele, que me enche de um amor que acalenta e me faz pensar em ser uma pessoa cada vez melhor.

Ao meu orientador Cláudio Lúcio Mendes, que me acompanhou durante todo o processo, que dedicou parte do seu tempo para as orientações. Agradeço por ter desenvolvido o curso de escrita acadêmica, pois ele foi muito importante no meu processo de crescimento no mestrado. Agradeço pelas orientações no desenvolvimento da escrita e das oportunidades de crescimento na área dos meus estudos. O meu muito obrigada.

Aos meus amigos e familiares que sempre torceram por mim e me apoiaram.

Aos membros da banca examinadora, o Professor Breyner, e o Professor Regilson, pelo tempo dispendido na leitura deste trabalho e pelas sugestões tão válidas para a melhoria da escrita e aprofundamento no tema estudado. Quero agradecer também pela leveza e respeito com que conduziram a banca, pois demonstraram o quanto são humanos e o quanto esse momento se torna mais leve e especial quando temos uma banca como vocês. Por fim, agradeço à UFLA por ter me proporcionado a oportunidade de desenvolver meus conhecimentos aqui apresentados e por buscar cada vez uma educação de qualidade e significativa para os alunos. Temos grande admiração por muitos professores do Programa, e levarei seus ensinamentos para minha vida pessoal e acadêmica.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
O saber se aprende com mestres e livros.
A Sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes.
O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada.
Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher.”*

(Cora Coralina)

RESUMO

O presente estudo trata do Ensino Remoto Emergencial (ERE) proposto em consequência da pandemia de SARS-CoV-2, focando-se no programa Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para a Educação Básica, apresentado pelo Governo do Estado de Minas Gerais. O objetivo do estudo é compreender o cenário do Ensino Remoto e as possíveis dificuldades relacionadas à sua viabilização e ao seu funcionamento, em especial porque recomendou-se uma soma de esforços para o emprego de mecanismos on-line, televisivos, radiofônicos e/ou impressos. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa que buscou analisar o REANP desde o seu início, os embates que ocorreram durante seu desenvolvimento e como a educação retomou aos poucos ao ensino presencial. Além disso, foi desenvolvido um estudo das políticas públicas para o uso das tecnologias na educação e sua relação com vários aspectos do REANP. Esse estudo apresentou a inserção das TD em momentos distintos na educação. Com o intuito de cumprir o objetivo, inspirou-se teórico-metodologicamente na noção de Ciclo de Políticas de Stephen Ball, empregando-se também de ferramentas relacionadas à análise documental. Analiticamente, refletiu-se sobre o contexto de influência proposto por Ball que, no caso do REANP, foi fortemente produzido em consequência às condições sanitárias e ao isolamento social. Tratou-se também dos contextos da produção de texto – relacionando o cenário mineiro com o nacional para a elaboração textual do REANP – e da prática – trazendo aspectos sobre acesso às tecnologias digitais, condições de trabalho, realidades sociais e divulgação de informações por meios on-line sobre o que é o REANP e suas possíveis interpretações em realidades locais. Buscou-se apresentar a vivência e percepção daqueles que propuseram o REANP, mas também daqueles que o colocaram em prática e passaram por todas as mudanças que esse novo ensino trouxe. Além disso, foi desenvolvido um Produto Educacional, que teve como finalidade ampliar o conhecimento dos alunos acerca das políticas públicas educacionais e sua ligação com a implementação das tecnologias na educação. Ele foi desenvolvido através de um curso ministrado pela plataforma do Google Meet devido as circunstâncias de aulas remotas e ocorreu na disciplina “Currículo e escola” para alunos (as) do 3º Período da Graduação em Pedagogia-UFLA, contando com a participação dos mesmos no processo de construção do conhecimento durante a aula.

PALAVRAS-CHAVE: Política pública. Ensino remoto emergencial. Ciclo de Políticas. Pandemia. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

The present study deals with the Emergency Remote Teaching (ERE) proposed as a result of the SARS-CoV-2 pandemic, focusing on the Special Regime of Non-Presential Activities (REANP) program for Basic Education, presented by the Government of the State of Minas Gerais. The objective of the study is to understand the scenario of Remote Learning and the possible difficulties related to its viability and its operation, in particular because a sum of efforts was recommended for the use of online, television, radio and/or printed mechanisms. In this sense, a research was developed that sought to analyze the REANP since its inception, the clashes that occurred during its development and how education gradually returned to face-to-face teaching. In addition, a study of public policies for the use of technologies in education and their relationship with various aspects of the REANP was carried out. This study presented the insertion of DT at different moments in education. In order to fulfill the objective, it was theoretically and methodologically inspired by Stephen Ball's notion of Policy Cycle, also using tools related to document analysis. Analytically, it reflected on the context of influence proposed by Ball which, in the case of REANP, was strongly produced as a result of sanitary conditions and social isolation. It was also about the text production contexts - relating the Minas Gerais scenario with the national one for the REANP textual elaboration - and the practice - bringing aspects about access to digital technologies, working conditions, social realities and dissemination of information through online means. -line on what REANP is and its possible interpretations in local realities. We sought to present the experience and perception of those who proposed the REAMP, but also of those who put it into practice and went through all the changes that this new teaching brought. In addition, an Educational Product was developed, which aimed to increase students' knowledge about educational public policies and their connection with the implementation of technologies in education. It was developed through a course taught by the Google Meet platform due to the circumstances of remote classes and took place in the discipline "Curriculum and school" for students of the 3rd Period of the Graduation in Pedagogy-UFLA, with their participation in the knowledge construction process during the class.

KEYWORDS: Public policy. Emergency remote education. Policy cycle. Pandemic. Digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem de parte da linha do tempo utilizando o Prezi como recurso.....	20
Figura 2- Imagem do Podcast.....	22
Figura 3- contextos de análise da política educacional.....	32
Figura 4- Imagem de alunos utilizando os laptops do Programa UCA.....	57
Figura 5- PET utilizados em Minas Gerais.....	74
Figura 6- Aplicativo Conexão Escola.....	78
Figura 7- Ondas de retorno das atividades econômicas.....	86
Figura 8- Diário Escolar Digital.....	94
Figura 9- Retorno das aulas presenciais por unidade da federação.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: conteúdo programático do curso.....	22
Quadro 2: documentos utilizados.....	38
Quadro 3: documentos utilizados nas notas de rodapé.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: referências bibliográficas utilizadas.....	42
---	----

SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE	Plano Nacional de Informática na Educação
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SES/MG	Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de MG
TD	Tecnologias digitais
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UCA	Um computador por aluno
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OBJETIVOS E REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO.....	28
2.1	O que é Ciclo de Políticas?.....	28
2.2	As ferramentas de coleta e análise de dados.....	33
2.2.1	Diário de pesquisa.....	34
2.2.2	Revisão bibliográfica.....	35
2.2.3	Análise documental.....	36
2.2.4	Análise de conteúdo.....	42
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DAS TECNOLOGIA DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	44
3.1	Projeto EDUCOM.....	44
3.2	EDUCOM e a Linguagem LOGO.....	48
3.3	PRONINFE.....	49
3.4	PROINFO.....	50
3.5	UCA e PROUCA.....	56
3.6	PCN e suas versões.....	60
3.7	A BNCC e a competência geral 5.....	63
4	REGIME DE ENSINO NÃO PRESENCIAL (REANP) EM MINAS GERAIS.....	67
5	DO REANP À PRIMEIRA TENTATIVA DE VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL.....	85
6	REANP EM 2021: DO ENSINO REMOTO AO ENSINO “HÍBRIDO” E PRESENCIAL.....	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103

1. INTRODUÇÃO

Uma das questões polêmicas na área da educação é a implementação de políticas públicas que, algumas vezes, apresentam propostas bem elaboradas e estruturadas, mas que ao final, não conseguem atingir seus objetivos. Para compreender melhor os aspectos que envolvem as discussões sobre políticas públicas, é preciso percorrer sua trajetória, pois ela constitui um aporte fundamental para a ampliação da nossa perspectiva avaliativa. De acordo com Pires (2019), os estudos sobre a implementação têm trazido importante contribuição para a reflexão sobre os seus efeitos.

No caso das políticas educacionais, é preciso compreender também os efeitos sociais que a sua implementação causa. Segundo Gussi e Oliveira (2016), devemos analisar a trajetória da política como um devir submetido a incessantes transformações, na medida em que essas trajetórias tem como base as dimensões culturais das instituições, e grupos sociais envolvidos com as políticas que circunscrevem os seus resultados. Por exemplo, por meio dos documentos, narrativas dos agentes envolvidos e relatos, é possível formular a compreensão do contexto social em que muitos envolvidos com as políticas públicas estudadas estão inseridos. Porém, Gussi e Oliveira (2016) apontam que uma política pública não tem um sentido único. Portanto, está circunscrita a ressignificações de acordo com processos burocráticos e modificações interpretativas.

Dedutivamente, podemos compreender que os processos de implementação são de certa forma complexos e passíveis de gerar mudanças nas políticas. Dessa forma, até que a política pública se materialize nas escolas, poderá sofrer consideráveis modificações. Podemos avaliar, nesse sentido, que os atores pelos quais as políticas perpassaram podem ter tomado decisões, desenvolvido interpretações ou ressignificado os textos, modificando vários contextos, assim como aderindo ou negando alguns dos seus objetivos, restringindo recursos ou inviabilizando algumas propostas. Podemos considerar que “em um mundo interpretativo, políticas são narrativas criadas por contadores de história” (LEJANO, 2012, p. 23). Grupos ou indivíduos podem ver questões diferentes em uma situação e a política então se torna uma questão de qual entendimento é influente no processo político. Outra versão do interpretativo considerada por Berger e Luckmann (1966) é a abordagem construtivista, a qual vê a política como uma construção social. Vendo-se a política como pura construção, a questão principal não é sobre o que a realidade da política pode ser – pois podemos considerar que até mesmo a realidade é construída – mas sim, como uma política é construída, quem a constrói e o quão eficaz a

construção é. Assim, “a política é formulada dentro de algum centro de tomada de decisão e depois implementada no campo em um arranjo que se presume que seja temporal, bem como espacial” (LEJANO, 2012, p. 23). Conforme o autor, a política precisa somente ser formulada, depois retirada de suas origens e importada para dentro de todo e cada lugar e promulgada pelo Estado e outros atores da política. Sendo assim, a análise de uma política deve acompanhar as suas trajetórias, as suas mudanças e os seus deslocamentos entre os diferentes atores institucionais e entre aqueles a quem ela se destina.

Inicialmente, Gasparelo et al (2018) apontam que as políticas públicas são materializadas nas ações do Estado, e são destinadas à implantação de um projeto do governo por meio de programas, projetos e planos voltados aos diferentes setores. Souza (2006) corrobora com Gasparelo et al (2018) ao afirmar que após desenhadas e formuladas, as políticas públicas desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação de pesquisa, e quando postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Lejano (2010) afirma que temos de encontrar caminhos para diminuir a distância entre o projeto político e a ação da política. Os atores que são os receptores, alvos da política, podem muito bem ajudar a solucionar dilemas políticos participando como autores. Porém, na visão de Höfling (2001), as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, assim como a sua implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Höfling (2001) considera importante que os agentes da sociedade (no caso estudado, podemos apontar professores, diretores, gestores, e outros agentes envolvidos nas escolas) sejam aqueles que estão inseridos nas tomadas de decisões daquela política, e na visão de Lejano (2010), é importante que participem como autores das políticas. Pode-se dizer, portanto, que os atores envolvidos na implementação das políticas públicas são importantes em todo o processo, se considerarmos a visão dos dois autores. Nesse sentido, Gasparelo, Jeffrey e Schneckenberg (2018) consideram que cada texto político gera consequência na realidade, e no caso das políticas educacionais, implica que os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. Eles os veem como experiências, propósitos e parte de sua própria história.

Em seus estudos, Ball et al (2016) apontam que as políticas públicas são desenvolvidas de acordo com o campo de atuação, com objetivos e características distintas, sendo as políticas voltadas para a educação consideradas políticas educacionais. No campo da educação, “a

definição de políticas educacionais dos diferentes sistemas de ensino – federal, estaduais e municipais – também tem como pressuposto uma ação mais solidária entre as esferas públicas, uma vez que o sistema federativo implica colaboração e distribuição” (ARELARO, 2007, p. 901). Essa pode ser uma razão do porque a elaboração de planos de educação não ficarem restritos a apenas alguns especialistas, sendo ampliado para que diferentes segmentos sociais participem da definição de diretrizes e prioridades.

[...] a condição de participação popular, em que os grupos sociais tiveram a possibilidade de conhecer de perto os dirigentes públicos e com eles discutem ideias, propostas e suas necessidades locais, regionais e nacionais, é que permitiu uma definição mais adequada de suas políticas e, em especial, uma maior coerência na sua implementação e na permanência dos investimentos financeiros (ARELARO, 2007, p. 902).

Entende-se o quão importante é a participação na elaboração das políticas públicas dos agentes que irão implementá-las, pois além de uma aproximação das necessidades e particularidades regionais, há uma maior coerência para que sua implementação e investimentos sejam feitos de forma mais efetiva. Ball, Maguire e Braun (2016) salientam as maneiras em que fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação das políticas e ajustes da política. Os autores apontam que as divergências aparecem com a implementação, na tentativa ou intenção de descrever como uma reforma política toma a ilusão de ser descrita como única e unitária, igualmente trabalhada na prática nas escolas. Os autores consideram que essas abordagens não nos ajudam a entender como e porque os dirigentes escolares e professores negociam, gerenciam e colocam, simultaneamente, políticas, por vezes conflitantes, em prática. Eles concluem que

[...] ainda mais importante, muitos desses estudos de implementação de políticas feitos na escola concebem a própria escola como uma organização pouco homogênea e descontextualizada que é um “todo” indiferenciado no qual várias políticas são reveladas ou infiltradas, com ou “sem êxito” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 16).

Podemos observar que em muitos desses estudos, não há um reconhecimento adequado das diferenças históricas, culturais e das comunidades de prática que coexistem nas escolas. Outros aspectos também são deixados de lado, assim como a educação e preparação dos professores, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional. Ball, Maguire e Brauns (2016) apontam também que pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, aos recursos disponíveis e aos alunos com os quais a política é colocada

em ação, pois muitas vezes, não são levados em consideração. Segundo Oliveira et al (2021), em se tratando da implementação de políticas educacionais, importa compreender como as distorções ou adaptações decorrentes das múltiplas ações dos implementadores resultam em diferentes efeitos para os beneficiários, os alunos e suas famílias. Para tanto, é necessário desenvolver estudos e pesquisas nessa área, objetivando adquirir um maior conhecimento sobre possibilidades de implementação e sua trajetória.

A política educacional no Brasil, como um campo acadêmico de estudo, vem se estruturando “desde o final da década de 1960, com a criação de associações científicas como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) (1961), com a utilização mais frequente do termo ‘política educacional’ em publicações e em documentos oficiais, e com a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro mestrado em Educação (PUC-Rio, 1966)” (STREMEL; MAINARDES, 2019, p. 36), tratando dos mais diversos temas nas áreas de administração da educação, políticas públicas, educação comparada e algumas outras. Podemos considerar que as “análises dos programas e das políticas educacionais sobre o emprego [específico] das tecnologias digitais começaram na década de 1980, no mesmo momento que as próprias tecnologias digitais começaram a ser propostas para o emprego educacional e, mais especificamente, escolar” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 6).

Sendo assim, os estudos sobre políticas e programas públicos para o uso das tecnologias digitais na educação já vem sendo realizado há alguns anos. No entanto, o cenário pandêmico modificou as nossas abordagens, acelerando de diversas maneiras o emprego das tecnologias digitais nos ambientes escolares e a elaboração das políticas que as envolvem. Na contemporaneidade, é preciso considerar a amplitude das relações que envolvem a escola. Organizações e instituições, assim como a educação em geral, são afetadas pela cultura digital e pelo ciberespaço, constituindo uma cibercultura “específica” envolvida “não apenas [com] a infraestrutura material [e política] da comunicação digital, mas também [com] o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

Essa definição apresentada por Lévy nos ajuda a compreender como a cibercultura pode estar cada vez mais presente na educação. A sociedade contemporânea tem se apropriado dos artefatos contidos na cibercultura para se comunicarem e desenvolverem o conhecimento também presente na educação, principalmente durante o período pandêmico, devido ao isolamento social e a transformação da sala de aula física para a on-line. Para Marques (2003, p. 142), nos “horizontes e desafios da cibercultura, a escola ganha o mundo e o mundo se faz

escola”. Nesse sentido, podemos pensar o quanto as tecnologias digitais foram essenciais para que esse apontamento feito por Marques se tornasse possível durante a pandemia. As tecnologias digitais por sua vez ocasionam mudanças, uma vez que no mundo digital “multiplicam-se as misturas culturais, acelera-se a sociodiversidade, emergem novos valores, intensifica-se o volume de informações, abrem-se possibilidades para variadas formas de comunicação e de linguagens” (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 91).

Podemos considerar, que a partir da visão dos autores, é notório que, de um lado, encontram-se aqueles que possuem acesso e conhecimento, que combinam os dispositivos com o conhecimento básico para fazer seus usos. E do outro, uma grande maioria que se encontram à margem do desenvolvimento tecnológico e que compõem uma nova categoria de exclusão – a digital. A relação do ser humano com as tecnologias tem sido desenvolvida há décadas, sendo importante compreender que o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, assim como o computador e a internet. Esse termo abrange também tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo. Portanto, pesquisadores tem utilizado o termo tecnologia digital (TD) para afunilar os estudos sobre as novas tecnologias. Nesse sentido, Cruz (1997, p. 160) define que a TD “é o conjunto de dispositivos individuais, como hardware, e software, telecomunicações ou qualquer outra tecnologia que faça parte ou gere tratamento da informação, ou ainda, que a contenha”. Sendo assim, o termo TD foi utilizado durante toda a pesquisa para se referir aos dispositivos mais utilizados no ensino remoto.

Além disso, foi necessário compreender como as políticas públicas são desenvolvidas e implementadas para a utilização das TD na educação. Não acreditamos que as TD, por si só, transformarão a educação, mas sim por possíveis inovações produzidas para o espaço escolar – algo infelizmente raro –, transformando por consequência as comunidades escolares e seus professores. Para sua implementação nesses ambientes, são necessárias políticas públicas voltadas para tal objetivo. Como veremos, elas são mecanismos centrais para tais transformações ou para acentuarem as diferenças entre grupos ao acesso às TD. Esses mecanismos ficam ainda mais gritantes quando consideramos que já não é possível a identificação de políticas públicas genuinamente nacionais. Assim como no âmbito econômico – no qual os produtos são fabricados em larga escala e alcançam todos os lugares do globo – Palú e Petry (2020) consideram que a mesma lógica neoliberal recai e ressignifica as políticas públicas. Nesse cenário, as políticas públicas educacionais sofrem um processo de homogeneização em diversos países nos cinco continentes, “onde [...] os modelos educacionais

tendem cada vez mais a se uniformizarem”, colocando “os sistemas educacionais sob a mesma metodologia de análise” (AKKARI, 2011, p. 28).

Essa tentativa de homogeneização foi apresentada também durante a pandemia como forma de minimizar o seu impacto na educação. A pandemia, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) se iniciou no Brasil em 2020, e trouxe consigo, além de incertezas em relação à saúde e outros setores, também uma inquietação na educação. Tal inquietação está relacionada aos desafios que a educação teria em relação ao distanciamento social e como o ensino seria desenvolvido (SAMPAIO, 2020). Em diversos cenários, recomendou-se uma soma de esforços para que gestores da educação criassem ou reforçassem, dentro de suas condições e possibilidades, plataformas de aulas on-line em todos os níveis de ensino. Diante de tais questões, torna-se central compreender como políticas e programas públicos estão sendo modificados, repensados e, em especial, propostos para enfrentar essas dificuldades e necessidades. Não podemos esquecer que são nas políticas e nos programas que se configuram iniciativas – tanto antes, durante e após pandemia – interessadas, conforme Almeida e Valente (2016) em: 1) estabelecer diálogos entre os componentes curriculares e o letramento midiático e informacional; 2) elaborar propostas orientadas às escolas e aos professores no enfrentamento às incertezas advindas do uso de tecnologias com intencionalidades pedagógicas acerca do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse cenário, uma questão nos instigou: **quais políticas e programas educacionais vêm sendo propostos com o intuito de desenvolver processos de ensino e aprendizagem significativos e possíveis de serem realizados no REANP?** As políticas e os programas educacionais são considerados, no contexto deste trabalho, como processos sociais formulados e implementados, muitas vezes, em situações inerentes a um contexto específico de influência. Refletirmos, a partir desse ponto de vista, é especialmente importante no cenário de uma pandemia inesperada que forçou a reconstrução e recriação de políticas e programas educacionais. Apresentado como uma alternativa para reestabelecer o calendário escolar interrompido na modalidade presencial em virtude da pandemia, o REANP foi implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE) por meio da Resolução nº 4.310¹. “O Programa está organizado em três eixos, que se constituem como tecnologias vinculadas: (i) o aplicativo Conexão Escola; (ii) o Plano de Estudos Tutorados (PET), e o Programa Se Liga na Educação” (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 55). Podemos observar que o REANP foi

¹

Disponível

em:

https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

desenvolvido baseado em tecnologias que pudessem ser utilizadas em prol da educação, fator esse que já vinha sendo discutido em políticas públicas anteriormente. A importância das tecnologias digitais para a educação e para a ampliação de recursos no ensino-aprendizagem é uma discussão que vem se tornando cada vez mais presente no contexto educacional.

Além de aspectos conceituais, da pandemia e da necessidade do Estado de Minas promover política educacional no cenário que se configurou, para desenvolver esta pesquisa, a trajetória de elaboração e constituição do problema e dos objetivos de pesquisa foi entrelaçada por algumas atividades do Mestrado Profissional em Educação da UFLA e da minha vida profissional descrita a seguir. Durante minha atuação como professora, conheci a trajetória de muitas políticas públicas nesse âmbito, e vivenciei a implementação de algumas como forma de articular as tecnologias digitais com a educação. Portanto, considero importante essa trajetória que presenciei e vivi para a escrita e percepção de muitas políticas públicas que foram vistas e apresentadas como estão no documento. Porém, no contexto da prática, se apresentaram ambíguas e difíceis de serem implementadas.

Especificamente sobre a trajetória de pesquisa, considerando que “[...] o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa” (GATTI, 1999, p. 72-73), o percurso da escrita foi modificado por ser um conteúdo que, como professora da rede estadual² vivenciei durante todo o ano de 2021. Ser professora na rede estadual foi central para que meus estudos fossem voltados para o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), suas implicações e particularidades. Esses estudos foram aprofundados também por meio das observações na disciplina “Escola e currículo” ministrada pelo Professor Cláudio Lúcio Mendes, no qual eu participei como docente voluntária, sendo uma experiência que trouxe conhecimentos e indagações sobre o conteúdo. Ela teve também grande impacto no percurso da minha escrita, sendo essencial para que os estudos sobre políticas públicas se tornassem mais direcionados e discussões sobre várias questões se transformassem em inquietações durante a pesquisa. Entre elas, posso salientar em como as políticas públicas são na prática e em como o REANP funcionou dentro das escolas e nas casas daqueles que estavam envolvidos com a Educação Básica. Por fim, escrevi cinco

² Durante o ano de 2021, fui professora designada de educação física para ensino fundamental, 9º Ano, da Escola Estadual Antônio Novaes, situada em Ribeirão Vermelho-MG. Portanto, vivenciei o ensino remoto em suas diversas facetas, assim como as dificuldades em desenvolver um ensino nessa realidade a qual estava (principalmente no que tange às questões da prática da disciplina de educação física), a volta gradativa do ensino presencial e os anseios e obstáculos em todo esse processo.

artigos sobre o objeto de estudo, apresentando um para o Congresso de Pós-Graduandos da UFLA, dois para o Congresso UEADSL-UFMG (recebi Menção Honrosa por um deles), um para o Congresso Internacional Vigotsky-Paulo Freire, e por último, um artigo escrito com o orientador e publicado no periódico *Devir Educação*. Todo esse processo de produção do conhecimento foi muito significativo para compor a escrita da dissertação, considerando que as experiências vivenciadas tiveram um papel importante para o delineamento do foco da pesquisa e de detalhes que são descritos sobre a prática.

Além disso, trabalho na Educação Básica desde 2011, o que permitiu que eu vivenciasse a implementação de muitas políticas públicas que foram cruciais para o desenvolvimento dos estudos, possibilitando ter um olhar mais próximo de como foi o processo na educação. Na produção humana há características individuais que tornam o trabalho único, o qual depende do envolvimento, das sínteses pessoais, da forma que as informações são mediadas e representadas com base na relação que cada um tem com o objeto de pesquisa. Essas questões podem ser possíveis também quando o pesquisador tem uma visão mais próxima do objeto estudado, podendo ser divergente daquelas apresentadas em sua pesquisa bibliográfica.

Como resultado do trabalho com a docência voluntária e em constante reflexão sobre o processo da pesquisa, desenvolvi um curso, e o mesmo foi ministrado para alunas da graduação em pedagogia. Foi realizada uma pesquisa por conteúdos adequados e pertinentes durante todo o processo de formulação, sendo crucial para o foco da dissertação de Mestrado, pois permitiu analisar as políticas públicas para implementação de tecnologias digitais na educação de forma detalhada, suas características, problemas durante seu processo e uma associação com o momento atual, referente ao REANP. Foi realizada uma linha do tempo da história da implementação das tecnologias digitais na educação, em especial no Brasil.

Figura 1 - Imagem de parte da linha do tempo utilizando o Prezi como recurso.



Fonte: baseado em autores do Quadro 1 (2020). Arte feita pela autora, baseada nas informações dos textos do Quadro 1 (parte da apresentação)

Em seguida, houve um detalhamento de cada política pública. Esse percurso é importante para entendermos como políticas públicas são pensadas e implementadas na educação, refletindo em muitas questões sobre o REANP, necessitando trazer as tecnologias digitais para a Educação Básica. Para melhor elaboração do conteúdo, fiz o curso “A BNCC nas práticas da gestão escolar” (Itaú Social)³, que teve como objetivo entender melhor sobre a BNCC e conhecer referências de instrumentos de trabalho para diretores e coordenadores pedagógicos. Esse curso foi importante para desenvolver o conteúdo voltado para a BNCC e questões relacionadas à prática. Como o mesmo tinha o foco na gestão escolar, considerei interessante ter a visão desses profissionais em relação a sua prática voltada para os apontamentos contidos no curso. Com o objetivo de ampliar os horizontes, foram realizadas duas entrevistas com gestoras de escolas da cidade de Lavras, utilizando o Podcast “Pode

³ Disponível em: <https://itausocial.sa.crossknowledge.com>. Curso gratuito de 10 horas, concluído em novembro de 2020.

perguntar professor?”⁴ como recurso para transmitir o áudio das entrevistas. As gestoras pertenciam a duas instituições de ensino distintas, sendo que uma trabalhava na rede particular e a outra na rede municipal.

Figura 2 - Imagem do Podcast.



Fonte: da autora (2020)

O conteúdo programático do curso é detalhado no quadro abaixo.

Quadro 1: conteúdo programático do curso.

Conteúdo	Processo de elaboração e características	Recursos utilizados	Referências Teóricas
----------	--	---------------------	----------------------

⁴ Disponível em: <https://anchor.fm/tiellevamosconversar>.

Quadro 1: conteúdo programático do curso. (Continua)

<p>Início da implementação das tecnologias digitais (TD) no Brasil</p>	<p>Leitura de material. Apresentação da linha do tempo de implementação</p>	<p>Google Meet, Prezi.</p>	<p>VALENTE, José Armando et al. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 1-13, 1999. FERREIRA, Roni Costa. Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da cibercultura. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica CelsoSuckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.</p>
<p>O que são políticas públicas para implementação das TD, e qual importância de estudá-las</p>	<p>Leitura, apresentação e discussão com os alunos.</p>	<p>Google Meet, Prezi</p>	<p>SEBRAE. Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte, 48 p. 2008. OLIVEIRA, Miriam Preissler. Políticas públicas em tecnologias educacionais para a educação básica. Revista Brasileira de tecnologias sociais. V.5, n.2, p.13-121, Itajaí, 2018.</p>

Quadro 1: conteúdo programático do curso. (Continua)

SEI	Leitura e apresentação do conteúdo	Google Meet, Prezi	Pretto, Nelson De Luca; Bonilla, Maria Helena Silveira. Políticas brasileiras de educação e informática. UFBA. 2000.
EDUCOM	Leitura e apresentação do conteúdo	Google Meet, Prezi	Valente, José Armando. A História do Projeto Educom Campinas, SP: Nied, Unicamp, 2006.
Proninfe Proinfo	Leitura e apresentação do conteúdo	Google Meet, Prezi	PRETTO, Nelson de Luca. Professores – autores em rede. In: SANTANA, B. ROSSINI, C. PRETTO, N de L. (Org.) Recursos educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012.
LDB PCN's	Leitura e apresentação do conteúdo	Google Meet, Prezi	BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
UCA PROUCA	Leitura, imagens e apresentação do conteúdo	Google Meet, Prezi	BRASIL. Casa civil. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010.
BNCC-competência geral 5- cultura digital	Leitura e apresentação do conteúdo, apresentação de vídeo	Google Meet, Prezi, Youtube	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. MACEDO, Edilene Nunes. A BNCC como política educacional. Espaço Público, v. 3, p. 64-76, mar. 2019. Documentário- Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 - Jorge Cesar Barboza Coelho (2012).

Quadro 1: conteúdo programático do curso. (Conclusão)

BNCC e Gestão Escolar.	Leitura, entrevista com gestoras, discussão com alunos, vídeo	Google meet, Prezi, plataforma do curso, Podcast Anchor, youtube	Curso: “BNCC nas práticas da gestão escolar (curso Itaú). Pode isso Professor?. Locução de: Tielle Alves Souto. Lavras. 7. Dez. 2020. Podcast. Disponível em: https://anchor.fm/tiellevamosconversar
---------------------------------	--	--	--

Fonte: da autora (2020)

No início do curso, as alunas apresentavam muito interesse em desenvolver um conhecimento mais detalhado sobre as tecnologias digitais na educação, sendo um fator motivante para construção de cada etapa da sua elaboração. O interesse das alunas se tornou mais latente ao trazer a teoria para prática, e poder discutir como as políticas públicas estudadas foram implementadas de forma concreta na educação. Nesse sentido, Vilela (2016) questiona que, se durante os cursos de formação inicial não foram proporcionadas condições para reflexão de práticas, crenças e atitudes dos docentes, caberá às ações formativas posteriormente para que esses conhecimentos sejam adquiridos. Se notou que ainda existe um distanciamento dessas duas etapas, entre as quais os alunos têm dificuldade de desenvolver o conhecimento adquirido na sua formação e colocá-lo em prática na sua atuação como professores. Silva (1993) corrobora com esses apontamentos sobre a formação inicial e a sua importância para atuação docente ao afirmar que o preparo acadêmico prévio recebido pelo professor apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas, como por exemplo: por que ensinar, como, quando e para quem. Para tanto, um dos objetivos do curso foi proporcionar momentos de reflexão da teoria sendo implementada na prática e as dificuldades e soluções encontradas nesse processo.

Buscou-se desenvolver com o curso um conhecimento das alunas sobre as políticas públicas implementadas para o uso das tecnologias na educação, a BNCC como uma política pública em vigor que deve ser analisada, questionada e implementada e como pensar nas mudanças que vêm ocorrendo na educação com a implementação do REANP. Nesse sentido, Lévy (2010, p. 171) aponta que “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de

comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber”. Portanto, entende-se que há grande importância de desenvolver o conhecimento dos alunos na formação inicial para compreender todas essas questões. A formação inicial é um grande passo, pois todos os profissionais que estão formando deveriam, de alguma forma, ser preparados a lidar com as tecnologias como recurso no ensino-aprendizagem dos seus alunos. Assim, considera-se necessário que os docentes em formação tenham a oportunidade de desenvolver um maior conhecimento sobre o assunto, sabendo utilizá-lo de forma significativa. Além disso, é importante compreender como as políticas públicas são pensadas, formuladas, colocadas em prática, e quais interferências podem ocorrer nesse processo.

Podemos compreender que as políticas públicas estão sujeitas a interpretações e recriações com mudanças baseadas nas necessidades e dificuldades de sua implementação, gerando assim uma transformação significativa na política original. Contudo, as políticas públicas de educação e tecnologias em nosso país evidenciam que sua construção pode estar baseada em embates de diversas ordens, no qual há vários segmentos analisando e interferindo na implementação e nas propostas estabelecidas, guiados por diferentes ideologias e interesses. Nesse sentido, Souza (2006) afirma que:

[...] apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo, e apesar de uma certa literatura argumentar que o papel dos governos tem sido encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada. Visões menos ideologizadas defendem que, apesar da existência de limitações e constrangimentos, estes não inibem a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade (Peters, 1998: 409), apesar de tornar a atividade de governar e de formular políticas públicas mais complexa (SOUZA, 2006, p. 28).

A autora não defende que o Estado reflete apenas a pressão de grupos de interesse, ou que opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder. Conforme Souza (2003, p. 14), no processo de definição de políticas públicas, o Estado está mais próximo da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, fazendo com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora seja permeável a influências externas e internas. Para tanto, Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que nós precisamos observar a política em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses e as oportunidades interagem. Os

autores consideram que questões de poder e interesses precisam ser investigadas. Portanto, a atuação das políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, pois raramente ditam ou determinam a prática. Conforme os autores “os textos não podem simplesmente ser implementados. Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação, colocados em prática, em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Nesse sentido, torna-se importante compreender como as políticas públicas foram desenvolvidas e como essas questões apontadas modificaram sua formulação e implementação.

Portanto, entende-se como problema de pesquisa compreender quais embates surgiram durante o ensino remoto no que se refere à implementação dos recursos desenvolvidos, e como as políticas públicas foram pensadas para minimizar o impacto que a pandemia trouxe à Educação Básica. Para tanto, inicialmente foi feita uma análise do Ciclo de Políticas, com o objetivo de apresentar sua contribuição para o estudo. Em seguida, foram analisadas políticas públicas desenvolvidas e implementadas antes do REANP. Para finalizar, foram analisados documentos, sites e artigos que apresentam dados sobre REANP. Importante salientar que o REANP passou por várias mudanças, críticas e reformulações, aspectos esses que foram apresentadas no decorrer do estudo.

Para desenvolver o objetivo aqui proposto (**compreender o cenário do ensino remoto e as possíveis dificuldades relacionadas à sua viabilização e ao seu funcionamento, além de sua transição para o ensino presencial**) no próximo capítulo apresentaremos uma reflexão da contribuição que o Ciclo de Políticas teve para o desenvolvimento do trabalho e quais contextos serão utilizados para análise das políticas apresentadas. No capítulo seguinte apresentaremos as principais Políticas Públicas para uso da tecnologia na educação, estabelecendo sua relação com o REANP, que se configura no foco da pesquisa. No próximo capítulo, detalhamos como o REANP iniciou seu desenvolvimento, descrevendo as tecnologias implementadas e as dificuldades nesse processo. Dando continuidade ao capítulo anterior, o próximo está relacionado à primeira tentativa de volta às aulas presenciais, e quais motivos levaram o ensino a retornar ao remoto. Para finalizar, discutimos a retomada ao ensino remoto e as mudanças que ocorreram para retomar as aulas presenciais.

2. OBJETIVOS E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objetivo do estudo é compreender o cenário do ensino remoto e as possíveis dificuldades relacionadas à sua viabilização e ao seu funcionamento, em especial porque recomendou-se uma soma de esforços para o emprego de mecanismos on-line, televisivos, radiofônicos e/ou impressos. Como objetivos específicos propusemos: a) discutir as políticas públicas para tecnologia digital na educação; b) analisar as políticas públicas que foram desenvolvidas para o ensino remoto; c) apontar as possíveis dificuldades encontradas para a viabilidade e o funcionamento do ensino remoto.

Tendo em vista a importância de se estudar no cenário atual as políticas públicas, especificamente para implementação das tecnologias digitais (TD) na educação, faz-se necessário investigações que aprofundem a análise de suas elaborações e implementações, a luz de compreender o ensino remoto e as possíveis dificuldades relacionadas à sua viabilização e ao seu funcionamento. De acordo com Pires (2019), os estudos de implementação vêm trazendo contribuições importantes para debates sobre Estado e políticas públicas. Uma dessas contribuições diz respeito à reflexão sobre os efeitos dessas políticas. Pavezi (2018) considera que a interpretação se trata do processo inicial de leitura da política pública e é feita pelos líderes ou coordenadores, como por exemplo, os sujeitos ligados às secretarias de educação que buscam compreender os objetivos da política, para, assim, nortear as ações. Diante das evidências do fracasso dessas políticas para o setor educacional (ALMEIDA; VALENTE, 2016), o estudo se justifica por apontar quais foram as possíveis falhas no processo por meio da investigação dos documentos existentes.

Para analisarmos uma política pública, no âmbito do ensino remoto, escolhemos trabalhar com a noção de Ciclo de Políticas, empregando ferramentas de coletas e análise de dados como o diário de pesquisa e a revisão bibliográfica, além de abordagens da análise documental e análise de conteúdo, levando em conta os documentos produzidos para o REANP.

2.1. O que é Ciclo de Políticas?

Partimos do princípio que o enfoque do Ciclo de Políticas, inicialmente formulado por Ball e Bowe – com contribuições posteriores de Anne Gold e outros autores – pode auxiliar em uma melhor compreensão e apreciação de como se desenvolvem as estratégias e as trajetórias das políticas e programas públicos educacionais. Considera-se que é “um referencial útil para

a análise de programas e políticas educacionais”, podendo ser empregado na apreciação crítica da “trajetória dos mesmos, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Além disso, o “Ciclo de Políticas focaliza a formação do discurso de uma política, a implementação dos sujeitos com enfoque nos processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com elas no contexto da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 48). Nesse sentido, podemos investigar o processo sendo desenvolvido e direcionado às políticas em educação, envolvendo os agentes que participam de suas proposituras e implementações, incluindo aqueles que sofrerão seus efeitos, colocando em prática tais políticas e como elas podem ser reinterpretadas.

Inicialmente, a abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992, p. 100) considerando que ao se “pesquisar o ambiente escolar exige-se que consideremos não apenas o Currículo Nacional” – no nosso caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou as propostas curriculares dos entes federativos –, “mas também como os vários atores escolares interpretam a Lei, como se faz a gestão local das escolas”, além de levar em conta “os processos de capacitação realizados por diferentes órgãos, grupos e indivíduos de diversas formas”. Nesse sentido, o Ciclo de Políticas configurava-se em um método focado na análise de políticas, não dizendo respeito unicamente à explicação das mesmas. Assim “o Ciclo de Políticas não tem intenção de ser uma descrição” pura e simples das políticas. É, acima de tudo “uma maneira de pensar sobre elas e saber como as mesmas são feitas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político – nessa configuração primária, ainda de maneira muito amarrada e fixa –, introduzindo um ciclo contínuo constituído por três facetas sequenciadas e temporalmente separadas: 1) política proposta, referindo-se “à política oficial, relacionada com as intenções [...] do governo” e suas estruturas de poder, especialmente o legislativo e os órgãos de educação, como “também [as] intenções das escolas, autoridades locais e [de] outras arenas onde as políticas emergem”; 2) política de fato, basicamente centrando-se nos “textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta”; 3) política em uso, tratando-se dos “discursos e [das] práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Logo após, na busca de avançar e superar a rigidez e ambiguidade da primeira configuração, ampliando as análises da variedade de intenções e disputas no processo político, Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram uma outra configuração, não apresentando divisão temporal ou sequencial, na tentativa de superar um tipo de análise feita por etapas lineares. Essa

nova configuração constituiu-se por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O contexto da influência é aquele que geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos, sendo “nele que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, sendo as redes sociais uma atuante dentro e em torno de partidos políticos, do governo e de processos legislativos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Podemos concluir que é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade legal e normativa e formam os discursos que dão base as políticas.

Já no “contexto da produção de texto, os textos políticos comumente estão ligados a linguagem do interesse público, e não são necessariamente [transparentes] e coerentes” em sua argumentação e fundamentação científica, “podendo ser também [narrativamente] contraditórios”, atendendo a noções ideológicas de grupos organizados ou de interesses morais, religiosos ou fundamentalistas (MAINARDES, 2006, p. 52). Sendo assim, podemos entender que políticas são intervenções textuais, carregando limitações materiais e possibilidades. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção, sendo empregado “para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315). As respostas desse contexto têm consequências reais, e elas são vivenciadas no terceiro contexto, o da prática, na qual as políticas ganham sentido.

O contexto da prática evidencia a “política em ação, [salientando] a política sendo submetida a interpretações e recriações pelos atores locais” (professores, gestores e comunidades). Dessa maneira, políticas pensadas em outros contextos “podem sofrer mudanças e transformações significativas, inclusive serem recriadas” (LIMA et al, 2018, p. 4). O ponto importante nisso reside no protagonismo assumido pelos profissionais que estão na escola, considerando-se para análise o que acreditam e pensam. Nessa perspectiva, o ciclo conduz a um tipo de análise que permite contemplar o espaço escolar como um local de criação e recriação das políticas oficiais. Também é importante “verificar e compreender as rearticulações e embates que se processam em cada um dos contextos desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 150).

Após outras discussões, ponderações, experimentações em pesquisas e críticas recebidas, Ball (1994) amplia e refina a noção de Ciclo de Políticas com dois outros contextos: o dos resultados e o da estratégia política. Com o contexto dos resultados – uma espécie de

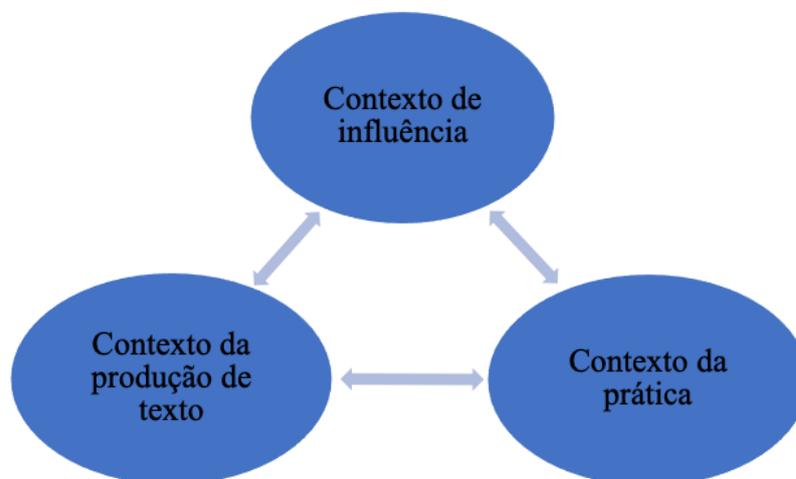
alongamento ou refinamento do contexto da prática –, a preocupação está em se pensar os impactos ou efeitos relacionados às “interações com as desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54). Ball (1994) não está tratando da relação de causa e efeito, especialmente porque muitas vezes só procuramos quais foram as causas quando tomamos ciência de seus efeitos (ROSE, 1996). Ele traz a ideia do efeito no sentido foucaultiano, buscando identificar que papel as práticas desempenham, com o intuito de “analisar [...] o que as práticas fazem” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 135), sem dar atenção à noção de origem que a busca da causa carrega. Efeito, então, seria a descrição da expressão de como as práticas políticas gerais (propostas ou em consequência do REANP) e localizadas (por exemplo, as propostas e os usos feitos de uma mesma proposta por um grupo de professores em uma determinada escola) são “organizadas [e em conjunto] operam” tanto de maneira ampla como específica (ibidem, p. 115). Assim, a abordagem dos efeitos, gerais e específicos, “sugere-nos que a análise de uma política” educacional envolve investigar as suas “várias facetas[,] dimensões [e] implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e [as suas] interfaces [...] com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

O contexto de estratégia política busca, da mesma forma, articular cenários de micropolítica com de macropolítica, objetivando a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Assim, relacionada centralmente ao contexto da influência, as estratégias políticas gerais e locais devem ser levadas em conta ao se tratar dos “embates e situações sociais específicos” (MAINARDES, 2006, p. 55), nacionais e globais envolvidos em políticas educacionais. Nesse sentido, as políticas não são simplesmente implementadas de maneira estratégica, seguindo o ordenamento posterior a sua elaboração e promulgação. Nos espaços de micropolítica, as políticas educacionais, muitas vezes, “são ignoradas, dispensadas ou esquecidas, e isto porque a prática é sempre contingente, complexa e instável” (ROSA, 2019, p. 8). Como esses aspectos eram, em parte, marginalizados na primeira elaboração, vem daí igualmente a direção escolhida por Ball ao refinar sua noção de Ciclo de Políticas, procurando trazer aos escopos de análises a ideia de que as “políticas estarão sempre sujeitas à erosão e ao enfraquecimento de suas bases, por efeito da ação ‘encarnada’ das pessoas que são seu objeto” (BALL, 1994, p. 10-11). Entendemos que Ball nos oferece uma caixa de ferramentas para analisar as políticas educacionais, não “uma teoria totalizante que nos diz como o mundo funciona” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313). De qualquer

forma, esses mesmos autores nos lembram que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática (infraestrutura disponível, culturas profissionais, processos de interpretação e tradução, pressões externas etc.). Já o contexto da estratégia política está relacionado ao contexto da influência, uma vez que integra o processo pelo qual as políticas são mudadas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Neste estudo, o enfoque central foram os contextos da produção de texto, de influência e da prática (re)configurados no contexto pandêmico. Entende-se que “a abordagem do Ciclo de Políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55). Não se nega, com base na literatura, que os cinco contextos “estão inter-relacionados”, não tendo divisões entre dimensões “temporais ou sequenciais” e não sendo “etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (ibidem, p. 50). É reafirmado, no entanto, que as análises foram focadas nos contextos de influência, da produção de texto e da prática (figura 3), entendendo-os, como “os três contextos principais” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 158) com igual importância para as reflexões.

Figura 3 - Contextos de análise da política educacional.



Fonte: adaptado de Mainardes, 2006, p. 51.

No escopo teórico apresentado e simplificada e exposto na figura acima, parece ser “possível orientar a investigação de políticas educacionais” tratando do “contexto das influências (discursos, organismos, sistemas)” abordando também o “da produção dos textos

políticos” e o do “contexto da prática (avaliação em larga escala e os municípios), [no qual] as políticas podem ser reconstituídas” (SANTOS, 2014, p. 265). Com efeito, pode-se inspirar na noção de Ciclo de Políticas no intuito de compreender melhor o contexto estudado, partindo da premissa que ainda há muitas perguntas a serem respondidas sobre políticas e programas públicos educacionais (AVELAR, 2016). Concluindo esta seção, evidencia-se que o Ciclo de Políticas “envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados” (MAINARDES, 2006, p. 59). No entanto, neste estudo, foi focado a analisar os documentos postos à consulta e orientação de docentes, gestores, alunado e família ligados à Rede Pública Estadual de Ensino de Minas.

2.2 As ferramentas de coleta e análise de dados

O presente estudo se organiza como exploratório, explicativo e descritivo, com abordagem qualitativa por meio de análise documental e análise de conteúdo. Segundo Sellitz et al (1965), os estudos exploratórios visam um aumento do conhecimento sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criando novas hipóteses e realizando uma pesquisa mais estruturada. Gil (1999) configura o estudo em explicativo por ter como objetivo básico a identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um fenômeno. Nesse caso, podemos elaborar um estudo voltado para análise das políticas públicas com o intuito de compreender melhor o ensino remoto, buscando identificar quais fatores contribuem ou não no seu desenvolvimento. Nesse sentido, o estudo descritivo faz-se necessário pois pode evidenciar as características de determinadas populações ou fenômenos.

Para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa, visto que ela envolve instrumentos de análise que permitem a sistematização das informações, de forma que possam servir como elementos descritivos e/ou explicativos do fenômeno estudado. O método qualitativo contribuiu para a compreensão das contingências e inconsistências introduzidas por elementos organizacionais, simbólicos, institucionais e humanos. Tais elementos medeiam a transformação de decisões sobre políticas públicas em ações e procedimentos produtores de resultados. O método qualitativo oferece oportunidades para a formulação de descrições aprofundadas de contextos, processos e mecanismos que permitem explicar os resultados obtidos a partir das características e circunstâncias de operação de programas e projetos (IPEA, 2010). No cenário de uma abordagem qualitativa, neste trabalho, interessada em analisar com mais cuidado projetos, leis e programas relacionados, de uma maneira ou de outra, com o

REANP, trabalharei também com técnicas relacionadas ao emprego do diário de pesquisa, de revisão bibliográfica, de análise documental e de análise de conteúdo.

2.2.1 Diário de pesquisa

O diário de pesquisa é uma ferramenta que possibilita ao pesquisador dar vida a muitas passagens da sua escrita. Gatti (1999) aponta que os métodos não são abstratos. É um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira que olhamos as coisas do mundo. Nesse sentido, o diário de pesquisa foi um método, uma ferramenta importante por permitir apresentar características pessoais no desenvolvimento da escrita, da busca bibliográfica e do caminho a ser seguido nos estudos.

“O diário como recurso de pesquisa favorece o registro do fenômeno investigado com toda a variabilidade do objeto em diferentes momentos” (VIEIRA, 2002, p. 98). Desse modo, torna-se um poderoso descritor e um auxiliar inestimável para o pesquisador. Conforme Borges e Silva (2020), o diário de pesquisa consiste em uma narrativa do pesquisador, dentro de seu contexto histórico-social, que viabiliza restituir, de maneira escrita as aproximações e os distanciamentos com o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si. Essa escrita permite uma reflexão no próprio ato de escrever, permitindo ao pesquisador demonstrar experiências cotidianas, fragilidades e dificuldades concretas vivenciadas no percurso de pesquisador. Essas características apresentadas pelos autores estão imbricadas no processo de busca, análise e experiência pessoal com o objeto de pesquisa.

Com base nessa ferramenta e nos relatos observados por mim e descritos por alguns atores envolvidos com a educação, o desenho analítico desta pesquisa foi dividido em dois eixos. Em um primeiro eixo, buscamos entender as dificuldades, os erros e os sucessos alcançados em várias políticas públicas e projetos elaborados para o ensino remoto, pensando na existência de um padrão (ou em uma sequência de erros ou eventos que se repetiram) que possam ser identificados. No segundo eixo, empregando também a revisão de literatura e análise documental, centrando atenção nos trabalhos que discutem os currículos escolares contemporâneos como políticas públicas e nas mudanças e implementações realizadas pelos vários segmentos responsáveis no que tange o ensino remoto, como por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação, as Superintendências de Ensino, entre outros. Por fim, permeando os

dois eixos, desenvolvemos uma análise baseada no Ciclo de Políticas das políticas públicas estudadas.

2.2.2 Revisão bibliográfica

Os dados utilizados nessa pesquisa foram coletados por meio da revisão bibliográfica sobre o tema, incluindo livros e artigos. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44). A revisão bibliográfica é importante para definir o caminho da pesquisa que se deseja desenvolver, sendo que para identificar as fontes bibliográficas adequadas ao desenvolvimento da pesquisa, a contribuição do orientador é fundamental. Corroboro com Gil (2002) ao considerar que os direcionamentos e apontamentos feitos pelo orientador ajudaram a delimitar melhor o caminho e os propósitos da seleção da bibliografia utilizada. Considera-se que as questões norteadoras para a busca bibliográfica foram: quais políticas públicas foram desenvolvidas para o uso das tecnologias digitais na educação? Como o REANP foi implementado nas escolas de Minas e Gerais e quais recursos foram utilizados? A coleta de dados foi realizada também empregando de análise documental, encontrado em leis, programas, projetos e sites do Governo e do Poder Público. Primeiramente foi realizada uma busca sistemática em diferentes bibliotecas virtuais, arquivos, sites, periódicos, revistas, Anais e plataformas do Poder Público. Os repositórios utilizados foram da UFMG, UFLA, UFBA, UCB, USP e UFU. Dentre os trabalhos analisados, estão dissertações e teses. Além disso, muitas buscas foram realizadas pela plataforma da Scielo por apresentar um grande número de publicações na área acadêmica. Para tanto foram utilizadas palavras-chave que permitiam um afinamento da pesquisa, como: políticas públicas, REANP, ensino remoto, tecnologia digital, Ciclo de Políticas. Essa busca sistematizada é explicada por Gil ao apontar que

[...] existe na Internet mais do que qualquer outro meio, excesso de informações. Daí a conveniência de utilização de sistemas de busca, que podem ser de três categorias: mecanismos de busca, diretórios e mecanismos de metabusca. Os mecanismos de busca são os sistemas baseados no uso exclusivo de programas de computador para indexação das páginas da Web. Nesses mecanismos, a pesquisa é feita por palavras-chave (GIL, 2002, p. 75).

Para isso, escreve-se a palavra no quadro de pesquisa, e em seguida, aparecem os sites cujos conteúdos referem-se às palavras-chave. Após a reunião dos artigos, dos livros, das dissertações, das teses e dos documentos mais relevantes (mais citados, escritos por estudiosos

da área, mais atuais, publicados em periódicos confiáveis e com recorte analítico que propicia a descoberta de dados relevantes), começou-se um levantamento dos aspectos importantes a serem analisados, assim como das políticas públicas relacionadas ao contexto do tema. A leitura dos textos foi realizada com o objetivo de buscar informações a respeito das políticas públicas implementadas para o uso das tecnologias digitais na educação, principalmente durante o período do ensino remoto. Foram considerados aspectos importantes como sua elaboração, análise e implementação. Além disso, procurou-se analisar os embates ocorridos nesse processo, os atores envolvidos e as justificativas apresentadas para o desenvolvimento dessas políticas. Tal análise se faz necessária para compreender o foco central da pesquisa e buscar identificar aspectos que possam ajudar na elucidação do problema de pesquisa.

2.2.3 Análise documental

Na pesquisa acadêmica, quando um pesquisador se propõe a estudar um objeto, ele dispõe de diversos instrumentos metodológicos de acordo com sua natureza, seu problema de pesquisa, seu referencial teórico e a corrente de pensamento que o guia (SÁ-SILVA et al, 2009). Um dos instrumentos metodológicos existentes refere-se à análise de documentos, o que caracteriza a pesquisa documental. Ela constitui em uma “pesquisa de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Podemos considerar que as leis, projetos e documentos que serão analisados se enquadram nesse perfil de material, sendo, portanto, fontes de análise. Podemos entender assim que a análise documental “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a [...] influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador” (CELLARD, 2012, p. 295).

Tais aspectos são de suma importância para compreendermos algumas questões que estão imbricadas na pesquisa (assim como a análise da elaboração, implementação e as possíveis falhas e acertos nos documentos analisados), permitindo uma apreciação desses documentos na íntegra. Nesse sentido, serão analisadas políticas públicas desenvolvidas para implementação das tecnologias digitais na educação – essencialmente durante o ensino remoto – assim como projetos, leis, documentos, entre outros. Sendo assim “o uso desses documentos para pesquisa traz uma riqueza de informações a qual possibilita uma aproximação do entendimento do objeto de estudo na sua contextualização histórica e social” (SÁ-SILVA et al, 2009, p. 2).

“O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, possibilitando assim “operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação” de interferência ou de mudança dos “indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas, bem como o de sua gênese até os nossos dias” (CELLARD, 2012, p. 295). “Os documentos [também] constituem fonte rica e estável de dados. Como eles subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” e social (GIL, 2002, p. 46). Entende-se que os documentos que foram analisados tiveram um impacto significativo na educação, tornando-se, por esse motivo, o foco da pesquisa. A decidir-se pela utilização dos documentos em um estudo, Flick (2009) descreve que

[...] o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa (FLICK, 2009, p. 232).

Esses questionamentos são relevantes para se delimitar o foco da pesquisa e procurar entender várias questões que permeiam o estudo. Além disso, o pesquisador deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condições de fazer uma análise em profundidade de seu material, com base na análise documental (CELLARD, 2012). O autor descreve que o pesquisador deve localizar os textos pertinentes e avaliar a credibilidade, assim como sua representatividade. No estudo em questão, essa localização será baseada nas políticas públicas que apresentam impactos mais significativos para implementação das tecnologias na educação. Em seguida, objetiva-se realizar uma análise mais aprofundada desses documentos e suas versões, levando-se em conta a importância de fazer uma análise preliminar dos documentos, sendo essencial saber como compor as fontes documentais, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, uma situação determinada. Entretanto, é basilar usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Portanto, essa avaliação crítica constitui uma das primeiras etapas da análise documental na pesquisa, devendo ser feita com muita cautela para que o delineamento dos estudos seja coerente (CELLARD, 2012).

Os documentos localizados e entendidos como pertinentes para uma análise crítica foram separados por data de publicação (em relação ao REANP), em consonância com o tema estudado e de acordo com a demanda da escrita. O quadro a seguir apresenta os documentos

utilizados e analisados, e alguns deles foram apresentados no decorrer da escrita como nota de rodapé.

Quadro 2: documentos utilizados

Autor(es)	Documento
1- BRASIL	Base Nacional Comum Curricular, 2018
2- BRASIL	Decreto MEC N° 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
3- BRASIL	Decreto n° 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.
4- BRASIL	Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida, 2020 ^a
5- BRASIL	Fio Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arduca, 2020b
6- BRASIL	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo do professor de 1997: perfil do magistério da educação básica
7- BRASIL	Lei n° 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
8- BRASIL	Programa Nacional de Informática Educacional (PRONINFE). Ministério da Educação
9- BRASIL	Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).
10- BRASIL	Projeto um computador por aluno (UCA)
11- BRASIL	Resolução SEE N° 4.506/2021. Secretaria de Estado de Educação. Minas Gerais
12- BRASIL	Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação ensino médio. 1997
13- BRASIL	Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação ensino médio. 1998

Quadro 2: documentos utilizados. (Conclusão)

14- BRASIL	Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação ensino médio, 2000.
15- BRASIL	Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
16- MINAS GERAIS	Secretaria de Saúde de Minas Gerais. Deliberação do comitê extraordinário Covid-19 nº 39, 2020 ^a
17- MINAS GERAIS	Secretaria de Saúde de Minas Gerais. Plano Minas Consciente. Brasília. 2020b
18- MINAS GERAIS	Secretaria de Saúde de Minas Gerais. Protocolo Sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, 2020c
19- MINAS GERAIS	Secretária de estado de educação de Minas Gerais. Resolução SEE Nº 4310/2020.

Quadro 3: documentos utilizados nas notas de rodapé

Autor(es)	Documento em nota de rodapé (sequência utilizada no texto)
20- MINAS GERAIS	Secretária de estado de educação de Minas Gerais. Resolução nº 4.310, 2020.
21- BRASIL	Portaria Nº 522, de 9 de abril de 1997. PROINFO
22- BRASIL	MEC/FNDE. Projeto um computador por aluno (UCA), 2008.
23- BRASIL	Ministério da educação. Cartilha PROINFO rural. Sem data.
24- BRASIL	Ministério da educação. Cartilha PROINFO. Recomendações para a Montagem de Laboratórios de Informática nas Escolas Urbanas, sem data.
25- BRASIL	Medida Provisória nº 472, de 2009.

Quadro 3: documentos utilizados. (Continua)

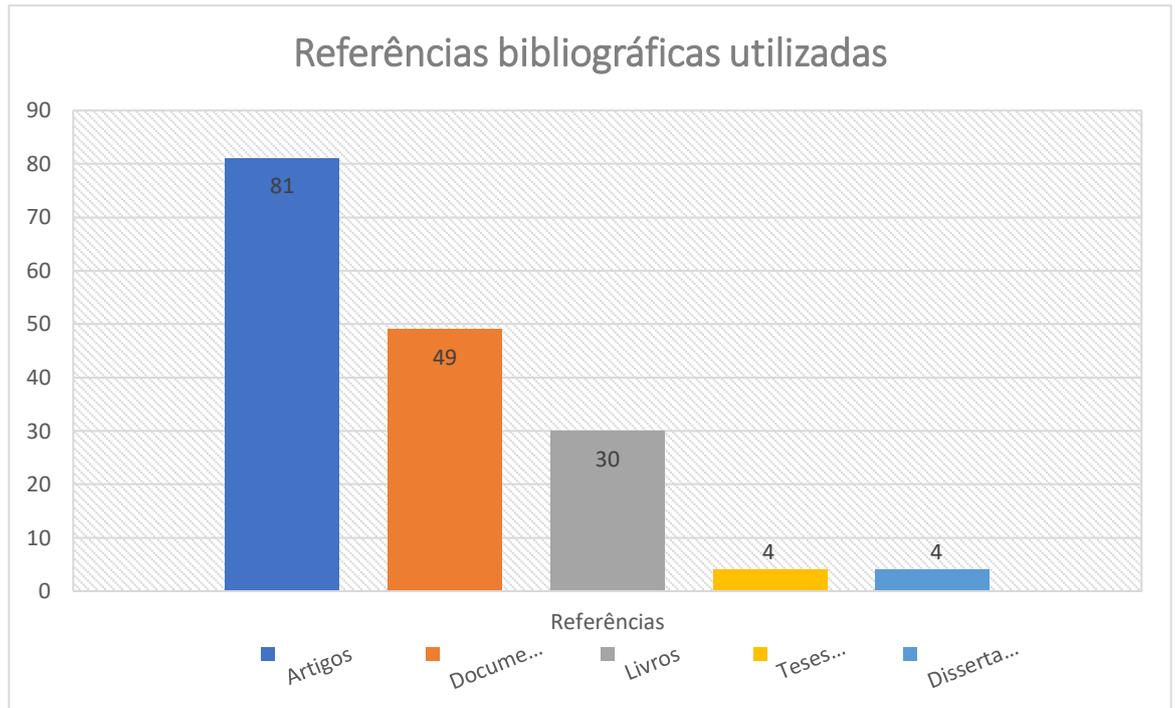
26- MINAS GERAIS	Decreto com numeração especial 113, de 12/03/2020
27- BRASIL	Decreto nº 10.277 de 16 de março de 2020
28- BRASIL	Ministério público do estado de Minas Gerais. Nota jurídica PROEDUC/CREDCAS nº 2/2020
29- BRASIL	Todos pela educação. Nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, 2020.
30- BRASIL	Ministério da educação. Conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP Nº:5/2020, 2020
31- BRASIL	Memorando circular 64/2020. Estabeleceu que a principal forma de comunicação fosse o chat.
32- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Memorando-Circular nº 64/2020/SEE/SG, 2020.
33- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Memorando circular 64/2020
34- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. manual de conduta nas redes sociais, 2020.
35- MINAS GERAIS	Nota jurídica PROEDUC/CREDCAS nº 2/2020
36- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Resolução SEE Nº 4310/2020.
37- MINAS GERAIS	Documento Orientador: Regime Especial de Atividades não Presenciais, 2020.
38- BRASIL	Medida provisória nº 934 de abril de 2020.
39- BRASIL	Parecer CNE/CP Nº: 5/2020
40- SIND- UTE	Campanha de combate ao assédio moral na educação, 2020.
41- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Guia prático: aplicativo conexão escola, sem data.

Quadro 3: documentos utilizados. (Conclusão)

42- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Resolução SEE nº 4310/2020.
43- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Memorando-Circular nº 42/2020/SEE/SG, 2020.
44- MINAS GERAIS	Resolução SEE nº 4 .423 de 30 de setembro de 2020.
45- MINAS GERAIS	Protocolo Minas Consciente, 2020.
46- FIO- CRUZ	Ministério da saúde. Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19, 2020.
47- MINAS GERAIS	Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. 2020
48- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Memorando-Circular nº 1/2021/SEE/SE, 2021.
49- MINAS GERAIS	Secretaria de estado de educação. Memorando-Circular nº 9/2021/SEE/SPP

Foram utilizados 49 documentos ao todo, sendo uma parte sobre as políticas públicas desenvolvidas antes do REANP, além de documentos que estabelecem diretrizes e questões gerais do REANP. O gráfico a seguir mostra as referências bibliográficas utilizadas para análise e desenvolvimento da escrita.

Gráfico 1: Referências bibliográficas utilizadas



Fonte: autora (2022)

Primeiramente foi realizada uma busca sistemática em diferentes bibliotecas virtuais, arquivos, sites, periódicos, revistas, Anais e plataformas do Poder Público. Os repositórios utilizados foram da UFMG, UFLA, UFBA, UCB, USP e UFU. Dentre os trabalhos analisados, estão dissertações e teses. Além disso, muitas buscas foram realizadas pela plataforma da Scielo por apresentar um grande número de publicações na área acadêmica. Para tanto foram utilizadas palavras-chave que permitiam um afinamento da pesquisa, como: políticas públicas, REANP, ensino remoto, tecnologia digital, Ciclo de Políticas. Ao todo, foram utilizados 81 artigos, 49 documentos, 30 livros, 4 teses de doutorado e 4 dissertações de mestrado.

2.2.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdos consiste em uma técnica de análise dos dados popularizada por Laurence Bardin (1977). O autor define a análise de conteúdo como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar em um estado ulterior a sua consulta e referência

(BANDIN, 2004). Esse método tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por meio de procedimentos de transformação.

Segundo Bandin (2004), o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilidade do acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha o máximo de informações. Quando fazemos uma pesquisa documental, precisamos nos atentar a três aspectos: a escolha dos documentos (pré-análise), o acesso a eles (exploração do material) e a sua análise (tratamento do resultado). Segundo Godoy (1995), essa escolha dos documentos não é um processo aleatório, se dando em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Segundo a autora, a pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização. Normalmente envolve um primeiro contato com os documentos, que é denominada “leitura flutuante”. É nessa fase que o exame inicial da documentação irá nos permitir definir, com mais cuidado, quais documentos são promissores para se analisar. Selecionados os documentos, é preciso fazer uma codificação, que corresponde a “uma transformação dos dados brutos do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2004, p. 103).

Além disso, é preciso fazer também a análise dos dados obtidos, sendo a análise de conteúdo uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Essa fase corresponde a escolha dos documentos para compor cada etapa da escrita. Realizou-se inicialmente um levantamento das políticas públicas desenvolvidas para o uso das tecnologias digitais na educação. Após esse levantamento, foi feita uma escolha dessas políticas públicas, pois muitas entraram em vigor apenas em alguns Estados, possuíam características muito divergentes do foco do estudo ou eram muito semelhantes à política pública anterior, já mencionada e apresentada. A segunda fase, que diz respeito à exploração do material, “nada mais é que o cumprimento das decisões tomadas anteriormente” (GODOY, 1995, p. 24).

O acesso a documentos oficiais como leis, estatutos, projetos e programas é mais fácil do que àqueles de uso particular. Isso não significa que sua seleção terá essa mesma facilidade. Ao contrário, a seleção deve ser mais detalhada por apresentar um leque maior de opções de escolha. A terceira fase, denominada tratamento dos resultados, apoia-se nos “resultados que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e/ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (GODOY, 1995, p. 24). Com essa rede analítica montada, passamos a descrever as análises realizadas. No próximo capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre algumas políticas públicas para a tentativa de uso pedagógico das tecnologias em ambientes educacionais e como elas poderiam ter ajudado ou influenciado as propostas em torno do REANP.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Ao analisar o contexto da influência do Ciclo de Políticas, podemos compreender que as políticas públicas (desenvolvidas anteriormente ao REANP) para o emprego das tecnologias na educação podem ter um impacto significativo para que o REANP fosse desenvolvido. Nesse sentido, Mainardes (2018) afirma que há a necessidade de considerar a historicidade da política estudada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. Portanto, muitas características no processo de elaboração e implementação das políticas públicas anteriores podem ter sido utilizadas como parâmetro para tentar minimizar os possíveis problemas e desenvolver de forma mais eficaz as tecnologias para serem utilizadas durante o período remoto. “Isto evidencia que a realidade micro busca a contextualização com a macro e reforça a ideia de que a elaboração de uma política pública sofre algumas influências, sejam globais, nacionais ou locais” (JESUS, 2011, p. 6). Para entender a importância de cada política pública no que tange à Educação Básica e à tecnologia, se faz necessário contextualizá-la nos momentos históricos nos quais foram criadas. Para tanto, serão apresentados programas, projetos e leis que foram desenvolvidos para tal propósito.

3.1. Projeto EDUCOM

O EDUCOM foi o primeiro projeto em âmbito nacional focado no o uso das tecnologias digitais em escolas públicas. Desenvolvido na década de 80, tratou especificamente da informática educacional. Naquele momento, as iniciativas relacionadas à informática educacional eram desenvolvidas em escolas particulares ou em poucas Universidades. A introdução da informática nas escolas presente na proposta do EDUCOM foi elaborada por uma equipe intersetorial, representada por integrantes da Secretaria Especial de Informática (SEI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

Uma das primeiras atitudes desta equipe foi realizar o I Seminário Nacional de Informática Educacional em agosto de 1981. Entre as várias recomendações resultantes deste Seminário, a mais marcante foi a de que o computador deveria ser encarado como um meio que ampliasse as funções do professor ao invés de substituí-lo. Também se recomendou que a informática

educacional fosse adaptada à realidade brasileira, valorizando a cultura, os valores sócio-políticos e a educação nacional. Essas recomendações influenciam até hoje as políticas públicas da área (TAVARES, 2002, p. 2).

A partir desse primeiro Seminário, surgiu a ideia de criar projetos-piloto de informática educacional em Universidades, sendo um grande passo para estruturar o projeto EDUCOM. Podemos analisar que as instituições mencionadas fazem parte do contexto da influência quando observamos as mudanças que as tomadas de decisões desenvolvidas por elas acarretaram na área. As discussões e os interesses daqueles que estiveram envolvidos nesse projeto fizeram com que os textos das políticas no âmbito das discussões fossem pensados, modificados e elaborados. Mainardes (2006) evidencia esse apontamento ao apresentar que, normalmente, é no contexto da influência que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, muito possivelmente grupos de interesse ligados ao SEI, MEC, CNPq e Finep disputaram para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. É nesse contexto também que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. “O Projeto EDUCOM foi concebido e operacionalizado a partir de sugestões da comunidade científica do País, consolidando uma nova postura em termos de políticas públicas” (ALMEIDA, 1998, p. 13). Portanto, a partir das discussões realizadas por esses grupos, surgiu a ideia de criar projetos-piloto, ajudando depois a estruturar o projeto EDUCOM.

Foi no contexto da produção de texto – que diz respeito à formulação, às características e aos objetivos da política pública – que o EDUCOM foi pensado e estruturado, tornando-se um projeto passível de ser implementado na prática. Mainardes (2006) considera que os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público em geral. Portanto, podemos considerar que adaptações foram realizadas para que o projeto se tornasse mais próximo do seu público alvo. O EDUCOM consistia na “implantação de centros-piloto em universidades públicas, voltados à pesquisa no uso de informática educacional, à capacidade de recursos humanos e à criação de subsídios para elaboração de políticas no setor” (TAVARES, 2002, p. 2). Segundo Moraes (1993), cada estado, juntamente com as Secretarias de Educação, definia os rumos da proposta, de acordo com as necessidades, a capacidade técnico operacional em termos de recursos humanos a serem capacitados, dependendo também da sua vontade política. Caberia então ao Ministério da Educação repassar os recursos necessários e fornecer os equipamentos solicitados.

O EDUCOM apresentava várias metas. Uma delas era desenvolver pesquisa do uso educacional da informática, na busca de perceber como o aluno aprende, tendo apoio em recursos da informática, buscando-se entender se isso melhoraria efetivamente a aprendizagem.

Outra meta apontada era levar os computadores às escolas públicas, para possibilitar as mesmas oportunidades que as escolas particulares ofereciam a seus alunos (TAVARES, 2002). Chaves et al (1983) consideram que o EDUCOM

[...] pretende imprimir uma filosofia diferente ao uso do computador na educação, nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Letras (Língua Portuguesa). Segundo esta filosofia o computador é fundamentalmente uma ferramenta para a aprendizagem, não uma máquina de ensinar. Nesta ótica, a aprendizagem que decorre do uso adequado do computador na educação é uma aprendizagem por exploração e descoberta, sendo dado ao aluno, neste processo, o papel ativo de construtor de sua própria aprendizagem, que se caracteriza não com mera absorção de informações, mas isto sim, como um fazer ativo (CHAVES, 1983, p. 1).

Esses apontamentos vão ao encontro da ideia do aluno-protagonista, que desenvolve seu conhecimento com experiências, sendo o professor um mediador dessa construção do conhecimento, e as tecnologias digitais uma ferramenta utilizada para tal fim. Porém, podemos destacar que o projeto apresentou impasses na sua implementação, tornando-se um grande desafio para aqueles que deveriam utilizá-lo e desenvolvê-lo. As respostas ao texto da política pública EDUCOM têm consequências reais e “essas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Podemos considerar que a questão financeira foi um grande problema, apresentando dificuldades no pagamento de bolsas de estudos para professores e respaldo financeiro governamental, levando o EDUCOM a se tornar alvo de avaliações. Porém, segundo Tavares (2002), o relatório de avaliação afirma que o projeto cumpre com suas metas de acordo com os recursos que foram a ele alocados. Sendo assim, foram escolhidas cinco instituições para serem centros-piloto do projeto. Segundo a autora, essas instituições foram escolhidas devido a existência prévia e adequada de infraestrutura, assim como as possibilidades reais de execução dos projetos particulares e relevância dos problemas que os centros-piloto desejavam pesquisar. Cada centro-piloto desenvolveu, de forma independente do outro, de acordo com o projeto que havia submetido. Outra questão importante é o fato de que cada estrutura também era diferente, assim como apontado por Tavares nesses dois exemplos de Instituições que eram centros-piloto:

a) UFRJ: o projeto [...] agregou a Faculdade de Educação, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) e o Núcleo de Computação Eletrônica e os Institutos Básicos: Física, Química, Biologia e Matemática, além de uma escola pública de 2º grau. Sua proposta estava voltada ao ensino de 2º grau, visando analisar os efeitos da tecnologia sobre a aprendizagem, a

postura do professor e a organização escolar. Para tanto, buscou desenvolver softwares educacionais e projetos de formação de recursos humanos. [...]. Um aspecto importante foi a introdução da disciplina Tecnologia educacional [...] no currículo da graduação e da pós-graduação. Em 1989 o centro piloto sofreu uma reformulação e passou a chamar-se “Coordenação de Informática na Educação Superior - CIES/EDUCOM/UFRJ”, voltando seus estudos para tecnologia educacional, tecnologia de software educacional e investigação dos efeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos decorrentes do uso educacional da informática. [...];

b) UFMG: o centro-piloto é de responsabilidade do Departamento da Ciência da Computação, que buscou desenvolver projetos de cunho interdisciplinar e envolveu professores (de biologia, geografia, português, matemática e física) e diversos profissionais da área de educação (pedagogos, filósofos, cientistas sociais e sociólogos). Quatro foram os objetivos: informatização escolar, desenvolvimento de softwares educacionais, capacitação de recursos humanos e emprego da informática na educação especial. O centro promoveu cursos de extensão e de formação de professores em escola pública; também foi criada a disciplina Informática em educação na graduação da UFMG (TAVARES, 2002, p. 3-4).

Podemos observar que os objetivos e o desenvolvimento das duas instituições mencionadas são divergentes, contudo, com um propósito em comum: a informática no meio educacional como ferramenta de construção do conhecimento. Um dos aspectos que era considerado de grande importância na época de implantação e desenvolvimento do EDUCOM dizia respeito à formação dos professores para utilizarem e saberem ensinar através das tecnologias que seriam apresentadas à educação. “Qualquer programa que venha a ser executado na educação, deverá envolver uma atividade sistemática de sensibilização dos professores” (PEIXOTO, 1984, p. 25). Nesse sentido, Moraes (2014) descreve que:

em todos os centros há integração das equipes. Quanto à capacitação dos recursos humanos, foi sistemática em todos os centros-piloto, tanto para os componentes das equipes como para os professores de diferentes setores: da universidade, do então 1º e 2º graus e estagiários. O maior problema encontrado neste aspecto referiu-se à escassez de bolsas de estudo para os envolvidos nos projetos (MORAES, 2014, p. 41).

Podemos considerar que o projeto EDUCOM teve grande importância na organização de um grupo de pesquisadores ativos até hoje. Tavares (2002) aponta que mesmo passando por inúmeras dificuldades, foi referência para todos os demais projetos, que foram estruturados a partir dele. E, em relação a formação de professores, sabe-se que houve muitas conquistas, sendo responsáveis pela avaliação e por medidas de implantação da informática educacional nas escolas públicas.

3.2. EDUCOM e a Linguagem LOGO

É importante salientar que o uso do computador na educação foi enfatizado pela linguagem LOGO, sendo utilizada no Projeto EDUCOM. Essa linguagem foi desenvolvida em 1968 por Seymour Papert, “cujo objetivo é utilizar ‘objetos-de-pensar’ e criar ambientes verdadeiramente interessantes” (PAPERT, 1994, p. 125). Conforme o autor, os educandos são os responsáveis pela própria aprendizagem, mediada pelo professor. A linguagem LOGO surgiu a partir de questionamentos do próprio autor sobre a aprendizagem das crianças. Santos e Silva (2020) apontam que para Papert, Piaget apresentava a ideia de que as crianças aprendem muito mais sem serem ensinadas, dizendo muito pouco sobre como criar condições para que mais conhecimento pudesse ser adquirido pelas crianças ao se empregar o processo de “aprendizagem piagetiana”. A partir desse cenário, começou-se a formular ideias que deram origem a um ambiente computacional para aprendizagem.

A partir de Papert e depois do desenvolvimento do PC, o computador passou a ser entendido como uma ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, sendo que o aprendizado ocorrerá pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio da máquina.

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores. Vivemos em uma época em que as TIC vão além da base comum do conteúdo (COLL, 2011, p. 17).

Nesse sentido, podemos considerar que a utilização significativa e criativa do computador e recursos tecnológicos podem contribuir para a produção e apropriação de conhecimentos dos alunos e professores, ao permitir que os mesmos possam compreender melhor sua realidade para transformá-la. Porém, Bruzzi (2016) aponta que, tanto um sistema educacional quanto escolas e professores que queiram com as tecnologias digitais provocar mudanças, devem desenvolver um novo perfil. Não basta a tecnologia, é necessária uma formação adequada dos atores educacionais para uma efetiva mudança. Da mesma forma que não basta a tecnologia presente nas escolas, é necessário proporcionar uma orientação tanto a professores quanto para alunos a utilizarem todo seu conhecimento tecnológico de forma a ampliar suas capacidades intelectuais. Esse foi um dos grandes desafios para implementação das políticas públicas para a utilização dos recursos tecnológicos no meio educacional.

No caso do EDUCOM, foram criados módulos e cursos para formação de professores que atuavam nos projetos desenvolvidos. Um exemplo era o curso de especialização de 360 horas “Informática na educação”, organizado pela UFRGS, considerado um dos melhores cursos no contexto do EDUCOM. Algo bem similar, de importância significativa na formação de professores, foi utilizado no REANP, com cursos para que professores, alunos e gestores pudessem utilizar os recursos oferecidos pelo governo para a retomada das aulas de forma remota. Nesse sentido, talvez o EDUCOM possa ter influenciado de alguma forma na elaboração dessas questões no REANP, sendo apontado no contexto da influência como um possível propulsor da formação adequada para implementação dessa política pública.

3.3. PRONINFE

Com base no EDUCOM e em todos os projetos decorrentes e apoiados nele, o Governo Federal lançou, em 1989, o Plano Nacional de Informática na Educação (PRONINFE). Podemos considerar que o EDUCOM teve um grande impacto na formulação do PRONINFE, exercendo influência no processo de criação dessa política. Porém essa influência será sempre reconfigurada, “recontextualizada e reinterpretada pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p. 52). Essa definição está contida no contexto de influência, que apresenta além de outras questões, a forma como políticas públicas podem interferir na formulação de outras. Esse contexto tem uma relação simbólica com o contexto da produção de texto, não querendo dizer que essa relação seja simples ou evidente. Segundo Mainardes (2006), os textos políticos normalmente eram articulados com o interesse do público, e a produção da política se modelava conforme as necessidades e os interesses. Portanto, podemos considerar que os aspectos apontados a seguir são configurados no contexto da produção de texto, dizendo respeito a formulação e as características da política, que podem conter influências, adaptações e formulações conforme interesses.

O PRONINFE tinha o objetivo de “desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, assegurando a unidade política, técnica e científica” (TAVARES, 2002, p. 6). Outro ponto forte do Plano era a formação de professores dos três graus (1º, 2º e 3º graus, correspondendo aos atuais fundamental, médio e superior respectivamente), bem como na área da educação especial e em nível de pós-graduação. Para o alcance desse objetivo, o Programa possibilitou “a utilização da informática na prática educativa, a consolidação e ampliação de pesquisas, a

produção e difusão de tecnologia educacional de informática e a socialização dos conhecimentos e [das] experiências já desenvolvidos” (BRASIL, 1994, p. 9).

Para tanto, o PRONINFE apoiaria a criação e a implementação de Centros de informática na educação, atendendo ao Ensino Fundamental, Médio e Superior, e à educação especial. Além disso, tinha como objetivos: 1) “fomentar o desenvolvimento de infraestrutura de suporte junto aos sistemas de ensino do País” [...]; 2) “estimular e disseminar resultados de estudos e pesquisas de aplicações da informática no processo de ensino-aprendizagem [...]; 3) acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o uso dos computadores nos processos educacionais” (BRASIL, 1994, p. 11). Esses aspectos voltados para informática e tecnologia estão presentes no EDUCOM podendo ter exercido influência, ampliando e repensando projetos e propostas futuras relacionados a educação e tecnologia.

Contudo, ainda existiam dificuldades em alcançar tais objetivos. Nesse sentido, Bonilla e Pretto (2000) apontam que em 1991, a Informática Educativa ganhou espaço na lei que regula a política de informática no Brasil, cabendo ao MEC a responsabilidade pela implementação de ações de formação de recursos humanos. Para tanto, foram inclusos na parte orçamentária, recursos para implantação de Centros de Informática Educativa e execução das ações do Proninfe. Essas mudanças tiveram um impacto positivo para o desenvolvimento dos objetivos do programa, pois viabilizou muitas questões que ainda não tinham um apoio mais centralizado do MEC.

3.4. PROINFO

Em 1997, quase dez anos depois, foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que se configurou em uma variação do PRONINFE. É um programa educacional com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estaduais e municipais⁵. Para tanto, o Programa buscou realizar a montagem de laboratórios de informática em escolas públicas. Com isso tentou-se levar não somente uma infraestrutura, como também fornecer, a partir de uma formação continuada dos professores, uma formação pedagógica para que esses profissionais se adequassem ao ensino com tecnologias. Esses aspectos podem ter sido influenciados de alguma forma pelo EDUCOM e PRONINFE, que

⁵ Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

tenham a formação de professores e implementação da tecnologia na Educação Básica como objetivos principais a serem alcançados. Mainardes (2006) defende que os textos são produtos de múltiplas influências e agendas. Sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política, no qual apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. O autor considera que políticas já implementadas podem ser consideradas mecanismos que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais, sendo que tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Nesse sentido, a partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a publicação do Decreto nº 6.300, o programa “foi reestruturado de forma a ampliar as suas metas, [passando] a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 1997, p. 25). Mainardes (2006) argumenta que no contexto da produção de texto devemos nos questionar quando se iniciou a construção do texto da política, quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política, quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto, e que intenções, valores e propósitos representam. Portanto, podemos apresentar que a intenção do Programa, conforme Tavares (2002, p. 6), “era formar 25 mil professores e atender a 6,5 milhões de estudantes, através da compra e distribuição de 100 mil computadores interligados à internet”. Sua estrutura conforme o MEC/FNDE⁶ consistia em compra, distribuição e instalação de laboratórios de informática, computadores interativos (projeter) e UCA (Um computador por Aluno) nas escolas públicas de Educação Básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) deveriam providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores. Mesmo com os avanços, Schnell (2009) avalia os resultados do programa como preocupantes, pois a formação atendeu 58.640 professores em um total de 1.617.000 de professores existentes no Brasil, conforme o Censo do Professor (BRASIL, 1997), realizado pelo MEC. Esteves Neto (2008) realizou investigações a respeito da formação de professores, proposta pelo PROINFO nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) situados no Estado do Mato Grosso, e concluiu que:

[...] é lícito afirmar que se os NTE não têm feito uma formação inicial e continuada que integre reflexiva, crítica e criativamente a informática no currículo escolar é porque essa tecnologia tem sido tratada como mais uma

6

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13175-guia-orientacoes-sigetec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2022.

propaganda ou publicidade do governo para as escolas públicas que beneficia preferencialmente as grandes corporações. Essa influência retoma a ideologia capitalista (ESTEVEZ NETO, 2008, p. 103).

Dentre várias questões importantes, é necessário compreender o impacto que desenvolver o domínio do professor por meio da formação inicial e continuada tem no alcance das propostas estabelecidas no Programa. Formar professores para utilização das tecnologias requer condições para que eles “construa[m] conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda[m] por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja[m] capaz[es] de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 8). Embora propor ações de formação continuada seja necessário, Cysneiros faz apontamentos relevantes sobre essa questão:

[...] o ideal é que o professor aprenda a lidar com as TI [Tecnologias da Informação] durante sua formação regular, em disciplinas mais ou menos com os nomes de “Tecnologia Educacional” ou “Tecnologias da Informação na Educação” e de modo mais detalhado nas didáticas de conteúdos específicos (CYSNEIROS, 2000, p. 12).

A formação docente é de suma importância nesse processo de compreensão de como as tecnologias podem ser desenvolvidas na prática da sala de aula, porém, as políticas que foram desenvolvidas focaram na formação continuada para tal objetivo. Preto (2006) corrobora com tais apontamentos ao afirmar que:

[...] para que ações como essas e tantas outras sejam possíveis, precisamos de professores qualificados desde a sua formação inicial, sendo fundamental o envolvimento das Faculdades de Educação, em especial aquelas das universidades públicas [...]. Para tanto, necessário se faz pensar em políticas que garantam o pleno envolvimento dos estudantes das Faculdades de Educação em programas que adotem plenamente essas tecnologias na sua formação, já que serão eles os futuros professores dos sistemas educacionais (PRETTO, 2006, p. 14).

Nesse conjunto de ações descrita por Preto, se faz importante discutir e repensar o papel das Universidades Públicas na implementação dessas políticas, para que as mesmas sejam estudadas e repensadas na prática, nas suas possibilidades, dificuldades e soluções para o ambiente educacional. Cysneiro (2000) e Preto (2006) argumentam que a necessária mudança na grade curricular foi lenta, e podemos ver atualmente que há estudos sobre o assunto em muitos cursos de licenciatura. Mainardes (2006) questiona que devemos nos perguntar, na

perspectiva do contexto da produção de texto se, além do texto principal, houve a produção de textos secundários.

Em relação ao PROINFO, Martins e Flores (2015) apontam que posteriormente, em 2007, com o objetivo de acelerar o processo de inclusão digital, a Presidência da República, por meio do Decreto nº 6.300, elaborou novas diretrizes para o programa, que passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Essas mudanças foram consideradas importantes no contexto da produção de texto, pois foram realizadas conforme motivações político-ideológicas, que exerceram interferências diretas na construção e modificação da política. Porém, cabe salientar que o processo de materialização das políticas para o campo educacional não constitui em um movimento polarizado, sendo rigidamente orientado em uma direção por determinado grupo que exerce de forma exclusiva o poder decisório, enquanto a outra parte – que no caso são as escolas e os professores – se encarregam da execução. Sabemos que pode haver interferências de vários setores, e o Ciclo de Políticas apresenta essa característica. O decreto com as modificações do PROINFO teve como objetivos

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007, p. 1).

Tais objetivos provocaram um conjunto de ações do governo federal, cujo resultado mais visível para o meio educacional foi a “implantação de milhares de salas de informática, já pretendida em muitos projetos político-pedagógicos das escolas” (MARTINS; FLORES, 2015, p. 116). Um expressivo número de escolas recebeu computadores e passou a ter suas salas de informática. Supostamente, poder-se-ia considerar que em partes a proposta do Programa se concretizou. Sabemos que muitos desses computadores ficaram anos em desuso por falta de vários fatores como falta de conectividade, de conhecimento dos docentes para sua utilização, de assistência técnica e em muitas realidades, por falta de energia elétrica e estrutura física.

Conforme Andrade et al (2015), como decorrência dessa configuração do programa, às escolas caberia seguir pontualmente orientações contidas nas cartilhas do MEC as quais

propõem instruções gerais e específicas a serem seguidas. Segundo os autores, o fato do MEC dispor de cartilhas (rural⁷ e urbana⁸) para as escolas contempladas com os equipamentos, sugere que aqueles órgãos do governo dissociam os aspectos técnicos dos aspectos pedagógicos, como se não houvesse uma preocupação com reflexão sobre o uso da informática como recurso pedagógico por parte dos agentes que irão colocá-la em prática. Podemos exemplificar questões como *layout* dos laboratórios com objetivo de favorecer interação e processo de ensino aprendizagem. Andrade et al (2015) apontam que a relação entre educação e tecnologia requer das escolas não apenas a organização de computadores nos laboratórios, como também em lidar com esse aparato tecnológico do ponto de vista pedagógico. Porém, essa meta não é tão simples de ser alcançada nas unidades escolares. Em 2010, Andrade et al (2015) realizaram uma pesquisa que buscou analisar as condições de infraestrutura e uso de laboratórios de informática de escolas públicas situadas em cinco municípios da região Metropolitana do Recife-PE. A fala de alguns gestores com quem os pesquisadores tiveram contato em algumas dessas escolas expressa as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar para o uso dos laboratórios de informática.

Os computadores estão instalados no laboratório, mas não são usados, pois não temos monitor e nem uma pessoa que assuma a coordenação. Até a sala vai ser usada, pois a escola precisa de espaço. O laboratório está pronto, mas não tem internet. O laboratório não está sendo usado devido a problemas na rede elétrica. Falta mais atenção para os laboratórios de informática na escola. Como usar o laboratório nas disciplinas? Nós não temos a resposta. Mas acho que não há interesse dos professores em usar (informações verbais) (ANDADRE, 2015, p. 64).

Tais questões também são observadas pela pesquisa realizada em escolas do sul de Minas por Flores (2014). A autora entrevistou 100 professores, 21 gestores públicos e uma coordenadora de escolas municipais, com o objetivo de compreender como o programa foi implementado e desenvolvido nas escolas, e qual a percepção desses agentes a respeito. Flores (2014) apresenta relatos dos gestores, e as reclamações apresentadas estão voltadas para manutenção dos equipamentos, do espaço físico inadequado, da fragilidade dos computadores e da infraestrutura frágil e imprópria para utilização dos equipamentos. Por esses motivos, os

7

Disponível

em:

http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/Proinfo/cartilha_rural.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

⁸ Disponível em: <https://docplayer.com.br/8374635-Cartilha-proinfo-recomendacoes-para-a-montagem-de-laboratorios-de-informatica-nas-escolas-urbanas-proinfo-ministerio-da-educacao.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

gestores justificam a utilização escassa das salas de informática. Além disso, apenas 3 gestores confirmaram que os professores das escolas a qual eles trabalham receberam capacitação para o uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem, sendo outra justificativa para a não utilização das salas de informática.

Muitos gestores alegaram que os professores não tiveram capacitação, e alguns professores que a fizeram, não tiveram sequência. Conforme Flores (2014), a coordenadora entrevistada relatou que as salas de informática tinham um horário reduzido de utilização e, na sua percepção, essas salas eram utilizadas como recreação, não como ferramenta pedagógica. Segundo a coordenadora, em 2009 foi oferecido um curso de curta duração e uma professora da rede participou com o objetivo de repassar aos demais professores, porém o repasse não ocorreu. Flores (2014) defende que o suporte pedagógico com a formação de professores deverá ir muito além do que foi oferecido para as escolas municipais pesquisadas, visto que esse é um dos objetivos do programa, previsto na legislação:

Art. 4º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao ProInfo são responsáveis por: [...]; II- viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação; III- assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas. IV- assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do programa, findo prazo de garantia da empresa fornecedora contratada [...] (BRASIL, 2007).

Conforme podemos observar nas duas pesquisas realizadas, muitos objetivos apresentados pela legislação não foram desenvolvidos no programa. Tais aspectos apresentados pelos pesquisadores vão ao encontro de questões destacadas no contexto da prática que, segundo Mainardes (2006), são importantes de serem analisados, assim como sua relação na inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de entrevistas com profissionais da educação. O Ciclo de Políticas apresenta que muitas políticas são pensadas para escolas utópicas e, quando são colocadas em prática, apresentam impasses que dificultam seu desenvolvimento. Podemos observar, pelo relato dos pesquisadores, que muitas escolas obtiveram os recursos tecnológicos físicos, porém faltou analisar, por parte dos elaboradores do Programa, a importância de se implementar e desenvolver outros aspectos como o acesso mais amplo à internet e uma formação docente consistente para se empregar tecnologias educacionais.

Andrade et al (2015) concluem que considerar a ideia de ter especialistas em informática em cada escola pauta-se em uma visão limitada, pois concentra a expertise em uma pessoa ou grupo, sendo preocupante o fato de que a maioria das escolas visitadas não havia profissionais habilitados que pudessem articular o uso do laboratório de informática no cotidiano escolar. Assim, não é o suficiente equipar as escolas. Constata-se também a importância de potencializar estratégias de implementação conforme a realidade de cada escola, com o intuito de envolver e articular todas as pessoas, não somente os especialistas.

Silva (2006) afirma que as escolas, algumas vezes, dispuseram de artefatos tecnológicos que, no entanto, não foram introduzidos e incorporados na educação. Nesse sentido, o autor salienta que

[...] incorporar tecnologia é muito mais que introduzir aparatos de diversas índoles. É mudar atitudes e metodologias para dar-lhes um sentido superador. E fundamentalmente, é compreender que essa mudança, como todas, provocam um realinhamento de nossas estruturas que muitas vezes costumamos a assumir, porém que posteriormente torna-se benéfica. O êxito da escola depende de certa forma de nossa habilidade para fazer que essa mera presença de artefatos tecnológicos se transforme em uma integração através do currículo, de: tecnologia; conectividade; conteúdo; e recursos humanos (SILVA, 2006, p. 94).

Essa incorporação foi vista em muitos momentos na educação como indispensável nos processos de ensino-aprendizagem. Porém, os apontamentos feitos por Silva (2006) são de suma importância para compreender o impacto que essa incorporação teve em outros programas, assim como no REANP. Todos tiveram que se adaptar, se reorganizar e obter conhecimentos com o objetivo de desenvolver os estudos sobre as relações entre educação e tecnologia. Partimos do princípio que aquilo que observamos em projetos e programas anteriores podem ajudar a entender os projetos e programas que vieram depois.

3.5. UCA e PROUCA

Retomando às políticas públicas anteriores, Mainardes (2006) considera que no contexto da produção de texto devemos analisar quando se iniciou a construção do texto da política e quem são os destinatários do texto elaborado. Para tanto, em pesquisas realizadas constatou-se que o **Projeto** Um Computador por Aluno (PROUCA), foi desenvolvido em 2007 configurando-se em uma das ações do ProInfo, sendo implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de

computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Inicialmente, o **Projeto** foi desenvolvido em cinco escolas⁹ com objetivo de avaliar o uso de equipamentos portáteis pelos alunos em sala de aula. Segundo Lima (2015), a seleção das instituições de ensino para a experiência com os laptops foi feita pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), que até 2011 coordenou o **projeto**. Essa fase pré-piloto, contribuiu para o planejamento da expansão do **Projeto**. Em dezembro de 2009 foi publicada a Medida Provisória 472/09¹⁰ que trata da criação do PROUCA, e também da institucionalização de um Regime Especial para Compra de Computadores voltados ao uso Educacional (RECOMPE). Em seguida, esse projeto se consolidou em um **Programa**, com dados sobre a sua implementação amostral, e um registro do que é necessário para que o **Programa** fosse implementado da melhor forma possível. Além disso, Santos e Marinho (2016) argumentam que o UCA tinha o objetivo de fornecer infraestrutura (laptops, servidor e tecnologia Wi-Fi) e capacitação de recursos humanos (professores e gestores) para escolas públicas da Educação Básica, possibilitando acesso permanente à internet. Importante salientar que os destaques feitos nas palavras Projeto e Programa tiveram o intuito de registrar a distinção entre Projeto UCA e Programa PROUCA, pois o projeto envolve experimentos realizados em um dado grupo de escolas.

Figura 4 - Imagem de alunos utilizando os laptops do Programa UCA.



Fonte: MAIA et al, 2021.

⁹ Escola Estadual Luciana de Abreu Porto Alegre/RS), Escola Municipal Ernani Bruno (São Paulo/SP), Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (Palmas/TO), CIEP Municipal Profª Rosa Conceição Guedes (Piraí/RJ) e Centro de Ensino Fundamental n° 1 do Planalto (Brasília/DF).

¹⁰ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3748784&ts=1594029867150&disposition=inline>. Acesso em: 15 fev. 2022.

O PROUCA teve influência do projeto internacional One Laptop per Child (OLPC) criado no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Segundo Andriola e Gomes (2016), a ideia era projetar, fabricar e distribuir *laptop* a custos reduzidos com fins educacionais. O projeto obteve alcance mundial e o Brasil teve contato com a ideia em um fórum, em 2005. Mainardes (2006) considera que devemos analisar se a política pública pode ter sofrido influência internacional na sua formulação, questionando quais foram essas influências. Portanto, podemos observar semelhanças no projeto OLPC e do PROUCA, pois, de acordo com o discurso oficial, o UCA foi uma proposta que partiu da perspectiva de uma disseminação do laptop com acesso à internet, que seria capaz de atender a três demandas do país: inclusão digital, melhoria da qualidade da educação e inserção da indústria brasileira no processo produtivo. Foi um programa que complementou as ações do MEC referentes à tecnologia na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet, dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, esse processo inicial já aponta para as primeiras fragilidades do projeto: de um lado, a ausência de uma relação dialógica entre as instituições envolvidas no processo e, de outro, a maneira não clara de escolha das escolas e a informalidade com o trato do projeto na relação do MEC com as escolas. O projeto, assim como os laptops, chega à escola sem nenhum comunicado prévio, sem articulação direta entre o MEC, Secretarias da Educação e as escolas (PRETTO et al, 2010, S/P).

Tais apontamentos levantados pelos autores são importantes para compreender como o UCA apresentava questões que poderiam ter sido usadas como parâmetro para o REANP, por se assemelharem nas fragilidades apresentadas, assim como a ausência de uma relação entre as instituições e a forma com que o ensino remoto chegou para professores, alunos e familiares, sem uma preparação prévia adequada. Além disso, pode-se observar uma fragilidade nos recursos utilizados no UCA, como laptops que apresentavam defeitos e não tinham uma assistência técnica adequada. Nesse sentido, o REANP também apresentou fragilidade, com recursos que apresentavam falhas e dificultavam o processo educacional, tanto para professores quanto para os alunos, assim como o Conexão Escola, que sempre apresentava problemas na sua funcionalidade e dificultavam o processo dinâmico das aulas. Além disso, podemos citar a internet que o Governo diz ter custeado para professores e alunos, que na prática dificilmente funcionava. Mais detalhes sobre essas dificuldades serão apresentados no próximo capítulo.

Para compreender melhor a relação do Ciclo de Políticas com o PROUCA, devemos questionar “quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?” (MAINARDES, 2006, p. 68). Para compreender essa questão, é importante analisar apontamentos apresentados pelos agentes envolvidos na prática do Projeto. Lima (2015) realizou um estudo sobre o assunto, com entrevistas a professores da rede municipal da cidade de Tiradentes-MG. Os relatos dos professores apresentam dificuldades que foram observadas em outros estudos, como: precária manutenção dos equipamentos, falta de tomadas nas salas para recarregar os laptops, internet com conectividade ruim, falta de segurança para guardar os equipamentos, mobiliário inadequado para manuseá-los e a falta de coordenador pedagógico. Lima e Nascimento (2016) afirmam que um processo de inclusão digital precisa transcender o mero aparelhamento e o uso instrumental de artefatos tecnológicos. Apesar de necessária, a disponibilidade de equipamentos não basta, e não se configura como único determinante para a uma inclusão digital efetiva. Sob essa perspectiva, Valente (2011) alerta que não adianta procurar música no piano, pois ela não está lá, assim como as ideias não estão nos computadores. Estão na cabeça dos usuários.

Alvarez, Moll e Souza (2015) consideram que mesmo com todo planejamento, modernos instrumentos metodológicos e firme apoio político e pedagógico de diferentes esferas do governo, o Programa UCA não fugiu à regra dos naturais equívocos e dificuldades de experiências com forte dimensão de inovação. Conforme os autores, a fase de implementação encontrou algumas dificuldades e o processo de acompanhamento foi insuficiente, não integrado e carecendo de continuidade institucional, pedagógica e, principalmente, político institucional. Além disso, é importante lembrar que “o recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que são usuários” (BERRENS, 2000, p. 99). O computador é apenas uma ferramenta para auxiliar no processo da aprendizagem e, além disso, é preciso compreender quais as condições que os autores envolvidos tiveram para utilizarem e desenvolverem um ensino-aprendizagem próximo do que era esperado pelo Programa.

Muitos aspectos positivos foram descritos na implementação do UCA, como demonstra o estudo realizado por Coelho (2014), por meio de entrevistas feitas com diretores e professores de escolas nas quais o programa estava sendo implantado. Segundo Coelho (2014), antes da implementação do projeto, apenas as secretarias estavam conectadas à internet, via rádio. Com o UCA, receberam um link com velocidade prevista de 2Mbps para conexão dos laptops. Além

disso, a secretaria de educação viabilizou a instalação de tomadas em todas as salas de aula, revisão da rede elétrica e compra de arquivos de aço para guardar as máquinas. Os alunos levavam o laptop para casa esporadicamente. A secretaria também designou um professor, com carga horária de 40 horas semanais, para coordenar as atividades do projeto. Importante ressaltar que essas modificações apontadas não foram um padrão seguido pelo programa, no qual muitas escolas não tiveram a mesma assistência. Assim como ocorreu no REANP, muitas escolas conseguiram internet, Datashow em cada sala de aula e uma boa estrutura para que professores e alunos pudessem desenvolver o ensino remoto utilizando tais recursos.

3.6. PCN e suas versões

A educação teve mudanças significativas na tentativa de implementar tecnologia digital nas escolas, contudo, precisou de adaptações e elaboração de outras políticas públicas para que esse objetivo se tornasse cada vez mais possível. Para tanto, algumas políticas públicas trouxeram parâmetros e orientações nesse sentido, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos para o Ensino Médio a partir de 1997. Segundo Mainardes (2006), no contexto da produção de texto, devemos analisar quem são os destinatários do texto elaborado. Portanto, os PCN apontam que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (BRASIL, 1997). Sendo assim, destaca a “necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para demandas sociais presentes e futuras” (BRASIL, 1997, p. 67).

Na análise do contexto da produção de texto é importante compreender se houve, além do texto principal, a produção de textos secundários. Ao fazer uma análise dos contextos apresentados no Ciclo de Políticas, podemos observar que ao serem desenvolvidas versões diferentes da política, com muitas características similares, dois contextos se aninham. Conforme Ball, em uma entrevista concedida a Mainardes (2009), dentro do contexto da produção de texto, você pode ter o contexto da influência, não precisando ser pensados separadamente. Nesse sentido, podemos observar que os PCN apresentaram três versões, desenvolvidas em 1997, 1998, e em 1999 com disposição para o Ensino Médio. Todas essas versões traziam a importância de desenvolver estudos e práticas com as tecnologias digitais. Os

PCN de 1998, dizem que “o uso de recursos tecnológicos [...] tem por finalidade ampliar a visão do aluno sobre determinado conteúdo, visto que, a utilização dessas ferramentas deve atentar para um objetivo pedagógico com planos e metas definidos” (BRASIL, 1998, p. 56).

Nessa perspectiva, os PCN apresentam a importância de um bom planejamento e conhecimento no uso das tecnologias digitais para que esse recurso seja utilizado de forma significativa, não apenas auxiliar, como também ferramenta para ampliar a visão do aluno sobre determinados conteúdos. Além disso, apresentam a utilização de recursos tecnológicos pelo professor como “instrumento de aprendizagem escolar que deve ser aplicado como suporte que leve o aluno a compreender detalhadamente o conteúdo abordado, obedecendo a critérios de objetivos que se pretende alcançar, respeitando as limitações e explorando as potencialidades que esses oferecem” (BRASIL, 1998, p. 34). Diante dessas afirmações, se faz necessário refletir sobre o objetivo na aplicação de tais instrumentos, quais as possibilidades disponíveis para seu uso e como devem ser apresentados para que se tornem interessantes e produtivos para os alunos.

Os PCN apresentam também a importância da aplicação de recursos tecnológicos no processo de ensino, pois “auxilia o aluno em sua socialização e na percepção dos fenômenos e problemáticas presentes na sociedade e em sua comunidade” (BRASIL, 1998, p. 27). A inclusão aos meios sociais que as tecnologias possibilitam está relacionada às ferramentas que dispõem de uma versatilidade de informações, proporcionando ao aluno definir concepções sobre problemáticas em sua localidade e na sociedade como um todo, podendo ser um facilitador na socialização em sala de aula. Nesse sentido, os PCN elaborados em 1999, especificamente para o Ensino Médio, apresenta que “mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar com um dos seus eixos as **tendências apontadas para o século XXI**” (BRASIL, 1999, p. 12, grifos na obra). Podemos compreender a presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, que podem estabelecer um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas que devem ser consideradas. Nesse sentido, os PCN afirmam que

[...] nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão (BRASIL, 1999, p. 13).

A revolução tecnológica cria novas formas de socialização, processos de produção, e com isso, havendo uma necessidade da reformulação da educação para se adaptar a tais mudanças. Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, “comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, do mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 1999, p. 13). Nesse sentido, alteram-se os objetivos de formação no nível Ensino Médio, priorizando-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Além disso, prioriza-se que não há justificativa para a memorização de conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. “O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 1999, p. 14). Tendo em vista tais reflexões, os PCN estabelecem que a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural. Além disso, ela deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Em cada área do conhecimento foi orientado para que suas tecnologias fossem estudadas e desenvolvidas como forma de conhecimentos, como por exemplo: 1- Linguagens, códigos e suas tecnologias; 2- Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias etc. Importante compreender que mesmo sendo aspectos importantes apresentados pelos PCN, a maioria dos professores não possuíam uma formação adequada para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem através das tecnologias digitais. Sendo assim:

[...] os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, têm que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado do seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio (SIBILIA, 2012, p. 65).

Nem sempre a utilização das tecnologias digitais é positiva, e se não for bem desenvolvida e planejada, o seu uso pode trazer desvantagens no processo de aprendizagem, ocasionando uma frustração em relação a esse recurso. Nas palavras de Nóvoa (2010, p. 17), “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal”. Há a necessidade de buscar alternativas para utilizarmos as TD como meio para fazer o sujeito pensar, educar-se e aprender. Porém, é preciso dar condições para que professores possam ensinar de forma significativa empregando essas TD. Embora essa ênfase

sobre as tecnologias digitais na educação seja de suma importância, não se pode negar outras ponderações sobre essa questão:

[...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panaceia para solucionar os males da educação atual. [...] se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar (FIORENTINI; LORENZATO, 2013, p. 46).

A advertência é pertinente, pois como visto anteriormente, não se concebe a inserção das tecnologias digitais como a solução para os problemas educacionais. Além disso, Projetos e programas implementados anteriormente demonstram que existem muitas dificuldades em todo o processo.

3.7. A BNCC e a competência geral 5

A BNCC é um documento que está em vigor desde 2018 em todas as escolas do Brasil e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos que passam pela Educação Básica, devem desenvolver ao longo da sua jornada. Segundo o discurso oficial, não se configura em um currículo, mas sim em um orientador curricular na construção dos currículos pelos Estados, Municípios e escolas. Na teoria, um aluno que estuda no Sul do País pode desenvolver as mesmas habilidades e competências que um aluno do Norte. No entanto, sabemos que muitos fatores estão envolvidos nessa disparidade entre a educação e infraestrutura de cada região. Nosso país apresenta diferenças gritantes de uma região para outra, e essas diferenças estão carregadas de necessidades e limitações que precisam de um olhar mais próximo e atento para que a educação brasileira não seja vista com um único olhar. Assim como os PCN, a BNCC apresenta mais de uma versão, sendo desenvolvida algumas alterações e novos direcionamentos para a Educação Básica.

Essas questões estão inseridas no contexto da influência e produção de texto. Muitas alterações e novas versões da BNCC foram realizadas conforme influência de vários grupos, com interesses diversos. Peroni e Caetano (2015) consideram que a definição da Base está relacionada diretamente à influência da iniciativa privada. Conforme Triches e Aranda (2018) em junho de 2015, o MEC constitui um comitê de assessores e especialistas. Compuseram esse Comitê professores universitários de diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretárias de educação. A primeira versão foi

divulgada em um contexto político em que se acirravam as disputas que acabaram repercutindo no processo de impeachment da presidente Dilma Roussef (2015-2016). Triches e Aranda (2018) apresentam também que as discussões em torno dos PCN nos anos de 1990 amadureceram os debates sobre a prática da Linguagem presente na BNCC. Elas consideram que essas discussões podem ter provocado análises e participações mais expressivas.

Para Macedo (2014), outros atores sociais estão envolvidos nos debates e nas decisões sobre a BNCC, assim como instituições financeiras e empresas. Entre elas, a autora cita o Itaú (Unibanco), Bradesco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, entre outros. Para Ball (2012), estamos renunciando ao caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas (algumas citadas acima), mas pela assimilação de seus modos de gestão. “Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisas das universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais que pouco conhecem da nossa tradição” (MACEDO, 2018, p. 31).

Houve uma participação e intervenção efetiva nas primeiras versões, e a análise detalhada mostra mudanças estruturais e de conteúdo. A última versão da BNCC apresenta dez competências gerais a serem alcançadas pelos alunos durante a Educação Básica, compreendendo competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem empregados para resolver situações simples e complexas da vida cotidiana, profissional e de cidadania.

Neste estudo, focou-se na competência 5, que se refere à Cultura Digital. Baratto e Crespo (2013) definem os termos cultura e digital separadamente para conseguirmos compreender o termo Cultura Digital como um todo. Para os autores, se a cultura é um reflexo da ação humana, ela se constitui de ação do ser humano na sociedade. “É essa ação humana que permitiu o surgimento do computador e por conseguinte, o surgimento da cultura digital. E essa passa a fazer parte de vários aspectos da vida humana” (BARATTO; CRESPO, 2013, p. 17).

Dessa forma, vimos surgir uma nova estrutura de pensamentos, práticas e conceitos. Importante ressaltar que a cultura não se transforma em digital. Ela busca se adequar ao momento atual, ao cenário digital e ao mundo virtual. Para Costa (2002, p. 13), a interação por meio de artefatos digitais representa um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, sendo a capacidade de relação dos indivíduos com vários ambientes de informação que os cercam. Nesse sentido, a competência geral 5 apresenta que o aluno consiga:

(...) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Em termos gerais, essa competência apresenta como proposta a incorporação e exploração das TD nos componentes curriculares da Educação Básica, de modo que haja o uso qualificado das ferramentas para a construção do conhecimento. Para tanto, urge uma necessidade da adoção de uma prática pedagógica desvinculada de um ensino tradicional, repetitivo e acrítico para abordar as TD. Vários elementos constituem essa cultura digital, além de ser preciso um maior conhecimento sobre como utilizá-los, porque e para quê.

Segundo Souza et al (2020), novas linguagens e gêneros textuais, redes sociais virtuais, hipertextos, produções e compartilhamentos de conteúdo em rede e em tempo real e construção colaborativa do conhecimento, simulações de realidades virtuais são apenas alguns exemplos de como as tecnologias digitais ajudam a construir sentidos, influenciando na formação de identidades e na representação do mundo, dos objetos e dos seres que nele habitam na cultura digital. Nesse sentido, é imprescindível que a escola insira esses artefatos em sua prática cotidiana, de modo a se aproximar desse novo cenário cultural e social.

Souza et al (2020) concluem que não adianta o professor inserir tecnologias para ensinar da mesma forma que ensinava anteriormente. É preciso que todo modelo pedagógico, assim com as concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, conhecimento, papel do aluno e do professor sejam repensados. Para Gabriel (2013), isso implica em uma reconfiguração da função do professor. Antes, funcionava como um filtro de conteúdo, passando a ter um valor essencial com interface, auxiliando no processo de navegação e ao acesso a várias informações. Sendo assim, a validação da informação e reflexão para analisá-la e construir significados, na realidade, passa a ser uma das principais habilidades da era digital, sendo primordial a mediação do educador nesse processo. Porém, esses apontamentos recaem em uma questão muito importante: quais condições professores, alunos e escola têm para realizar essas mudanças tão necessárias? Como ensinar com as condições que são dadas atualmente? A educação é uma rede, na qual todos os atores envolvidos estão interligados. Portanto é preciso pensar em alternativas que todos possam desenvolver esse ensino-aprendizagem de forma mútua.

Souza et al (2020) apontam que uma possível resposta a esses questionamentos talvez seja a de que o professor deve, a partir dos artefatos tecnológicos, auxiliar os alunos a se tornarem, simultaneamente, consumidores, produtores e críticos das informações originadas desses artefatos e por eles veiculadas, produto de seu contexto cultural. Porém, essa alternativa

apresentada pelos autores pode ajudar de forma significativa os alunos. E os professores? Como irão desenvolver o conhecimento necessário para trabalhar todas essas questões apontadas pelos autores? Tais questionamentos se tornam mais atenuantes quando se trata não apenas da incorporação das tecnologias digitais na educação como uma alternativa, como também da sua necessidade e obrigatoriedade, devido ao ensino remoto. Portanto, o próximo capítulo irá apresentar o quanto o uso e desenvolvimento de tecnologias digitais na educação pública de Minas Gerais teve grandes desafios e conquistas.

4. REGIME DE ENSINO NÃO PRESENCIAL (REANP) EM MINAS GERAIS

Ao longo da pandemia, “ao abordarmos a conjuntura [...], a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é **crise**” (SAVIANI, 2020, p. 2, grifo do autor). Podemos considerar que vivemos uma crise de grandes proporções que se manifestou em todos os setores da sociedade. Em Minas Gerais, 12 de março de 2020 foi publicado o Decreto nº 113¹¹ declarando situação de emergência em saúde pública no estado em razão do surto do SARS-CoV-2 (conhecido popularmente por Covid-19), instituindo-se, em 16 de março de 2020, o Comitê de Crise para Supervisão e Monitoramento dos Impactos da Covid-19¹². O referido comitê recebeu a atribuição de adotar medidas de enfrentamento da pandemia, e dentre as medidas, foi decretada a suspensão das atividades presenciais na Educação Básica na rede estadual de ensino por prazo indeterminado.

Diante das incertezas dos prazos para o retorno das aulas, começou-se, por muitas redes de ensino, estratégias para continuidade do ano letivo de forma não presencial. Considerando o período atípico, os encaminhamentos para minimizar os efeitos da suspensão das atividades letivas na Educação Básica se materializam em políticas locais. Apesar da observância de que escolas da rede privada estavam iniciando suas aulas de forma remota, no que diz respeito aos sistemas públicos de ensino, verificou-se desde o início a movimentação das Secretarias de Educação no intuito de oferecer aulas remotamente¹³.

Segundo dados revelados em uma pesquisa realizada em março de 2020 pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), mais de 85% das secretarias respondentes à pesquisa, tanto estaduais quanto municipais, não sabiam ainda como fariam o registro de presença nem a avaliação de aprendizagem dos estudantes no período de ensino remoto. Tal fato aponta dúvidas e lacunas nas estratégias até então adotadas pelos sistemas de ensino em pontos fundamentais para garantir a equidade na educação como direito de todos os alunos,

¹¹ Decreto disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DNE&num=113&comp=&ano=2020&aba=js_textoAtualizado. Acesso em: 23 ago. 2021.

¹² Mais informações sobre o comitê, disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/Decreto_n-10.277-2020-Instituicao_Comite%20de%20Crise.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

¹³ Informações obtidas na Nota Jurídica 02/2020, disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/NOTA_JURIDICA_REORGANIZACAO_DOS_CALENDARIOS_ESCOLARES.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

além de dificuldades no acompanhamento sistemático do desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos durante esse período.

No entanto, 40% das secretarias estaduais participantes afirmaram contar com um processo mais estruturado sobre como irão proporcionar a aprendizagem remotamente, elegendo plataformas on-line, disponibilização de videoaulas gravadas via redes sociais e compartilhamento de materiais digitais via redes sociais como estratégias prioritárias¹⁴. Tal pesquisa intitulada “Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para ensino remoto” teve como parceria o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Fundação Lemann. Ela contou com 3.032 secretarias de educação de todo Brasil como respondentes. A pesquisa teve como objetivo compreender como as secretarias de educação estavam se preparando para enfrentar o desafio de garantir a aprendizagem dos seus alunos, sendo realizada através de um formulário on-line, respondido entre os dias 24 e 26 de março.

Porém, entendeu-se que esses não foram os únicos problemas para que o ensino não presencial ocorresse. Para tanto, a UNESCO alerta que várias outras medidas deveriam ser tomadas para que o aprendizado permanecesse ininterrupto. Dentre elas, pode-se destacar a garantia da inclusão dos programas de ensino à distância, priorização de soluções para enfrentar os desafios psicossociais antes do ensino e prestar apoio a professores e pais no uso de ferramentas digitais¹⁵. Isso porque, em virtude da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas, necessitando de uma reorganização do conhecimento de todos os envolvidos em relação às tecnologias necessárias, e também do calendário escolar. A LDB já trazia, em período anterior à pandemia, a possibilidade de educação à distância – em caráter complementar ou excepcional – como outra forma de ministrar o ensino, além da presencial. Para tanto, a Lei apresenta que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p. 17). Essa mesma orientação não estava presente para a Educação Infantil, mas até então, não havia uma situação emergencial que justificasse tal mudança no documento.

No entanto, para o momento de excepcional suspensão de aulas presenciais pela pandemia da Covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sugeriu não apenas a

¹⁴ Disponível em: <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

¹⁵ Tais informações foram publicadas em junho de 2020, e configuram-se em recomendações para planejar soluções de ensino à distância. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>. Acesso em: 12 ago. 2021.

Educação à Distância (EaD)¹⁶, como também o que chamou de “atividades pedagógicas não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação”, justificando sua escolha na necessidade de serem ofertadas alternativas aos alunos para além da reposição posterior de aulas presenciais. Cabe destacar que as aulas por meios digitais não se configuraram em Educação à Distância (EAD), visto que a EAD possui uma legislação específica no Brasil, que é o Decreto 9.057 de 2017 o qual,

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

Nesse sentido, podemos observar que muitas características da EAD não se enquadravam no ensino não presencial, sendo preciso reorganizar todo sistema educacional para iniciar o ensino com todas as possibilidades existentes até então. Não podemos desconsiderar as experiências e possibilidades abertas pela EAD, pois a mesma teve um papel importante quando se tratou de pensar o ensino remoto e os possíveis caminhos para sua implementação. Porém, devemos considerar que na EAD, os profissionais e todos envolvidos deveriam apresentar uma formação que possibilitasse o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma significativa. No entanto, de forma emergencial, foi necessário repensar como a educação poderia continuar sem grandes prejuízos, assim como seria se a mesma estivesse estagnada desde o início da pandemia. Sendo assim, foi veiculado o Parecer CNE/CP nº 05/20¹⁷, que dispôs sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da Covid-19.

Segundo tal documento, todas as responsabilidades referentes à realização e/ou reposição das atividades escolares estavam a cargo dos sistemas e das redes ou das instituições de ensino, devendo considerar as condições particulares das famílias, dos estudantes e as condições escolares e dos professores. Nesse sentido, o movimento “Todos pela Educação”

¹⁶ Nesse sentido, as normas vigentes do Conselho Nacional de Educação (CNE) definem EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino-aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

¹⁷ Na data da publicação do Parecer CNE/CP nº 05/20, aprovado pelo colegiado do Conselho, aguardava-se homologação pelo Ministro da Educação. Devido à urgência do momento, trabalhou-se com a versão final esclarecendo-se que, em caso de alteração posterior do texto, novas orientações poderiam ser feitas.

apresentou a Nota técnica “O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19” em maio de 2020¹⁸. Essa Nota apresentava várias questões do âmbito da educação, assim como o quanto as escolas iriam se deparar com desafios que só poderiam ser enfrentados com apoio de outras áreas. Ela apresentou também que a retomada não seria de onde se parou, e que o retorno exigiria um plano de ações em diversas frentes e demandaria intensa articulação e contextualização local. Por exemplo, o texto apresenta a retomada gradual com precauções com a saúde, o cumprimento da carga horária exigida pela Lei, a Avaliação diagnóstica e recuperação da aprendizagem, a comunicação frequente com pais e responsáveis, a articulação entre instituições locais que impactam a política educacional e a contextualização das ações no nível da escola. O texto apresenta também a importância das respostas ao momento atual, pois poderiam impulsionar mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais, mostrando como exemplos o atendimento intersetorial com esforço perene, a institucionalização de políticas de recuperação da aprendizagem, o fortalecimento da relação família-escola e as tecnologias como aliadas contínuas.

O CNE acrescentou ainda que a comunicação seria essencial no processo de ensino não presencial, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. Além disso, o Conselho orientou que, ao final da suspensão das aulas, fosse realizada uma avaliação diagnóstica de cada estudante para aferir se foram alcançados os objetivos de aprendizagem desenvolvidos com as atividades pedagógicas não presenciais, e fosse desenvolvido um programa de recuperação para que todos os alunos pudessem desenvolver, de forma plena, o que seria esperado de cada um ao fim de seu respectivo ano letivo¹⁹. Até agosto de 2021, tais orientações foram seguidas na Educação Básica de Minas Gerais, com as avaliações e recuperações sendo aplicadas ao final de cada semestre. A respeito da avaliação diagnóstica, a mesma foi realizada no início do ano de 2021, com o objetivo de analisar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades dos alunos referentes aos estudos realizados durante o ensino remoto de 2020.

Em Minas Gerais, o Conselho Estadual de Educação (CEE-MG) publicou em maio de 2020 a Resolução CEE nº 474/2020 (tal Resolução foi revogada pela Resolução 478/2021), que

¹⁸ A Nota técnica está disponível no endereço: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/433.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

¹⁹ Tais orientações estão presentes no documento orientador do CNE. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia da Covid-19 e dá outras providências. Dentre as premissas trazidas pelo CEE/MG para a reorganização dos calendários escolares, propôs-se critérios mínimos para que as atividades pedagógicas não presenciais fossem consideradas atividades escolares. Entre eles, considerou-se que as atividades planejadas atendessem aos objetivos de aprendizagem da BNCC, relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretendesse atingir. Além disso, orientou-se ser necessário utilizar, para a programação de atividades obrigatórias, todos os recursos disponíveis, assim como material impresso, rádio, tv e internet. Para tanto, o Memorando circular 64/2020²⁰ estabeleceu que a principal forma de comunicação fosse o chat. Essa funcionalidade estaria disponível no aplicativo Conexão Escola, ampliando significativamente a interatividade durante o REANP.

Destaca-se que as mídias sociais poderiam ser utilizadas como ferramentas pedagógicas complementares, contudo não se constituindo como uma ação obrigatória na realização das atividades não presenciais. No entanto, caso fossem utilizadas pelas unidades escolares, seria necessário observar as orientações contidas no Manual de Condutas nas Redes Sociais da SEE/MG²¹. Esse Manual foi disponibilizado aos professores, apresentando orientações aos gestores escolares e professores ao utilizarem as Mídias Sociais. Conforme o Manual, tudo o que fosse postado, comentado, curtido e compartilhado refletiria a imagem institucional do Governo, exigindo cuidados e esforços para dar o foco adequado ao que fosse positivo, além de evitar exposições desnecessárias. Tais orientações estavam presentes também no Memorando 64/2020, que estabeleceu a importância da utilização das mídias pelos servidores.

O documento ponderou ser importante reforçar a cautela necessária, devendo-se manter as normas de conduta ética, os cuidados com a linguagem e com as brincadeiras, e suas respectivas conotações perante os estudantes, com o professorado tomando cuidado para não extrapolar a sua competência de atuação. Podemos perceber que foram analisados vários fatores para a organização do REANP, com muitas instituições, organizações e grupos tendo um papel importante para que o REANP fosse elaborado. Nesse sentido, podemos compreender no contexto de influência que esses aspectos discutidos e analisados anteriormente tiveram um

²⁰ O Memorando foi publicado em junho de 2020, e está disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2064_2020_SEE_SG%20-%20GABINETE,%2009%20de%20junho%20de%202020%20.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

²¹ Manual de Conduta da SEE/MG. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Manual%20de%20Conduta%20nas%20Redes%20Sociais_2020.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

impacto na formulação do REANP, não necessariamente para que todas as propostas e alterações fossem feitas, mas que caminhos fossem pensados para tentar minimizar o impacto que a pandemia trouxe para a educação. Esse contexto é importante, pois é nesse momento que diferentes grupos discutem e disputam para influenciar a definição das finalidades sociais daquilo que envolve as políticas educacionais. É nesse contexto que grupos hegemônicos com objetivos distintos agem (MAINARDES, 2006).

Foram discutidas outras formas de desenvolvimento do REANP. Em relação à mediação, destacou-se chats, fóruns, wikis e outras plataformas disponíveis, além da interatividade com a plataforma virtual de ensino e aprendizagem. O Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) orientou também a necessidade de utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível técnico. Para tanto, dever-se-ia considerar quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem, e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizassem tecnologias de informação e comunicação remota.

Ribeiro (2021) apresenta contradições nessas exigências em relação ao que era disponibilizado antes da pandemia. Segundo a autora, um ciclo de precariedade é composto por nossas condições pré-pandemia, quando a maioria das escolas não investia no uso das tecnologias digitais. Como exemplo, a autora apresenta que não se estruturava e não se fornecia Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), não se solucionava questões hoje básicas como o acesso ao Wi-fi e acesso remoto a sistemas escolares, burocratizava-se excessivamente o uso de recursos digitais, e não se atualizava ou dava-se suporte e manutenção nos equipamentos.

Os agentes envolvidos com o ensino remoto se viram em um novo ciclo de precariedade com a pandemia, forçados a dar aulas mediadas por recursos que pouco conheciam. Compreenderam também que parte considerável dos estudantes não têm acesso a recursos digitais, em especial à conexão com a internet e aos equipamentos para desenvolverem seus estudos. Quando essas questões foram pensadas anteriormente? Podemos observar que a política em questão teve embates quando se tratou da sua implementação, momento no qual os agentes envolvidos colocam em prática e vivenciam o que a política propôs. Essas especificações estão contidas no contexto da prática, sendo consideradas como momentos importantes de entender como a política elaborada na produção de texto foi vivenciada e modificada.

Conforme Pavezi (2018), são os agentes sociais escolares que colocam as políticas em ação e, ao fazê-lo, interpretam e recriam a política a partir das suas histórias de vida, de experiências profissionais e as condições objetivas do contexto em que atuam. Nesse sentido, podemos considerar que “o desenvolvimento educacional ocorre no contexto da prática, isto é, quando são colocadas em ação, nas situações do dia a dia das escolas e das salas de aula” (OLIVEIRA, 2019, p. 12). São os professores e demais agentes do “chão da escola” que atuam no campo educacional. São eles que desempenham papéis ativos na interpretação e na reinterpretação das políticas educacionais, sendo que suas crenças e seus pensamentos trazem diferentes implicações para o processo de implementação (OLIVEIRA, 2014).

Os resultados e efeitos dessas ações são apresentados no decorrer da escrita da dissertação, apresentando alguns embates, dificuldades, soluções encontradas e modificações necessárias durante o REANP. É coerente destacar que a realidade em questão surgiu abruptamente para todos, sendo uma demanda que exigiu esforços dos professores para se adaptarem a um novo cotidiano e a “novas” práticas para atender às demandas educacionais, e dentre elas, saber lidar melhor com as tecnologias e levar um ensino mais significativo para seus alunos sobre o assunto, diante da realidade vivenciada. Além disso, orienta-se a utilização de alguns materiais desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, assim como o Plano de Estudos Tutorado (PET), regulamentado por meio da Resolução SEE nº 4310/2020 de 22 de abril de 2020. Essas orientações podem ser consideradas no contexto da produção de texto como implementações efetivadas durante a prática, pois o REANP foi desenvolvido e várias modificações e implementações foram realizadas conforme as demandas.

Quando as políticas entram em contato com as instituições e os atores que irão colocá-las em prática, a elas são atribuídas conexões com as realidades que estão presentes nesses locais e no público-alvo. Portanto, esse processo de modificações e implementações é de suma importância para que possam alcançar o objetivo proposto. Em outros termos, uma política precisa se encaixar com os contextos pelos quais ela foi destinada. Nesse sentido, uma das implementações realizadas no REANP diz respeito ao PET, que foi desenvolvido para utilização nas escolas da rede estadual ou pelas Secretarias Municipais de Educação, quando os

Sistemas Municipais de Ensino aderirem à proposta²². A resolução da SEE nº 4310/2020²³ descreve que o PET foi disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (figura 5), por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, seria providenciada a impressão dos materiais, assegurando-se sua disponibilização aos estudantes.

Figura 5 - PET utilizados em Minas Gerais.



Fonte: SEE/MG (2020)²⁴

A resolução pontuava que é de responsabilidade da unidade escolar, de acordo com suas especificidades e em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino, garantir a entrega, a realização e a devolução dos Planos de Estudos Tutorados (PET) pelo estudante, bem como o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas. Os PET, segundo a Secretaria Estadual de Educação, são materiais de apoio. Contudo, na prática, foi sendo usado como exigência de material didático a ser seguido e utilizado em sua totalidade. Conforme o Documento orientador do REANP de 2020²⁵, o PET abarcou um conjunto de atividades semanais que contemplava as habilidades e os objetivos de aprendizagem de cada ano de

²² Dados apresentados na Nota jurídica nº 02/2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/NOTA_JURIDICA_REORGANIZACAO_DOS_CALENDARIOS_ESCOLARES.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

²³ Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

²⁴ Informações sobre os PET disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11000-proxima-semana-do-se-liga-na-educacao-sera-de-acolhimento-e-auxiliara-estudantes-na-transicao-para-o-novo-ciclo-do-regime-de-estudo-nao-presencial>. Acesso em: 05 out. 2021.

²⁵ Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Documento_Orientador_REANP.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. Esse material foi construído de acordo com o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) e distribuído às escolas da rede estadual com orientações sobre a organização das habilidades e os conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos professores mensalmente. Além disso, as orientações sobre as Avaliações Diagnósticas deveriam ser elaboradas a partir da apostila. Na prática, esse material foi norteador do ensino remoto no estado de Minas Gerais.

Essa obrigatoriedade do PET ser o único material a ser utilizado para o desenvolvimento do conteúdo e conhecimento gerou um grande desconforto nos professores por não abarcar a realidade que vivenciavam em cada unidade escolar. Para tanto, foi ampliado para que Professores desenvolvessem atividades complementares com seus alunos, possibilitando uma certa liberdade de escolha do conteúdo, questão que foi muito bem aceita e trouxe maior autonomia aos professores. Professores e instituições se apresentam como elementos fundamentais no contexto da prática, bem como seus discursos, suas interpretações, suas necessidades e suas percepções sobre a política em questão. Fanizzi (2016) afirma que podemos associar o contexto da prática diretamente à instituição de ensino a qual recebe os textos oficiais – e onde ocorre a prática da política pública, considerando como foi pensada dentro do contexto de influência e de como foi escrita no contexto da produção de texto.

Ao que se refere a implementação do ensino remoto, ainda existiu um embate em relação aos requisitos necessários para a validação das atividades não presenciais, assim como os dias letivos nas escolas de Minas Gerais. Para tanto, a Medida Provisória nº 934/20²⁶ autorizou o não cumprimento dos 200 dias letivos, desde que se cumprisse a carga horária mínima anual. Foram ressaltadas no Parecer nº 5/20 três possibilidades mínimas de cumprimento da carga horária já estabelecida de forma semelhante pela LDB:

1. Reposição presencial de carga horária (ao fim do período de pandemia);
2. Realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias) enquanto persistir a suspensão de aulas presenciais;
3. Ampliação de carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais como forma de reposição posterior²⁷.

²⁶ Os dados obtidos podem ser observados no endereço da Medida Provisória 934/20: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maior/MEDIA_PROVIS%C3%93RIA_No_934_1%C2%BA_DE_ABRIL_DE_2020.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

²⁷ Questões referentes às mudanças e adaptações realizadas durante o ensino remoto podem ser observadas no Parecer nº 5/20. 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: 15 set. 2021.

Porém, algumas exigências foram estabelecidas para que o ensino não presencial fosse adotado como alternativa para o cumprimento do calendário letivo. Entre elas, a Nota Jurídica PROEDUC/CREDCAS nº 2/2020 apontava que os responsáveis pelas escolas considerassem que o acesso limitado de algumas famílias e estudantes a plataformas de aprendizagem ou a tecnologias digitais representassem dificuldades ou impossibilidades para o acesso ao material ou às aulas disponibilizadas pela escola.

Nesses casos, se as desigualdades de acesso aos meios tecnológicos que comprometem a realização das atividades não presenciais não fossem plenamente equacionadas, não se poderia afirmar que a carga horária mínima obrigatória foi cumprida, tampouco que foi garantida a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos. Por isso, era essencial que, antes de optar por essa estratégia educacional, a escola ou rede de ensino considerasse a logística e os recursos necessários, de forma a contemplar todos os seus alunos. Mas, até a data da publicação da Nota Jurídica (11 de maio de 2020), entendia-se que a pandemia poderia durar pouco tempo, e que todos aqueles envolvidos com o ensino remoto iriam utilizá-lo em um curto espaço de tempo. Portanto, tais medidas apontadas sobre o acesso ao ensino foram sendo repensadas como forma de diminuir essas dificuldades, pois o ensino remoto passou a ser indispensável para que a educação continuasse sendo desenvolvida, mesmo diante das dificuldades e desigualdades já previstas. Segundo Martins (2020), a falta de acesso à internet, e seus inúmeros recursos, gerou um novo tipo de exclusão: a digital. Demonstrou assim, seus efeitos mais perversos no momento da pandemia, nos atingindo e trazendo à tona todas as precariedades e impotências geradas ao longo de décadas de descaso com os pilares do bem social: ciência, educação, saúde, cultura e segurança.

Não é preciso citar artigos para sustentar tal afirmação, basta acessar o noticiário cotidiano. Enquanto os órgãos governamentais tentam utilizar recursos computacionais, tais como aplicativos de Smartphone, para viabilizar assistência social durante a pandemia, milhares de pessoas desoladas permanecem desassistidas por não conseguirem resolver suas demandas por meio dos recursos digitais e da internet (MARTINS, 2020, p. 3).

Essa realidade esteve presente no ensino remoto, sendo um grande obstáculo para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, em julho de 2020, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), por meio dos Grupos de Trabalho de Educação de Belo Horizonte e Juiz de Fora, elaborou pareceres técnico-científicos referente ao volume I do PET e videoaulas, como

forma de fundamentar o Manifesto pela interrupção do REANP em Minas Gerais²⁸. Conforme o documento, o REANP foi concebido de forma arbitrária e verticalizada, deslocado da realidade, gerando dificuldades à condução do trabalho docente e à aprendizagem dos estudantes. Segundo o documento, esse modelo de ensino é um projeto que não leva em consideração as condições de vida dos estudantes e das suas famílias, bem como de professores e demais trabalhadores da educação. Ele considera que é uma proposta irresponsável e insuficiente, que escancara a desigualdade e limita o acesso à educação, sem dar respostas efetivas aos diversos problemas enfrentados.

Outra questão apontada pelo Manifesto se refere às críticas sobre os PET, pois considera que ele apresenta textos que, além de conterem plágio de conteúdos inapropriados e/ou de péssima qualidade, são lacunares e descontextualizados. Além disso, a necessidade de impressão desses materiais para estudantes que não possuíam acesso à internet esbarrou em limitações, como endereços de hiperlinks explicativos que não podiam ser acessados, figuras coloridas, quando impressas em preto e branco, comprometendo a compreensão dos textos ou realização das atividades. Em relação às videoaulas, constatou-se que nem todos os conteúdos presentes nos PET são abordados. O Manifesto aborda também questões relacionadas às condições de trabalho docente, a qual aponta que a implantação do regime de teletrabalho significou o expressivo aumento da carga horária de trabalho para boa parte dos professores. A ausência de participação ampla do corpo docente no planejamento das propostas de ensino remoto emergencial junto às suas comunidades, respeitando suas especificidades, reverberou na sensação de ausência de autonomia na realização do trabalho.

Outra questão importante apontada no Manifesto diz respeito às denúncias de assédio moral que foram encaminhadas ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG)²⁹, sobretudo ao excesso de cobrança e carga horária, sem o provimento de estrutura mínima para realização do regime de teletrabalho. A Cartilha da Campanha Contra o Assédio Moral³⁰ no seu artigo 3º, “considera assédio moral a conduta de agente público que tenha por objetivo ou efeito degradar as condições de trabalho de outro agente público, atentar contra seus direitos ou sua dignidade, comprometer sua saúde física ou mental ou seu

²⁸ Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2020/07/MANIFESTO-REANP.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

²⁹ Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-utemg-se-reune-com-seemg-e-cobra-solucao-para-a-situacao-enfrentada-com-o-teletrabalho-falhas-nos-pagamentos-atraso-de-licencas-e-a-prorrogação-da-vigência-dos-contratos-de-trabalho/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

³⁰ Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Cartilha-Ass%C3%A9dio-Moral-web.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

desenvolvimento profissional” (p. 4). As exigências estabelecidas durante o REANP enunciavam que muito se pensou em relação ao cumprimento das 800 horas previstas para o ano letivo. Contudo, provavelmente o caminho percorrido foi exaustivo para muitos envolvidos, pois as condições de trabalho e estudos não permitem que o ensino seja desenvolvido de forma significativa e com respeito as limitações e necessidades de todos.

Nesse sentido, Nascimento et al (2020) apontam, dentre outras questões, alternativas complementares que poderiam contribuir para viabilidade do acesso às atividades remotas de ensino-aprendizagem, visto que o estudo realizado apresenta dados preocupantes em relação ao percentual de acesso dos alunos às tecnologias necessárias para que seus estudos se desenvolvam. Segundo os autores, o uso de aulas televisionadas e envio de material impresso para as casas dos estudantes foram utilizados como alternativas viáveis para aqueles que não possuíam acesso à internet. Porém, os dados obtidos no estudo apontam que uma parcela considerável dos estudantes brasileiros de instituições públicas de ensino não possuíam as condições necessárias para acompanhar as atividades de ensino remoto propostas durante o período de isolamento social. Importante destacar que o estudo em questão foi realizado em agosto de 2020, e tal realidade sofreu mudanças no decorrer do ensino remoto, visto que algumas medidas foram tomadas para tentar amenizar essa questão, assim como o custeio pelo Governo de Minas Gerais no acesso dos alunos e professores ao Aplicativo Conexão Escola e às aulas realizadas pelo Google Meet.

O Memorando nº 6 de 2021³¹ apresentou que a navegação no aplicativo Conexão Escola 2.0 pelo celular foi ofertada aos estudantes e professores, não havendo utilização do pacote de dados. Considera importante destacar que o Conexão Escola 2.0 e suas funcionalidades, como o Google Sala de Aula. Foi a ferramenta institucional oficial indicada pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), não sendo recomendada a utilização de outras plataformas de gestão de sala de aula. Além disso, o acesso ao Conexão Escola 2.0 para estudantes e professores deveria obrigatoriamente ser realizado utilizando o e-mail institucional criado pela SEE, exigência que permitiu, além de um controle no acesso dos alunos, também um controle no acesso e atividades desenvolvidas pelos professores na plataforma.

Figura 6 - Aplicativo Conexão Escola.

³¹ Mais informações sobre o Conexão Escola podem ser encontradas em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/MemorandoCircular%20n%C2%BA%206%202021%20SEE%20SB.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.



Fonte: SEE/MG (2020)³²

O Conexão Escola foi 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 on-line gravadas (via Google Meet), às aulas da Rede Minas e às Avaliações. É importante salientar que ao longo de 2020 tal aplicativo apresentou vários problemas de funcionalidade (OLIVEIRA et al, 2021) e, em 2021, foi reformulado e renomeado de “Conexão Escola 2.0”³³. Vinha acompanhado pelo documento Guia Prático (Aplicativo Conexão Escola) que apresentava informações acerca do uso pelo público-alvo (professores, alunos e gestores). Nele, disponibilizava-se o endereço de um curso (Google for Education: recursos e possibilidades) autoformativo, on-line, com carga horária de 60 horas³⁴, considerado essencial na utilização eficaz e eficiente de todas as ferramentas disponíveis na plataforma Google for Education para acesso por computadores e aplicativos de celular.

Porém, ainda se manteve limitações graves, com problemas de acesso à internet e às ferramentas tecnológicas, especialmente por parte dos professores e alunos da Educação Básica. Muitos professores tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto utilizando ferramentas

³² O Guia prático do Conexão Escola está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Izkg8505WH4sP0CL2SPOeoXQ6PIYVkrRs/view>. Acesso em: 01 dez. 2021.

³³ Informações no site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 27 jun. 2021.

³⁴ Com o objetivo de preparar os professores para o emprego das ferramentas propostas, a SEE/MG ofertou cursos sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino escolar. Para saber mais consulte <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/inscricoes-abertas/341-curso-google-for-education-recursos-e-possibilidades-t2>. Acesso em: 28 jun. 2021.

que estavam ao seu alcance, não necessariamente as mais adequadas, dificultando a aprendizagem de muitos alunos, pois o Aplicativo do Conexão Escola geralmente não funcionava com a internet custeada pelo Governo. Segundo Bonilla et al (2020), entre as famílias mais pobres, a dificuldade de estudantes e pais esteve também em acompanhar as atividades propostas, principalmente em razão das desigualdades sociais existentes. As diferenças entre níveis e oportunidades de aprendizagem já eram relevantes no ensino regular entre alunos de classes sociais diferentes e entre alunos de escolas públicas e privadas no Brasil e no mundo (UNESCO, 2021). Com a pandemia, somado a acentuação das diferenças sociais, vários trabalhos apontaram para a perda de aprendizagem dos alunos, com o crescimento do abandono escolar, tudo isso sofrendo algum tipo de influência da falta de coordenação do Sistema Nacional de Educação pelo executivo federal (CAVALCANTE et al, 2020; COUTO et al, 2020; CONJUVE et al, 2021; OLIVEIRA et al, 2021).

Foram observadas ações completamente desarticuladas, centradas nos conteúdos de ensino a serem trabalhados por meios de ferramentas digitais, sendo muitas dessas ferramentas pensadas na lógica do setor privado de ensino. Pereira e Silva (2020) corroboram com tal afirmativa ao apontarem que se tem em Minas Gerais uma ausência de atuação do Estado na defesa da vida e da educação pública como direito de todos. Uma realidade que se estende para o ensino público e os muitos alunos que não têm acesso às tecnologias digitais que foram exigidas para que o aprendizado fosse possível. Além disso, o estado de MG possui grande extensão, com diversidade econômica, cultural e social, indicando que havia diversas realidades complexas na aplicação do REANP. Além das desigualdades educacionais por atributos individuais ou econômicos, as desigualdades regionais não deveriam ser desprezadas. Segundo Silva et al (2019), Minas Gerais é uma das regiões mais heterogêneas do País. No Estado coexistem áreas dinâmicas, modernas e com indicadores socioeconômicos de alto nível. Por outro lado, temos regiões com atrasos em investimentos sociais, econômicos e culturais, estagnadas e que não oferecem condições de vida adequadas para sua população. Araújo (2007) reforça essa afirmativa ao apontar que historicamente, as mesorregiões Norte de Minas, Vale do Mucuri e do Jequitinhonha concentram os bolsões crônicos da pobreza. Nesse cenário, é importante compreender como a pobreza nas díspares mesorregiões mineiras responde ao crescimento e à distribuição de renda, pois esses dados podem gerar informações valiosas aos proponentes de políticas públicas, podendo-se avaliar as formas de elaboração e de efetividade de políticas públicas redistributivas com o objetivo de diminuir essa disparidade entre regiões.

Além disso, os custos da implantação das aulas remotas, muitas vezes, ficaram a cargo da própria família e dos professores e, em muitas outras, se fazia impossível de acontecer, por questões sociais (falta de condição para imprimir o PET, de adquirir aparelhos eletrônicos, e de uma internet adequada para se ter acesso a todo conteúdo), emocionais e contextuais (perda de familiares, a sobrecarga de trabalho, novas demandas para os professores, a estrutura familiar que nem sempre permite ao aluno desenvolver seus estudos de forma plena etc.). Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun defendem que

as pressões externas sobre a escola para atender determinadas metas irão sempre substituir qualquer coisa que uma escola queira fazer que seja individual sobre aprendizagem personalizada. E uma vez que a maioria das escolas são levadas ao limite, com o pessoal trabalhando além do número de horas, eles não serão capazes de introduzir nada substancialmente novo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17).

Esse apontamento que foi feito pelos autores não se refere ao Ensino Remoto. Contudo, podemos compreender o quanto se assemelha ao contexto de tal ensino, pois muitos professores e atores envolvidos se viram obrigados a trabalhar, a se organizar para tal demanda muito além do seu período comum de trabalho. Essa demanda se tornou exaustiva devido a várias questões que permeiam tal situação, assim como questões psicológicas, de mudanças de metodologias de ensino, demandas além do que realmente deveriam ser cobradas. Para além da realidade dos profissionais envolvidos, podemos considerar uma defasagem também para os alunos. Couto et al (2020) consideram que pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à internet viveram um isolamento social criativo, enquanto as que sobrevivem em situações de vulnerabilidade social e exclusão digital tiveram muito mais dificuldades para viver o recolhimento. Portanto, seria necessário repensar as condições distintas que estão presentes em cada agente envolvido na educação antes, durante e pós-período pandêmico. A igualdade na educação já estava longe de ser alcançada, e a pandemia demonstrou o quanto professores e alunos precisam ser vistos diante das suas diversidades e necessidades, e o quanto políticas públicas devem ser (re)pensadas para diminuir essas dificuldades de professores, alunos e escolas. Nesse sentido, Ball et al (2016) defendem que as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, raramente ditando ou determinando a prática. No entanto, algumas mais do que outras, estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros.

Objetivando alcançar uma educação significativa mesmo em período pandêmico, diante da necessidade do isolamento de todos e suspensão das aulas presenciais, a Resolução SEE 4310/2020-22 de abril de 2020³⁵ trazia propostas que se distanciavam do momento o qual a educação estava prestes a começar. Dentre muitas propostas, a Resolução apresentava que o Comitê Extraordinário Covid-19 deveria assegurar o alcance dos objetivos educacionais de ensino de aprendizagem previstos em sua Proposta Pedagógica, com qualidade, para que o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional fossem ofertados, até o final do período letivo. Parece-nos que tal resolução não dava conta do contexto, não apresentando opções e possibilidades para se enfrentar emergências criadas pela pandemia. Uma dela dizia respeito à disseminação de tecnologias de informação e comunicação – sobretudo a internet (ARRUDA, 2020). O impacto que a pandemia causou foi subavaliado. Poucas instituições de ensino no Brasil e pelo mundo cultivaram a capacidade de incorporar práticas de ensino e aprendizagem online em seus currículos. A escassez de aplicativos ou softwares e as crescentes demandas não atendidas trouxeram interrupções significativas nas atividades de ensino (XIAO; LI, 2020) e não foram levadas em conta em diversos documentos normativos.

É preocupante pensar que vários países pelo mundo, com uma cultura digital bem desenvolvida, passaram por grandes dificuldades na área educacional. Países Europeus como França, Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação (ARRUDA, 2020). Na grande maioria, os relatos apresentam também dificuldades quanto à gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como dificuldade de alunos e professores acompanharem as aulas e falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. Realidade que não diferiu do que ocorreu no Brasil, e especificamente em Minas Gerais desde o início do REANP. Arruda (2020) aponta que o Brasil apresentou propostas difusas, que refletiram a falta de liderança do Ministério da Educação. Para tanto, podemos analisar que a educação pública brasileira já vinha sofrendo com várias outras questões antes da pandemia, e essa situação se agravou, apresentando outros fatores que dificultaram o ensino. Conforme Palú e Petry (2020), a tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da Educação Básica ficou sob os cuidados dos estados, que apresentaram iniciativas que se direcionaram à substituição da educação presencial pelas aulas remotas.

³⁵ As informações obtidas na Resolução estão no site: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

Nesse sentido, o Governo do estado de Minas Gerais publicou o Memorando-Circular nº 42/2020³⁶, de 12 de maio com objetivo de anunciar o início da Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Apontavam que as ações foram pensadas na perspectiva de que o estudante é o centro do processo e, considerando também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para proporcionar que os mesmos acessassem o REANP, contribuindo para que a educação pudesse chegar em cada domicílio do estado, na tentativa de evitar a ampliação das desigualdades educacionais. Porém, Malaggi (2020) discorda do Memorando ao apontar que em tempos de enfrentamento de uma pandemia mundial – afetando a todos de diversas formas, com maior impacto sobre as famílias mais pobres da classe trabalhadora em vários itens: alimentação, acesso à internet e aos direitos sociais, discriminações étnico-raciais, de classe, de gênero etc. –, seria de se pressupor que gestores da educação levassem em conta esses condicionantes, em diferentes níveis e graus de articulação, na vida de milhões de crianças e jovens brasileiros.

Infelizmente não foi a realidade na implementação do REANP na educação mineira. Souza (2020) aponta essas dificuldades enfrentadas pelos atores envolvidos na educação, assim como a infraestrutura nas casas dos professores e estudantes, as tecnologias utilizadas, o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet e a formação dos professores para planejar e executar atividades online. Podemos acrescentar ainda as questões psicológicas, que se configuram em um fator que dificulta o desenvolvimento do ensino para todos os envolvidos.

Santos (2006) aponta que mudanças não são simples na escola, espaço, por um lado, privilegiado para a inovação e transformação social. Por outro lado, com currículos, metodologias e políticas públicas profundamente tradicionais. Nesse sentido, Souza et al (2015) alertam que o êxito na modernização das práticas educativas só será alcançado se as técnicas de ensino forem utilizadas de forma crítica pelos usuários, levando-se em consideração a realidade educativa de cada contexto, e fundamentando-se em princípios pedagógicos coerentes com as concepções de ensino e aprendizagem. Porém, Pretto (2006) salienta que no campo das políticas para as áreas de educação, cultura, ciência e tecnologia encontram-se propostas que não se articulam. Urge pensarmos o Brasil de forma mais global, coerente com o mundo contemporâneo. Mesmo sobre o momento da pandemia que vivenciamos, ainda há o que se discutir e repensar sobre o papel da educação para alunos e professores, e qual o seu impacto na vida de todos os envolvidos.

³⁶ As informações do memorando podem ser obtidas no endereço: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_42_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

Assim como foi apontado ao longo do texto, a educação ainda possui muitas mazelas a serem transpostas para conseguir essa aprendizagem ampla, integral, pluralista entre outras apontadas por Moran (2015). Durante a Pandemia, evidenciou-se o quanto o acesso à educação transpareceu a desigualdade existente entre estudantes das escolas públicas e, de maneira mais acentuada, entre eles e estudantes de camadas sociais e economicamente mais favorecidas. E o futuro? Podemos questionar se de fato essas evidências irão trazer mudanças na formulação das Políticas Públicas Educacionais, principalmente àquelas que estão ligadas à implementação das tecnologias na educação. Essas mudanças podem ser pensadas com o objetivo de amenizar desigualdades e obstáculos identificados durante o ensino remoto, sendo de suma importância para a melhoria na educação no período pós-pandêmico. É sabido que uma série de políticas públicas emergenciais têm sido implementadas e desenvolvidas nas redes estaduais e municipais de ensino. O objetivo é atender as necessidades dos alunos, professores e gestores, seja em relação a aprendizagem, segurança e alimentação. Porém, faz-se necessário uma análise do que foi positivo, o que pode ser mudado ou implementado para pensarmos em uma melhoria mais significativa na pós-pandemia. Essa análise é importante para compreendermos o quanto muitas mudanças que ocorrerão no período pandêmico poderão modificar a educação em alguns aspectos. De acordo com Madeira et al (2020), o estudo sobre a implementação de políticas públicas em contextos de emergência torna-se ainda mais relevante para se compreender os alcances, os impactos e os efeitos das iniciativas colocadas à baila. Podemos analisar que as teorias e práticas não nos auxiliam apenas a refletir sobre o momento atual, relacionado à Pandemia, como também, a produzir, no contexto da educação, outras possibilidades e formular estratégias para minimizar questões importantes que foram detectadas nesse processo.

5. DO REANP À PRIMEIRA TENTATIVA DE VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL

Neste capítulo analisamos a transição do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para as tentativas de ensino híbrido em 2020 e 2021. Na segunda seção, continuamos a analisar a transição, com o movimento do REANP para o ensino presencial a partir de 2021.

Muitos Governos em todo o mundo adotaram medidas para conter o avanço do SARS-COV-2, sendo o fechamento das escolas talvez a mais significativa no campo da educação. Mesmo diante das evidências que o Brasil ainda estava imerso em uma Pandemia que não tinha data estipulada para terminar, A SEE/MG publicou a Resolução N° 4.423³⁷ em setembro de 2020, a qual estabelecia a retomada das atividades presenciais nas Escolas Estaduais a partir do dia 05 de outubro de 2020. Para tanto, o município deveria estar em onda verde, conforme classificação e organização regional do Protocolo Minas Consciente³⁸. Ele reuniu orientações para empregadores, trabalhadores, turistas e para a população em geral sobre práticas adequadas ao enfrentamento da disseminação da Covid-19, se aplicando a todas as atividades, incluindo as questões relativas ao ensino. Corroborando com tal posicionamento, a Fundação Oswaldo Cruz, órgão do Ministério da Saúde, publicou o documento “Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia Covid-19” em setembro de 2020³⁹, apresentando sete indicadores globais e específicos para a retomada das aulas presenciais. Um dos indicadores apontava a redução da transmissão comunitária para menos de 1 caso novo por dia por 100 mil habitantes, sendo utilizado como referência principal adotada pelo Ministério da Educação para essa retomada das aulas presenciais.

A Resolução nº 4.423 também estabelece que para o desenvolvimento do ensino híbrido na Rede Estadual de Minas Gerais, as SEE deveriam criar normativas complementares, prover recursos, promover capacitação, orientação e monitoramento do trabalho em nível central e regional para que a resolução seja cumprida. Isso porque o ensino híbrido exige dos professores,

³⁷ Resolução na íntegra disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.423%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020%20Retomada%20das%20atividades%20presenciais%20e%20Institui%20o%20ensino%20hi%CC%81brido.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

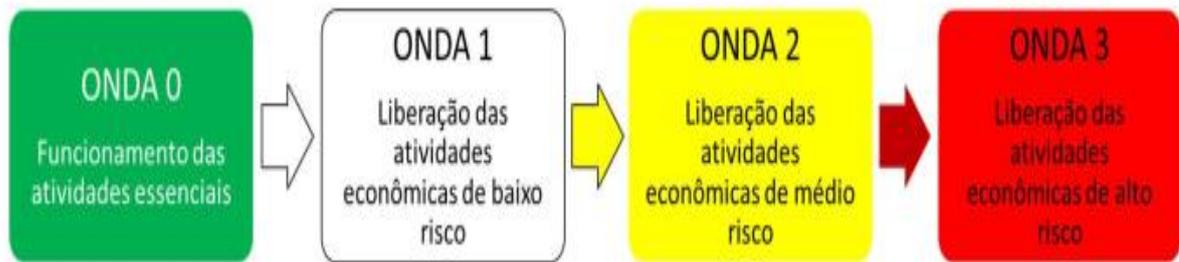
³⁸ Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/protocolos/minas_consciente_novo_protocolo_v2.10_-_dezembro.pdf. Acesso em: 23 ago.2022.

³⁹ Documento disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

dos alunos, da equipe pedagógica preparo para desenvolvê-lo, tanto por questões didáticas como de estrutura física. “O ensino híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e virtual” (BRASIL, 2020a, p. 2). Segundo Valente (2015), o ensino híbrido passa a responsabilidade da aprendizagem para o aluno, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos, e com isso criando um conhecimento. Para o autor, o professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz, passando a sala de aula a ser o local no qual o aprendiz tem a presença do docente e dos colegas, auxiliando na resolução de problemas. Porém, podemos considerar que esse modelo de ensino apresenta divergências das possibilidades educacionais da rede pública de ensino de Minas Gerais. As características que levaram o ensino a ser considerado como híbrido dizem respeito a possível volta às aulas presenciais de forma gradativa, intercalando com o ensino remoto, no qual o aluno teria a possibilidade de utilizar esses dois modelos de ensino como forma de desenvolver seus estudos. Porém, as condições apresentadas foram consideradas não favoráveis para que esse ensino híbrido ocorresse de forma segura.

Considerou-se que caberia às Superintendências Regionais de Ensino orientarem as equipes escolares quanto às diretrizes e normas necessárias ao planejamento da retomada do ensino presencial, por meio do ensino híbrido, oferecendo-lhes suporte pedagógico e administrativo. Porém, Saviani (2020) considera que o mais sensato era simplesmente cancelar o calendário letivo de 2020, pois não havia a mínima possibilidade de retorno às aulas presenciais como estava sendo programado. Tal afirmativa se deve ao fato da pandemia se expandir com uma média diária acima dos mil óbitos. Mainardes (2006) aponta que no contexto da produção de texto, devemos analisar produções de textos secundárias, e para tanto, no caso do REANP, foi criado o Plano Minas Consciente, que teve por finalidade “orientar e apoiar os Municípios nas ações de enfrentamento da pandemia Covid-19 e de restabelecimento, de modo seguro e gradual das atividades econômicas no território do Estado” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 12). Ele estabelece critérios de liberação das atividades em “ondas” conforme impacto na sociedade, classificadas em verde, branca, amarela e vermelha, conforme a figura 7:

Figura 7 - Ondas de retorno das atividades econômicas.



Fonte: (BRASIL, 2020b, p. 33)

A liberação de uma onda nova, ou regresso à situação anterior era realizada “a partir de um monitoramento constante de indicadores relativos à capacidade assistencial e à propagação da doença, culminando em decisão do Comitê extraordinário Covid-19” (MINAS GERAIS, 2020a, p. 25). Considerando a amplitude geográfica do estado de Minas Gerais, foi necessário que a tomada de decisões fosse regional, sendo de responsabilidade do prefeito de cada cidade. Para a liberação do ensino presencial, se estabeleceu observação de protocolos de saúde, publicados pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, e o atendimento presencial aos alunos deveria ser promovido de forma gradual, conforme Nota que foi divulgada pela SEE. Segundo informações no Protocolo (MINAS GERAIS, 2020c, p. 4), ambientes escolares apresentavam características que podiam facilitar a disseminação da Covid-19, sendo necessário tomar medidas preventivas com objetivo de promover um ambiente mais seguro. Entre essas medidas está a metragem para o fluxo de entrada nas escolas, com o objetivo de controlar o fluxo de entrada e permanência, no intuito de promover um retorno das atividades escolares presenciais mais seguro. Foram três metragens usadas como referência:

1. Mecanismo de segurança inicial: Durante os primeiros 28 dias da autorização de reabertura (5 de outubro a 2 de novembro de 2020) a metragem a ser seguida é de 1 (uma) pessoa a cada 6m² de área livre em todos os espaços (incluindo pátios, salas de aula, refeitórios, sanitários etc.);
2. Metragem “padrão”: Após esse prazo inicial, a metragem a ser seguida é de 1 (uma) pessoa a cada 4m² de área livre, em todos os espaços;
3. Metragem “reduzida”: Caso haja retorno do território da Onda Verde para a Onda Amarela, as atividades poderão ser mantidas, mas a metragem a ser seguida deverá ser de 1 (uma) pessoa a cada 10m² de área livre em todos os espaços. Além da metragem acima, as carteiras devem estar distanciadas 1,5 metro entre si (MINAS GERAIS, 2020c, p. 6).

Dentre os critérios mínimos para retomada das aulas presenciais, gestores e funcionários deveriam garantir o cumprimento da obrigatoriedade de utilização de máscaras

para acesso e permanência dos funcionários docentes e não docentes, devendo ser observada a necessidade de troca de máscaras duas vezes a cada turno. Além disso, destacou-se a necessidade de limpeza e desinfecção do ambiente escolar, de aferição da temperatura na entrada das escolas, não permitindo a entrada de pessoas com temperatura igual ou superior a 37,8° C. A sala de aula deveria ser ventilada e garantir uma ocupação do espaço entre alunos e alunos/docente de maneira a proporcionar o distanciamento físico de, no mínimo, 1,5 m. A escola deveria promover também condições para higiene das mãos e evitar a utilização do refeitório por um número grande de alunos, sendo que os espaços deveriam ser utilizados com apenas 1/3 da sua capacidade por vez.

O Protocolo apresentava orientações também para trabalhadores do ambiente escolar, o qual considerava (MINAS GERAIS, 2020c) que deve suspender as atividades presenciais dos colaboradores/trabalhadores que façam parte do grupo de risco. Dever-se-ia utilizar os EPIs (Equipamento de proteção individual) fornecidos pela instituição aos funcionários com o tipo de atividade executada. Aos pais e responsáveis, orientou-se que os mesmos deveriam ficar atentos aos sinais e sintomas da Covid-19, para que o aluno não frequentasse o ambiente escolar caso tivessem algum sintoma detectado. Além disso, os familiares tinham autonomia para decidir se levariam ou não seus filhos para a aula presencial na rede estadual de ensino. O Protocolo estabeleceu também orientações para situações de casos e surtos no ambiente escolar:

Situação 1 – Caso se constate a ocorrência de um ou mais casos suspeitos ou confirmados no qual os envolvidos convivam na mesma sala de aula e não tenham tido contato com outras turmas, as aulas presenciais, nessa sala, serão suspensas por duas semanas (14 dias) e todos os contatos próximos deverão ser monitorados durante esse período; Situação 2 – Caso se constate a ocorrência de um ou mais casos suspeitos ou confirmados no qual os envolvidos sejam de salas diferentes ou tenham tido contato com outras turmas no mesmo turno escolar, as aulas presenciais do turno escolar serão suspensas por duas semanas (14 dias) e todos os contratos próximos deverão ser monitorados durante esse período; Situação 3 – Caso se constate a ocorrência de um ou mais casos suspeitos ou confirmados no qual os envolvidos sejam de salas diferentes ou tenham tido contato com outras turmas/turnos, as aulas presenciais na escola serão suspensas por duas semanas (14 dias) e todos os contatos próximos deverão ser monitorados durante esse período (MINAS GERAIS, 2020c, p. 16).

Mesmo diante das orientações do Protocolo, ainda existiu uma incerteza em relação à segurança de todos na retomada às aulas presenciais. Além disso, havia uma discrepância entre aquilo que se exige nos protocolos e aquilo que as instituições de ensino públicas de Minas Gerais podiam efetivamente oferecer. Mainardes (2006) considera que devemos analisar no contexto da produção de texto se há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto.

Nesse caso, podemos observar que no contexto da prática, houve essa contradição do que era esperado para o que realmente foi desenvolvido na prática. Franco et al (2020) apresentam que um dos primeiros locais a autorizar a retomada foi o Amazonas, e assim como divulgado na imprensa, duas semanas após o retorno às aulas, o governo do estado testou 1.064 docentes de Manaus, dos quais 342 apresentaram resultado positivo para o Covid-19. Podemos compreender diante desse cenário, a complexidade que envolveu nessa tomada de decisão, pois essa retomada das aulas presenciais abarcou muitas pessoas, devendo-se considerar as condições efetivas das escolas, principalmente as públicas em relação ao cumprimento das medidas apresentadas nos Protocolos. Além disso, o Protocolo apontava ser preciso considerar também as reais condições socioafetivas e emocionais de profissionais, bebês, crianças, adolescentes e demais adultos para que de fato ocorresse o necessário processo de acolhimento, integração e convivência facilitadora do desenvolvimento das ações pedagógicas.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa pelo Ibope, divulgada no início do mês de setembro de 2020. Ela tinha o objetivo de fazer uma consulta pública à população sobre concordar ou não com a retomada das aulas presenciais. O resultado apontou que 72% dos entrevistados consideram que a retomada deveria acontecer depois da vacinação, impedindo possíveis infecções pelas variantes do vírus Covid-19⁴⁰. Nesse sentido, e pensando na diversidade que o Brasil apresenta, entendemos que o cenário brasileiro exigiria um olhar cuidadoso perante o desafio do retorno das atividades escolares presenciais, sobretudo referente ao apontamento de Franco et al (2020) que salientam os cuidados essenciais que deveriam ser considerados pelas instâncias de gestão responsáveis por políticas educacionais, assim como o Ministério da Educação em relação a retomada ao ensino presencial. Para os autores, existiu um olhar negacionista da realidade e da ciência, alegando-se uma suposta neutralidade em relação aos contextos sociais, podendo não considerar a vacinação como um fator importante para o retorno seguro das aulas presenciais. Como foi possível constatar, esse apontamento se distingue da realidade vivida por vários Estados e cidades do Brasil. A Fiocruz, por meio do seu observatório Covid-19, lançou em setembro de 2020 um documento que apresenta contribuições para a retomada das atividades escolares presenciais. Inicialmente, apontava que “os dados parecem deixar claro que o retorno às atividades escolares em nosso país deve ser pensado com muito cuidado e discussão com todos envolvidos” (BRASIL, 2020b, p. 26). Isso porque o quadro epidemiológico ainda apresentava grande instabilidade nacional, sendo

⁴⁰ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/ibope-72-so-querem-aula-presencial-com-vacina-da-covid-19/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

importante que a discussão sobre essa questão fosse feita em níveis estadual e municipal, tendo em conta os cenários locais. O documento apresenta algumas medidas importantes que devem ser tomadas para que essa retomada seja feita de forma mais segura. Porém, muitas medidas apontadas pelo documento se distanciam da realidade vivenciada em muitas escolas públicas de Minas Gerais. Dentre as medidas estão:

[...] o controle dos transportes públicos escolares para garantir o distanciamento social [...], [...] atenção para o bem-estar psicológico e socioemocional para toda a comunidade. As autoridades precisam garantir que os professores e toda a equipe recebam apoio psicossocial contínuo para alcançar seu bem-estar socioemocional [...], [...] garantir melhores condições de trabalho para toda a comunidade escolar [...], [...] ampliar e manter recursos financeiros. Para garantir a continuidade da aprendizagem, as autoridades educacionais precisarão investir em professores e trabalhadores de apoio à educação, não apenas para manter os salários, mas também para fornecer capacitação essencial e apoio psicossocial (BRASIL, 2020b, p. 34-35).

Cada escola apresentou particularidades em relação às condições de desenvolvimento das propostas estabelecidas, e muitas propostas foram desenvolvidas por intermédio de ajuda, de esforços dos agentes envolvidos e de recursos financeiros custeados por professores e alunos. Entre elas, estão os recursos tecnológicos que são necessários para que o ensino considerado “híbrido” fosse possível. O Governo não disponibilizou computadores para que os professores pudessem ministrar suas aulas, e poucas escolas apresentavam Datashow e internet nas salas, inviabilizando a transmissão das aulas para os alunos que precisavam continuar os estudos em casa ou que poderiam entrar no sistema de revezamento. Além disso, não foi disponibilizado pelo Governo a garantia de um apoio psicossocial para professores e alunos, sendo um fator que dificultou o ensino durante o período remoto e atenuou ainda mais as incertezas da volta às aulas presenciais. Algumas escolas tiveram a iniciativa de fazer parcerias com Faculdades e viabilizar o encontro semanal com psicólogos que auxiliavam tanto a equipe didática quanto os alunos nesse processo. Porém, essa realidade se distância da maioria das escolas de Minas Gerais.

Gatti (2020) corrobora com essa necessidade ao apontar que era preciso reconhecer que esse cenário provocou efeitos emocionais para todos, em níveis variados, considerando as divergências em relação à compreensão da situação de isolamento e da própria doença que foi o foco da pandemia. Havia um receio do contágio, a angústia do isolamento em relação a colegas e amigos, uma ansiedade relativa à compreensão de conteúdos escolares, a sensação de pressão, de cobrança, de estafa diante das exigências feitas para um bom desempenho estudantil e profissional. Essas questões estiveram presentes para muitos que vivenciaram o ensino

remoto, e pouco foi feito pelo Governo para minimizar tal situação. Nesse sentido Nóvoa aponta que

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão (NOVOA, 2020, p. 9).

Nesse contexto, compreende-se a busca por alternativas para oferecer um ensino remoto emergencial, em que professores, imersos em sua responsabilidade social, “mostram mais uma vez seu compromisso com os estudantes, sua criatividade e sua competência para reinventarem a prática” (LIMA, 2020, p. 6). Além dos professores, podemos considerar aqueles que estavam diretamente envolvidos e comprometidos para que o ensino remoto fosse desenvolvido da melhor forma possível, assim como diretores e supervisores. Diante de tantas dificuldades e incertezas, entendeu-se que o retorno ao ensino presencial, mesmo de forma gradativa, poderia ser um grande transtorno para os agentes envolvidos diretamente, assim como professores, alunos e funcionários das escolas públicas. Sob essa perspectiva, Gatti (2020) afirma que o retorno dos contatos sociais escolares, ao mesmo tempo que se apresenta como um desejo, também gerou insegurança e medo. E essas questões deveriam ser consideradas. Por esse motivo, seria importante o preparo psicológico dos vários grupos envolvidos com a escolarização.

Além de todas as questões apresentadas até o momento, há um fator que apresentava grande peso na decisão da volta ao ensino presencial: a ausência da vacinação da maioria dos agentes envolvidos nas escolas públicas. Com isso, acabava-se gerando insegurança em relação a incerteza da eficácia dos protocolos estabelecidos. Além disso, mesmo que os protocolos apresentassem grande eficácia, havia uma incerteza na capacidade das escolas conseguirem segui-los por questões de logística, financeira e de acesso. Para tanto, no contexto da prática, é necessário analisar se houve resistência individual e coletiva por parte dos “professores e demais profissionais [que] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais”, levando em conta “o que eles pensam e no que acreditam”, trazendo “implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Pensando nessa incerteza da capacidade das escolas em seguir os protocolos, da implementação de forma segura, o Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) entrou com mandado de segurança coletivo, com pedido liminar alegando ato supostamente ilegal imputado ao Secretário de Estado de Saúde de Minas Gerais. No dia 06 de setembro de 2020, o desembargador Pedro Carlos Bitencourt, em decisão liminar, determinou a suspensão da volta às aulas presenciais nas escolas estaduais. O retorno das atividades presenciais estava previsto para o dia 19 de outubro de 2020. Segundo a nota apresentada pelo Sind-UTE/MG⁴¹, a falta de segurança para o retorno das atividades na rede estadual de ensino, quer seja pela ausência das condições estruturais necessárias, quer seja pelo momento da grave pandemia da Covid-19 em nosso Estado, levaram as aulas presenciais na rede pública estadual de ensino a serem suspensas em cumprimento de decisão judicial.

O Sind-UTE/MG alegou que o Estado não cumpriu até então com a implementação dos Protocolos de saúde⁴² necessários para garantir a segurança e saúde de todos os trabalhadores em educação das escolas e comunidades escolares. Consideraram também que os dados epidemiológicos da Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais (SES/MG) demonstravam não haver indício de redução de contágio da doença ou da estabilização e redução do número de casos. Além disso, os profissionais da educação não foram convocados para participar da organização e das tomadas das medidas necessárias para o retorno presencial. Igualmente, não houve uma prévia comunicação aos pais e responsáveis pelos alunos ou campanha de conscientização para adoção dos protocolos sanitários dentro e fora das escolas. O Estado não apresentou quaisquer diagnósticos prévios das estruturas das escolas públicas ou comprovou o anúncio de quaisquer aquisições de produtos de segurança, nem apresentou a realização de reformas nas escolas durante a pandemia. Portanto, a ausência de comprovação, por parte do Estado, quanto ao retorno presencial de forma segura para os profissionais da educação resultou na manutenção do ensino remoto não presencial.

Segundo Saviani (2020) o mais sensato seria dar condições para que alunos e professores pudessem desenvolver o ensino remoto da melhor forma possível. Aponta, entre outras medidas, o acesso à internet ao maior número possível de residências, fator que dificultou muito o desenvolvimento do REANP, tanto para professores quando para alunos. Conforme o

⁴¹ Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-utemg-reforca-as-aulas-presenciais-na-rede-publica-estadual-de-ensino-estao-suspensas-em-cumprimento-a-decisao-judicial-proferida-no-mandado-de-seguranca-no-1-0000-20-545832-6000/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

⁴² Disponível em: https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/10/secretario_-_protocolo_sanitario_aulas_publicacao_-_jp.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

mesmo autor, o Brasil perdeu uma grande oportunidade de se constituir em exemplo para todo o mundo no enfrentamento da pandemia, pois tinha condições bastante favoráveis para esse protagonismo. Nesse sentido, podemos citar o fato do Brasil ter sido um dos últimos países a ser afetado, podendo se beneficiar das ações tomadas por outros países que tiveram êxito, assim como Nova Zelândia, Alemanha e a própria China.

Além disso, possíveis medidas que poderiam ser tomadas para tentar amenizar a pandemia, reforçando o orçamento do SUS – o maior Sistema Universal de Saúde do planeta – acrescentando recursos novos com a aprovação pelo Congresso Nacional do “estado de emergência”, podendo assim, coordenar o enfrentamento do Covid-19. Porém, com a omissão do governo federal, os governos estaduais e municipais tiveram que procurar adquirir de forma isolada vacinas e outros insumos, submetendo-se a preços abusivos e a demora para entrega desses insumos. Todo esse processo tem um reflexo negativo na educação, pois postergou a volta às aulas de forma segura e aumentou a insegurança de famílias, alunos e professores em relação ao cenário atual (SAVIANI, 2020). Portanto, as aulas no ensino público da Educação Básica iniciaram o ano de 2021, ainda no Ensino Remoto sem previsões de uma mudança nesse formato.

6. REANP EM 2021: DO ENSINO REMOTO AO ENSINO “HÍBRIDO” E PRESENCIAL

No início de janeiro de 2021, a SEE divulgou o Memorando-Circular nº 1/2021/SEE/SE⁴³ que apresentou como responsabilidade da unidade escolar garantir o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas de modo não presencial pelos estudantes. Esse registro foi feito pelo formulário “Registro das atividades do plano de estudos tutorado (PET) em cumprimento da carga horária”. A SEE o considerava importante por ser fundamental para garantia da regularidade da vida escolar de todos os estudantes. Esse registro poderia ser realizado também no Diário Escolar Digital (DED), porém as informações de cada estudante deveriam estar completas no sistema e de acordo com o percurso realizado no ano letivo de 2020.

Figura 8 - Diário Escolar Digital.



Fonte: (Memorando-Circular nº 1/2021/SEE/SE, nota de rodapé)

Dentro do DED havia a possibilidade de apresentar conteúdos, atividades, avaliações, aulas lecionadas e observações de cada aluno. Portanto, é um sistema que permite expor as informações importantes e necessárias das turmas lecionadas. Além disso, o Memorando-Circular nº 9/2021/SEE/SPP⁴⁴ de abril de 2021 apresentou que nesse ano, a contabilização da

⁴³ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%201-2021-SEE-SE.pdf>. Acesso em 05 ago. 2022.

⁴⁴ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/MemorandoCircular%20n%C2%BA%209-2021-SEE SPP.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

carga horária do bimestre seguiria a regra geral: 60% por meio do PET e 40% pelas atividades complementares desenvolvidas pelos professores de cada componente curricular. Nesse sentido, podemos observar que a SEE deu certa autonomia para que os professores pudessem trabalhar seus conteúdos sem estar totalmente vinculados ao PET, que se configurava em um material já elaborado e enviado mensalmente para todas as escolas. Segundo o Memorando, a escola teria autonomia para realizar a verificação e acompanhamento da aprendizagem do estudante em cada bimestre letivo. Além disso, consideravam que era preciso buscar alternativas que atendam a todos os estudantes, principalmente aqueles que não têm acesso às atividades virtuais e síncronas. Para tanto, com objetivo de atender a todos os alunos, “ficou instituído nas Escolas da Rede Estadual de ensino o modelo de ensino híbrido, como política pública de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária” (BRASIL, 2021, p. 2). O documento definiu o ensino híbrido como um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais. Nesse sentido, o REANP permaneceu vigente até o final do ano escolar de 2021.

Brasil (2021) apresenta que competia à SEE criar normativas complementares, prover recursos, promover capacitação, orientação e monitoramento do trabalho em nível central e regional para que a resolução seja cumprida. Cabe às SEE orientar as equipes escolares quanto às diretrizes e normas necessárias ao planejamento da retomada do ensino presencial, por meio do ensino híbrido. Deveriam também acompanhar a retomada das atividades presenciais nas escolas estaduais, por meio do ensino híbrido, oferecendo-lhes suporte pedagógico e administrativo. Essas normativas foram estabelecidas e apresentadas publicamente em abril de 2021, porém o ensino híbrido no Estado de Minas Gerais começou gradativamente em algumas cidades em agosto, devido a embates sobre várias dessas questões estabelecidas e devido ao cronograma de vacinação. O Sind-Ute⁴⁵ levou à mesa de negociação a falta de estrutura para o ensino híbrido nas escolas públicas estaduais, justificando também que não havia segurança sanitária naquele momento. Foram apresentados casos de escolas sem banheiro ou com o espaço precário, falta de computadores para educadores/as e estudantes. Nesse sentido, o sindicato cobrou respostas da SEE/MG para essas situações. Podemos observar que vários agentes estiveram presentes nessa fase de implementação do modelo híbrido de ensino, configurando-se no contexto de influência, pois conforme o que foi discutido e apresentado, muitas mudanças

⁴⁵ Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-ute-mg-se-reune-com-a-see-mg-cobra-rapidez-no-lancamento-do-calculo-das-ferias-premio-como-verba-retida-no-sisap-protexao-as-lactantes-ampliacao-das-nomeacoes-e-condicoes-sanitarias-nas-escola/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

foram estabelecidas durante o ano letivo de 2021. Além disso, Mainardes (2006) considera que devemos procurar compreender que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência na política em questão. Podemos observar que o Sind-Ute, como órgão representante dos professores do Estado de Minas Gerais, vem tentando exercer influência nas formulações e modificações desenvolvidas nas políticas públicas voltadas para educação escolar, configurando-se como atores importantes nesse contexto. Além disso, podemos perceber que muitas mudanças são realizadas também por interferência de grupos que estão ligados ao contexto da prática.

A implementação do ensino híbrido foi a tentativa de uma volta gradativa das aulas presenciais, e essa mudança partiu do governo, que considerou o momento oportuno devido ao início da vacinação no país. Essa mudança está ligada ao contexto da produção de texto por ser implementada na política anterior. Mainardes (2006) considera que é necessário analisar nesse contexto se há, além do texto principal, uma produção de textos secundários a explicar ou a orientar as condutas dos envolvidos. Podemos observar que para a implementação do ensino híbrido foram feitas orientações, manuais de conduta para seguirem os protocolos de saúde pública. Nessa direção, o artigo 6º da Resolução SEE Nº 4.506/2021 estabeleceu que o ensino híbrido seria iniciado por meio de aulas optativas para os estudantes, organizadas conforme os seguintes critérios:

D) a escola permanecerá aberta para atendimento aos estudantes durante uma semana e permanecerá fechada para atendimento aos estudantes na semana seguinte, observando a constante alternância entre as semanas de abertura e fechamento; II) a presença nas aulas optativas não será considerada no cômputo da carga horária obrigatória; III) o retorno será facultativo aos estudantes que assim o desejarem; IV) estudantes do grupo de risco, definidos conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde, permanecerão realizando apenas atividades não presenciais; V) cada escola deverá organizar o atendimento às turmas observando-se o distanciamento previsto pelo protocolo sanitário da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, devendo o Gestor Escolar organizar revezamento dos estudantes de maneira que cada grupo possa participar do mesmo número de aulas por componente curricular (BRASIL, 2021, p. 4).

Esse modelo de ensino híbrido apresentado pelo Estado foi uma alternativa para que alunos e professores pudessem vivenciar novamente o ensino presencial de forma gradativa, pois ainda havia muito receio de uma volta integral do ensino presencial. Horn (2015) destaca que o ensino híbrido é a aprendizagem baseada em competências centradas no estudante, desenvolvendo assim um sentido de atuação e propriedade no processo de conduzir sua

aprendizagem. Sob essa perspectiva, o ensino híbrido apresentado pelo Estado apresentou várias questões que poderiam ajudar de alguma forma as necessidades dos alunos, porém com o objetivo de seguir os protocolos de saúde que eram importantes para que esse ensino continuasse a ser utilizado.

Infelizmente muitas escolas não possuíam e continuam não possuindo vários recursos que eram necessários para que esse tipo de ensino fosse desenvolvido para todos os alunos de forma integral. Podemos citar a falta de computadores e internet nas salas de aula, assim como Datashow para projetar as aulas e apresentá-las aos alunos que estavam assistindo em casa. “Para que um projeto de Ensino Remoto ou Híbrido não seja excluyente e alcance os melhores resultados possíveis, a proposta deve se pautar na premissa de que todos os estudantes têm o direito de ser incluídos e integrados à proposta” (COSTA; BUENO, 2022, p. 367). Após revisão bibliográfica a respeito do tema “Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia”, Laguna et al (2021) defendem que os melhores resultados das adequações ao ensino remoto estão relacionados às tecnologias e rede de apoio, visto que para o estudo em casa, o aluno necessita de acesso e recursos digitais, ambiente adequado e preparo dos pais para atuarem como educadores. Podemos observar que vários são os fatores que influenciam no bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno.

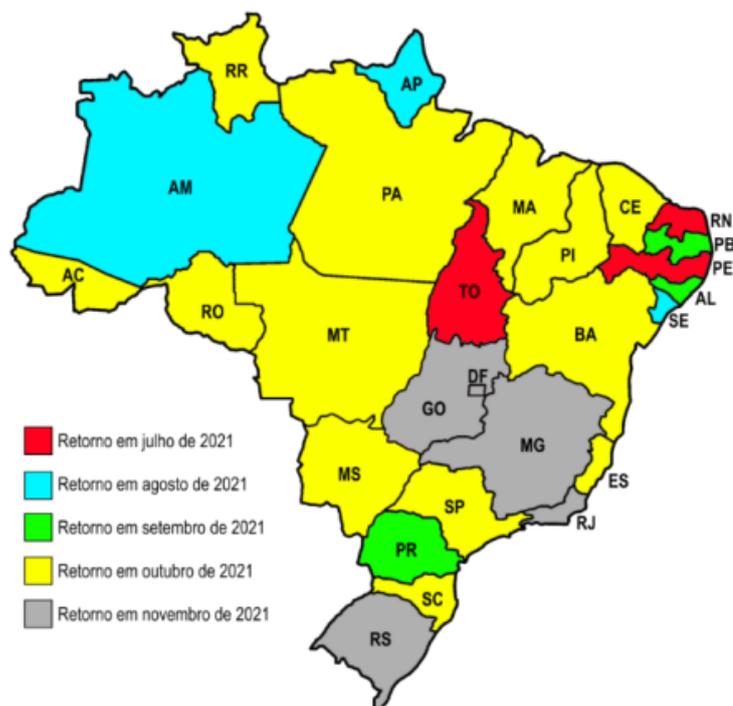
Além disso, professores e alunos vivenciavam um momento de tensão na saúde pública, que causou um impacto no desenvolvimento das aulas. Em julho de 2021, começou-se a campanha de vacinação no Estado, e com ela, o ensino híbrido foi implementado de forma gradativa. “O ensino híbrido seguirá os protocolos definidos pela Secretaria de Estado de Saúde e condições estabelecidas pelo Comitê Extraordinário COVID-19” (BRASIL, 2021, p. 6). A Resolução apresentou um checklist com os devidos protocolos de biossegurança a serem seguidos. Entre as várias recomendações, podemos citar uma que mesmo sendo seguida dentro de sala de aula, dificilmente os alunos conseguiram se adaptar, que está relacionada ao fato da aglomeração nos espaços sanitários que deveria ser evitada, mantendo-se o distanciamento recomendado entre os estudantes. Professores tiveram muita dificuldade de manter essa recomendação por não ter controle dos alunos fora da sala de aula, e mesmo em pátios e locais de refeição terem marcações, ainda foi uma situação difícil de ser controlada.

Na segunda semana de setembro de 2021, todos os anos de ensino oferecidos nas Redes Estaduais de Educação já haviam aderido a esse modelo de ensino. Porém, não sendo obrigatório, estabelecendo-se como escolha da família a volta ou não do estudante de forma presencial às aulas. Mainardes (2006) considera que no contexto da prática devemos analisar

como a política está sendo implementada, e também como ela foi recebida pelos atores envolvidos diretamente com a sua prática, assim como alunos, professores e demais pessoas envolvidas. Inicialmente, o ensino híbrido começou apenas com os alunos dos anos iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano) e alunos do último ano e ensino fundamental (9º ano). Na primeira semana, alunos (em número reduzido) e professores nas escolas, e na semana subsequente o ensino de forma online. As turmas eram divididas para que na semana de aula presencial todos pudessem seguir os protocolos de segurança sanitária de forma mais efetiva. Além disso, para atender aos protocolos sanitários de medidas de prevenção ao COVID-19, o tamanho das salas de aula delimita a quantidade de pessoas, sendo o número de alunos definido conforme o tamanho da sala e a distância estabelecida entre eles.

Segundo Costa e Bueno (2022), em novembro de 2021, todos os sistemas de ensino abandonaram definitivamente o ensino híbrido e retornaram o ensino presencial, com a totalidade dos estudantes dentro da escola, conforme demonstrado na Figura 9.

Figura 9 - Retorno das aulas presenciais por unidade da federação.



Fonte: Costa e Bueno (2022, p. 363)

Podemos observar no mapa que entre o final de julho e o início de novembro de 2021, todas as escolas públicas brasileiras retornaram as aulas presenciais. O Rio Grande do Norte foi o primeiro estado brasileiro a convocar os estudantes e o Rio Grande do Sul e Minas Gerais os

últimos a retornar com o ensino presencial. Conforme a pandemia foi atingindo níveis mais controlados, o retorno facultativo foi abandonado e o retorno presencial tornou-se obrigatório. Em outubro de 2021, a SEE/MG publicou a Resolução nº 4.644⁴⁶ que dispõe sobre o funcionamento do ensino presencial na rede estadual de ensino. A Resolução apresentava que as atividades escolares nas unidades de ensino da rede pública estadual deveriam ser realizadas de forma presencial a partir de 03 de novembro de 2021. Gestores escolares deveriam informar às famílias sobre a obrigatoriedade do ensino presencial. Entre as competências estabelecidas para a SEE estão: criar normativas complementares, prover recursos, promover capacitação, orientação e monitoramento do trabalho em nível central e regional para que a resolução seja cumprida. Coube às Superintendências Regionais de Ensino orientar as equipes escolares quanto às diretrizes e normas necessárias ao planejamento da retomada do ensino presencial; acompanhar a retomada das atividades presenciais nas escolas estaduais, oferecendo-lhes suporte pedagógico e administrativo.

Por um lado, na busca de uma normalidade em relação a vários aspectos educacionais, o governo procurou preparar todos para o retorno efetivo do ensino presencial, mesmo com uma grande resistência de muitos professores. Portanto, o ensino híbrido deixou de ser implementado na rotina pedagógica nas escolas públicas de Minas Gerais e dos outros estados do Brasil, retomando o ensino presencial em todas as escolas públicas. Por outro lado, a forma como foi desenvolvido o REANP e como foi superado, apontando-se para o ensino presencial, precisa ser problematizado. Primeiramente é preocupante pensarmos que mesmo existindo grandes diferenças entre países no que tange também aos seus sistemas educacionais, é defendido com todo afincamento políticas públicas baseadas na homogeneidade. É necessário compreender como e do que se configura uma política pública, como é elaborada e implementada e o que pode ser desenvolvido para que se torne mais próxima do público-alvo. Tais aspectos podem ajudar na construção de políticas públicas mais próximas da realidade do País, Estado, Município e escolas a qual serão utilizadas (MAINARDES, 2006). Para compreender melhor a reflexão sobre as políticas públicas educacionais, é necessário explicitar o que se entende por política pública. Souza resume política pública como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando

46

Disponível

em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.644,%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202021.pdf> . Acesso em: 21 ago. 2022.

necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Nesse sentido, entende-se que as políticas públicas refletem as concepções e ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico, podendo ter características distintas conforme o governo que está em ação. Além disso, Oliveira (2010) define políticas públicas educacionais como tudo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Para o autor, políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Mainardes (2006), baseado nos estudos dos Ciclos de Políticas de Ball e Bowe (1992), fez uma análise dos aspectos das políticas públicas em educação e apresentou a importância de estudá-los para compreender melhor sobre várias questões que permeiam esse assunto. A reflexão sobre tal abordagem é pertinente no contexto brasileiro, pois permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e de seus efeitos. As políticas e os programas em educação estão ligados a processos sociais complexos, nos quais se encontram imbricados valores, opções éticas e outras posições que podem movimentar o espaço escolar. A compreensão do Ciclo de Políticas na abordagem analítica de políticas e programas educacionais tem por objetivo, além de gerir a investigação, também compreende os aspectos relacionados a suas implementações, possíveis falhas e seus possíveis acertos. Para tanto, o trabalho de Ball “promove o emprego de ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos” permitindo “que pesquisadores em educação de diferentes países utilizem suas ferramentas analíticas” (AVELAR, 2016, p. 3). Nesse sentido, o estudo do Ciclo de Políticas permite realizar uma análise específica do momento anterior, atual e posterior de uma política – o qual as políticas públicas estão sendo implementadas e desenvolvidas, pois se diferenciam das demais por várias questões –, especialmente ao levarmos em consideração o distanciamento/isolamento social e as questões sanitárias e de saúde pública antes, durante e depois pandemia.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos na introdução, minha formação e trajetória na docência fazem parte do processo de escolha do tema, sendo o REANP um grande marco para nós professoras e professores, nos levando a repensar as formas de utilizar as tecnologias digitais na educação. Para tanto, foi preciso compreender como essas TD haviam sido implementadas, discutir como utilizar aquelas que estavam sendo desenvolvidas especificamente para o REANP, e quais as possibilidades de prática poderiam ser utilizadas. A análise baseada no Ciclo de Políticas permitiu ter um olhar mais concreto das fases das políticas públicas apresentadas para compreender melhor essas dúvidas. O referencial possibilitou analisar questões que antes não tínhamos nos atentando, assim como grupos de interesse para formulação das políticas, como essas políticas foram elaboradas e uma questão que consideramos muito pertinente: a importância do olhar daqueles que as colocam em prática. Devemos analisar o antes, o durante e o depois de cada política pública para compreender melhor seu impacto na educação. Portanto, o Ciclo de Políticas nos permite fazer essa reflexão de forma sistematizada.

Durante todo o desenvolvimento do estudo aqui apresentado, procuramos compreender: *quais embates surgiram durante o ensino remoto no que se refere à implementação dos recursos desenvolvidos, e como as políticas públicas foram pensadas para minimizar o impacto que a pandemia trouxe para a Educação Básica?* Nos pautamos na ideia de que não podemos chegar a uma resposta pronta e acabada. Na verdade, o que mais procuramos fazer foi refletir sobre a questão baseado nos estudos apresentados. O REANP trouxe consigo a possibilidade de reflexões sobre como o ensino remoto mudou o olhar de uma sala de aula, das desigualdades que se tornaram mais gritantes, do quanto nossas casas se tornaram escolas, e a casa de cada aluno, a sala de aula. Testamos nossos limites como docentes, aprendemos o que há pouco tempo era considerado auxiliar no processo de aprendizagem: o uso das tecnologias digitais na educação. Aprendemos também que muitas vezes, os documentos são escritos baseados em realidades ilusórias, o qual os atores que a irão implementá-las devem saber interpretar, utilizar e colocar em prática o que realmente é possível nas suas limitações, dos seus alunos e de todos que estão envolvidos.

Esperamos que a presente dissertação auxilie os leitores a compreenderem dois principais pontos que são centrais no assunto: primeiro, compreender como as PP para implementação das TD na educação foram desenvolvidas, com suas particularidades e aspectos que puderam (ainda não comprovado) auxiliar na construção do REANP. O capítulo 3,

destinado a discorrer sobre tais políticas, apresentou características que puderam ajudar nessa compreensão. As PP foram apresentadas de forma cronológica com sua formulação na educação, perpassando pela EDUCOM, Linguagem Logo, PRONINFE, PROINFO, UCA e PROUCA, PCN e a BNCC, ajudando de alguma forma a compreender como uma política teve influência na formulação no contexto da produção de texto. O segundo ponto, é sobre como o REANP foi pensado e implementado em Minas Gerais e seus embates. Inicialmente foi apresentado o cenário que levou ao surgimento do REANP e quais medidas foram tomadas para que a educação não ficasse estagnada. Em seguida, foi apresentada a implementação e tecnologias digitais desenvolvidas e utilizadas para tal fim. Além disso, no decorrer do capítulo, foram apresentados os embates que ocorreram nesse processo e uma análise baseada nos contextos do Ciclo de Políticas, que ajudou a compreender melhor o processo de implementação, produção do texto e a prática das PP. Por fim, discorreremos sobre como se deu a mudança do REANP para o ensino híbrido, sendo um caminho que foi trilhado para a volta ao ensino totalmente presencial.

Esta pesquisa também teve um olhar direcionado para aqueles o qual as PP estavam focadas e, durante a escrita, foi possível evidenciar como elas interpretam, modificam e as colocam em prática. Algumas PP permitem seguir um padrão de implementação que está em consonância com o documento elaborado para tal fim. Porém, pudemos observar que a maioria dos atores envolvidos no contexto da prática tiveram dificuldades nessa implementação e procuraram adaptar o texto na realidade vivenciada. Em síntese, além do que foi pontuado anteriormente, as evidências dessa pesquisa reforçam como as PP são pensadas, elaboradas e colocadas em prática. Além disso, reforça também qual o papel das pessoas na sua implementação. Pudemos observar que mudanças foram fundamentais, baseadas na identidade, necessidades e compreensão dos atores, e esses fatores são determinantes nas trajetórias de implementação das PP. Cabe ressaltar a complexidade que é analisar, no universo extenso que é a educação, questões pontuais sobre o tema. Existem lacunas que poderiam ser melhor preenchidas na escrita, assim como, apresentar mais evidências do que foi o REANP ao olhar dos atores envolvidos no contexto da prática. Há muito o que analisar e discutir sobre o assunto, pois o REANP acabou em 2021, porém o seu desenvolvimento trouxe impactos na educação que iremos sentir por muito tempo. Espero que essa escrita de dissertação possa ajudar de alguma forma outras pesquisas a compreenderem melhor sobre o assunto e elucidar questões apontadas como problemas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **O aprender e a informática: A arte do possível na formação do professor**. Editora Estação Palavra, 1999. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=40245. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira**. São Paulo: CIEB, 2016. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudios-4-Políticas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v.-22dez2016.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ALVAREZ, C. S; MOLL, J; SOUZA, D. O. O laptop na Educação: aportes sobre o Projeto Piloto UCA Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.01, p.28-60, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21997> Acesso em: 20 jan. 2022.
- ANDRADE, E. F; CARVALHO, L. M. T. L; MONTEIRO, C. E. F. programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO): uma análise de experiências vivenciadas em Pernambuco. **Revista de Administração Educacional**, v.1, n.1, Recife, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/2339/1881>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- ANDRIOLA, W. B; GOMES, C. A. S. Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA): uma análise bibliométrica. **Revista Educação em Revista**, n. 63, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48230>.
- ARAÚJO, L. F; DOLINA, J. V; PETEAN, E; MUSQUIM, C. A; BELLATO, R; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- ARAÚJO, T. F. **As inter-relações entre pobreza, desigualdade e crescimento nas mesorregiões mineiras, 1970-2000**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AMSA-76PPB4/1/dissertacao_taiana_2007.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p.899-919, Campinas, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300013>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- ARRUDA, E. P. 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, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 05 nov. 2021.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball. **Education policy analysis archives**, v. 4, n. 4, p. 1-18, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALL, S, J. **Global education Inc: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York, Editora: Routledge, 2012.

BALL, S, J; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponte Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARATTO, S. S; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Revista Científica Eletrônica-UNISEB**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259470100/1-Cultura-Digital-Ou-Cibercultura-Definicoes-e-Jaqueline>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise documental**. São Paulo: Editora Personal, 2004.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Editora Papirus, 2000. Disponível em: <https://silو.tips/download/novas-tecnologias-e-mediaao-pedagogica> . Acesso em: 27 fev. 2022.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**, Doubleday, New York, 1966.

BONILLA, M. H. S; SOUZA, J. S. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, MHS; PRETTO, NDL. (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 91-107. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BONILLA, H. S.; PRETTO, N. L. Políticas brasileiras de educação e informática. **Blog da UFBA-Universidade Federal da Bahia**. 2000. Disponível em: <https://blog.ufba.br/gec/files/2013/07/texto-politicas-Bonilla-Preto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BONILLA, H. S.; PRETTO, N. L. SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19**. Edição dos autores. Salvador, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

BORGES, F. A; SILVA, A. R. N. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Revista Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/Interface.190869>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [BNCC EI EF 110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc/bncc-ei-ef-110518-versaofinal-site.pdf). Acesso em: 08 dez. 2020.

_____. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Brasília, DF: Ipea, 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_bd_voll.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Decreto MEC N° 9.057**, DE 25 DE MAIO DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

_____. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

_____. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo do professor de 1997: perfil do magistério da educação básica. Brasília, DF: Inep, 1999. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5640. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. **Fio Cruz**. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arduca, 2020b. Disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/assets/anexos/31630521b058938f2a7a5d7706dfe74b1553d240.PDF>. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federal do Brasil. Brasília. 20 dez 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. **Programa Nacional de Informática Educacional (PRONINFE)**. Ministério da Educação. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Ministério da Educação. Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. **Projeto um computador por aluno (UCA)**. Fundo nacional de desenvolvimento da educação. Ministério da educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. **Resolução SEE N° 4.506/2021**. Secretaria de Estado de Educação. Minas Ge 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20public.%2026-02-21.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação ensino médio**. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação ensino médio**. Brasília. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação ensino médio**. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 25 fev.2022.

BRUZZI, G, D. Uso da tecnologia na educação, da história a realidade atual. **Revista Poliphonya**, Brasília, v. 27/1. p. 475-482, jan/jun 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42325/21309>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CAVALCANTE, A. L. L.; DOURADO, A. C. S.; MARTINS, A. Educar em tempos de incertezas: a implementação do ensino remoto na rede municipal de Florianópolis. **Revista Dialogia**, n. 36, p. 73-85, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18619>.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CHAVES, E. O. C.; VALENTE, J. A.; BARANAUSKAS, M. C. C.; SILVA, H. V. R.; RIPPER, A.V.; VILLALOBOS, A. M. P. **Projeto EDUCOM: Proposta Original**. NIED, n. 1, Campinas, 1983. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2020/10/v01n01-1983-PROJETO-EDUCOM-Proposta-Original.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COELHO, L. A. **Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas**. Tese de doutorado-UFB, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17692/1/livia_tese_22.04_versao_final_colegiado.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

COELHO, J.I.F; OLIVEIRA, B.R. O Programa de educação remota em Minas Gerais: um análise dos efeitos da implementação do Regime de Estudos não Presenciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11653>. Acesso em: 19 ago. 2022.

COLL, C. **O Construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2011.

CONJUVE e parceiros. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**. Brasília, 2021.

Disponível

em: https://mk0atlasdasjuve5w21n.kinstacdn.com/wpcontent/uploads/2021/06/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210607.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

COSTA, R. **A cultura digital**. Publifolha, São Paulo, 2002.

COSTA, J. R.; BUENO, A. H. S. Sala de aula invertida: possibilidades, limitações e desafios do Google Classroom no ensino remoto ou híbrido. **Revista Concilium**, v. 22, n. 3, p. 343–373. DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-185-208>.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.

CRUZ, T. **Sistemas, organização & métodos**. São Paulo: Atlas, 1997.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. **Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/mc16.PDF>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ESTEVES N. H. ProInfo e seus desafios: a Política de Informática Educativa em Mato Grosso. 2008. 140 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071684.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FANIZZI, S. Do contexto do texto oficial ao contexto da prática docente: um estudo a partir da abordagem de Stephen Ball. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM** - São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5071_2621_ID.pdf . Acesso em 04 de ago. 2022.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. **Revista acadêmica cadernos de investigação e formação em educação matemática**, n. 11, p. 61-82, Costa Rica, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/21422/1/Fiorentini2014A.pdf> . Acesso em: 22 fev. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, V. F. **Um olhar sobre a implantação do PROINFO em escolas municipais de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado profissional em educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1904?locale=en> . Acesso em: 20 jan 2022.

GABRIEL, M. A **(r)evolução digital na educação**. Editora Saraiva, São Paulo, 2013.

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C. SCHNECKENBERG, M. Análise de políticas educacionais: fundamentos teórico-metodológicos do Ciclo de Políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 237-252. set/dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7877> .

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, v. 1, n. 1, 1999. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v1i1.155>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 23, set. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019207906>.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 3, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

GUSSI, A. F; OLIVEIRA, B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 20 mai. 2022.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **CEDES**, v. 21, n. 55, 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> . Acesso em: 25 mai. 2022.

HORN, M. B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IPEA. Métodos qualitativos de avaliação e suas contribuições para o aprimoramento de políticas públicas. In: **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2010.

JESUS, R. B. Políticas públicas e o Ciclo de Políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, n. 21, 2011. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/uAn890zrR7yA164_2014-11-7-18-43-38.pdf . Acesso em: 10 jan. 2022.

KOHAN, K.; MORAES, C. H. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In: **XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. Santos, 2007. Disponível em: <https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

LAGUNA, T.F.F; HERMANS, T; SILVA, A.C.P; RODRIGUES, J.L.W.A. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infantil**, p. 403-412. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004> .

LEJANO, L.P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto.** Campinas, SP: Arte e Escrita, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Trad. COSTA, Carlos Irineu da. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, F.L.; SOUZA, B. S; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.008>.

LIMA, M. R. **Projeto UCA e Plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** Tese de Doutorado-UFGM, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3BHSA> . Acesso em: 15 fev. 2022.

LIMA, M. R. de; NASCIMENTO, S. S. do. Projeto UCA em Tiradentes: significações de duas professoras quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 223-240, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46117>.

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas.** ANPAE, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> . Acesso em: 11 jul. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> . Acesso em: 11 jul. 2022.

MADEIRA, L; PAPI, L; GELISKI, L; ROSA, T. Os estudos de políticas públicas em tempos de pandemia. **Revista DADOS-Ciências Sociais**, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/os-estudos-de-politicas-publicas-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MAIA, D.L; CASTRO-FILHO, J.A; SILVA, M. A. **Tecnologias Móveis na Educação: o legado do Projeto UCA para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no modelo de um dispositivo por aluno.** In: SANTOS, E. O.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M; (Org Informática na Educação: sociedade e políticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 4) Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/uca> .

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.

MAINARDES, J; GANDIM, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P, ed. 1, Campinas, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282118975_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_como_epistemologia_usos_no_Brasil_e_contribuicoes_para_a_pesquisa_sobre_politicas_educacionais . Acesso em: 20 jun. 2022.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, Campinas, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>.

MALAGGI, V. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Revista Criar Educação**. v. 9, n. 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v9i2.6052>.

MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Revista de educação à distância EmRede**, v. 7, n. 1. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620/574>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MARTINS, R.X.; FLORES, V.F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2015, v.96, n. 242, p.112-128. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/330812273>

MINAS GERAIS. Secretaria de Saúde de Minas Gerais. **Deliberação do comitê extraordinário Covid-19 nº 39**. Brasília. 2020a. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-04-30> . Acesso em: 14 mar. 2022.

_____. Secretaria de Saúde de Minas Gerais. **Plano Minas Consciente**. Brasília. 2020b. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano_minas_consciente_v2.0.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

_____. Secretaria de Saúde de Minas Gerais. **Protocolo Sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. Brasília. 2020c. Disponível em:

https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/9436/secretario_-_protocolo_sanitario_aulas_publicacao_-_jp.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

MORAES, M.C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Revista Em Aberto**. Ano 12, n.57, Brasília, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7727/1/Inform%C3%A1tica%ucativa%20no%20Brasil%20um%20Pouco%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf> . Acesso em jun.2022.

MORAES, R. A. EDUCOM, Eureka e Gênese: projetos pioneiros de informática nas escolas públicas brasileiras. **Revista Científica EccoS**, n. 34, São Paulo, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n34.4372>.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; NETO, A. T; TREVISANI; F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo, Papirus, 2000.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A.; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, agosto de 2020 (Nota Técnica Diset/Ipea n. 88). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561. Acesso em: 22 set. 2021.

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. **Revista Educação e Sociedade-UNESP**, São Paulo, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Relac%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf . Acesso em: 26 fev.2022.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, B.R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.010> . Acesso em: 22 mai. 2022.

OLIVEIRA, B. R. A implementação do Programa Bolsa Família sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base. **Revista Serviço Público**, v. 65, n. 4, p. 517-544, p. 355-375, out./dez. 2014. DOI: [10.21874/rsp.v65i4.527](https://doi.org/10.21874/rsp.v65i4.527) .

OLIVEIRA, B. R.; OLIVEIRA, A. C. P.; JORGE, G. M. S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: Análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em educação-RIAAE**, v. 16, n.1, p. 84-106, jan./mar. Araraquara, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928>.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PALÚ, J; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063>.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAVEZI, M. Contribuição da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/relepe> . Acesso em: 20 nov. 2021.

PEIXOTO, M. C. L. O computador no ensino de 2º grau no Brasil. In: **Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT (Associação Brasileira de Tecnologia Educacional)**, v.13, n.60, Set/Out, 1984. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/tecnologia-educacional/articulo/o-computador-no-ensino-de-2-grau-no-brasil> . Acesso em: 15 jun.2022.

PEREIRA, M. S. F.; SILVA, M. S. P. Educação Básica em Minas Gerais no Contexto da Pandemia e na Trilha do Partido “Novo”. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/EducacaoBasicaemMinas-Gerais-MariaSimone.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO Raquel Caetano. O Público e o Privado na Educação Projetos em Disputa? In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>

PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementando_desigualdades.pdf . Acesso em: 30 nov. 2021.

PRETTO, N. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, p. 8-21, mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v2i1.201>.

PRETTO, N. L; COELHO, L.A; ALMEIDA, L. M. T.S. Gestão do PROUCA: a experiência do projeto piloto na Bahia. Anais do II Workshop sobre formação e experiências educacionais no Projeto Um Computador Por Aluno (Uca): **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2012.%25p>

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, jan. 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 20 set. 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>.

SANTOS, A. P. Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i18.391>.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, L.M.R.C; MARINHO, S.P.P. Representações sociais de professoras da educação básica sobre internet e escola: um estudo em uma escola UCA em Minas Gerais. **Revista e-Curriculum**, v.14, n.02, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/24487/20360> . Acesso em: 20 jan.2022.

SANTOS, R.C.; SILVA, M.D.F. A robótica educacional: entendendo conceitos. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**. v.13, n.3, p.345-366, Ponte Grossa, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/10965> . Acesso em: 11.jan.2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. 01-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>.

SCHNELL, R. F. Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina. 2009. 103 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=164307 . Acesso em: 12 jan 2022.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Editora Herder, 1965.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, ed. 1, Editora Contraponto, 2012.

SILVA, A. P. N. RIBEIRO, H. M. BASTOS, S. Q. Análise de convergência de desenvolvimento multidimensional para regiões intermediárias de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, v. 13, n. 4, p.561-580. 2019. Disponível em: <https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/502/303> . Acesso em: 29 nov. 2021.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.1993.

SILVA, J. B. **A utilização da experimentação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagem.** Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia de Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88357/241949.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 10 fev. 2022.

SILVA, L. N.; SOUZA, M. B. As tecnologias digitais na docência: desafios para a formação e atuação dos professores dos anos iniciais no contexto da BNCC. **Revista ENALIC**, v. 7, Fortaleza, 2018. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-53444-06122018-235815.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, n. 39, Salvador, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2789>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, n.16, Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 set.2021.

SOUZA, E, P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências sociais aplicadas**, v. 17, n. 30, jul./dez. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>.

SOUSA, R. P. BEZERRA, C. C. SILVA, E.M. MOITA, F.M.S. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: Editora EDUEPB, 2016. Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/fp86k/pdf/sousa-9788578793265.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

TAVARES, N. R. B. **A história da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.** São Paulo: Editora Escola do Futuro, 2002. Disponível em:

<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/te/tepdf/neide.pdf> . Acesso em: 10 dez.2021.

TRICHES, E.F; ARANDA, M.M. O percurso de formulação da base nacional comum curricular (BNCC). **Anais do III Seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, v.2, n.2, 2018. Disponível em:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>.

UNESCO. **Supporting learning recovery one year into Covid-19: the global education coalition in action.** Paris: UNESCO, 2021. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376061>. Acesso em: 20 maio 2021.

VALENTE, J.A. **Computadores e conhecimento: Repensando a educação.** 2ª edição (1998). Campinas, SP: Nied, Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. (Org.). **O computador portátil na escola:**

mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

VALENTE, J. A; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis**, v. 1, 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.1997.1.1.45-60> .

VILELA, N.S. Docência Universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. **Dissertação de Mestrado-UFU**, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14035/1/DocenciaUniversitariaEstudoSobre.pdf> . Acesso em: 09 mar 2022.

XIAO, C; Li, Y. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities**, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china> . Acesso em: 03 nov. 2021.