

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

MARIZE APARECIDA LEITE SIQUEIRA SILVA

TRABALHO DOCENTE, ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS

TRÊS LAGOAS-MS
2022

MARIZE APARECIDA LEITE SIQUEIRA SILVA

TRABALHO DOCENTE, ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS

Dissertação submetida ao programa
de Pós-Graduação Stricto Sensu,
Mestrado em Educação, do Campus
de Três Lagoas, sob a orientação da
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli.

TRÊS LAGOAS-MS
2022

SILVA, M. A. L. S. Trabalho docente, ensino remoto emergencial e políticas educacionais no município de Três Lagoas/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2022.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Profa. Dra. Katia Morosov Alonso
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Membro Externo

Profa. Dra. Maria Cristina Paniago
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Membro Externo - Suplente

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Interno

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Interno - Suplente

Três Lagoas, MS, 31/08/2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre me deu forças para continuar, mesmo nos momentos mais difíceis. Diante da rotina exaustiva de trabalho e sérios problemas de saúde, por vezes pensei em desistir, mas recebi refrigério divino para vencer este, que foi um dos maiores desafios que enfrentei.

Aos meus pais, Dorcil (*in memoriam*) e Maria Eunice, por serem referência em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amado esposo Ângelo, meus filhos Victor e Rafael, minhas noras Alana e Rayssa e meu neto Gabriel, que sempre me apoiaram nesta caminhada, enxugaram minhas lágrimas não me deixando desistir.

Aos meus irmãos Marcia, Marisangela, Edmar e Dorcil Junior, meus incondicionais incentivadores.

À minha equipe de trabalho que, mesmo com minhas incontáveis ausências, foram indispensáveis nesta conquista alcançada.

Aos professores e colegas que estiveram comigo durante esta jornada de estudos, trocando experiências, conhecimento, alegrias e muitas risadas.

Por fim, agradeço especialmente à minha orientadora Carla Busato Zandavalli, pela sua dedicação, paciência e acima de tudo pelo zelo e rigor nas suas orientações, o que foi fundamental para chegar até aqui.

Só posso dizer obrigada a todos(as)!

SILVA, M. A. L. S. Trabalho docente, ensino remoto emergencial e políticas educacionais no município de Três Lagoas/MS. 2022. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2022.

RESUMO

Por meio de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, buscou-se compreender a importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no âmbito escolar e como elas afetaram o trabalho docente durante a pandemia da covid-19. O estudo objetivou também analisar a contribuição das políticas educacionais para a integração das tecnologias nas escolas e como elas influenciaram na atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Três Lagoas/MS, durante a pandemia do coronavírus. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas. A primeira constituiu-se no levantamento da produção científica nacional sobre a temática da pesquisa em bases indexadoras de trabalhos científicos (SciELO.br, Scholar Google, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), buscando-se analisar as tendências das produções acerca do tema desta pesquisa. Na parte documental foram realizados o levantamento e a análise das Leis e Decretos do Governo Federal, do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Três Lagoas/MS no que tange as normativas para o funcionamento das unidades educacionais públicas e particulares durante o período pandêmico. A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de grupos focais, tendo como participantes professores e coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino no Município de Três Lagoas/MS. Na terceira e última etapa, as informações coletadas em campo foram organizadas, transcritas, separadas por segmentos, codificadas e, finalmente, analisadas por categorias. Os resultados apontaram para a necessidade de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento das TIC nas escolas, por meio de infraestrutura adequada e formação continuada para os docentes. Também demonstraram as dificuldades que os professores enfrentaram durante a pandemia, desde a preparação e o desenvolvimento das aulas remotas até a tentativa de parceria inócua com os pais e/ou responsáveis pelos alunos para o apoio escolar domiciliar, considerando o aumento exponencial da carga horária e dos custos absorvidos pelos próprios docentes. Por fim, notou-se grande incerteza sobre o momento peculiar vivenciado por todos durante a pandemia e os respondentes foram unânimes ao afirmarem que escolas, professores e alunos devem estar preparados para o uso das TIC na educação, eles entendem também que os governos precisam investir cada vez mais na infraestrutura tecnológica e na formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: Políticas educacionais, trabalho docente, ensino remoto emergencial, anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

Through a case study, with a qualitative approach, we sought to understand the importance of information and communication technologies (ICT) in the school environment and how they affected teaching work during the Covid-19 pandemic. The study also aimed to analyze the contribution of educational policies to the integration of technologies in schools and how they influenced teaching activities in the early years of elementary school in the municipality of Três Lagoas/MS, during the Coronavirus pandemic. The development of the research took place in three stages. The first consisted of a survey of national scientific production on the subject of research in indexing databases of scientific works (Scielo.br, Google Scholar, CAPES Theses and Dissertations Bank, and Digital Library of Theses and Dissertations), seeking to analyze trends in productions on the subject of this research. In the documentary part of the research, it was carried out a survey and analysis of the Laws and Decrees of the Federal Government, the State of Mato Grosso do Sul and the Municipality of Três Lagoas/MS regarding the regulations for the operation of public and private educational units during the pandemic period. The second stage of the research consisted of conducting focus groups, having as participants' teachers and pedagogical coordinators who work in the early years of elementary school in the municipal education network in the municipality of Três Lagoas/MS. In the third and final stage, the information collected in the field was organized, transcribed, separated by segments, coded and finally analyzed by categories. The results pointed to the need for educational policies aimed at the development of ICT in schools, through adequate infrastructure and continuing education for teachers. They also demonstrated the difficulties that teachers faced during the pandemic, from the preparation and development of remote classes to the attempt of an innocuous partnership with parents and/or guardians of students for home school support, considering the exponential increase in workload and costs absorbed by the teachers themselves. Finally, there was great uncertainty about the peculiar moment experienced by everyone during the pandemic and the respondents were unanimous in saying that schools, teachers and students must be prepared for the use of ICT in education, and they understand that governments need to invest ever increasingly in the technological infrastructure and in the continuing education of teachers.

Keywords: Educational policies, teaching work, emergency remote teaching, early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparativo de matrículas entre 2017 e 2021 em Três Lagoas/MS.....	59
Figura 2 – Escolas da Zona Sul, Três Lagoas/MS.....	60
Figura 3 - Uso dos notebooks	86
Figura 4 - Parte presencial do Curso.....	86
Figura 5 - Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem (APCAs).....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Comparativo do número de desligamentos por morte dos profissionais do ensino Brasil – Jan./abr. 2020 e jan./abr. 2021.....	25
Gráfico 2 – Função Educação: os recursos financeiros no período 2014-2021.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias identificadas no PNE/2014 sobre as tecnologias na educação.....	37
Quadro 2 – Dissertações sobre o desenvolvimento de políticas educacionais para uso de TIC em MS.	45
Quadro 3 – Produções científicas selecionadas, por bases de indexação, ano de publicação, autor (es), título, método/abordagem, referencial teórico e metodologia.....	73
Quadro 4 - Categorias e subcategorias da produção científica selecionada.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desligamentos por morte dos professores/as e outros trabalhadores/as da educação com ensino superior (profissionais do ensino) e dos professores/as leigos/as(1) e de nível médio	26
Tabela 2 - Dados comparativos entre o que foi planejado e o realizado.....	43
Tabela 3 – Descrição da quantidade de unidades escolares de ensino de Três Lagoas/MS ...	58
Tabela 4 – Comparativo de matrículas.....	59
Tabela 5 – Trabalhos identificados e selecionados por base de indexação e indexadores. 2020-2021.....	72
Tabela 6 – Perfil dos professores participantes Grupo Focal.....	97
Tabela 7 – Perfil dos coordenadores participantes Grupo Focal.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- APCAs - Atividades Pedagógicas Complementares
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE - Comitê Executivo
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CIED - Coordenadoria Institucional de Educação à Distância
- CNE - Conselho Nacional de Educação do Brasil
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COTED - Coordenação de Tecnologia na Educação
- COVID - Doença causada pelo vírus SARS-Cov-2
- CPD - Central de Processamento de Dados
- CRE 12 - Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas
- CRMS - Currículo de Referência do Estado de MS
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEIED - Departamento da Informática na Educação a Distância
- EaD - Educação a Distância
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- GEPPFORTE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Formação de Professores e Tecnologias
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS - Learning Management System
MEC - Ministério da Educação e Comunicação
MP - Medida Provisória
MS - Mato Grosso do Sul
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
OBI - Olimpíada Brasileira de Informática
OMS - Organização Mundial de Saúde
PAR - Plano de Ações Articuladas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA - Programa um computador por Aluno
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REME - Rede Municipal de Ensino
SEAD - Núcleo de Mídias e Tecnologias e a Secretaria de Administração
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEI - Secretaria Especial de Informática
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SGC - Sistema Gerenciador de Cursos
SINTED - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
STF - Supremo Tribunal Federal
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC - Tecnologias digitais da informação e comunicação
TI - Tecnologia da Informação
TIC - Tecnologia da Informação e da Comunicação
TROE - Tecnologia e Robótica Educacional
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

UTI - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O ESTADO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TIC.....	28
2.1 Estado e Políticas educacionais: concepção e funções na sociedade capitalista.....	28
2.2 As Bases legais e normativas e as políticas educacionais para uso de TIC no Brasil.....	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	53
3.1 Etapa bibliográfica e documental	54
3.2 Etapa da coleta em campo.....	55
3.3 Etapa da sistematização e da análise dos dados	61
4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19.....	63
4.1 As políticas educacionais e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar da produção científica sobre o ensino remoto.....	71
5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TIC NA ESCOLA EM TRÊS LAGOAS/ MS	84
5.1 Formação docente para uso das TIC no Município de Três Lagoas.....	84
5.2 As orientações da SEMEC para o período pandêmico.....	92
6 A PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA USO DE TIC NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	96
6.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa	96
6.3 As Políticas Educacionais e as TIC	98
6.3 A precarização do trabalho docente	102
6.4 (Re)organização do trabalho docente no ensino remoto emergencial	105

6.5 Perfil dos coordenadores participantes da pesquisa.....	112
6.6 Percepções dos coordenadores sobre as políticas de formação para uso das TDICs na escola.....	113
6.7 Formação continuada para uso das tecnologias.....	114
6.8 Trabalho docente durante a pandemia.....	115
6.9 Organização do trabalho docente: novas demandas e principais dificuldades.....	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	138
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE- Professores.....	138
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE- Coordenadores.....	142
Apêndice C – Questões sobre o perfil dos participantes da pesquisa.....	146
Apêndice D - Roteiro para o grupo focal para professores.....	147
Apêndice E - Roteiro para o grupo focal para os coordenadores.....	149
ANEXOS	152
Anexo A - Autorização da SEMEC de Três Lagoas.....	152
Anexo B - Documento específico da rede de ensino.....	153
Anexo C - LEI Nº 3.805, DE 12 DE JULHO DE 2021.....	157
Anexo D - Fotos e APCAs	160
Anexo E - Modelo da APCA.....	164
Anexo F - Entrega de computadores.....	169

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a organização do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial em razão da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2¹. Inscreve-se na Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Campus de Três Lagoas, da UFMS, como também conta com os estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

Trabalho é entendido nesta dissertação na acepção de Marx e Engels (1993), como elemento fundante do ser social, na medida em que, em sua relação com a natureza, o homem a transforma, constituindo produtos, processos e ferramentas e se transforma:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, a religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua vida material.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1993, p. 27-28, grifos dos autores).

Lombardi (2014), ao analisar as publicações de Marx e Engels acerca da educação, do ensino e da formação profissional, explicita a articulação intrínseca entre educação e trabalho. Observa que, para os autores, trabalho produtivo e formação intelectual deveriam estar abertos a todos os sujeitos, já que são atividades eminentemente e exclusivamente humanas. Nas palavras de Lombardi (2014, p. 20):

[...] O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. Mas o sentido marxista de essência humana não é o da metafísica: como o conjunto das propriedades imutáveis e eternas do homem, como algo dado ao homem, uma dádiva divina ou natural. Ao contrário, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

¹ Vale destacar que a maior parte do estudo foi desenvolvida durante os anos de 2020 e 2021, portanto durante a incidência da pandemia, sendo finalizado em 2022, momento em que ainda se observam casos da Covid 19, mas com menor gravidade e pleno retorno das aulas presenciais.

Saviani (2007), ao discutir os fundamentos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação, demarca a identidade entre ambos na comunidade primitiva, já que se aprendia a fazer fazendo, ou seja, por meio do trabalho. Ele descreve o processo pelo qual, nos modos de produção posteriores, foi sendo construída a divisão entre o trabalho e a educação, a partir da própria divisão social do trabalho, apontando que, na sociedade escravista, o acúmulo da posse da terra e de seus frutos (produtos), permitiu aos seus donos a ausência do trabalho direto, manual, garantindo a manutenção de sua existência; a partir do trabalho do escravo. Nas palavras de Saviani (2007, p. 155):

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

O autor observa ainda que, com o surgimento da escola na sociedade escravista, na Grécia, a educação dos homens livres será desenvolvida como *paideia* – inserção da criança na cultura - em oposição à *duleia*- conformação do escravo à sua condição; por meio de uma educação dada fora da escola; no processo de trabalho. Já, no modo de produção feudal, o Estado perde espaço para a Igreja Católica, que marca fortemente a organização das escolas.

No modo de produção capitalista, o Estado volta a ter papel central, “[...] forjando a idéia (sic) da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes”. (SAVIANI, 2007, p. 157). Nesse modo de produção, ao contrário da sociedade feudal, a troca determina o consumo, sendo o processo produtivo deslocado do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o que “[...] converte o saber de potência intelectual em potência material” (SAVIANI, 2007, p. 158). Há uma transferência do trabalho manual para as máquinas, sendo a maquinaria a materialização do trabalho intelectual. Estabelece-se uma “sociedade contratual”, centrada não mais no direito natural mas no direito positivo. Esse panorama requer o domínio da cultura intelectual que, por sua vez, implica em sujeitos letrados e, para tanto, em um processo escolar formal e sistemático para todos os membros da sociedade. Saviani observa ainda que:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 158-159).

O trabalho docente é percebido, nesta dissertação, como ação humana intencional, porém condicionada aos aspectos políticos, sociais e econômicos, portanto, conflituoso, contraditório, histórico, pois, como afirma Marx (2011, p. 25):

Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. [...].

Sendo histórico, sofre as marcas da ascensão das políticas neoliberais, da mundialização do capital e da globalização econômica, que impelem a lógica mercantil a toda forma de atividade humana e, portanto, também as políticas de formação continuada de professores.

Libâneo (2011), servindo-se das ideias de Pimenta (1999), afirma que o trabalho docente não pode ser reduzido ao trabalho de técnico executor, mas requer a compreensão crítica da realidade humana e de seu funcionamento, bem como, a articulação dessa compreensão com a ação educativa, “[...] de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ela acontece” (LIBÂNEO, 2011, p. 39).

Ribeiro e Araujo (2018, p. 421), em análise acerca do perfil do professor no momento contemporâneo, observam:

O modelo de acumulação flexível e as novas exigências laborais impulsionaram alterações no trabalho docente, incidindo em novas atribuições típicas de nossa contemporaneidade, em que as condições de trabalho e a ideologia hegemônica conformam um perfil docente pragmático, centrado no imediatismo do cotidiano, orientado pelas tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, cujos conteúdos disciplinares do saber escolar perdem espaço para a aquisição de múltiplas competências, orientadas ao atendimento das relações produtivas, do mercado de trabalho contemporâneo. As condições de intensificação e precarização do trabalho ao qual estão submetidos os trabalhadores docentes configura, primordialmente, a privação dos princípios fundamentais de autonomia. Sem identificar o movimento de mudanças que acompanha as necessidades de expansão do capital na sociedade contemporânea, não é possível compreender os dilemas atuais das relações educacionais e as novas exigências para o exercício da prática docente. A educação pautada a partir da lógica da racionalidade contraditória do capital visa racionalizar os recursos sob uma perspectiva pragmática, abrindo mão de uma noção de educação integral que exigiria o investimento de recursos financeiros de forma ampla em todos os níveis da educação.

Do mesmo modo, as novas competências não têm no horizonte o alcance da autonomia escolar ou do docente, pelo contrário, intensificam os processos de alienação e estranhamento social, elementos fundantes e próprios da reprodução do capital que reverberam nas relações educacionais. Nesse contexto é que emerge a figura do professor “reflexivo/resignado”, ou seja, um trabalhador docente pragmático que, solucionador de problemas do cotidiano, tende a incorporar o espírito do sujeito resiliente conforme as proposições contidas nas tendências pedagógicas do “aprender a aprender”. (grifos dos autores).

Em face às fortes pressões sociais que buscam não apenas a padronização dos currículos, mas também da formação inicial e continuada de docentes, bem como da sua própria prática, negando a autonomia didático-pedagógica em nome da qualidade de ensino, considera-se, neste estudo, a necessidade premente da formação docente pautada da ideia de educação *omnilateral* (SAVIANI, 2007; MALANCHEN, 2014), tanto do estudante, quanto do(a) professor(a), o que inclui acesso e uso, crítico e criativo das tecnologias presentes no meio social e no mundo do trabalho.

A expressão “**ensino remoto emergencial**” é utilizada nesta dissertação para indicar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos remotamente, durante o período pandêmico, adotada por ser a denominação presente em boa parte dos atos normativos do Estado brasileiro durante a pandemia e por se contrapor à expressão ensino ou educação a distância, já que são elementos distintos, como observam Zandavalli e Olegário (2020).

Desde o fim de 2019, o mundo entrou em estado de alerta com o surgimento de uma pandemia² causada pelo vírus SARS-CoV-2, cuja incidência acarreta insuficiência respiratória aguda grave.

Os primeiros relatos da doença, denominada de covid-19, surgiram na China, mais especificamente na província de Wuhan. Em dezembro do ano de 2019, o vírus espalhou-se de forma global, causando um colapso sanitário em diversos países. Desde então, os governos mundiais tomaram diversas providências para reduzir seus efeitos devastadores. Segundo a OMS, esta patologia possui índices alarmantes de contaminação, exigindo como medida emergencial o isolamento das pessoas e a interrupção momentânea das atividades laborais, sociais, esportivas e educacionais, geradoras de aglomerações, durante certo período (BRASIL, 2020b).

No Brasil, assim como nos demais países do mundo, tornou-se crescente a preocupação com a saúde da população, em face da Declaração de Emergência Sanitária Internacional, anunciada pela OMS, em 30 de janeiro de 2020, decorrente do perigo iminente de contágio. Isso fez com que o Ministério da Saúde mobilizasse o Sistema Único de Saúde (SUS) para identificar a etiologia das ocorrências similares ao prescrito pela OMS, consideradas como covid-19 e delimitasse a necessidade da adoção de medidas de prevenção, bem como de controle da doença (BRASIL, 2020a). Dessa conjuntura, adveio a publicação, em 03 de fevereiro de 2020, da Portaria n.º 188/2020, asseverando a situação de Emergência em Saúde Pública Nacional frente à pandemia do vírus SARS-CoV-2.

Mediante a preocupação acentuada com a disseminação do vírus, a União, por meio da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b), estabeleceu orientações emergenciais frente ao coronavírus, indicando regras gerais para atendimento à saúde, isolamento e quarentena e definiu esses termos:

- I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;
- II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020b, p. 1).

De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), o primeiro caso positivo da covid-19 foi notificado no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo

² Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é o termo utilizado para descrever a disseminação mundial de uma doença (BRASIL, 2020a).

(AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2020a). Essa notificação marcou o início de uma onda de contágio pelo país. Desde então, os números da doença cresceram vertiginosamente, conforme dados constantes no painel interativo da ANVISA, na média móvel de casos registrados de 26 de fevereiro de 2020 a 04 de dezembro de 2021, foram confirmados 22.138.247 casos de contágio e 615.570 óbitos pela doença (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2020b). Diante da crescente preocupação com a pandemia, a ANVISA publicou a Nota Técnica n.º 17/20, anunciando as providências sanitárias a serem adotadas em pontos de entrada, em decorrência dos casos de covid-19 (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2020c).

O Governo Federal, por meio do Decreto n.º 10.277, de 16 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), instituiu o Comitê de Crise para Supervisão e Monitoramento dos Impactos da covid-19 formado por vários ministérios e secretarias de governo com o objetivo de monitorar e prever medidas de apoio à população impactada.

Ao longo do período de isolamento, estados, Distrito Federal e municípios, conforme suas especificidades locais, adotaram medidas contra a pandemia publicando diversos decretos com regras de isolamento e, posteriormente, de flexibilização, amparados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que pela Constituição Federal, incisos II e IX do artigo 23, 24 e 3, (BRASIL, 2020d) assegurou a competência dos entes federados para tomar as devidas providências:

[...] aos governos estaduais, distrital e municipal, no exercício de suas atribuições e no âmbito de seus territórios, competência para a adoção ou manutenção de medidas restritivas durante a pandemia da Covid-19, tais como a imposição de distanciamento social, suspensão de atividades de ensino, restrições de comércio, atividades culturais, circulação de pessoas, entre outras. (BRASIL, 2020e, p.82).

No que concerne aos sistemas de ensino, o impacto da pandemia foi alarmante visto que desencadeou a suspensão das aulas presenciais nas unidades públicas e privadas em todo o mundo, evidenciando a enorme dificuldade de manutenção dos calendários escolares obrigatórios e a aprendizagem dos estudantes. No Brasil, não foi diferente, a falta de estrutura tecnológica dificultou o processo educacional, e o ensino remoto emergencial buscou atender, na medida do possível, as necessidades educacionais durante a pandemia para se diminuir os danos ao processo de ensino.

Em face dessa conjuntura pandêmica, a motivação deste estudo advém da própria prática docente vivenciada por mim³, em relação ao uso das tecnologias da comunicação e

³ Será utilizada a primeira pessoa do singular nas considerações introdutórias, apenas para indicar o vínculo entre o objeto de investigação e a pesquisadora.

informação (TIC)⁴, atuando por mais de dez anos como diretora de um polo de apoio presencial para a modalidade de ensino superior a distância. Durante esse tempo de experiência profissional e participando como agente de formação nos diversos grupos, Conselhos Municipais e Fóruns de Educação do Município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, portanto, antes da pandemia, pude perceber muitas lacunas na formação de professores evidenciadas pela baixa oferta de cursos de qualificação específicos em algumas áreas, especialmente para utilização das tecnologias dentro das unidades escolares e também pela deficiência de infraestrutura física e equipamentos ofertados a alunos e professores.

No momento da pandemia, a sociedade, de forma geral, enfrentou inúmeras dificuldades em relação ao trabalho remoto e com o professorado não foi diferente. Isso reavivou a necessidade de discutir as políticas de formação continuada de docentes para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), já que não são recentes, e a necessidade de observar a percepção dos profissionais da educação sobre elas e em sua importância e validade para o momento pandêmico, sem deixar de levantar a problemática da falta de infraestrutura física e tecnológica para colocar em prática saberes relacionados com as TIC, principalmente, no âmbito público.

Segundo Oliveira *et al.* (2020), o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria Nº 343/20, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020e), autorizando as instituições de ensino superior a substituírem as aulas presenciais por aulas em meios digitais, salientando a responsabilidade dessas instituições na definição das disciplinas, disponibilização de ferramentas aos estudantes e definição do formato das avaliações durante o período da pandemia (BRASIL, 2020f). Essa atribuição legal direcionada à prática docente estava prevista para perdurar até o mês de dezembro de 2020. Nas palavras de Oliveira *et al.* (2020 p. 15): “[...] o objetivo dessa estratégia foi não prejudicar o ano escolar dos estudantes frente à situação emergencial devido a Pandemia da Covid-19”.

Em relação à educação básica, Zandavalli e Olegário (2020) esclarecem que, com a situação emergencial de isolamento ainda em vigor, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal publicou a Medida Provisória (MP) nº 934/20 (BRASIL, 2020g), visando à flexibilização do calendário escolar e desobrigando as escolas de educação básica a cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Contudo, a MP manteve a

⁴ Optou-se em utilizar a expressão TIC e não Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), em razão do caráter mais amplo da primeira expressão, compreendendo-se que não foram utilizadas apenas tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19.

exigência do cumprimento da carga horária anual de 800 horas, determinando normas para a reorganização do calendário. Essa MP foi transformada na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020e).

Dada a necessidade de reorganizar a oferta do ensino, o CNE emitiu nota de esclarecimento, em 18 de março de 2020, na qual lembrou as bases legais que atribuem às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipal e distrital, no exercício de sua autonomia, a competência de autorizar a Educação a Distância para as situações emergenciais, desde que observados os requisitos colocados no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que exige o credenciamento das instituições e a formação específica dos profissionais para o desenvolvimento da EaD, bem como processos específicos de acompanhamento e avaliação. Zandavalli e Olegário (2020, p. 3) observam que, em razão das dificuldades em cumprir, de imediato, as exigências do referido Decreto, os sistemas passaram a utilizar as expressões “ensino remoto, ensino não-presencial e teletrabalho”.

Zandavalli e Olegário (2020) afirmaram que o CNE, atendendo à consulta pública, em 28 de abril de 2020, emitiu o Parecer CNE nº 05/2020, orientando a reorganização do calendário escolar para 2020. Em face da normativa, os conselhos, tanto estaduais quanto municipais, em observância às especificidades regionais, emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para os estabelecimentos de ensino sobre a reorganização do calendário e aplicação de atividades não presenciais ou remotas (BRASIL, 2020). Para as autoras, esse parecer detalhou o atendimento e a atribuição das redes educacionais conforme cada nível ou etapa, desde a educação básica, ensino médio, técnico/profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e superior.

Diante da pandemia, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul publicou o Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a), com orientações temporárias que deviam ser adotadas pela administração pública estadual, para prevenção do contágio da doença da covid-19. Em 17 de março de 2020, foi editado o Decreto n.º 15.393 (MATO GROSSO DO SUL, 2020b), suspendendo temporariamente as aulas na rede estadual de ensino. Esse Decreto serviu como base para a Resolução nº 3.745/2020, da Secretaria Estadual de Educação (2020), regulamentando a oferta, de maneira física ou virtual, das Atividades Pedagógicas Complementares (APCAs), nas unidades escolares e demais centros da Rede Estadual de Ensino.

No início da pandemia, em 2020, a Prefeitura Municipal de Três Lagoas, seguindo a orientação nacional, criou o Comitê Municipal de Prevenção e Enfrentamento ao Coronavírus – Covid-19, que propôs medidas emergenciais visando orientar os profissionais de ensino

quanto ao manejo adequado de higiene para a prevenção e enfrentamento da crise sanitária. Em 17 de março de 2020, o município publicou o Decreto nº 048 (TRÊS LAGOAS, 2020a) suspendendo temporariamente as aulas presenciais, mas manteve o calendário escolar.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas definiu que os estudantes da REME continuariam com as aulas remotas recebendo atividades via internet ou buscando material impresso na escola em que estavam matriculados. No Decreto, ressaltou-se que essa suspensão sempre poderia ser revista, conforme a situação epidemiológica da covid-19 no município. Ao longo desse período, outros atos normativos, mantendo a interrupção das aulas, foram publicados. Em 05 de outubro de 2020, o Governo do Estado publicou o Decreto nº 15.526/2020 suspendendo as aulas presenciais nas unidades escolares estaduais, até o término de 2020. O Município de Três Lagoas, seguindo a decisão do Estado, emitiu o Decreto nº 233, de 07 de outubro de 2020 que, em similaridade, ao governo do Estado, manteve a suspensão das aulas até o fim do mesmo ano.

É preciso salientar que essa medida foi válida somente para a rede pública, visto que, na rede particular do município, a volta às aulas presenciais ocorreu de forma gradativa, condicionada ao cumprimento dos termos do Decreto n.º 265, de 16 de outubro de 2020, que autorizava e regulamentava as regras para o retorno das aulas nessas unidades de ensino. Os dirigentes das escolas privadas tiveram que assinar Termos de Compromisso (TACs) com a Prefeitura e a Vigilância Sanitária. Todos se comprometeram a obedecer ao plano de contenção de riscos, seguindo as regras específicas de biossegurança, em relação à lotação máxima, conforme a capacidade do estabelecimento, distanciamento mínimo entre os estudantes e horário escalonado de entrada e saída para evitar aglomeração, além da aferição da temperatura de todos que tivessem acesso ao local. Tudo isso voltou a ocorrer com constante acompanhamento dos órgãos fiscalizadores, sempre observando que a volta era opcional e uma prerrogativa dos responsáveis pelas crianças (TRÊS LAGOAS, 2020b).

Em 01 de fevereiro de 2021, pela Resolução n.º 006/SEMEC/2021, a Prefeitura Municipal de Três Lagoas instituiu o Comitê Unidade de Ensino de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19, na Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas, para coordenar e subsidiar as decisões e ações durante o período de excepcionalidade em virtude da pandemia com o objetivo de adequar em cada Unidade a execução do “Plano de Retorno às Aulas Presenciais da Unidade de Ensino”.

Ao longo de 2021, após a adoção e o controle estrito das medidas de distanciamento social, uso contínuo de máscaras e o início da vacinação, a situação começou a dar sinais de melhora. De acordo com os dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2021), desde a aplicação da

primeira dose da vacina contra a covid-19, em 17 de janeiro de 2021, até 01 1º de agosto de 2021, mais de 100 milhões de brasileiros já haviam recebido pelo menos uma dose de imunizante, o que permitiu pensar sobre a retomada mais segura das aulas. Esse foi um tema de intenso debate entre o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e os Sindicatos dos Professores, uma vez que há inúmeras discrepâncias estruturais em várias partes do país.

Com o avanço da vacinação contra a Covid 19, em 21 de julho de 2021, o Ministério da Educação recomendou que estados e municípios retornassem às aulas presenciais em agosto de 2021. Para o Ministério da Educação (2021), com os professores “imunizados” e as escolas preparadas, vislumbra-se a retomada gradual das aulas mantendo todos os protocolos de segurança, tais como: distanciamento adequado, lavagem correta das mãos, uso de máscaras e uso de álcool em gel. Em Três Lagoas, esse fato ocorreu com os docentes e os profissionais da área com apenas uma dose da vacina. Portanto, os trabalhadores da educação foram retornando às atividades presenciais gradativamente. No município, a vacinação dos professores começou em 30 de maio de 2021 e, em dezembro de 2021, a maioria dos profissionais da educação já havia recebido a segunda dose do imunizante e muitos já receberam inclusive a terceira dose (TRÊS LAGOAS, 2021a).

Diante do avanço na vacinação, a Rede Municipal de Ensino (REME) retornou às atividades presenciais e, em 08 de outubro de 2021, foi publicado no Diário Oficial dos Municípios de Mato Grosso do Sul o Decreto nº 334 assinado pelo prefeito Angelo Guerreiro, que autorizava o retorno das aulas 100% presenciais nas escolas particulares, técnicas, profissionalizantes e similares de Três Lagoas.

Segundo o então ministro da educação, Milton Ribeiro, o MEC possuía um guia com as principais recomendações de atividades administrativas e educativas nas escolas; no que concerne ao retorno das atividades presenciais nas unidades escolares com segurança. O ministro ainda conclamou alunos e professores a retomarem as atividades. Em suas palavras: “O Brasil não pode continuar com as escolas fechadas, gerando impacto negativo nesta e nas futuras gerações. Não devemos privar nossos filhos do aprendizado necessário para a formação acadêmica e profissional deles” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021a).

Considera-se imperativo, porém, que a garantia do direito à educação venha sustentada pelo direito à vida, portanto compreende-se ser essencial assegurar as condições sanitárias adequadas aos profissionais da educação e aos alunos na escola; como também avaliar e reduzir a possibilidade de contaminação extraclasse e a disseminação do vírus e de suas variantes dentro da unidade escolar.

Assim, foi diante desse cenário de incertezas e, ainda, de distanciamento social que instituições, professores e famílias foram buscando alternativas para dar continuidade às tarefas corriqueiras paralisadas bruscamente pelos efeitos da pandemia da covid-19 desde 2020.

Para Santos (2020), a pandemia e a quarentena revelaram que há várias possibilidades para que a sociedade possa se adaptar a novos modos de viver, produzir, consumir e de conviver, pois, segundo o autor, múltiplas atividades encontraram meios de se adaptar para continuar a ocorrer, entre os quais, os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino remoto emergencial ocupou papel importante, pois foi a forma pela qual os trabalhadores da educação executaram suas tarefas fora do ambiente profissional ou escolar, tendo as tecnologias digitais como instrumentos mediadores de aprendizagem durante a pandemia.

Embora o retorno às atividades presenciais já estivesse ocorrendo desde 2021, tornou-se essencial analisar o processo desenvolvido durante o ensino remoto, considerando-se que as políticas para o uso de TIC na escola não **são** recentes em MS, elas datam dos anos 1980. É importante também considerar que a pandemia ainda não está totalmente controlada e que, em 2022, observou-se a disseminação bastante rápida da variante Ômicron, com crescimento acentuado da ocupação de leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), como destacado na nota técnica do Observatório da Covid da Fiocruz, datada de 3 de fevereiro de 2022:

O crescimento da taxa de ocupação de leitos de UTI Covid-19 para adultos no SUS segue demandando bastante atenção e um monitoramento contínuo, com 13 estados apresentando aumentos iguais ou superiores a cinco pontos percentuais, entre os dias 24 e 31 de janeiro, e nove Unidades Federativas na zona de alerta crítico do indicador (taxa igual ou superior a 80%).

Observa-se o incremento paulatino de leitos de UTI de SRAG/Covid-19 para adultos. Entre os dias 17 e 24 de janeiro foram registrados acréscimos no número de leitos de UTI SRAG/Covid-19 para adultos no Tocantins (87 para 100), Maranhão (152 para 176), Piauí (144 para 151), Ceará (238 para 328), Pernambuco (952 para 991), Alagoas (143 para 162), Bahia (545 para 580), Minas Gerais (2.102 para 2.120), Rio de Janeiro (1.378 para 1.438), Paraná (477 para 594), **Mato Grosso do Sul (129 para 143)**, Mato Grosso (160 para 201), Goiás (173 para 187) e Distrito Federal (42 para 56).

As taxas de ocupação pioraram, com um aumento de pelos menos cinco pontos percentuais em 12 unidades da Federação: Rondônia (54% para 65%), Acre (25% para 45%), Roraima (60% para 70%), Pará (63% para 76%), Amapá (45% para 69%), Piauí (67% para 82%), Rio Grande do Norte (65% para 83%), São Paulo (49% para 66%), Paraná (56% para 61%), Rio Grande do Sul (49% para 57%), **Mato Grosso do Sul (65% para 80%)** e Distrito Federal (74% para 98%). Mas observou-se melhora, com a adição de leitos, nas taxas do Maranhão (60% para 57%), Pernambuco (86% para 81%) e Mato Grosso (84% para 78%). Pernambuco (81%), Espírito Santo (80%) e Goiás (82%) **se mantiveram na zona de alerta crítico**, juntando-se a eles Piauí (82%), Rio Grande do Norte (83%), **Mato Grosso do Sul (80%)** e Distrito Federal (98%). (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2022, p. 1, grifo nosso).

O Dieese (2021, p.1) apontou que o número de desligamentos por morte na Educação teve vultoso aumento no início de 2021: “O número de contratos de trabalho extintos por morte na área da educação cresceu 128% nos primeiros quatro meses de 2021, na comparação com o mesmo período de 2020. Foram 1.479 desligamentos por morte entre janeiro e abril de 2021”. Os Estados de Rondônia, Amazonas e Mato Grosso tiveram aumento acentuado no número de desligamentos por morte entre os trabalhadores da educação com as maiores taxas de mortalidade por covid-19 no país, sendo que os profissionais entre 30 a 39 anos foram os mais afetados. Conforme demonstrado no Gráfico 1, os profissionais do ensino (professores/as e coordenadores/as, entre outros) foram os que mais tiveram vínculos encerrados por morte: totalizando 612, em 2021.

Gráfico 1 – Comparativo do número de desligamentos por morte dos profissionais do ensino Brasil – Jan./abr. 2020 e jan./abr. 2021.



Fonte: Ministério da Economia. Novo Caged
<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2021/boletimEmpregoempauta21.pdf>

Ainda, segundo os dados do Dieese (2021), os professores/as com ensino superior, que lecionavam no ensino médio, tiveram o maior aumento da mortalidade pela covid 19. No início de 2021, essa quantidade mais que triplicou em relação a 2020. A morte entre professores/as de nível médio que atuam na educação infantil e fundamental também teve grande aumento: 238% nos quatro primeiros meses de 2021 conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1- Desligamentos por morte dos professores/as e outros trabalhadores/as da educação com ensino superior (profissionais do ensino) e dos professores/as leigos/as(1) e de nível médio

Subgrupo de ocupação	Jan-abr de 2020	Jan-abr de 2021	Crescimento (em %)
Professor/a de Nível Superior na Educação Infantil e Fundamental	70	166	137%
Professores//as do Ensino Médio	26	93	258%
Professores/as do Ensino Profissional	17	39	129%
Professores/as do Ensino Superior	98	252	157%
Outros Profissionais do Ensino ⁽¹⁾	22	62	182%
Total Profissionais do Ensino	233	612	163%
Professor/a de Nível Médio na Educação Infantil e Fundamental	21	71	238%
Professor/a de Nível Médio no Ensino Profissionalizante	3	9	200%
Demais Professores/as Leigos/as e de Nível Médio	70	148	111%

Fonte: Ministério da Economia. Novo Caged Nota: (1) Professores leigos são aqueles sem formação formal para o magistério. Em geral, dão aulas em escolas de zonas rurais e de regiões remotas do país. (2) A categoria Outros profissionais do ensino inclui pedagogos/as, coordenadores/as, professores/as de alunos/as com deficiência, entre outros

Mediante essa conjuntura, foi elaborada a pergunta norteadora desta pesquisa: Como as políticas educacionais para uso das TIC na escola subsidiaram o trabalho dos docentes dos anos iniciais da REME em tempos de pandemia de covid-19 em Três Lagoas, MS?

A escolha dessa indagação deveu-se, principalmente, à utilização das tecnologias como instrumentos mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem neste momento de pandemia e de isolamento social.

Em face à problematização lançada, o objetivo geral deste estudo centrou-se em analisar as políticas educacionais relacionadas à integração das tecnologias digitais nas escolas, sua importância e utilização na prática docente do ensino básico, em específico, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia de covid-19 no Município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Seus objetivos específicos foram:

- a) identificar as diretrizes para o ordenamento do sistema de ensino municipal de Três Lagoas durante a pandemia de covid-19;
- b) compreender modificações e demandas decorrentes da pandemia de covid-19 para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais da região sul de Três Lagoas, MS;
- c) avaliar, na percepção dos docentes, a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para o uso de TIC no âmbito educacional; e
- d) levantar as principais dificuldades e estratégias dos docentes frente ao uso das tecnologias nas escolas municipais da região sul de Três Lagoas, MS, durante a pandemia.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de compreender como as políticas públicas relativas às TIC na Educação sustentaram a prática docente no período pandêmico, visto que a repentina forma de atuar requereu dos professores e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas lançar mão de ações pedagógicas jamais experienciadas, a fim de manter a salvo a saúde da população trabalhadora e usuária do serviço público educacional. Pensar sobre as novas conjunturas promovidas pela pandemia, as formas de aplicação das políticas vigentes, a efetividade delas na vida do docente, que é a ponta do processo, se fazia urgente, especialmente, aos profissionais que promoviam o atendimento do público infantil e que se viram em um cenário de ensino em que o contato direto com seus alunos foi impedido pela pandemia.

Esta dissertação está organizada em seis seções⁵. Na primeira, foram abordados os conceitos centrais do Estado e seu papel no contexto das políticas públicas voltadas à formação docente para o uso das tecnologias educacionais, com destaque para as políticas educacionais voltadas ao uso de TIC no ensino público.

Na segunda seção, foram apresentados os conceitos e a importância das TIC e TDIC para a educação, destacando-se a função social da escola, as políticas educacionais e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo um olhar a respeito da produção científica sobre as políticas educacionais e o trabalho remoto efetivado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na terceira seção, constam as bases teórico-metodológicas do estudo e o conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa.

Na quarta seção, foram detalhadas as políticas educacionais voltadas à implantação das tecnologias, visando à utilização das TIC nas escolas municipais de Três Lagoas/MS.

Na quinta seção, foram apresentados os resultados da coleta em campo feita a partir do grupo focal. Em seguida, apresentam-se as considerações finais acerca das perspectivas das políticas de formação docente voltadas para o uso das TIC na Educação e do trabalho remoto em tempos de pandemia no lócus em estudo.

⁵ A palavra seção está sendo utilizada para denominar as seções primárias do documento, de acordo com a NBR 6024/2012.

2 O ESTADO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TIC

Neste item, será tratada, inicialmente, a percepção de Estado e das políticas educacionais em uma perspectiva histórico-crítica, para então serem abordadas as políticas educacionais voltadas à formação docente para o uso de TIC na Educação.

2.1 Estado e políticas educacionais: concepção e funções na sociedade capitalista

A sociedade contemporânea tem experimentado mudanças cada vez mais rápidas na organização do trabalho e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm desempenhado um papel importante nessa reorganização. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), a escola é a instância integrante da sociedade como um todo, sendo diretamente afetada pela estrutura econômica e social, pela divisão política do trabalho e pelas relações sociais de poder do Estado, exercendo poderosa influência e controle sobre a formação da docente e, por consequência, sobre os processos educativos.

Para melhor compreender esse processo de transformação da sociedade, faz-se necessário situar as concepções de Estado e das políticas educacionais. A primeira questão posta é a de que o Estado atual se configura no modo de produção capitalista e, portanto, sua concepção e função estão diretamente relacionadas ao modo como os sujeitos organizam seu trabalho e suas condições de existência (MARX, 1993).

Para Marx (1993), o capitalismo é a base principal da organização social e determina a função social do cidadão, sujeito inserido em classes, pelo domínio do capital. Sob esse viés, o autor ressalta que a sociedade burguesa se caracteriza como uma organização social em que o homem é explorado pelo homem. Ela está dividida de um lado pela existência das pessoas reais, individuais e, por outro, pela vida política que se dá no âmbito do Estado.

A partir disso, articula-se este pensamento com Marx, que explicita:

[...] através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantir recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX, 1993, p.98).

Em um caráter de ampliação da reflexão sobre o conceito de Estado, Gramsci (1980, p. 96) diz que o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a

classe dirigente não somente mantém e justifica o seu domínio, senão também obtém o consenso ativo dos governantes”, ou seja, para o autor, o estado é uma organização social que compreende estrutura e superestrutura, que não envolve apenas o desempenho econômico de um sistema mas também a dimensão política, que agrega Estado e Sociedade Civil, constituindo um todo.

Portanto, entendendo o Estado como uma combinação de sociedade política (obrigatória) e sociedade civil (espaço de disputas hegemônicas), Gramsci constituiu a ideia do Estado Integral. Gramsci (1980) ampliou o conceito de Estado, partindo da tradicional definição de Estado ligado ao governo, inserindo a esfera da sociedade civil como pertencente ao Estado. O autor defende que, antes de se tornar governante, a classe subordinada deve ser a líder, ou seja, toda sociedade se tornará hegemônica e a conquista da classe trabalhadora é condição necessária para a construção socialista (JACOMINI, 2020).

Marx (1977) reforça que a função do Estado é a de defender os interesses das classes dominantes por meio de seus instrumentos de dominação burguesa e regulação social, isto é, o sistema jurídico, aparato militar e policial. A articulação dessas entidades tem a finalidade de produzir coesão social, manter o *status quo* e sua estrutura burguesa. Tudo isso para representar não os interesses do povo mas os da classe dominante. Em síntese, o Estado está estruturado, nas sociedades capitalistas, em função do capital. (ANDRADE, 2012).

Nessa percepção, Saviani esclarece que as políticas sociais, gestadas neste modo de produção, agem para a proteção das forças produtivas; como meio de manutenção e recomposição do capital:

[...] Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se seu atributo anti-social. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo. (SAVIANI, 2008, p. 224, grifos do autor).

Nesse sentido, Machado (1999) ressalta que a força de trabalho, antes baseada na produção industrial e no capitalismo acentuado, tem passado por transformações a partir das quais a tecnologia vem ganhando espaço, porém esse desenvolvimento ocorre de maneira gradual, de acordo com a capacidade financeira de cada país, sendo que as vantagens competitivas dos países desenvolvidos se sobrepõem aos países periféricos, que oferecem

mão de obra abundante e barata, o que reforça a visão de Marx sobre a dominação do homem pelo homem.

Para Machado (1999, p.171), “[...] a mudança de padrões tecnológicos provoca saltos qualitativos no avanço do capitalismo” e envolve vários fatores como a dinâmica da concorrência intercapitalista e aos períodos de acentuada crise e estagnação econômica. Neste sentido, a autora destaca que o impacto das inovações tecnológicas reflete consideravelmente na economia, na produção intelectual e material.

Machado (1999) entende que as inovações tecnológicas permitem o crescimento da produtividade do trabalho favorecendo a redução dos gastos com salários, otimizando a capacidade de produção e a diminuição de gastos, aumentando a eficiência e qualidade da produção. Em contrapartida, a autora reforça que a substituição dos trabalhadores e os ajustes tornam-se constantes nem sempre se ofertam condições adequadas de trabalho e de qualificação ao trabalhador, que está cada vez mais sendo substituído pela máquina. Machado (1999, p. 177) observa, ainda, que se trata de um movimento complexo e heterogêneo que envolve a: “[...] qualificação e desqualificação da força de trabalho, com os deslocamentos, substituições e absorções de seguimentos laborais, a partir de critérios emergentes e pouco explícitos de inclusão e exclusão, ditadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais[...]”, trazendo assim novos contornos para a relação entre capital e trabalho.

Machado (1999) reforça que o papel da informação é cada vez mais relevante na atualidade e as atividades humanas precisam apoiar-se em uma base sólida, confiável e que não basta ter conhecimento e saber aplicá-lo corretamente, empregar habilidades específicas e instrumentais, é preciso desenvolver a capacidade de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades, o que, segundo a autora, exige cada vez mais do sistema educacional, no desenvolvimento de habilidades técnicas ou intelectuais buscando superar a dualidade tradicionalmente existente; para desenvolver uma qualificação ampla, integrada, flexível e crítica.

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 52) observam que a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade atual de “[...] sociedade do conhecimento, de sociedade técnico-informacional ou de sociedade tecnológica”, na qual o conhecimento, o saber e a ciência tornam-se protagonistas, disseminando cada vez mais os saberes. Nessa sociedade, a instituição escolar não é considerada o único meio ou o mais eficiente e ágil produtor desses saberes, o que, segundo os autores, não significa o fim da escola como instituição social educativa ou o início da

descolarização da sociedade, mas a abertura para novos processos de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Zuboff (2019) apresenta outra faceta da tecnologia no mundo globalizado, que é o monitoramento dos usuários-consumidores em busca da previsibilidade dos comportamentos, venda de informações de perfis dos usuários e ampliação do consumo. A autora cita, explicitamente, o papel decisivo das *big techs*, em especial do Google, na constituição da “economia de vigilância”. Zuboff considera que a recessão dos anos 2000 desencadeou uma mudança crucial na empresa e na própria natureza do capitalismo da informação, possibilitando aumento exponencial de lucros. Tal mudança se deu a partir de uma patente registrada pela empresa, que visa “Gerar informações do usuário para publicidade direcionada”, com o objetivo de monitorar as informações dos perfis dos usuários e usá-las para o direcionamento dos anúncios publicitários e modelagem de comportamentos. Zuboff (2019, p.3) esclarece:

*A economia de vigilância baseia-se em um princípio de subordinação e hierarquia. A velha reciprocidade entre as empresas e os usuários desaparece por trás do projeto de extrair excedentes de nosso comportamento para fins concebidos por outros – vender publicidade. Nós não somos mais os sujeitos da realização do valor. Também não somos, como alguns já afirmaram, o “produto” vendido pelo Google. Somos os objetos cuja matéria é extraída, expropriada e em seguida injetada nas usinas de inteligência artificial do Google, as quais fabricam os *produtos preditivos* que são vendidos a clientes reais – as empresas que pagam para jogar nos novos mercados comportamentais. (Grifos da autora).*

Em entrevista ao El País, Zuboff (2020) comenta os efeitos da vigilância também no processo eleitoral de vários países e a necessidade de os países criarem legislações específicas para conter as *big techs*: Amazon, Facebook, Google e Apple. A autora discutiu o uso dos perfis de dados para o direcionamento de mensagens de cunho eleitoral, ações violentas, antidemocráticas, citando o caso de Donald Trump, mas que ocorreu em muitos países, o que se pode acrescentar, notoriamente, no Brasil. Também mencionou as ações desenvolvidas na Europa e nos EUA para conter o avanço da economia de vigilância (PÉREZ-LANZAC, 2020).

Em 2020, o Facebook sofreu processos antitruste apresentados pela Comissão Geral de Comércio dos Estados Unidos e por procuradores-gerais, com ganho parcial da companhia de Zuckerberg, além das acusações de enriquecimento com a venda de dados de usuários, o Facebook foi acusado de monopólio ao comprar o Instagram, em 2012 e o WhatsApp, em 2014. (FACEBOOK..., 2021).

Esses fatos registram a centralidade das Tecnologias na organização do trabalho humano na contemporaneidade e das *big techs*, não apenas como geradoras de produtos mas como potencializadoras de comportamentos e interesses de consumo, transformando a massa de dados pessoais em capital.

Neste estudo, a relação entre Educação e Tecnologias Digitais foi fundada na percepção de que são produções humanas, portanto, históricas, permeadas pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos, que se movem mediante as situações de conflito entre classes sociais, os interesses de parcelas dominantes da sociedade e as lutas das parcelas dominadas. A tecnologia não é vista, portanto, como panaceia para os problemas sociais ou educacionais, mas como manifestação da organização humana em um determinado modo de produção, ou seja, o modo capitalista. Nessa trilha, concorda-se com Bueno e Gomes (2011, p. 54) quando afirmam:

Entender a educação, a partir da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua influência no processo de formação de professores como objeto de investigação, não pode ter um fim em si mesmo, como um caso isolado das tramas estabelecidas no tecido da história. Afinal, a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade.

Seguem informações sobre as políticas educacionais para uso de TIC.

2.2 As Bases legais e normativas e as políticas educacionais para uso de TIC no Brasil

De acordo com Machado (1999), as novas relações de trabalho intelectual e industrial apresentam, tanto para a escola como para a vida social em geral, a necessidade de um princípio educativo capaz de possibilitar a apropriação da nova práxis social. Para a autora, é necessário “[...] analisar os recursos aportados pelas novas tecnologias para captar, tratar, organizar, sistematizar, conservar e transmitir as informações” (MACHADO, 1999, p.184). Partindo desse pressuposto, verificou-se que a mudança tecnológica está latente, sendo necessário compreender e analisar como o país formula políticas públicas educacionais voltadas para o uso das TIC.

Desde a década de 1970, sob o incentivo do Estado, a disseminação das TIC na educação no Brasil vem levantando algumas questões básicas, que não estão apenas relacionadas a necessidades, benefícios e/ou prejuízos que a tecnologia pode trazer à educação, mas também procuram orientar essa inserção e avaliar suas consequências sociais

sob questões pertinentes a sua necessidade, público-alvo, modo de implantação e análise de resultados. (MORAES, 2016).

Höfling (2001) entende a educação como uma política pública social, que determina o padrão de proteção social ao trabalhar para diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Trata-se de uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos, pois envolve a sociedade como um todo.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), as escolas, enquanto partes integrantes da sociedade, são afetadas diretamente pelas estruturas econômicas e sociais, decisões políticas e relações de poder efetivas. Portanto, as políticas, diretrizes curriculares e a organização do sistema educacional são carregadas de significados sociais e políticos, o que influencia sobremaneira o pensamento, o comportamento de professores e alunos, a prática docente, o currículo e a organização do trabalho pedagógico. Isso mostra que existe uma relação de interinfluência entre sociedade, sistema de ensino, instituições e disciplinas escolares, ou seja, as políticas e a organização dos sistemas de ensino são influenciadas pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos de cada lugar e momento histórico, sendo aspectos interdependentes.

Para Gonzalez (2010), devem-se entender as políticas públicas, entre elas, as educacionais, como arranjos institucionais em que comunidades de especialistas contribuem para a definição de determinadas agendas de políticas específicas e de interesses no desenvolvimento da ação governamental. O autor assevera que:

[...]as relações entre os interesses organizados são determinadas pela característica da política em questão, o que implica que cada política específica cria formas distintas de ação coletiva e repartição de recursos decisórios (GONZALEZ, 2010, p.15).

Também vale destacar que, em uma sociedade globalizada e dada a mundialização do modo de produção capitalista, os condicionantes não são apenas locais, mas globais. Nesse sentido, de acordo com Rodrigues e Araújo (2005), desde a década de 1990, o Brasil foi signatário de vários acordos internacionais.

Parte substantiva das estratégias e prioridades da Educação do Brasil observaram recomendações acordadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, organizada por vários organismos multilaterais, como a Unesco, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM). Os

pesquisadores destacaram que esse encontro apresentou recomendações para universalizar a educação básica, desenvolver necessidades básicas de aprendizagem para todas as pessoas, educação continuada, reduzir os índices de analfabetismo, eliminar atitudes discriminatórias, além de capacitar professores para o trabalho da educação básica.

Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, foi aprovado um plano de ação visando satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem com o objetivo de minimizar os efeitos da inexistência ou baixa qualidade da educação ofertada à população mais vulnerável.

Dentre os pontos principais deste plano de ação, estão: a busca em atender as necessidades básicas de aprendizagem; garantir educação para todos por meio de uma visão abrangente e um compromisso renovado; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem com investimentos.

Moraes (2016) relembra que o Banco Mundial foi criado em 1944 em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) com o objetivo de reconstruir a Europa. Após a reconstrução pós-guerra, o BM e o FMI passaram a monitorar o desenvolvimento dos países de terceiro mundo. No Brasil, o desenvolvimento de monopólios, expansão da indústria cultural, as pressões externas em favor do economicismo na educação, políticas de reformas educacionais e de desmobilização das iniciativas populares da educação, definiram o caráter tecnicista na área educacional promoveram a ideologia do capital humano, gerando a desqualificação do processo educativo (MORAES, 2016).

Segundo a autora, o que parece solução para a qualificação, na verdade, evidencia a desigualdade social, a desqualificação profissional e o mercantilismo educacional, sob a égide das reformas educacionais, privatização do ensino médio e superior, aumento do incentivo ao setor privado, ocorrendo a retirada gradual da oferta dos serviços públicos, especialmente, na saúde e educação. Assim, o conhecimento, tido como “matéria prima” da nova fase chamada globalização, passa a ser produzido em escala global, deixando de ser produzido pelo trabalhador intelectual, dando lugar às equipes anônimas ou de inteligência coletiva (MORAES, 2016).

O Brasil, enquanto país signatário da Declaração Mundial sobre a educação para todos, vem, nas últimas décadas, realizando um esforço legal e normativo para atender as diretrizes colocadas em 1990. Tal procedimento tem refletido em documentos bastante importantes como as emendas à Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional e suas emendas, os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, além das Diretrizes Curriculares e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A seguir, serão apresentadas reflexões sobre como as TIC têm sido inseridas nessas bases legais e normativas.

O direito à educação está assegurado na legislação brasileira via Constituição. Segundo Rodríguez (2010), esse direito foi inserido na Constituição de 1934, mantendo-se na Constituição de 1946, e também nas Constituições ditatoriais de 1967, na sua emenda de 1969 e foi ampliado em 1988. Na Constituição Federal de 1988, que está em vigor, alguns artigos asseguram o direito à educação:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; (esse artigo foi alterado em 1998 mediante a Emenda Constitucional nº 19 e posteriormente pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 1, grifo nosso).

Esses artigos demonstram o quanto a educação é direito majoritário de todo e qualquer cidadão, sua menção na carta magna, faz com que ela tenha um caráter basilar na formação da identidade do Estado-nação.

Observando-se a hierarquia legal, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, organizada em 92 artigos, muitos dos quais já foram alterados por emendas, que definem princípios e finalidades da educação nacional. Além disso, ela conta com a descrição dos direitos e deveres do Estado e da família em relação ao ato de educar. Ela fixa também as metas e os parâmetros organizativos da educação a serem seguidos de forma nacional. Além disso, estabelece, em conformidade com o art. 214, da Constituição Federal de 1988, a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), documento em que estariam contidas as metas e as estratégias dos próximos dez anos para a educação nacional:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, p. 1, grifo nosso).

Vale destacar que, entre os princípios do PNE, está a promoção científica e tecnológica do país, o que deveria impactar diretamente na formação inicial e continuada de professores e a oferta da escolarização da educação básica.

Em face às determinações da Constituição Federal e da LDB, por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2010. Para Rodríguez (2010), o Plano Nacional de Educação é um documento que materializa os propósitos e objetivos traçados pela Nação. Trata-se de uma bússola educacional do Estado brasileiro, e não um plano de governo. Por isso seria preciso ir além da ideia de quatro (4) anos de mandato de uma gestão, já que quem assumisse o pleito, pela relevância das metas, precisaria dar continuidade às políticas educacionais traçadas para alcançá-las.

O PNE, em vigor, definido por meio da lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece as 20 metas e os principais cinco eixos estruturantes do PNE/PME (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), a saber:

- Eixo 1 - são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade e que promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais.
- Eixo 2 - respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.
- Eixo 3 – metas que tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas,
- Eixo 4 – Este grupo de metas refere-se ao ensino superior, formação e qualificação.
- Eixo 5 – Trata-se do financiamento e aplicação correta dos recursos públicos destinados à educação. (BRASIL, 2014, p.9).

A lei 13.005/2014 estabelece também que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por

várias instâncias públicas, privadas e da sociedade civil, integradas com o intuito de garantir fidedignidade ao processo de implementação das metas e assegurar os propósitos indicados plano.

Por meio de análise minuciosa sobre as metas e estratégias do PNE (2014-2024), Vosgerau, Brito e Camas (2016) apresentam as principais ocorrências identificadas sobre as tecnologias na educação (Quadro 1).

Quadro 1 – Estratégias identificadas no PNE/2014 sobre as tecnologias na educação

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 2 - Universalização do Ensino Fundamental	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
Meta 4 – Universalização da Educação Especial	4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
Meta 5 – Alfabetização	5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
Meta 7 – Qualidade na Educação Básica	<p>7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;</p> <p>7.15) “universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica,</p> <p>7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;</p> <p>7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas</p>

	públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;
9 – Elevação da Taxa de Alfabetização	9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
Meta 14 – Elevação de Matrículas Stricto Sensu	14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.
Meta 16 – Formação na Pós Graduação Professores da Educação Básica	16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

Fonte: Adaptação de Vosgerau, Brito e Camas (2016).

Como se observa no Quadro 1, o PNE em vigor ressalta a importância da tecnologia para a educação, propondo, por meio de diversas estratégias, o fomento da pesquisa, formação tecnológica e produção material visando ao desenvolvimento das tecnologias educacionais, e à inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e a divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar, com objetivo de melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas nos processos de alfabetização. (BRASIL, 2020).

Como demonstrado, essas legislações amparam a educação há um tempo considerável, mas não impedem que as políticas se efetivem com inúmeras lacunas e obstáculos. No momento pandêmico, isso ficou mais evidente, pois as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes no desempenho do ensino remoto reavivaram a necessidade de se discutirem as políticas educacionais, sobretudo, as que versam sobre a formação continuada para o uso das TIC.

Ressalta-se que as leis que sustentam a educação são fruto de lutas históricas e conflitos sociais que a classe trabalhadora e as demais forças sociais vêm travando e são aplicadas conforme a pressão de segmentos da população. Embora avanços muito importantes tenham ocorrido na educação relacionada à LDB e PNE, e as metas e os princípios para a formação do cidadão brasileiro tenham sido traçados, ainda há muito trabalho a ser feito. Os professores, assim, devem buscar se inteirar, refletir sobre o assunto, bem como entender a

importância e a necessidade de investimentos e capacitações adequados na aplicação das TIC no âmbito da docência.

Pode-se dizer que a democratização do acesso às tecnologias digitais, ganhou destaque nos últimos 20 anos por meio de políticas públicas de governo. Segundo Costa (2015), o objetivo dessas políticas e seus respectivos programas era levar as tecnologias para perto da população menos favorecida, para deixar de ser um privilégio de poucos, o que ajuda promover inclusão social entre a população.

Costa (2015, p. 54) observa que:

Nos últimos anos a intensificação das ações relacionadas ao uso das tecnologias se expandiu bastante através das políticas públicas. Com os avanços tecnológicos cada vez mais acelerados, os governos demonstram que há uma consciência de que o país necessita de uma Política Pública que efetive essa integração entre as tecnologias e a Educação. As Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Desde os anos 1980, o Governo Federal, em parceria com os entes federativos, vem desenvolvendo programas de apoio e fomento para a utilização das TIC, com a finalidade de favorecer a inclusão tecnológica na escola.

De acordo com Moraes (2016), os projetos Educom, Gênese e Eureka foram os pioneiros na área da informática educacional e nasceram durante a redemocratização brasileira, a chamada Nova República, com vistas à construção de uma educação colaborativa, libertária e progressista. Tais projetos serviram como base para a implantação de outros voltados ao desenvolvimento e ao uso da tecnologia na educação.

Moraes (2016) destaca que uma das primeiras iniciativas nesta área foi o Projeto Brasileiro de Informática na Educação – EDUCOM, que surgiu nos anos 1980 como resultado do anseio da comunidade acadêmica, especialmente da USP, PUC-Rio, Unicamp, UFRGS e UFRJ no desenvolvimento tecnológico para a educação.

O Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM) foi criado em julho de 1983, pelo Comitê Executivo da CE/IE nº 11/83, por meio da Secretaria Especial de Informática (SEI) com o objetivo maior de estimular pesquisas nas universidades brasileiras sobre o uso do computador como tecnologia educacional para “[...] realizar estudos e experiências nesse setor visando formar recursos humanos para ensino e pesquisa e criar programas informáticos por meio de equipes multidisciplinares” (MORAES, 2016 p.31).

O EDUCOM teve por base cinco projetos selecionados: da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); da

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); da Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ) e da Universidade de Pernambuco (UFPe). O projeto foi baseado nas experiências educativas na área de informática, praticada nas universidades, iniciando-se, assim, a discussão sobre as tecnologias educacionais tradicionais e o uso do computador na educação. Os primeiros experimentos ocorreram no campus da USP com o uso do terminal interfaceado com modem via telefone ligado a um computador, dando assim os primeiros passos para o uso do computador no ensino (MORAES, 2016).

De acordo com Tavares (2001, p.1), Projeto Educom foi “[...]o primeiro projeto público a tratar da informática educacional, agregando diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais” fornecendo as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o Proninfe.

A partir de 1986, outros projetos começaram a se fundir com o Educom e a se separar dele. Um dos projetos mesclados é o projeto Formar, recomendado pelo Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º. e 2º Graus, desenvolvido pela Unicamp em cooperação com outros quatro centros piloto.

Tavares (2001) destaca que o projeto Formar (formação de Recursos Humanos); foi criado pelo Governo Federal em 1987 com o objetivo de formar professores de informática educativa e era voltado, exclusivamente, para a capacitação de professores para implantarem os Centros de Informática na Educação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação (CIED); com o seguinte intuito:

Os professores-alunos do projeto FORMAR não só deveriam dominar as ferramentas (software e hardware) como também analisar criticamente a contribuição da informática no processo de ensino-aprendizagem e reestruturar sua metodologia de ensino. Assim, procurava-se formar professores críticos e responsáveis. Os professores que participaram do projeto FORMAR haviam assumido o compromisso de estruturar e implantar os CIED (Centros de Informática Educativa) junto às Secretarias de Educação às quais pertenciam. (TAVARES, 2001, p.5).

A autora esclarece que, em 1991, devido ao baixo resultado, esse programa foi substituído pelo Programa de Informática da Educação (Proinfe) que foi desenhado contendo a participação dos Centros de Informática em Universidades, Escolas Técnicas Federais, Secretarias Estaduais de Educação, assessorados pelo Comitê Especial de Informática e Educação e com o apoio de docentes-pesquisadores.

Dando continuidade ao programa de informática da escola, em 1990, foi criado o projeto Eureka (1990-1997). Segundo Moraes (2016 p.43), o projeto nasceu a partir da experiência da Universidade Estadual de Campinas na área de informática, uma proposta feita

em conjunto pela Unicamp e pela rede municipal Rede de Campinas, incluindo melhoria da educação e incorporação de Campinas aos campos de alta tecnologia.

O projeto contemplou a formação de “Ambiente Logo de Aprendizagem” Um instrumento de apoio à educação regular utilizada por aprendizes na programação de computadores desde pré-escola, ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos. A experiência da Unicamp, na área de computação educacional, remonta à década de 1970 por meio do projeto Logo promovido pela professora Afira Viana Ripper.

A partir da década de 1980, a Unicamp passou a contar com o núcleo de informática interdisciplinar da educação, Laboratório Nied e Informática Aplicada, da Faculdade de Educação, fornecendo suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento de diversos projetos em que a formação dos profissionais envolvidos era critério básico para a participação, objetivando a formação continuada dos educadores visando a uma real mudança na prática pedagógica. (MORAES, 2016).

Em 1993, a nova gestão da Prefeitura Municipal de Campinas enfrentou dificuldades para manutenção do projeto Eureka, buscaram-se, então, novos recursos liberados somente em 1996, porém, mesmo com todos os esforços e empenho muito grande da equipe original, a falta de recursos e apoio institucional foram cruciais para a extinção do Eureka.

Moraes (2016) pondera que, apesar das dificuldades, o projeto Eureka foi bem avaliado e considerado inovador, não só por introduzir a informática nas práticas de ensino baseadas na formação, mas também por propor uma estrutura diferenciada, oferecer cursos de formação e acompanhar as novas práticas pedagógicas visando transferir conhecimento profissional da faculdade para a rede municipal de ensino.

Na sequência, Moraes (2016) destaca o projeto Gênese, gestado em 1988, quando a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a entidade sem fins lucrativos Instituto III Milênio decidiram disseminar a tecnologia da informação nas escolas da Rede Municipal de Educação a partir da preocupação com a sociedade por meio do uso de ciência da computação e da tecnologia para promover a profissionalização dos estudantes na área da informática gerando transformações sociais.

De acordo com Moraes (2016), o projeto Gênese iniciou-se efetivamente em 1990, ofertando o primeiro curso destinado a 30(trinta) educadores da rede pública municipal, já formados na área da informática educacional, com o objetivo de buscar educadores que já haviam atuado em projetos anteriores. O curso teve duração de 180 horas e foi ministrado pelos consultores pedagógicos e pela equipe do Projeto Gênese, Nied e Unicamp.

O objetivo geral do projeto, que perdurou até 1993, foi a introdução de computadores na educação municipal promovendo profissionalização, troca de experiências, democratização do acesso e uso da informática e reconstrução da escola pública por meio de um projeto político-pedagógico voltado para uma nova qualidade do ensino (MORAES, 2016).

Em 1989, o Educom foi substituído por outra política mais institucionalizada denominada “Programa Nacional de Informática Educacional” (Proninfe). Sua principal tarefa era desenvolver a informática educativa no Brasil por meio de projetos e atividades claras e integradas, amparadas por uma base de ensino sólida e atualizada, para garantir a unidade da política, da tecnologia e da ciência estabelecendo uma infraestrutura de pesquisa, desenvolvimento e treinamento e formação de recursos humanos em cada estado (MORAES, 2016).

O Proninfe passou a ser integrado ao Plano Nacional de Informática e Automação, do Ministério de Ciência de Tecnologia em 1990 e, segundo Moraes (2016) constituiu-se em um centro de gestão nacional composto pelos seguintes membros: Conselho Consultivo, cujos membros naturais são chefes de órgãos específicos do Ministério; Conselho Consultivo de Informática Educacional, composto por profissionais de renome na área; coordenação geral e a secretaria executiva, além de universidades, Escolas Técnicas Federais e Secretarias de Educação.

O Proninfe concluiu a etapa principal de implementação da base técnica e metodológica inicial da informática nas escolas e na visão de Moraes (2016, p. 99): “[...] os atores que fizeram o PRONINFE realizaram um relativo avanço no sentido de democratizar as decisões acerca dessa política pública numa estrutura paralela e burocrática” com abertura para participação da comunidade científica, abrindo espaço real, pois contava com a participação efetiva dos docentes pesquisadores das universidades, o que foi alijado com o programa posterior, fato destacado por Moraes (2016), visto que o modelo que o sucedeu, o PROINFO, tinha apenas dois atores: o MEC, mediante a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação.

Em 1996, após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação procedeu a um processo de reavaliação da informática educacional no país, a qual culminou na extinção do modelo Proninfe, substituindo-o pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). De acordo com Andrade (2001), o programa foi lançado em abril de 1997 com o objetivo de formar 25 mil professores e atender a 6,5 milhões de

estudantes, por meio da compra e da distribuição de 100 mil computadores interligados à Internet.

Gregio (2005) complementa indicando que o ProInfo foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 522, de 09 de abril de 1997, para promover o uso da telemática, e desenvolvido pela Secretaria da Educação a Distância (SEED), pelo Departamento da Informática na Educação a Distância (DEIED), trabalho conjunto com secretarias estaduais e algumas secretarias municipais de educação.

Costa (2015, p.53) descreve o ProInfo como uma “[...] política pública de governo criada pelo MEC com finalidade de inclusão da tecnologia digital, alfabetização e letramento digital, a integração e coordenação de serviços de computação, comunicação e informação”. Segundo a autora, na perspectiva de inclusão e democratização tecnológica, surgiu, em 2007, o Programa Nacional de Informática na Escola (ProInfo) que, mais tarde, após o Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007, foi denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, organizado pelo MEC com vistas à promoção do uso pedagógico das tecnologias dentro das redes públicas de Educação Básica.

Sob essa conjuntura, o Ministério da Educação (2020) definiu o ProInfo, como uma ação educacional promotora da aplicação pedagógica da informática na rede pública de ensino. O ProInfo disponibilizou para as escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios precisavam garantir a estrutura adequada dos laboratórios e promover a capacitação dos educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Gregio (2005 p. 30) destaca que o ProInfo teve seu processo de implantação em duas fases e “[...] inicialmente, estava previsto beneficiar cerca de 6.000 escolas e 7,5 milhões de alunos, instalar 100.000 (cem mil) computadores nas escolas, 5 mil nos NTEs nas 27 unidades da Federação”.

Na Tabela 2, apresenta-se um comparativo entre as metas propostas e o que foi realizado pelo ProInfo, durante o período de 1996 a 2002.

Tabela 2 - Dados comparativos entre o que foi planejado e o realizado

Ações	Meta estabelecida	Realizado
Alunos beneficiados	7.500.000	6.000.000
Escolas atendidas	6.000	4.629
NTE implantados	200	262
Computadores instalados	105.000	53.895

Multiplicadores capacitados	1.000	2.169
Professores capacitados	25.000	137.911
Técnicos capacitados	6.000	10.087
Gestores capacitados?	(*) Não prevista inicialmente	4.036

Fonte: Adaptação de Gregio (2005, p.30) DIED/SEED/MEC, Rel Ativ 1996/2002, dez/2002.

A análise dos dados expostos mostra que, com exceção do número de escolas, do número de alunos beneficiados e do número de computadores instalados, todas as outras metas foram superadas sem exceção. Segundo avaliação do Programa MEC/SEED - Relatório de atividades 1996 a 2002, não foi possível atingir as metas por insuficiência de recursos para aquisição de alguns itens. Por outro lado, foram atingidas outras metas não estabelecidas, inicialmente, para o Programa, por exemplo, a capacitação de gestores.

Gregio (2005) destaca que o funcionamento do ProInfo é feito de forma descentralizada. Sua coordenação é de responsabilidade federal e é exercida pelos governos estaduais e municipais. A definição de onde serão aplicados os recursos tecnológicos, disponibilizados pelo Governo Federal é da secretaria do estado onde a escola está inserida. Em cada unidade da Federação, há uma coordenação estadual do programa, que tem como principal função a introdução das TIC nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas nas secretarias sob sua jurisdição, especialmente, dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

No âmbito de Mato Grosso do Sul, nos levantamentos realizados⁶ no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nos periódicos da Capes, na BDTD, no Scholar Google e na Scielo.br não foram identificados trabalhos que tratem diretamente sobre o conjunto das políticas educacionais para a formação continuada de professores visando especificamente o uso das tecnologias educacionais nos anos 2000. Há, porém, estudos sobre a principal política desenvolvida nas redes municipais e estaduais - o ProInfo e seus desdobramentos (OLIVEIRA, 2001; VIEIRA, 2012; ZANDAVALLI; PEDROSA, 2014; GONÇALVES; GOMES, 2014; SILVA, 2014; SOUZA, 2015).

O estudo de Basniak e Soares (2016) confirma a premissa da exiguidade de pesquisas sobre políticas educacionais para o uso educacional das TIC em MS, quando apresentam o resultado de um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

⁶ Foram feitas buscas booleanas, utilizando-se como indexadores: “políticas educacionais” AND “Tecnologias educacionais OR TIC OR TDIC” AND “Mato Grosso do Sul”. Não foram selecionados estudos que tratam da formação inicial de professores, nem do desenvolvimento de políticas de caráter não público.

Dissertações (BDTD) do IBICT, no período de 1998 a 2013, no qual identificaram 60 trabalhos, entre os quais, apenas três tratavam das políticas em MS (Quadro 2):

Quadro 2 – Dissertações sobre o desenvolvimento de políticas educacionais para uso de TIC em MS.

Temática	Dissertações
Políticas Educacionais e os CIE	ALBUQUERQUE, R.L. de. Políticas públicas de informática aplicada à educação: a criação e extinção dos centros de informática na educação. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1999.
TV Escola	VINHOLI, M. da G.G. Utilização da TV Escola no cotidiano escolar: um estudo das possibilidades e das limitações de uma escola pública de Mato Grosso do Sul. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
Salto para o Futuro	PEROSA, G.T.L. Salto para o Futuro: um olhar para a educação a distância, aprendizagem e interatividade. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2003.

Fonte: Basniak e Soares (2016)

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Quanto aos demais trabalhos que abordam o desenvolvimento do ProInfo em MS, a maioria dos estudos (OLIVEIRA, 2001; GRÉGIO, 2005; GONÇALVES; GOMES, 2014; ZANDAVALLI; PEDROSA, 2014; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2015) apontou para a necessidade da melhoria da formação continuada dos professores para o uso efetivo das TIC; acentuaram que a disponibilidade de equipamentos e ferramentas não garante, por si só, o bom uso desses recursos; indicaram também fragilidades no desenvolvimento do ProInfo.

Oliveira (2001), Vieira (2012) e Zandavalli e Pedrosa (2014) registraram também percepções positivas dos professores quanto ao uso das TIC e melhoria nos processos de aprendizagem dos estudantes; a partir das ações do ProInfo. Seguem maiores detalhes desses estudos.

Oliveira (2001) realizou uma pesquisa descritiva em sete escolas da rede pública de ensino, em Dourados, Mato Grosso do Sul, que aderiram ao ProInfo, tendo por objetivo geral “Descrever a utilização que os professores estão fazendo dos recursos de laboratórios de informática de escolas públicas selecionadas pelo ProInfo, em Dourados-MS” (p. 5). Para tanto, foram aplicados questionários para quatro coordenadores pedagógicos e 142 professores do Ensino Fundamental e Médio. Foram também analisados os registros de experiências de multiplicadores do NTE de Dourados e professores das escolas selecionadas; os projetos de utilização dos Laboratórios de Informática (LI) elaborados por professores das escolas; os relatórios das ações desenvolvidas pelo NTE de Dourados e de utilização dos Laboratórios de Informática.

Entre os principais resultados, Oliveira (2001) destaca:

- a) que os recursos dos laboratórios de informática, principalmente a Internet, são ferramentas muito úteis; tanto na pesquisa como na produção de novos conceitos, mas seu uso requer que os professores estejam aptos em preparar os alunos para que possam se apropriar das informações de forma crítica;
- b) embora não haja problemas de manutenção dos equipamentos instalados há pouco tempo, observa-se limitação no uso dos softwares, restritos aos programas da Microsoft e ao uso da internet;
- c) resistência dos professores com maior tempo de docência em trabalharem com seus alunos no LI;
- d) ausência de profissional qualificado para atender o LI, que reforça a insegurança de professores não capacitados para o uso das TIC;
- e) observou-se que os trabalhos pedagógicos são diversificados, com bases teórico-metodológicas variadas, mas têm permitido respostas positivas por parte dos estudantes que “[...]aumentam a qualidade da aprendizagem e melhoram o comportamento após a utilização desses recursos”.
- f) necessidade de mais capacitações e assessoria continuada, para que os professores possam ter acesso e fazer uso dos mecanismos dos laboratórios de informática das escolas. Observa-se que a capacitação de seus professores só tem sido possível fora de seu horário de trabalho, o que tem gerado várias críticas do grupo em relação ao ProInfo.

O autor observa ainda:

A respeito da mudança de práticas e paradigmas na educação, fica evidente que é necessária uma adaptação tanto na estrutura organizacional como no modelo pedagógico tradicional. Neste processo, os méritos cognitivos e sociais do trabalho com projetos são demonstrados como necessários para uma utilização da informática na educação de modo mais eficiente. (OLIVEIRA, 2001, p. 85).

Vieira (2012), em sua tese de doutorado - um estudo etnográfico, de abordagem qualitativa - buscou analisar concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias e identificar como elas interagem na reconstrução da prática docente a partir das orientações dos cursos vinculados ao ProInfo Integrado. A premissa que norteou a pesquisa é a de que as características do programa e o perfil dos professores participantes da pesquisa seriam fatores propícios à ressignificação da prática de ensino de língua inglesa. Foram utilizados como instrumentos de coleta questionário aberto e dialogado, entrevista semiestruturada, ferramentas do e-proinfo e portfólio on-line. A autora percebeu que, ao serem estimulados a integrar diferentes tecnologias em suas atividades

pedagógicas, os professores participantes adotaram diferentes abordagens de ensino: de apropriação, de complementação, de produção ou interação. Entre as conclusões do estudo, destacam-se:

[...]o Proinfo Integrado promoveu reflexões; reorientou o trabalho docente; otimizou o movimento de internalização e normalização do instrumento didático; modificou modos de agir e pensar dos professores; gerou desenvolvimento do ensino de LI mediado por tecnologias. A prática do professor de LI foi ressignificada, no entanto, concepções teóricas e crenças sofreram poucas alterações na maioria dos professores participantes da pesquisa, uma vez que envolvem aspectos intrapessoais e necessitam de um maior tempo e de reconstrução. (VIEIRA, 2012, p. 221-225).

Gregio (2005) investigou as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual da Cidade de Campo Grande sobre o uso do computador na escola, com o objetivo de identificar os seguintes aspectos: a avaliação que fazem da própria formação no que se refere ao desenvolvimento das competências necessárias para o seu próprio uso pedagógico; a qualidade e a adequação dos processos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS); para o uso do computador na escola; os fatores que facilitam e/ou que dificultam o desenvolvimento do professor para integrar esse recurso à sua prática pedagógica; e a compreensão que expressam sobre a sua contribuição como recurso/suporte/apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Foram aplicados questionários mistos (questões abertas e fechadas) a 64 professores voluntários, selecionados nas 13 escolas em que trabalhavam com a informática na educação desde 1999. Também foi realizada entrevista semiestruturada com a diretora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). A análise de conteúdo orientou o processo de interpretação das respostas às questões abertas. As perguntas fechadas foram submetidas a tratamento estatístico simples, por meio do programa SPSS for Windows, que possibilitou a construção de tabelas com suas frequências e alguns cruzamentos dos dados obtidos. Os resultados apontaram que a formação inicial e continuada dos docentes não é suficiente para a utilização das TIC para ensinar. Os participantes da pesquisa afirmaram que usam o computador para ensinar conteúdos curriculares por meio dos aplicativos do Office, o que destoava das informações apresentadas na literatura especializada.

Gonçalves e Gomes (2014) realizaram uma análise do histórico das salas de tecnologias educacionais (STE), por meio de visitas aos blogs, websites e sites das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, situadas em Campo Grande, capital do estado. Verificaram baixa interatividade, poucos comentários e pequena utilização como recurso de aprendizagem na maioria dos blogs e websites. Concluíram que são espaços usados para a divulgação das ações realizadas na escola, um meio de registro das memórias escolares.

Zandavalli e Pedrosa (2014) desenvolveram um estudo de caso com o objetivo de analisar o processo de implantação e implementação do ProInfo em Bataguassu, MS. Para tanto realizaram revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários aos professores regentes e entrevista semiestruturada aos professores das Salas de Tecnologia Educacional (STEs) das referidas escolas do município. Os dados obtidos, indicaram que os participantes da pesquisa reconhecem a importância das STEs para o ensino, o que não significa, porém, que haja utilização adequada das TIC. Entre os motivos observados, situam-se, de um lado, a resistência dos professores às TIC e, de outro, os problemas no desenvolvimento dos cursos de formação continuada: descontinuidade, fragmentação da formação, carga horária excessiva, considerando-se que a formação ocorre fora do horário de trabalho. Os autores concluíram que há necessidade de mudanças no desenvolvimento do Programa: “[...] quanto à melhoria das condições de trabalho dos professores e às condições efetivas de formação em serviço, para que seja concretizada a utilização crítica e criativa das TICs como instrumentos de mediação de conhecimentos”. (ZANDAVALLI; PEDROSA, 2014, p. 385).

Silva (2014) apresentou um estudo documental sobre a formação docente em tecnologia educacional no âmbito do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), no Município de Corumbá, MS, desenvolvido de 2008 a 2011, tendo por objetivo “[...] analisar o processo de apropriação teórico-tecnológicos pelos professores da educação básica na realização dos cursos básicos do PROINFO Integrado, em Corumbá-MS”. (SILVA, 2014, p. 140). As fontes secundárias pautaram-se especificamente na análise dos relatórios anuais elaborados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e a interlocução teórica com os autores que estudam o tema formação docente e tecnologias de informação e comunicação. O autor concluiu que os professores para utilizarem as TIC nas atividades didático-metodológicas precisam ter a fluência tecnológica para se apropriarem pedagogicamente dos conceitos, métodos e técnicas de ensino com as TIC.

Observou-se, portanto, em relação aos trabalhos identificados, a ausência de informações sobre as políticas de formação de professores para uso das TIC em Três Lagoas, MS, o lócus deste estudo. Em razão do exposto, foram identificadas informações a partir de documentos disponíveis on-line da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, descritas a seguir.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2020a), o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Três Lagoas foi inaugurado em 13 de

agosto de 1999, tendo como objetivo fundamentar ações pedagógicas por meio de ambientes colaborativos de aprendizagem mediados pelas TIC, produzindo um espaço para a formação continuada de professores, produção e sistematização do conhecimento.

Dessa forma, segundo a Secretaria Estadual de Educação (2020b), o NTE de Três Lagoas tinha responsabilidade de direcionar o trabalho com a informática educativa nas escolas do município; fomentar o uso e a exploração dos recursos tecnológicos em sala de aula com compromisso de oferecer capacitação continuada a todos os docentes da Rede.

De acordo com Resolução SED/MS 2491/2011, eram atribuições do NTE/TL:

- I – orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento laboratórios de informática e utilização das TIC;
- II - propiciar aos PROGETEC, professores regentes, equipe técnica e pedagógica a fluência na utilização das TIC;
- III – promover e responsabilizar-se pela formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores em TIC.
 - Oferecer formação continuada aos PROGETEC para subsidiar os trabalhos desenvolvidos na escola.
 - Oferecer formação continuada aos professores regentes e equipe técnica pedagógica, de forma que as atividades propostas garantam a aprendizagem esperadas dos alunos;
- Oferecer formações continuada conforme necessidade à comunidades externas;
- IV – Organizar e aplicar a avaliação de desempenho dos professores coordenadores de tecnologias educacionais.
- V – Participar das ações desenvolvidas pela COTED na orientação técnico pedagógica das TICs na Rede Estadual de Ensino;
- VI – analisar e propor aos PROGETECs ações/demandas necessárias aos trabalhos realizados nas unidades escolares;
- VII - apoiar as ações da COTED, no processo de seleção dos PROGETECs das unidades escolares sob sua jurisdição;
- VIII – articular e/ou organizar os eventos relacionados às ações da Secretaria de Estado de Educação.
- IX – orientar as escolas na elaboração, implantação e implementação de ações técnico/pedagógicas que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem;
- X – articular junto aos PROGETEC lotados nas unidades escolares, à logística para o bom desenvolvimento das webconferências.
- XI – orientar as unidades escolares quanto ao cumprimento da carga horária do PROGETEC. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 14-15).

Os dados da Secretaria Estadual de Educação e Coordenadoria Regional de Educação/CRE 12 (2020) indicaram que o NTE de Três Lagoas contava com uma equipe de 6 seis professores multiplicadores, três técnicos administrativos, um técnico em infraestrutura, um professor em direção e um professor na função de técnico de suporte. A CRE 12 informou

que a unidade atendia as doze escolas no município sede (Três Lagoas) e vinte e cinco escolas distribuídas nos nove municípios a ele jurisdicionados, sendo eles: Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Brasilândia, Cassilândia, Inocência, Paranaíba, Santa Rita do Pardo, Selvíria (COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO 12, 2020).

Considerando a importância dos programas de apoio ao desenvolvimento tecnológico e com o apoio do governo estadual, o Centro de Tecnologia Educacional Três Lagoas-MS - NTE/CRE 12, na percepção de seus gestores, buscou fomentar a integração tecnológica na cidade a partir de sua criação. Suas ações vão desde cursos de formação continuada até o Projeto de formação tecnológica para professores (Projetec). Em 2015, ofertou cursos na área de aprendizagem móvel e web 2.0, produções interativas e processo avaliativo eletrônico, recursos audiovisuais em sala de aula possibilitando publicação, autoria e coautoria na web, com treinamentos e atuações nas escolas, visando capacitar esses profissionais para explorar e utilizar recursos técnicos nas unidades escolares sob sua jurisdição e preparar para reservas técnicas continuadas. (NTE/CRE 12, 2017).

Em 2017, o NTE/CRE 12 continuou com as formações tecnológicas visando efetivamente ao treinamento e à atuação docente nas escolas; com o objetivo de capacitar esses profissionais na exploração e no uso de recursos tecnológicos nas unidades escolares sob sua jurisdição. Objetivou também a reserva técnica para a formação continuada da SED/MS, realizando treinamento sob o tema: Pedagogia da Presença. Participaram professores regentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, e o Núcleo de Tecnologia Educacional foi representado pelo PROGETEC para garantir o uso de tecnologia e mídia nessa formação.

No mesmo ano, realizou-se a fase municipal das Olimpíadas da Informação OBI-Brasil e apoiou-se o projeto Tecnologia e Robótica Educacional (TROE), orientando a construção do sistema circulatório por meio de Arduino, com vista a utilizar a tecnologia para a formação profissional, facilitando a integração dos professores e alunos com os mais diversos profissionais (NTE/CRE 12, 2017).

Observa-se, por meio da retomada das políticas educacionais para uso de TIC nas escolas nos anos 1980, 1990 e 2000, a existência de ações dos governos, em âmbito federal, estadual e municipal, no processo da construção de infraestrutura tecnológica e na oferta de cursos de formação tecnológica para os docentes e estudantes da rede pública. O aspecto a ser questionado, mediante as evidentes dificuldades dos docentes em realizarem o trabalho remoto, recai sobre a suficiência, a continuidade e a consolidação das políticas descritas, especialmente, na última década dos anos 2000, sempre tendo em destaque a dificuldade de se

constituírem e consolidarem políticas de Estado no Brasil (DOURADO, 2007), ao invés das conhecidas e descontínuas políticas de governo.

Heinsfeld e Pischetola (2019) destacam que, dando continuidade à proposta de avanço tecnológico nas escolas, em 23 de novembro de 2017, pelo Decreto n.º 9.204 (BRASIL, 2014a), foi criado o Programa de Inovação Educação Conectada, que, segundo os autores, surgiu como uma das atualizações das políticas públicas voltadas para as tecnologias digitais na educação, prevista na estratégia 7.15 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b), visando intensificar esforços a fim de garantir as estratégias de inserção dessas tecnologias no cotidiano escolar. Heinsfeld e Pischetola alertam que:

Tal estratégia consiste em universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a *relação* computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p.10, grifos dos autores).

Assim, para os pesquisadores, o Decreto se instituiu como a mais recente política pública para uso das tecnologias nas escolas, sendo, portanto, complementar às demais políticas, até então, implementadas. Heinsfeld e Pischetola (2019) salientam também que o movimento de formação e atualização docente é bastante desejado e a promoção/estímulo à formação continuada do corpo docente nas escolas, incluindo a formação e aplicação de práticas inovadoras, faz parte da política proposta.

Ainda nessa perspectiva, Costa (2015) destaca a importância de programas sociais como o ProInfo enquanto promotores da democratização e acesso às tecnologias na rede pública escolar. A autora ressaltou que, por meio do ProInfo, é possível ter uma escola equipada com as tecnologias adequadas que atendam as crianças desde sua entrada na escola, mas enfatiza que, somente, esse aparato tecnológico não dará conta de garantir a qualidade na educação. A tecnologia ajuda, entretanto, não é uma solução salvacionista para os problemas da educação.

Para Kenski (2007), as escolas precisam investir na atualização e na manutenção de *hardwares* e *softwares*, formação continuada dos docentes e demais funcionários, além de redes de internet adequadas visando à melhoria do conhecimento tecnológico, a fim de atender as múltiplas gerações, para uma geração cada vez mais conectada e que saiba usar o que tem acesso. Kenski pondera que, querendo ou não, chegou a hora de os profissionais da educação enfrentarem os desafios das novas tecnologias, tendo o conhecimento e a informação como sua nova matéria-prima:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes. (KENSKI, 1998, p. 61).

Assim, para a autora, as TIC podem gerar ambientes virtuais colaborativos quando bem direcionadas e viabilizadas por condições físicas e formativas necessárias.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, que consiste, segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 224-225) em um:

[...] estudo em profundidade de casos particulares, isto é, numa análise intensiva, empreendida numa única ou em algumas organizações reais. O estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação. Por isso ele recorre a técnicas de coleta igualmente variadas (observações, entrevistas, documentos) [...].

Lüdke e André (2005) complementam indicando que o caso sempre requer boa delimitação, apresentando algo particular, pois o interesse maior reside em sua singularidade, mesmo que as análises posteriores identifiquem semelhanças com outros casos ou situações. Ratificando Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), as autoras indicaram que nem todo estudo de caso é necessariamente qualitativo. No caso específico desta investigação, trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, que observou as características explicitadas por Lüdke e André (2005), para estudos desta natureza.

A abordagem qualitativa é caracterizada por Bogdan e Biklen (2013) como aquela que toma o ambiente natural como a fonte direta para a coleta de dados, sendo de caráter investigativo e rico em análises de pessoas, situações, acontecimentos, tendo o pesquisador como instrumento-chave, como parte de um fenômeno social, preocupado com os processos e não somente com os resultados. Esses últimos são usados para compor as percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para observação e interpretação de um problema de pesquisa.

Os autores reforçam ainda que o “[...] processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes a serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 51). Dessa forma, o pesquisador, dentro do processo de constituição do estudo, compreende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo, é empático e, simultaneamente, reflexivo para ponderar os dados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas as seguintes etapas:

- a) bibliográfica e documental;
- b) coleta em campo; e
- c) sistematização e análise dos resultados.

Essas etapas são descritas a seguir.

3.1 Etapa bibliográfica e documental

A revisão bibliográfica foi desenvolvida a partir de levantamentos em quatro bases de indexação: *Scientific Eletronic Library On line* (Scielo.br); Banco de teses e dissertações da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; *Scholar Google*. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Políticas Educacionais”; “Trabalho Docente”; “Covid-19”; “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, primeiramente, com a busca individual para se localizar o montante de produções sobre cada assunto e, depois, com uso de busca Booleana e operador AND (SÁCKS, 2005), que permite articular várias expressões e localizar textos a partir dessa articulação.

A seleção de textos observou os seguintes critérios de inclusão:

- a) foram selecionados trabalhos publicados em 2020 e 2021, em razão do período de início da pandemia de covid-19;
- b) coexistência de, no mínimo, de três indexadores, além da presença obrigatória do indexador covid-19;
- c) leitura dos resumos e, quando necessário, dos trabalhos completos para identificar a presença efetiva dos indexadores.

A parte documental da pesquisa implicou a identificação da legislação e dos atos normativos relativos a covid-19 e suas implicações para os sistemas de ensino, nos âmbitos nacional e municipal, bem como o levantamento de documentos relativos às políticas educacionais desenvolvidas em Três Lagoas a partir do ProInfo.

Os documentos foram selecionados, lidos e classificados por período e, na sequência, realizou-se a análise referente ao material obtido. Os textos selecionados foram lidos e analisados na íntegra, seguindo as orientações de Lüdke e André (2005), que relembram que esses documentos também são uma fonte poderosa de onde podem ser extraídas evidências para sustentar as afirmações e as declarações do pesquisador.

A parte documental do estudo envolveu a identificação da legislação e de atos normativos relacionados à covid-19 e seu impacto nos sistemas de ensino nos níveis nacional e municipal, além de uma investigação de documentos relevantes à política educacional desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS.

3.2 Etapa da coleta em campo

Para o desenvolvimento deste estudo, foi eleito o Município de Três Lagoas, situado em Mato Grosso do Sul, mais especificamente na região leste. A cidade fica distante 339 km da capital Campo Grande e tem uma localização estratégica de fronteira interestadual com o Estado de São Paulo. A escolha se deu em razão de ser um dos municípios mais populosos do Estado de MS, com forte desenvolvimento econômico, baseado na economia primária (agricultura e pecuária) e, a partir dos anos 2000, também no setor secundário, especialmente, com indústrias de Celulose.

Segundo Farias (2019), a história de Três Lagoas inicia-se com o povo indígena Ofaié, descendentes de tribos bolivianas, que foram os primeiros habitantes da região. A colonização de Três Lagoas ocorreu por volta de 1828 com a chegada dos sertanistas liderados por Joaquim Francisco Lopes que iniciou a exploração da região com uma expedição composta de 11 pessoas, organizada em Monte Alto, onde estavam os irmãos José Garcia Leal e Januário Garcia Leal (VACCARI, 2015). Segundo a autora, juntamente com esses sertanejos, vieram outros mineiros, paulistas e goianos. As famílias desses sertanistas eram numerosas e contribuíram para a apropriação de terras:

Em 1909, um grupo de engenheiros instalou um acampamento às margens da Lagoa Maior. Em 1911, o acampamento motivou a edificação de inúmeras moradias, criando um novo povoado. O povoado foi elevado a distrito pela Lei nº656, de 12 de junho de 1914, pertencente a Santana do Paranaíba. A Lei Estadual nº 706, de 15 de junho de 1915 cria a Vila de Três Lagoas, ainda parte de Paranaíba, mas emancipada politicamente (VACCARI, 2015, p.1).

Três Lagoas, portanto, foi fundada em 15 de junho de 1915 e seu nome origina-se das três lagoas existentes na região central, que eram vistas por todos que viajavam de trem pela estrada férrea, o qual possibilitava aos viajantes visualizarem as três lagoas, que serviam de referência para quem passavam pela cidade. (VACCARI, 2015).

Conforme Farias (2019), durante suas primeiras décadas, Três Lagoas atuava apenas na agricultura familiar, mas, aos poucos, a criação de gado começou a ganhar maiores proporções, colocando a pecuária como a principal atividade econômica da cidade. “A pecuária foi a primeira atividade responsável por fomentar a geração de emprego e renda no comércio local, incentivando a vinda de novos habitantes” (FARIAS, 2019, p.1). O autor acrescenta que, após uma época de estagnação econômica no município, em 1964, a construção da hidrelétrica Souza Dias fomentou um novo período de crescimento da cidade.

Com o término da construção da hidrelétrica Souza Dias, na década de 1970, surgiu o interesse governamental de potencializar a industrialização da cidade, promovendo incentivos a micro, pequenas e grandes empresas. (FARIAS, 2019).

Nesse primeiro ciclo econômico, ocorreram algumas modificações que, posteriormente, alavancaram o desenvolvimento da região, como a melhoria na infraestrutura de saneamento, energia, comunicação e transporte, além da dinâmica comercial, especialmente, no tocante às pequenas empresas (MISSIO; SONAGLIO; FERREIRA, p.173).

Outro marco relevante do início da década de 1970 foi a valorização das terras em Três Lagoas, em grande parte como resultado dos programas estratégicos do Governo Federal para a pecuária, que tinha entre outras a finalidade de estimular a ocupação produtiva de certos territórios. A expansão da pecuária teve como consequência grande impacto ambiental no cerrado. No final da década de 1970, o Governo Federal incentivou o reflorestamento da região e incentivou a instalação de empresas desse setor no intuito de, também, criar empregos nesta área. Empresas como o Grupo Norte Americano Champion investiram em terras de reflorestamento de pinheiros e eucalipto (OLIVEIRA, 2006 *apud* MISSIO; SONAGLIO; FERREIRA, 2019, p.176).

Segundo Francisco (2013, p. 102), foi “[...]a partir do ano de 1997 que o município realmente começou a apresentar um salto na industrialização fato este devido aos estímulos do governo local como a doação de terras, incentivos fiscais e isenções”. Outro fator importante foi a implantação do gasoduto Bolívia-Brasil que cruza o município e a termelétrica que podem atender a demanda energética requerida para viabilizar a instalação das indústrias.

Conforme explica Santos (2020), com a vinda de grandes empresas como celulosas e exportadoras, o município vivenciou um grande salto industrial e econômico. Atualmente, Três Lagoas é terceira maior cidade de Mato Grosso do Sul, em número de habitantes, além disso, tornou-se uma das cidades mais importantes do estado, sendo a primeira no ranking de exportações entre elas. Santos (2020) ressalta que Três Lagoas possui características físicas importantes, as quais diferem de outras cidades do estado e do país: “A posição geográfica - no encontro das malhas viárias, fluviais e ferroviárias, bem como ampla oferta de terras - são atrativos para a exploração econômica do município, o que fez com que a cidade ao longo dos anos atraísse grandes indústrias” (SANTOS, 2020, p.1).

Em 2013, a cidade recebeu do governo estadual o título de Capital Mundial da Celulose. Em 19 de abril de 2021, pela Lei nº 14.142/2021, foi reconhecida pelo governo federal como a Capital Nacional da Celulose, devido à expansão desse setor industrial, com aumento considerável de plantação de eucalipto e exportação da celulose e dos produtos derivados, não somente nessa região, mas em todo o mundo (TRÊS LAGOAS, 2020d).

Porém, conforme salienta Alves (2015), o que se poderia ser percebido no discurso de futuro melhor, apresentado como um sonho inocente de seus idealizadores, reforça o olhar capitalista, visto que “a realização individual ou do grupo é o que mais importa neste jogo. Antes de quererem ver a cidade cheia de fábricas, estes possuem seus próprios interesses, que envolvem lucro, prestígio e a manutenção do poder”, pois, para o autor, a história da “[...] industrialização nunca apresentou harmonia entre capital e trabalho. Homens são arrancados de sua condição natural, normas e hábitos mais complexos e rígidos são impostos por meio de coerção, fábricas não são ambientes idílicos para deleite de trabalhadores”. (ALVES, 2015, p. 116-117). O autor reforça que:

[...] montaram todo um aparato ideológico para atrair fábricas, discursou sobre energia, distrito industrial, desenvolvimento e política, mas ignoraram um fator importante: fábricas representam progresso, lucro e poder; mas também representam exploração da força de trabalho. E a sociedade industrial quer isto, abundância de energia em todos os sentidos, tanto a elétrica quanto a humana, sem a combinação desses dois fatores não se pode movimentar a produção industrial. (ALVES, 2015, p. 123).

Para Santos, Neves e Melo (2020, p.354), apesar do dinamismo econômico propiciado pela industrialização dos anos 1990 a meados de 2000, o impacto mais significativo na história recente desse município veio, indiscutivelmente, “[...] com o controle monopólico do território exercido pelas empresas de celulose e papel que se instalaram em Três Lagoas”. Os autores destacam que:

[...] a alta concentração de terras, associada à concentração do poder político e econômico, no seio de uma sociedade profundamente desigual, sustenta uma estrutura social que continua a ter a propriedade fundiária como seu fundamento. [...] sob a roupagem moderna da industrialização, perpetua-se o conteúdo de um capitalismo dependente da renda da terra, estruturado na concentração fundiária e na economia primarizada. (SANTOS; NEVES; MELO, 2020, p.357).

Para Alves (2015), faz-se necessário discutir a industrialização, a formação e a valorização do trabalhador para que haja verdadeiro progresso. Contudo, conforme Farias (2019), Três Lagoas está vivenciando uma nova fase de crescimento acelerado, fomentado pelas novas fontes de investimentos públicas e privadas, com novas indústrias e empresas se instalando na região.

Nesse sentido, Missio, Sonaglio e Ferreira (2019, p. XX) ponderam que o desenvolvimento econômico e o crescimento populacional também amplificaram as contradições sociais: “[...]São exemplos provenientes da atração e da ocupação não

coordenada de um contingente de trabalhadores semiespecializados os problemas relativos à moradia, à educação, à saúde e à segurança, entre outras.”

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, a população era de 101.791 habitantes, estima-se que, em 2021, seja de 125.137 habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do estado. Ainda, segundo o IBGE (2020), Três Lagoas tem um excelente Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,744, com taxa de escolarização de 06 a 14 anos de 97,5% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Conforme informações extraídas com base nos estudos realizados pelo Censo Escolar de 2020, divulgados pela Prefeitura Municipal de Três Lagoas e disponibilizados no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), o município dispõe de 72 unidades escolares, sendo: 21 privadas e 51 públicas, entre Centros de educação infantil (CEIs), Escolas municipais, estaduais e federal, situadas na zona urbana e duas na zona rural.

Dessas, 19 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (REME) ofertam educação fundamental I e II, de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3 – Descrição da quantidade de unidades escolares de Ensino de Três Lagoas, MS.

Descrição	Unidades
Centros de Educação Infantil	19
Escolas Municipais	18
Escolas Estaduais	11
Escola Rural (01 municipal e 01 estadual)	02
Escola Federal	01
Escolas privadas (CEIs, fundamental e médio)	21
Total	72

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics.Catálogo de Escolas: Pré-Lista das Escola>. Publicado em 10/11/2020.

Atualizado em 17/11/2020.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Três Lagoas contava, em 2020, segundo dados do IBGE, com 32.008 alunos matriculados, sendo 18.814 no ensino fundamental, totalizando 94% das crianças e com cerca de 918 docentes atuando entre educação infantil e fundamental. No Censo Escolar do INEP (2020), apresenta-se o número de alunos matriculados na rede de ensino de Três Lagoas e compara-se com os números do Estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Comparativo de matrículas

Matrículas	Três Lagoas	Mato Grosso do Sul	Brasil
CEIs	3.573	61.492	3.651.989
Pré-escolas	3.775	75.425B	5.177.806
Anos iniciais	10.960	224.813	14.790.415
Anos finais	7.854	167.202	11.928.415
Ensino médio	4.507	104.878	7.550.753
Matrículas EJA	542	24.550	3.002.749
Educação especial	797	21.250	1.308.900
Total	32.008	604.185	47.411.027

Fonte Censo Escolar/INEP 2020 | Total de Escolas de Educação Básica: 70 | QEdu.org.br

Notas técnicas: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>

Nota: Tabela elaborada pela autora, 2021.

Os dados de matrículas apresentados representam a realidade informada pelas redes de ensino, tanto públicas como privadas no Censo Escolar de 2020. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

A Figura 1, elaborada pela Secretaria de Educação de Três Lagoas (SEMEC, 2021), evidencia a evolução das matrículas na Rede Municipal de Ensino, por meio de comparativo entre os anos de 2017 e 2021. Atualmente, ela possui 16.204 estudantes matriculados nas escolas municipais.

Figura 1 – Comparativo de matrículas entre 2017 e 2021 em Três Lagoas/MS

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas (2021).

Observa-se que o ensino fundamental I – corte deste estudo – contava, em 2021, com 8.544 estudantes.

Na Figura 2, indica-se a localização das escolas da Zona Sul do Município de Três Lagoas, MS, onde se situam as escolas eleitas para a coleta de dados deste estudo.

Figura 2 – Escolas da Zona Sul, Três Lagoas/MS



Fonte: Google.com/maps/escolas municipais de Três Lagoas (*grifos nossos*).

Como explicitado na Figura 2, após a autorização da SEMEC (Anexo A) e aprovação do Comitê de Ética⁷ (Anexo B), a pesquisa foi desenvolvida com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) de cinco escolas, denominadas E1; E2; E3; E4 e E5, da zona sul do município, visto que as unidades atendem alunos oriundos de todas as classes sociais, tornando a pesquisa mais abrangente e diversificada.

Foram critérios de inclusão para os participantes da pesquisa:

- a) ser maior de dezoito anos; e
- b) ser professor(a) e/ou Coordenador(a) efetivo(a) da rede municipal de educação de Três Lagoas, MS, atuando no ensino fundamental, nos 4º e 5º anos;

Foram critérios para exclusão:

- a) estar afastado(a) da escola, por desligamento ou licença médica;
- b) atuar há menos de 12 meses na escola.

Na segunda etapa da pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio da técnica de grupo focal, um para professores (Grupo Focal 01) e outro para os coordenadores (Grupo Focal 2) das cinco unidades escolares da zona sul do município, na área urbana, especificamente, nas turmas dos 4º e 5º anos. Os Grupos Focais foram desenvolvidos

⁷ A aprovação do projeto no Comitê de Ética (CEP/CONEP) para seres humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, consta no CAAE: 45433521.2.0000.0021.

mediante o envio inicial de questionário-padrão (no *Google Forms*) para levantar o perfil de professores(as) e coordenadores(as) (Apêndice C) e uso de roteiros (Apêndices D e E).

Foram observadas as orientações de Bell (2008) e Berenger, Elliot e Parreira (2012) para a execução dos Grupos Focais. Esses autores apresentam o encontro de grupo focal como uma atividade em que pesquisadores ou avaliadores debatem com um grupo de pessoas, com o objetivo de colher opiniões sobre um determinado tema ou fenômeno em um determinado período de tempo e em ambiente específico. Para as autoras, na visão de Morgan (1996), grupo focal é “[...]uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação grupal em um tópico determinado pelo pesquisador, o que leva a buscar as origens do trabalho em grupo.” (BERENGER; ELLIOT; PARREIRA, 2012, p. 230).

Berenger, Elliot e Parreira (2012) apontaram que grupos focais podem ser organizados para apoiar a homogeneidade ou a heterogeneidade, de acordo com os propósitos do pesquisador, podendo agrupar pessoas semelhantes para aprofundar sobre determinado tema ou incluir pessoas desconhecidas para diversificar o debate. Eles também observam os critérios básicos para promover o grupo focal, sendo o pertencimento ao público-alvo, a inclusão antecipada dos participantes informando-os dos temas a serem discutidos e a inclusão nos critérios de seleção previamente determinados de acordo com os objetivos e resultados desejados da pesquisa.

Foi realizada então, na visita às unidades escolares, uma reunião com os diretores e os coordenadores para se explicar a configuração da pesquisa, obter a autorização dos diretores para a realização das coletas e agendar as sessões de grupo focal. Em outro momento, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que os(as) participantes assinaram e que ficaram sob a guarda desta pesquisadora. Em seguida, foram realizados os grupos focais⁸, que transcorreram por meio digital, através do *Google Meet*, com a realização de gravação, mediante autorização dos participantes, por conta da pandemia de covid-19.

3.3 Etapa da sistematização e da análise dos dados

Na terceira etapa, optou-se em seguir as orientações de Bogdan e Biklen (2013) para a análise de resultados em abordagens qualitativas. Os autores apontam que a análise de dados é:

⁸ Foram realizados no dia 08/10/2021, sendo o GF 01 no período vespertino e o GF 02, no Matutino.

[...] o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 205).

Os autores sugerem que pesquisadores iniciantes desenvolvam as análises após a coleta de dados. Observando as orientações dos autores, nessa investigação, foram adotadas as seguintes fases, que ainda estão em andamento:

a) organização dos documentos e transcrição dos grupos focais

Os documentos coletados foram lidos e selecionados a partir do foco de interesse, ou seja, a relação com as políticas de formação de professores para uso das TICs e as orientações do CNE e da SEMEC de Três Lagoas, para o desenvolvimento do ensino remoto durante a 9ª pandemia de covid-19.

Após a realização dos grupos focais, os vídeos foram transcritos, separados por segmentos: Grupo Focal 01 – Professores(as) e Grupo Focal 02 – Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

b) desenvolvimento de categorias de codificação

Os resultados do estudo foram organizados a partir da sua natureza – os materiais documentais e os resultados dos grupos focais.

Os documentos foram descritos e analisados buscando-se padrões e proximidades entre os de âmbito federal e os de âmbito municipal, bem como o confronto com a literatura da área.

As transcrições foram lidas, por segmentos, sendo destacadas palavras, frases, padrões de percepções e comportamentos e acontecimentos, buscando-se organizar as informações mediante categorias que emergiram das falas dos(as) participantes, feitas as inferências sobre elas, a partir do confronto com pesquisas já realizadas sobre TIC, ensino remoto na pandemia e políticas educacionais para uso de TIC, tendo como elementos norteadores as categorias de método do materialismo histórico dialético.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19

Nesta seção, são apresentadas considerações sobre o ensino remoto emergencial e um levantamento sobre a produção científica nacional acerca das políticas de formação de professores para o uso das tecnologias no processo educativo, durante a pandemia.

Com o crescente impacto das TIC na vida das pessoas, nas relações sociais e no mundo do trabalho, a educação formal baseada em aulas expositivas vem sofrendo inúmeras críticas, pois os espaços sociais foram se transformando com o uso das TIC e a escola, especialmente a pública, não tem conseguido desencadear essas mudanças. Bevort e Belloni (2009, p.1084, grifos das autoras), ao discutirem os impactos das TIC no meio social, esclarecem:

Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais. Nas sociedades contemporâneas, esta integração tende a ocorrer de modo bastante desigual: ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes (as “mídias”) se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser muito baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais, que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta. Além desta desigualdade estrutural, é preciso ressaltar outras, igualmente importantes: o acesso e a apropriação das TIC ocorrem também de modo muito desigual, segundo as classes sociais e as regiões do planeta.

Percebeu-se que, nas camadas sociais mais privilegiadas, as TIC já fazem parte das ações escolares, ajudando educadores e educandos a rever, ampliar e a modificar as formas atuais de ensinar e de aprender. Porém Bevort e Belloni (2009) ressaltam o alto risco de aumento das desigualdades socioeconômicas em face da exclusão digital da população menos favorecida e condicionam o desenvolvimento da cidadania ao acesso e uso igualitário das TIC. Observou-se que a exclusão digital, dada pela desigualdade econômica, ficou ainda mais evidente durante a pandemia de covid-19.

Nesse sentido, as autoras defendem, no campo teórico-prático, que a formação de educadores só cumprirá sua função social se for embasada na ideia “[...] de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; [...]” (BEVORT; BELLONI, 2009, p. 1082) e indicam a necessidade de uma prática pedagógica que possa:

[...] integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. [...]. (BEVORT; BELLONI, 2009, p. 1082).

Andrade (2012, p. 19), corroborando com as autoras, afirma:

As escolas devem se valer cada vez mais de recursos que facilitam a comunicação e o acesso à informação sem, porém, se tornar refém deles. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão transformando a vida em sociedade, mudando os serviços e equipamentos usados em casas, indústrias, empresas, lojas, escritórios, bancos e hospitais. É ilusório imaginar que elas não interferirão cada vez mais nas escolas, cuja função, é claro, é incluir, informar e comunicar.

Além do contexto geral e das alterações nos processos laborais, o cenário emergencial provocado pela covid-19, exigiu da escola e de seus profissionais o uso imediato das TIC para possibilitar a manutenção da oferta educacional, enquanto direito público subjetivo à educação. Dessa forma, o professor precisou adaptar-se rapidamente a esse processo e desenvolver habilidades que antes não lhe eram exigidas para o exercício profissional de forma presencial, isto é, repentinamente, as aulas passaram a ser transmitidas em plataformas ou redes digitais.

A infraestrutura tecnológica e a formação continuada de professores para uso das TIC, porém, ficaram condicionadas às possibilidades e às políticas de cada sistema de ensino, já que, contrariando o § 1º do artigo 211 da Constituição Federal, que define como responsabilidade da União a “[...] função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988, p. 1), o Ministério da Educação não coordenou o desenvolvimento de políticas educacionais para atender às novas demandas do ensino remoto.

Os dados sobre o financiamento público, mostraram que, durante o período pré-pandêmico, desde 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 (EC-95) que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, com vigência de vinte exercícios financeiros, o chamado “teto de gastos” e, no início do período pandêmico (2020), o investimento em educação caiu substancialmente (AMARAL, 2021).

Observou-se, porém, que, apesar do corte de aumento das despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo, realizar construções, adquirir equipamentos e mobiliários, entre outras), a EC nº 95 estabelece a manutenção da aplicação do mínimo constitucional para a saúde e a educação:

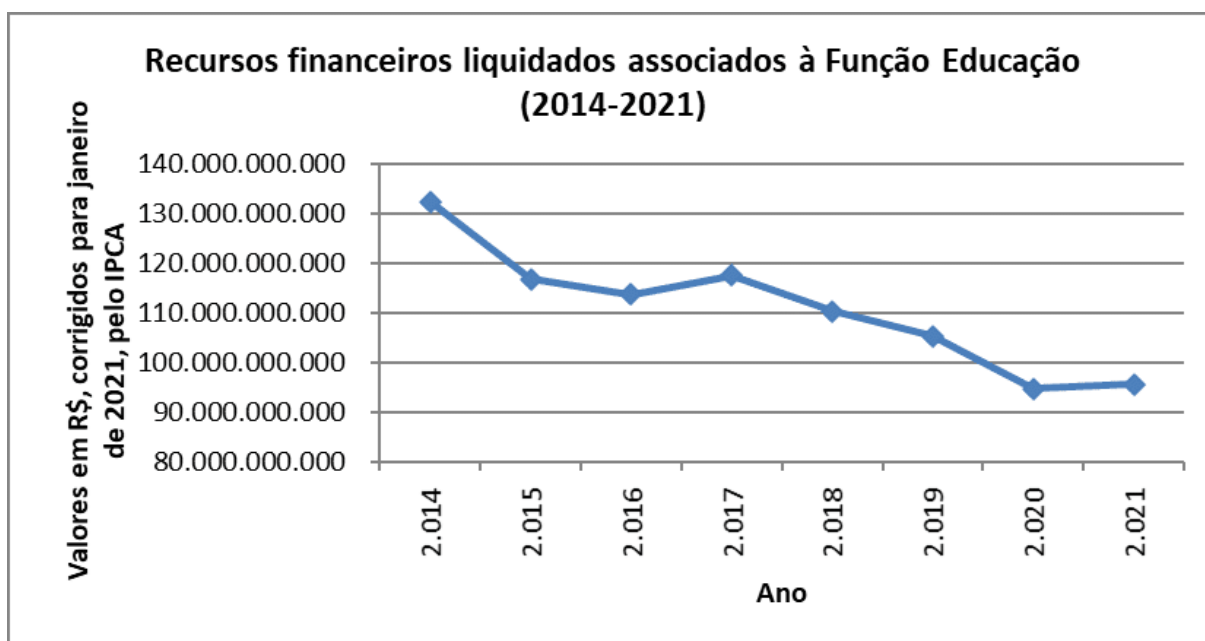
Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

I - no exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do **caput** do art. 212, da Constituição Federal; e

II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Amaral (2021), ao analisar as funções orçamentárias, aponta uma queda substantiva do investimento na função educação no período de 2014 a 2021, com tendência decrescente a partir de 2018 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Função Educação: os recursos financeiros no período 2014-2021.



Fonte: Amaral (2021, p. 1); BRASIL.CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021.

Assim, em cada Estado ou Município, as condições de oferta foram diferentes e, em muitos casos, o custo do ensino remoto recaiu sobre os docentes e demais profissionais da educação, de modo que cada professor teve de fazer uso de seus próprios computadores, pacotes de internet e demais ferramentas para desenvolver as aulas remotas, especialmente, realizadas no contexto da pandemia de covid-19, acentuando a precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, Santana Filho (2020) observou que a docência e a educação escolar foram abaladas, pois, com as escolas sem condições para receber o alunado, as instituições precisaram constituir rapidamente plataformas digitais para o trabalho remoto e os

professores, que sempre atuaram presencialmente, precisaram migrar para essas plataformas digitais. Isso mudou, consideravelmente, o modo de ministrar as aulas e interagir com seus alunos, gerando grande desconforto. Boa parte dos professores e estudantes não estavam preparados ainda para esse novo formato educacional e, com isso, ficou evidente a necessidade de políticas educacionais para o uso de TIC na escola, como políticas de Estado e não de governo.

Cani *et al.* (2020, p.01) reforçam que essa realidade “[...]exigiu dos profissionais da educação habilidades, até então, não obrigatórias, pois mesmo quem não trabalhava com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passou a fazer uso delas” na sua prática docente. Os professores tiveram que adaptar seus planos de ensino e organizar salas virtuais, dando continuidade, na medida do possível, às atividades do semestre que já estava em curso. Conforme explica Bernardo (2021, p.2):

[...] em abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (convertida para Lei 14.040/2020 em agosto), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, permitindo que a Educação Básica tivesse atividades pedagógicas não presenciais. Paralelamente, os Conselhos Estaduais de Educação e os Conselhos Municipais também publicaram resoluções e pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Dessa forma, algumas soluções precisaram ser consideradas rapidamente para atender às necessidades educacionais durante a pandemia. Como esclarecem Mendonça, Florindo e Freitas (2020), algumas estratégias pedagógicas foram essenciais para manter alunos e professores integrados minimizando o impacto da pandemia na educação em que as novas tecnologias de comunicação estão relacionadas a práticas educacionais inovadoras permitindo o desenvolvimento de plataformas digitais que são amplamente utilizadas por instituições que oferecem ensino em todos os níveis. No entanto, existem muitas dúvidas e confusões sobre ensino remoto, híbrido e a distância.

Para Bernardo (2021), como o ensino remoto emergencial é mediado pela tecnologia e acontece nas casas dos estudantes, pode ocorrer certa confusão em diferenciá-lo da Educação a distância (EAD), que se utiliza de ferramentas tecnológicas e tem legislação específica, e do ensino híbrido que surge como uma nova tendência na educação. Nesse sentido, é importante discorrer sobre cada um para melhor entender suas especificidades.

Cunha, Silva e Silva (2020, p. 32) ressaltam que o ensino remoto é ofertado através de “[...]plataformas on-line e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos

impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena”.

Já educação a distância (EAD); é uma modalidade de ensino que possui regulamentação específica e utiliza os meios de tecnologia da informação e comunicação (TICs) para realizar atividades em horários diferenciados de acordo com as demandas e as possibilidades de cada indivíduo. Conforme esclarecem Mendonça, Florindo e Freitas (2020), a EAD surge como alternativa ao modelo de ensino presencial sendo uma modalidade de ensino que ocorre on-line, com legislação específica, destacando-se pela flexibilidade e realização de atividades de forma síncrona ou assíncrona realizadas remotamente.

No âmbito legal, foram vários os Decretos que regulamentaram o art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo o mais recente o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que define a EaD da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, 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.

Art. 2º **A educação básica** e a educação superior poderão ser ofertadas na **modalidade a distância** nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3º A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso).

Observa-se que a principal diferença entre a conceituação da EaD no Decreto atual em relação ao anterior (Decreto nº 5.622/2005), situa-se na necessidade de “pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”, ou seja, diferenciais relevantes; não apenas em relação ao ensino presencial; mas também ao ensino remoto.

De acordo com Silva (2022), no ensino híbrido ou “blended learning”, há uma integração orgânica de abordagens e tecnologias complementares da educação presencial e a on-line”.

Vale ressaltar, porém, que, no ensino formal, na educação básica, o estudante realiza sua matrícula em apenas uma das modalidades, que, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, se resume à modalidade presencial; tanto que os Censos Estatísticos da Educação desenvolvidos pelo Inep só registram a modalidade a distância no ensino superior.

Embora a tecnologia esteja cada vez mais incorporada à educação, conforme a análise de Ponte (2000), os professores apresentaram atitudes muito diferentes em relação à tecnologia. Segundo o autor, alguns olhavam com desconfiança, outros usaram para fins particulares, sem integrá-las, efetivamente, à sua vida profissional, outros usaram nas aulas, porém, sem alterar as práticas educativas, e poucos aplicaram com resultados satisfatórios.

Mercado (1999, p. 33 *apud* MOURA; BRANDÃO, 2014, p.4) pontuou alguns fatores que levaram os professores a não utilização dos recursos tecnológicos: “[...]resistência provocada pela insegurança, acomodação pessoal e profissional de alguns professores, o medo de danificar equipamentos, as condições socioeconômicas dos professores”.

Moura e Brandão (2014, p. 3) ressaltam que, com o avanço tecnológico, os profissionais, de modo geral, devem estar mais conectados e destacam os professores, apontando que precisam rever as formas tradicionais de ensino e construir condições mais propícias ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sancho (2016) destaca que muitos professores enfrentam dificuldades no manuseio e aplicação das ferramentas tecnológicas, seja pela falta de prática, pela dificuldade de acesso ou pela resistência pessoal em utilizar as TICs como instrumento para a aprendizagem. Isso demonstra que a não utilização das tecnologias tem razões que ultrapassam a figura do professor e seu desejo de uso, muitas vezes, a resistência está vinculada à precariedade da infraestrutura tecnológica oferecida pela escola e a que está disponível pelo professor em sua casa.

Um fator, como já salientado por Bevort e Belloni (2009), é o acesso e a utilização da tecnologia, pois há muita diferença de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos entre alunos das redes públicas e privadas, o que, para Diniz (2020), pode acentuar a exclusão digital. A rede privada encontra algumas soluções que demandam mais recursos financeiros e tecnológicos, situação que, para a escola pública, é muito mais difícil. Desse modo, os alunos do sistema público são sempre mais impactados pela falta de recursos e investimentos em tecnologia, apesar de os atos normativos e a legislação em vigor defenderem a importância do uso das TICs na educação.

É isso que demonstra a pesquisa On-Line Com Usuários de Internet no Brasil, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da

Informação – CETIC.br, no PAINEL TIC COVID-19 (2022)⁹. A pesquisa constatou que 77% dos usuários de internet das classes com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade acompanharam as aulas e 38% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet. Portanto:

Quase um terço dos usuários de Internet com 16 anos ou mais declarou que frequentava escola ou universidade, proporção maior entre aqueles pertencentes às classes AB. Desse total, dois terços afirmaram que a instituição onde estudavam ofertou aulas ou atividades educacionais remotas, e cerca de um quinto citou a oferta de aulas na modalidade híbrida. O celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes D e E. A maior parte dos estudantes acessou os conteúdos por meio de recursos digitais, principalmente via website, rede social ou plataforma de videoconferência e, em menor medida, por meio de aplicativos das escolas, universidades ou Secretarias de Educação. Muitos usuários alegaram dificuldades para acessar conteúdos de aulas e atividades remotas. As principais barreiras foram a dificuldade de esclarecer dúvidas com os professores, a falta de estímulo para estudar e a falta ou a baixa qualidade da conexão à Internet. (CETIC.br, 2022 p.9).

A pesquisa corrobora a visão de Diniz (2020) quando observa que a pandemia de covid-19 expôs um problema bastante grave e já existente há décadas em sua forma extrema; que é a desigualdade entre os estudantes da rede pública e da privada. Na rede pública, a grande maioria não possui acesso à internet, não tem equipamentos adequados e outra boa parte, quando tem, não a utiliza para fins educacionais; por uma questão de desinteresse. Na rede privada, boa parte das escolas montou um arsenal tecnológico para atender em aulas síncronas e, enquanto os professores estavam em isolamento, organizaram suas unidades, para que ao retornarem - tecnológica e sanitariamente - os alunos pudessem ter acesso à educação de forma efetiva.

Outro fator exposto por Diniz (2020) foi a dificuldade que os alunos enfrentam para utilizar as tecnologias em casa, seja para assistir as aulas, seja para realizar as atividades com a falta de supervisão dos pais. Essa dificuldade de acompanhamento que vem acontecendo há décadas ficou muito evidente na pandemia, grande parte tem dificuldades para realizar o acompanhamento devido aos inúmeros problemas pessoais e familiares, além da falta de recursos que podem ser materiais e/ou tecnológicos e da falta de conhecimento de alguns em lidar com a tecnologia (DINIZ, 2020).

As indicações de Diniz (2020) são corroboradas pelo estudo realizado pelo Instituto DataSenado¹⁰, com o intuito de subsidiar políticas públicas para o ensino pós-vacina. Foram

⁹ Embora a pesquisa da CETIC.br não aborde dados dos anos iniciais do ensino fundamental, corte deste estudo, foi citada, pois há poucos estudos desta natureza publicizados.

¹⁰ Pesquisa realizada em parceria com o gabinete do senador Flávio Arns.

realizados, de 2 a 14 de dezembro de 2021, grupos focais com pais ou responsáveis por crianças ou adolescentes em idade escolar. O estudo apontou impactos da pandemia, dentro do lar dos participantes, no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes:

a) Em casa

Um dos principais efeitos relatados pelos participantes foi o impacto na rotina da casa. Muitos expressaram a dificuldade de conciliar o trabalho com aulas online dos filhos(as). Os pais se sentiram sobrecarregados.

É possível perceber que a sensação dos pais é a de que a responsabilidade pelo ensino dos filhos tinha sido inteiramente repassada para eles, deixando a escola com o papel secundário de apenas acompanhar a realização das tarefas. Porém, em muitos casos os pais não tinham condições de ensinar os filhos(as), seja por falta de tempo ou por falta de conhecimento.

"Foi difícil. Eu trabalho home office e conciliar aula online com o trabalho foi complicado porque não tive apoio do meu esposo, porque ele trabalhou direto na pandemia. Eu tive que adaptar, acordar mais cedo para depois fazer tudo que eu tinha que fazer para entregar no dia e ajudar ela. Agora ela está se desenvolvendo bem, só que não concordo com as aulas online, ao invés de ajudar só prejudicou. O esforço maior foi meu." (Mulher, Grupo Misto 41 a 60 anos – SP)

a) No ensino

A partir das falas dos participantes, é possível identificar o quanto a mudança da rotina afetou a aprendizagem das crianças e adolescentes. A principal percepção dos participantes em todos os grupos realizados é que 2020 e 2021 foram anos perdidos para a educação, resultando em consequências graves no longo prazo.

"Durante a pandemia era só brincadeira, nada de estudo. Para mim foram 2 anos perdidos." (Homem, Grupo Misto 25 a 40 anos – Salvador)

a) Na sociabilidade

Além dos prejuízos no ensino formal, efeitos negativos também foram percebidos em questões emocionais e relacionais dos filhos(as). O contato com outras pessoas da mesma idade é muito importante para o desenvolvimento e amadurecimento das crianças e adolescentes. Por consequência, ao serem privados dessa convivência, o processo de aprendizagem dos alunos(as) sofreu um impacto bastante negativo.

"É estudioso, respeitador, então foi bem no online, mas a parte da interação com os colegas foi complicado. Ele passou de criança para adolescente sem ter um amigo do lado." (Homem, Grupo Misto 41 a 60 anos – Curitiba). (INSTITUTO DATASENADO, 2021, p. 1, grifos dos autores).

Entre as barreiras para o processo de aprendizagem, o estudo apontou que, para a maioria dos pais, um dos principais problemas foi a falta ou a insuficiência de equipamentos adequados em casa; como computadores e celulares. Também houve observações sobre a inadequação do ensino on-line para crianças pequenas, pois, segundo os pais ou responsáveis, elas não possuíam capacidade de concentração necessária para esse tipo de abordagem.

No âmbito das escolas públicas, também foi relatada a falta de infraestrutura e de organização para o atendimento ao ensino remoto emergencial, observando que alguns participantes mencionaram a falta de apoio dos governos locais no período mais acentuado da pandemia:

Depois de muito tempo o governador deu todo o aparato que os professores precisavam para ter as aulas que hoje os alunos estão tendo durante esse ano. O ano da pandemia mesmo, que foi ferrenha a pandemia em Manaus, os professores não tinham muito o que fazer. Os professores que eu conheço usavam a internet de casa, o computador deles, usavam tudo que tinham em casa porque não tinham recurso. (Mulher, Grupo Misto 41 a 60 anos – Manaus). (INSTITUTO DATASENADO, 2021, p. 1, grifos dos autores).

Mormente tenham narrado muitas dificuldades e indicado que não são favoráveis ao ensino remoto, os pais assinalaram, entre os aspectos positivos do ensino remoto emergencial, a maior interação entre a família, com mais tempo para estarem presentes, acompanhando a rotina dos filhos(as).

Entre as sugestões dos pais ou responsáveis para o momento pós-pandêmico, no estudo já citado, estão:

- fazer os alunos repetir os anos cursados on-line;
- aumentar a carga horária das aulas, evitando feriados para recuperar o máximo do tempo “perdido”;
- políticas públicas de valorização de professores;
- aumentar acesso à internet dos alunos de baixa renda; e maior envolvimento dos pais no ensino dos filhos(as). (INSTITUTO DATASENADO, 2021, p. 1, grifos dos autores).

Oliveira e Souza (2020) destacam que, neste momento, dentre vários problemas de saúde, sociais e financeiros, o sistema educacional merece especial atenção, uma vez que, em função dessa pandemia, o direito à educação tem sido abruptamente negado aos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino, devido ao período de distanciamento social obrigatório, como principal medida para reduzir o contágio pelo vírus.

4.1 As políticas educacionais e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar da produção científica sobre o ensino remoto ¹¹

Neste item, foram expostos os resultados do levantamento realizado em quatro bases de indexação: *Scientific Eletronic Library On line* (Scielo.br); Catálogo de teses e dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o *Scholar Google*, com uso dos seguintes indexadores: “Políticas Educacionais”; “Trabalho Docente”; “Covid-19”; “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

¹¹ Parte das informações disponíveis neste item compõe o artigo submetido para publicação em periódico, intitulado “Pandemia da Covid 19 e a precarização do trabalho docente”, elaborado por Marize A. L. S. Silva e Carla B. Zandavalli.

A seleção dos textos ocorreu por meio dos seguintes critérios: a coexistência de, no mínimo, de três indexadores, com a presença obrigatória do indexador Covid-19; textos realizados a partir de 2020 e 2021, em razão da temática. Na Tabela 5, indica-se a quantidade dos estudos identificados e selecionados sobre o trabalho docente durante a pandemia.

Tabela 5 – Trabalhos identificados e selecionados por base de indexação e indexadores. 2020-2021.

Indexadores	Scielo.br		Catálogo de teses e dissertações da Capes		BDTD		Scholar Google	
	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados
Políticas Educacionais	80	*	2.711	*	389	*	13.500	*
Trabalho Docente	108	*	2.154	*	652	*	17.500	*
Covid-19	38	*	2.231	*	115	*	189.000	*
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	22	*	74.158	*	173	*	17.500	*
Políticas Educacionais+ Trabalho Docente+ “Covid-19+Anos Iniciais do Ensino Fundamental	0	0	74.262	0	0	0	7.710	1
Políticas Educacionais+ Trabalho Docente+ “Covid-19+	1	1	6.778	0	0	0	7.630	8
Total								

Fonte: Levantamentos realizados na Scielo.br, no Catálogo de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no *Scholar Google*.

(*) Levantamento realizado para fins comparativos.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Foram identificados textos no *Scholar Google* e na Scielo.br e, na maioria deles, os autores amparados em estudos bibliográficos destacam as bases legais do uso das tecnologias e/ou Educação a Distância (EaD) durante a pandemia, identificam a ampliação das desigualdades sociais e a falta de condições efetivas de estudantes e professores para desenvolverem processos educativos com qualidade.

Os pesquisadores, de forma geral, delinearam a precariedade das políticas de formação de professores para uso das TICs e discutiram as intencionalidades do uso da EaD ou do ensino remoto em uma perspectiva neoliberal, pós-pandemia. Embora seja uma produção inicial, observa-se tendência de crescimento e, predominantemente, a perspectiva histórico-crítica nas abordagens ao assunto.

Não foram observadas teses e dissertações sobre o tema, algo esperado, em razão do tempo de produção e o processamento desses tipos de estudo mais amplos. Os trabalhos selecionados são artigos de periódicos expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Produções científicas selecionadas, por bases de indexação, ano de publicação, autor (es), título, método/abordagem, referencial teórico e metodologia.

BASE DE INDEXAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/A(ES) IES/ESTADO	TÍTULO	ABORDAGEM	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA
Scholar Google	2020	Sara Castaman, Ricardo Antônio Rodrigues	Educação a Distância na crise COVID - 19	Abordagem qualitativa e quantitativa	O texto versa sobre Educação a Distância (EaD) em meio à crise do COVID-19, com objetivo de conhecer os conceitos do EAD e seus fundamentos, bem como analisar as percepções dos estudantes sobre a estratégia para dirimir os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem em virtude da Pandemia da Covid 19.	Exploratório com pesquisa bibliográfica e campo
Scholar Google	2020	Nelson Diniz	Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória	Abordagem qualitativa	Análise sobre a suspensão das atividades escolares e seus impactos sobre a comunidade escolar como um todo e a reestruturação do trabalho docente	Pesquisa bibliográfica
Scholar Google	2020	Hudson do Vale de Oliveira, Francimeire Sales de Souza.	Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19)	Não identificado.	O presente artigo tem por objetivo refletir e promover o debate sobre elementos relacionados ao sistema educacional brasileiro frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), num recorte das políticas públicas e das estratégias Pedagógicas no contexto da Educação Básica	Exploratório com pesquisa bibliográfica
Scholar Google	2020	Confederação nacional dos trabalhadores em educação – CNTE	Trabalho docente em tempos de pandemia- Relatório Técnico	Não identificado.	Análise sobre a pandemia de Coronavírus (Covid-19) enfrentada na atualidade e seu impacto nos sistemas educacionais, ensejando novas situações de trabalho. Visa analisar as condições de trabalho dos professores da Educação básica.	Exploratório com pesquisa de campo; Questionário como técnica de coleta dos dados
Scholar Google	2020	Raquel Mignoni de Oliveira Ygor Corrêa Andréia Morés	“Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19”.	Abordagem qualitativa.	Discute a continuidade das aulas durante a pandemia de Covid-19 e a instrumentalização sobre tecnologias digitais via curso de formação docente, promovido por uma rede privada de ensino, voltado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Pesquisa qualitativa exploratória
Scholar Google	2020	Artur Gomes de Souza Olinda Evangelista	Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador	Não identificado	Traz críticas ao modelo de gestão do atual governo e a mercantilização da educação que envolve novos mercados, grandes capitais de Ensino Superior e empresários da Educação	Não identificado

Scholar Google	2020	Wagner Feitosa Avelino Jessica Guimarães Mendes	A realidade da educação brasileira a partir da covid-19	Abordagem qualitativa.	Objetiva refletir sobre a atual conjuntura da educação brasileira a partir da pandemia do novo coronavírus, responsável pela difusão da doença conhecida como COVID-19. O presente texto, fundamenta-se em enfoques sobre os problemas educacionais e vivências no/do/sobre o cotidiano escolar, por meio de uma perspectiva das políticas públicas, formação docente e isolamento social.	Análise Qualitativa exploratória
Scholar Google	2020	Sidmar da Silva Oliveira Obdália Santana Ferraz Silva Marcos José de Oliveira Silva	Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula	Abordagem qualitativa.	O texto propõe uma reflexão sobre os desafios enfrentados por professores da Educação Básica, ao vivenciarem a experiência com o ensino remoto, mediado, especialmente, pelas tecnologias digitais. A importância das Tic e a formação docente	Pesquisa de campo online.
Scielo.br	2021	Flávia Marcelle Cipriani Antônio Flávio Barbosa Moreira Ana Carolina Carius	Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	Abordagem qualitativa.	O presente artigo buscou reconhecer e analisar pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas vivenciados pelos professores da Educação Básica de Juiz de Fora durante a pandemia provocada pela Covid fazendo uma análise do perfil dos professores, seus anseios e perspectivas para o futuro	Foi realizada a análise de conteúdo e a estatística descritiva dos dados. O presente estudo utilizou o questionário como técnica de coleta dos dados. Adotou-se a estatística descritiva e a análise qualitativa das respostas emergentes

Fonte: Levantamentos realizados na Scielo.br, no Catálogo de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no *Scholar Google*. Pesquisa realizada no período de Março/21 a Outubro/21.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Foram selecionados nove trabalhos, datados de 2020 e 2021, dos seguintes autores: Castaman e Rodrigues (2020); Diniz (2020); Oliveira e Souza (2020); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020); Oliveira *et al.* (2020); Souza e Evangelista (2020); Avelino e Mendes (2020); Oliveira e Silva (2020); Cipriani, Moreira e Carius (2021).

A seguir, foram descritos os artigos selecionados que retratam a temática escolhida. Cada um foi exposto a partir de seus objetivos gerais, específicos, base teórica/metodológica e resultados obtidos, de maneira que se tenha uma noção do que contribuíram em relação ao assunto e aos cortes desta pesquisa.

Castaman e Rodrigues (2020) objetivaram conhecer os conceitos e os fundamentos da EaD e analisar as percepções dos estudantes em relação a essa ferramenta como estratégia de ensino. Por meio de abordagem qualitativa e quantitativa, versaram sobre a situação de

1.576.767.997 estudantes que foram afetados pela paralisação das aulas presenciais de instituições escolares, em 192 países no mundo. Essa situação gerou perdas irreparáveis e prejudicou o processo educacional. Resultados obtidos pelos autores mostraram que essa paralisação interfere nas relações interpessoais entre professores e alunos tornando-os mais distantes das escolas, além de oportunizar a evasão e o aumento da desigualdade social.

Nesse sentido, Diniz (2020), ao escrever sobre a “Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória”, disponível na revista *Tamoios*, teve como objetivo geral analisar as questões educacionais e a desigualdade durante a pandemia de covid-19, destacando o grande contraste entre os alunos, a maioria dos quais não consegue acessar a Internet, e um grande número não a usa para fins educacionais. De forma específica, o autor mostrou a dicotomia entre alunos das redes públicas e privadas, com diferentes realidades em relação à estrutura de tecnologia, redes e/ou equipamentos, o que pode exacerbar as diferenças de classe e se tornar um fator de exclusão para alunos ingressarem e permanecerem na escola, o que tem um grande impacto no ensino.

Os resultados obtidos mostraram que, entre as medidas tomadas no Brasil, para se conter a pandemia, a suspensão das atividades educativas foi a que mais repercutiu e trouxe mudanças fundamentais ao cotidiano da sociedade e do sistema educacional. Em sua análise, o autor descreveu o ambiente escolar como um espaço de apoio educacional e social, em que o processo educativo não pode ser interrompido sem grandes consequências. Além disso, promoveu uma reflexão sobre as necessidades financeiras da escola, de manutenção de renda para a continuidade da atividade docente, com vistas a garantir o pagamento das despesas.

Em relação ao trabalho docente, enfatizou sobre o aumento substancial das horas extracurriculares, seja com gravação de aulas seja com preparação de atividades, sem remuneração, o que provocou acúmulo considerável de funções, gerando maior desgaste, estresse e adoecimento do professor. Diniz (2020) também enfatizou que os alunos ficaram em condições semelhantes, principalmente, no período de isolamento social. Por fim, salientou o despreparo de professores e alunos no uso das novas tecnologias, entendendo que a educação remota deve ser oferecida a todos de forma igualitária e democrática visando promover a inclusão digital e social, situação que não ocorreu.

Oliveira e Souza (2020) buscaram apontar as dificuldades de acesso, com o pouco investimento em formação continuada e o baixo envolvimento dos docentes como fonte principal da precarização do trabalho docente nos tempos de pandemia. Para tanto, partiram de revisão de literatura de materiais já publicados na área educacional para elaborar a pesquisa de caráter exploratório e explicar as dificuldades do sistema educacional na

pandemia, pois, além dos problemas sociais, de saúde e financeiros maximizados em função do quadro sanitário, ficou cada vez mais evidente a precarização do trabalho docente e o descomprometimento com o direito à educação presencial, abruptamente, tirada dos estudantes; em seus mais diversos níveis de ensino.

Diante das considerações apresentadas, os autores observam que a necessidade de acompanhar as mudanças é premente em tempos de crise e de covid-19, e que a demanda está cada vez mais clara e urgente no cenário incerto do distanciamento social.

Em recente estudo sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020) realizou pesquisa com 15.654 professores (as) da Educação Básica das redes públicas. Nesse estudo, foi possível verificar como a pandemia expôs um problema real e impôs novas rotinas aos docentes, evidenciando as dificuldades dos profissionais frente ao uso das novas tecnologias. Os autores da pesquisa constataram que 89% dos professores não contavam com nenhuma experiência anterior em educação remota e que menos de um terço dos respondentes considerava fácil ou muito fácil o uso das TICs. Outro resultado obtido foi a informação de que 54% dos docentes das redes municipais pesquisadas; não tinham recebido nenhum tipo de formação para a modalidade de ensino instaurada, nas redes estaduais esse índice foi de 25%. Além desses dados, foi revelado que, mesmo possuindo recursos tecnológicos:

[...]mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. [...] Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores (as) da Educação Básica possuem tantos recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, p.11).

De acordo com estudo, o aumento da carga horária dos docentes; bem como o aumento do trabalho nas gravações de aulas e a aplicação de atividades visando atender a esse momento atípico; intensificaram a precarização do trabalho docente e delinearão o esgotamento da classe, haja vista a dificuldade dos estudantes; tanto no acesso quanto na utilização das tecnologias em casa para assistir às aulas ou realizar as atividades sob supervisão dos pais, já que muitos tinham dificuldades para exercer esse acompanhamento devido aos inúmeros problemas pessoais e familiares, ou, ainda, pela falta de recursos materiais e/ou tecnológicos. Em síntese, as redes de ensino ainda não estavam preparadas para o trabalho remoto, o que desencadeou sofrimento dos profissionais com alteração na rotina laboral e a dificuldade de pais e alunos na adaptação da nova rotina escolar.

Outro texto encontrado no levantamento deste estudo é o artigo de Oliveira *et al.* (2020), intitulado “Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19”. Na pesquisa, publicada em 2020, os autores tiveram como objetivo geral apresentar o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19 discutindo a formação docente e as tecnologias digitais; por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, amparada em relato de experiências dos próprios autores. Especificamente, analisaram a importância da tecnologia e destacaram a necessidade do acolhimento ao professor, aos alunos e aos familiares nesse momento pandêmico.

Os pesquisadores observaram em seus achados que a própria sociedade buscou alternativas para adaptação, diante desse momento atípico de isolamento, que levou ao fechamento das escolas e à paralisação das atividades presenciais de ensino-aprendizagem. Eles salientam que, com a utilização da tecnologia para o ensino, começaram a surgir desigualdades, visto que tanto estudantes; quanto professores; possuem realidades socioeconômicas diferentes. Também destacaram a interação com o estudante e a importância da formação docente para as práticas educacionais com uso das TICs, sobretudo, nas aulas remotas.

Oliveira *et al.* (2020) concluíram que a formação docente é indispensável e contribui, sobremaneira, para ampliar as práticas educativas, especialmente em tempos difíceis como o pandêmico. Assim, deve-se instrumentalizar a efetiva preparação dos professores por meio de cursos de formação para atuarem no ensino remoto, utilizando as plataformas disponibilizadas, mas sempre considerando a dimensão humana, dialógica e emancipatória do indivíduo.

Avelino e Mendes (2020) discutem as consequências da covid-19 para o sistema educacional brasileiro, já bastante precário e desigual, e agravado pela pandemia, destacando a piora da situação para a população mais pobre, que não conta com apoio efetivo das famílias nos processos de mediação do conhecimento. Para os autores, a busca para a manutenção das aulas a qualquer custo, por parte dos responsáveis educacionais, inviabilizará a oferta da educação com qualidade, pois consideram que os professores não possuem formação em tecnologias, muitas famílias não contam com efetiva conexão de internet e/ou acesso e domínio de aplicativos educacionais. Ressaltam também os problemas pós-pandemia, pois acreditam que as atividades que estavam sendo desenvolvidas sem acompanhamento docente, dificilmente, serão retomadas em período posterior, dado o volume de conteúdos. Os autores concluíram que a pandemia evidenciou a importância da escola e da mediação docente, além

da necessidade de se repensar a formação inicial e continuada de professores nas TDIC, o que requer o desenvolvimento de políticas educacionais efetivas e contínuas.

No texto “Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador”, Souza e Evangelista (2020) tiveram por objetivo tecer duras críticas ao modelo de gestão do atual governo e à mercantilização da educação que envolve novos mercados, grandes capitais de Ensino Superior e empresários da Educação. Os pesquisadores relataram que o mercado foi induzido por políticas educacionais federais, que, nos anos de 1990, implementaram a EaD, primeiramente, em universidades públicas, caso da Universidade Aberta do Brasil, seguida pela forte expansão no setor privado, a fim de monopolizar os capitais no ensino superior.

Na visão de Souza e Evangelista (2020), a EaD constitui-se como forma de colonizar o tempo livre de uma parte dos trabalhadores que tem subempregos, baixa qualidade no transporte público e ainda mulheres com sobrejornada de trabalho. Além disso, destacam a importância da Educação Básica na formação integral do povo, olhando o sentido histórico e social da escola, do professor, das famílias no território escolar e das crianças e seus modos de aprendizagens. Apontam também o papel dos Sindicatos e Conselhos de Educação, em evidente queda de braço com o Ministério da Educação, com a finalidade de atingir os resultados esperados, chamam a atenção para os problemas estruturais das redes de comunicação e destacam as parcerias realizadas pelos governos com empresas de tecnologia e de telefonia, com vistas a garantir o acesso emergencial dos estudantes às redes digitais durante a Pandemia.

Como resultados obtidos, os autores expõem o discurso que sustenta a necessidade das formas remotas de ensino na Educação Básica, a tentativa é incutir a ideia de manutenção da normalidade. Porém, observam que, nesse quesito, a escola privada está à frente da pública e quer demonstrar que o ensino remoto seria uma forma salvacionista de educação. Essa visão, para os pesquisadores, é uma maneira de encobrir a separação entre escolarização e formação humana crítica, cujo distanciamento recrudescerá com a oferta de “criativas” estratégias remotas de ensino. Souza e Evangelista (2020) concluem que o processo formativo amplo é importante para a formação integral do cidadão crítico e a escola é o lugar propício para a formação integral do ser social.

Oliveira e Silva (2020) propõem uma reflexão sobre os desafios enfrentados por professores da Educação Básica ao vivenciarem a experiência com o ensino remoto mediado, pelas tecnologias digitais. Os autores problematizaram o processo de adaptação dos professores e a urgência para acompanhar as transformações desencadeadas pelo novo cenário da pandemia da covid-19, ao mesmo tempo em que necessitavam pensar numa nova

concepção da ação pedagógica que dialogasse com a suspensão das aulas. Isso porque o ensino remoto entrou em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência e readaptar-se a essa nova realidade de forma eficaz e solitária.

Oliveira e Silva (2020) destacaram, em seu artigo, que é importante a democratização do acesso à internet, à distribuição de artefatos tecnológicos para estudantes de baixa condição socioeconômica, à exploração adequada das plataformas ou de ambientes virtuais de aprendizagem e à formação permanente dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica. Sua pesquisa constatou a necessidade da rápida adaptação ao cenário educacional emergencial causado pela pandemia da covid-19, somada a esforços excepcionais de todos os envolvidos no processo, promovendo sobrecarga de trabalho, despreparo para as tarefas, falta de equipamentos adequados e desinteresse dos discentes, o que intensificou, consideravelmente, a precarização do trabalho docente.

Em sua investigação sobre o ensino da educação básica durante a pandemia do coronavírus e as consequências da suspensão das aulas presenciais, Cipriani, Moreira e Carius (2021) buscaram identificar e analisar os pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas que os professores do ensino fundamental vivenciaram durante a pandemia por meio de pesquisa de campo com 209 professores de Juiz de Fora, MG. No estudo supracitado, utilizou-se como técnica de coleta de dados um questionário com questões de múltipla escolha e a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016); para a análise dos dados. Os resultados mostraram que a maioria dos professores envolvidos atua em redes privadas, no ensino médio, seguidos por professores atuantes no ensino fundamental, principalmente, nos últimos anos do ensino fundamental e contam com mais de 11 anos de docência.

Cipriani, Moreira e Carius (2021) observaram que a maioria dos professores utilizou as plataformas digitais: Google Meet, Microsoft Teams, YouTube, Google, Classroom, Hangouts, Zoom, WhatsApp para postar materiais e transmitir aulas ao vivo e vídeos produzidos por eles. Os autores esclarecem que, para a maioria dos entrevistados, o fechamento das escolas e o distanciamento social desencadearam uma série de pensamentos, sentimentos e atitudes que culminaram na ansiedade, preocupação, angústia e nostalgia dos professores pelo contato pessoal com os alunos. Além do medo da contaminação, os professores também apontaram inseguranças, cautela, desconforto, incerteza, confusão, reflexão e impotência diante de uma situação de pandemia. Outro fator preocupante foi que os

docentes se sentiam cansados, exaustos, estressados, deprimidos, irritáveis, de mau humor, entediados e tristes, sugerindo que a saúde emocional e mental dos profissionais foi afetada pelas situações que vivenciaram.

Os autores perceberam que o ensino remoto trouxe importantes desafios de relacionamento e domínio das tecnologias digitais com os quais os professores tiveram que aprender a lidar para se adaptarem à dinâmica das aulas on-line mesmo com a escassez de tempo para treinamento, formações e orientações para preparação das aulas remotas, sem contar a falta de equipamentos, de ambiente de aula adequado, dificuldades na produção de vídeos e o desconforto com a exposição da imagem. Mesmo com todo empenho, os professores observaram que boa parte do alunado estavam desmotivadas, apática, desinteressada, com falta de foco devido às distrações no ambiente doméstico, enquanto outros afirmaram que os alunos foram participativos e comprometidos com as aulas remotas, enquanto aguardavam ansiosamente o retorno das aulas presenciais. Para os entrevistados, algumas mudanças permaneceram e se tornaram necessárias para a inovação na dinâmica de ensino, oportuno também se considerarem os aspectos relevantes da qualidade.

Cipriani, Moreira e Carius (2021) concluem que utilizar as tecnologias digitais para se redefinir o ensino em um curto período de tempo é desafiador, há a necessidade de integrar as tecnologias digitais na prática docente para que os professores possam compreender os desafios enfrentados na promoção do ensino remoto durante e pós-pandemia. Percebem que é urgente promover a valorização do trabalho docente, o respeito à carga horária e o exercício das funções que, realmente, se referem aos professores. Para isso, no entanto, os professores devem estar capacitados e prontos para usar as novas tecnologias, possuir os conhecimentos necessários para se proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos e sentir-se respeitados e valorizados em suas tarefas diárias. Os autores concluem que a tecnologia oferece benefícios educacionais, mas não pode ser um meio de explorar a educação da classe trabalhadora, pois o professor foi e continuará sendo parte fundamental nesse processo de ensinar e aprender, por isso, precisa de respeito à prática de suas funções e não a ampliação irrestrita de responsabilidades de soluções de problemas que não remetem só a ele dentro do sistema educacional.

Observa-se, entre os textos selecionados, o predomínio da abordagem qualitativa dos estudos, a ampliação de estudos com coleta em campo e focados nas percepções dos educadores e educandos sobre o ensino remoto, a análise não só centrada na adaptação de professores, estudantes e famílias às condições de isolamento e ensino remoto, mas nos

efeitos mais duradouros dessas mudanças para a organização do sistema escolar e do trabalho docente.

A análise dos textos permitiu identificar as seguintes categorias e subcategorias

Quadro 4:

Quadro 4- Categorias e subcategorias da produção científica selecionada.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Políticas educacionais	Desvelamento das fragilidades das políticas educacionais para uso de TIC nas escolas, dadas pela descontinuidade das políticas de governo e baixo investimento na implantação, manutenção da infraestrutura tecnológica e na formação continuada de docentes e demais profissionais da educação básica.
	Ausência de coordenação nacional das ações educativas durante a pandemia.
	Desigualdades de condições oferecidas aos professores e estudantes pelos sistemas de ensino, para acesso às TIC durante a pandemia.
	Janela de oportunidades para a ampliação das atividades remotas, com diminuição de custos, maximização de lucros (âmbito privado) e mudanças das práticas pedagógicas e da organização escolar.
Impactos da pandemia	Crise sanitária, econômica, civilizatória.
	Problemas psíquicos causados pelo isolamento social.
	Agudização da desigualdade socioeconômica e das condições de acesso aos recursos tecnológicos e de oferta do ensino nas redes públicas e privadas.
	Aumento da exclusão digital.
	Peso da paralisação das atividades escolares para as famílias- destacando-se o ambiente escolar como espaço de apoio educacional e social.
	Análise dos prejuízos nos processos educativos e de aprendizagem e discussões sobre medidas saneadoras no momento pós-pandêmico.
Precarização do trabalho docente	Aumento exponencial da carga horária e das atribuições, incompatíveis com a jornada de trabalho e com a remuneração.
	Sobrecarga de trabalho doméstico dada pelo isolamento social, associada à sobrecarga do trabalho profissional.
	Manutenção financeira da infraestrutura física e tecnológica para a oferta do ensino remoto.
	Estresse, frustração, adoecimento docente.
Formação continuada de professores	Identificação do baixo percentual de professores que receberam formação continuada para uso de TIC nas escolas.
	Inadequação das condições de oferta das ações e programas de formação continuada para uso de TIC nas escolas.
	Descontinuidade das políticas para uso de TIC nas escolas.
Infraestrutura física e tecnológica	Precariedade da infraestrutura física e tecnológica das escolas, especialmente as públicas.
	Problema de acesso à internet, gerando obstáculos às atividades síncronas.
	Inadequação e insuficiência de celulares e computadores por parte dos professores e das famílias dos estudantes.

Fonte: Textos selecionados. Nota: Quadro elaborado pela autora.

Além das categorias apontadas, observa-se em apenas um texto (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020) a preocupação sobre a discussão conceitual acerca das diferenças entre a Educação a distância e o Ensino Remoto Emergencial. Três artigos refletem sobre o uso da tecnologia educacional durante a pandemia, destacando a importância dessas ferramentas e a necessidade da formação tecnológica dos professores por meio da formação continuada.

Boa parte dos textos foram além da “reinvenção” do ensino, pois criticaram o governo federal por desenvolver políticas públicas incipientes para minimizar o impacto da pandemia e sinalizaram insatisfação com as medidas acessórias tomadas até o momento. Eles destacaram preocupações com empregos docentes precários, temores de maior exploração da classe trabalhadora na educação, justificaram pouco investimento em políticas educacionais focadas em tecnologia e refletiram sobre os monopólios educacionais, especialmente, no ensino superior e a necessidade de investir em formação, ofertar equipamentos adequados aos alunos possibilitando o acesso à internet para estudantes de baixa renda.

Apenas Cipriani, Moreira e Carius (2021), focaram mais seu estudo acerca das condições psicológicas que os professores estão enfrentando durante essa pandemia, buscando analisar pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas profissionais, mostrando como esse período reverbera com estresse, inseguranças, cansaço e depressão, prejudicando a saúde mental desses professores.

Os estudos em pauta trouxeram uma análise da pandemia covid-19 e dos seus reflexos para a educação, destacando as principais dificuldades enfrentadas durante o isolamento social obrigatório, no desenvolvimento de plataformas virtuais para atender o ensino remoto nas escolas, na formação dos docentes ou ainda no envolvimento dos estudantes. Demonstraram a importância do Ensino Remoto Emergencial como agente de integração e acessibilidade diante da demanda escolar no período pandêmico e apontaram as dificuldades de adaptação dos professores diante do trabalho intenso e exaustivo das gravações de aulas e aplicação de atividades, destacaram o impacto psicológico nos docentes e levantaram também as dificuldades dos alunos para o acesso às aulas e para a realização das tarefas em casa sob supervisão dos pais, pois há muitas dificuldades para o acompanhamento escolar dos filhos devido aos inúmeros fatores, desde problemas familiares, até a falta de recursos materiais e/ou tecnológicos.

Enfim, muitos autores apresentados questionaram sobre o acesso global à educação considerando que, em muitos casos, o ensino remoto tem sido fator excludente, contribuindo para o aumento das desigualdades educacionais, especialmente, entre ensino público e privado, que impacta especialmente a população carente. Destacaram, em sua maioria, a busca constante por uma educação justa, que ofereça igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola, que assegure o direito fundamental básico de todos à educação.

5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TIC NA ESCOLA EM TRÊS LAGOAS, MS

Nesta seção, foram descritas as políticas educacionais para formação de professores, relativas ao uso das TIC, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS, tomando-se como base os seguintes documentos: Decretos Municipais, Leis Ordinárias e Informações obtidas no site da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas, além do “Caderno de Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas: identidade, direitos de aprendizagem e metodologias- Ensino Fundamental I”, publicado em dezembro de 2019, que traz as orientações e diretrizes para o funcionamento da educação básica no município. Esses documentos serão contextualizados a partir de outros de âmbito Nacional e Estadual, como a BNCC e o Currículo de Referência do Estado de MS (CRMS).

5.1 Formação docente para uso das TIC no Município de Três Lagoas

Com a demanda por tecnologia cada vez mais evidente, em 02 de junho de 2015, por meio da Lei Ordinária nº 2.917/2015 (Anexo C), a Câmara Municipal de Três Lagoas, autorizou o Poder Executivo a criar o programa de inclusão digital no Município de Três Lagoas/MS, objetivando a universalização da internet que regulamenta e disciplina o acesso digital da população do município. Salienta-se que a “inclusão digital” limita-se, no referido decreto, à oferta de sinal gratuito de internet via rádio:

Art. 1º Fica autorizado o Poder Executivo a criação no Município de Três Lagoas/MS, do PROGRAMA DE INCLUSÃO DIGITAL DE TRÊS LAGOAS/MS, que proporciona aos munícipes acesso gratuito à Internet, respeitadas as condições estabelecidas nesta lei.

Art. 2º Fica o Poder Executivo autorizado a firmar contrato de adesão, à título precário e gratuito, por tempo determinado, com o objetivo **de oferecer o uso de sinal gratuito de Internet via rádio no Município de Três Lagoas/MS e seus Distritos às pessoas físicas e jurídicas neles domiciliadas.**

§ 1º Para fins do disposto no caput deste Artigo, as pessoas jurídicas a serem beneficiadas serão unicamente e exclusivamente as entidades filantrópicas sem fins lucrativos e as associações civis.

§ 2º Os termos do contrato de adesão serão regulamentados mediante decreto do Prefeito em 90 dias, a contar da data de sua publicação. (TRÊS LAGOAS, 2015, p. 1).

Para se usufruir dessa autorização, são indicados vários critérios para as pessoas físicas e jurídicas e que trazem obstáculos, especialmente, aos cidadãos de baixa renda.

A partir de setembro de 2018, a Prefeitura de Três Lagoas, por meio da SEMEC, implantou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), trata-se da Plataforma *Moodle* – Sistema Gerenciador de Cursos (SGC), Learning Management System (LMS). A implementação da plataforma foi possível a partir da ação conjunta entre a SEMEC, o Núcleo de Mídias e Tecnologias e a Secretaria de Administração (SEAD), por meio da Central de Processamento de Dados (CPD). A CPD efetuou busca do software e hospedagem no Servidor da Prefeitura, cabendo ao Núcleo de Mídias e Tecnologias, administrar a Plataforma, criar a identidade visual, realizar a abertura dos cursos, gerenciar os cursos a distância, planejar e implementar também cursos semipresenciais. A implantação do AVA teve por objetivos:

Além de ministrar formação continuada relacionada à utilização das tecnologias e mídias no processo ensino-aprendizagem, em especial, aos educadores, o ambiente possibilitará a utilização da Educação à Distância (EAD), modalidade de ensino que tem como características básicas a separação física entre professor e aluno, bem como o uso de meio técnico e comunicação, em duas vias, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. (TRÊS LAGOAS, 2018, p. 1).

De acordo com informações disponíveis no site da prefeitura municipal¹², nesse período, aproximadamente dois mil profissionais da educação, entre professores, especialistas em educação, diretores e equipes de apoio, participaram da formação continuada “Tecnologia de Aprendizagem: Otimizando seu Uso na Educação Infantil”, o primeiro curso ambientado no Moodle (TRÊS LAGOAS, 2018, p.1).

Segundo a SEMEC, o desafio surgiu da necessidade de formação continuada na área de tecnologia; para atender, em um curto espaço de tempo, a demanda especial para uso dos 3.064 notebooks adquiridos para 15 escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), o que requeria a formação dos profissionais para uso dos recursos computacionais; com o objetivo de atingir, em pouco tempo, o maior número possível de professores, por meio de cursos semipresenciais, sendo a parte prática realizada presencialmente no Centro Cultural Prof.^a Irene Marques Alexandria e a parte teórica à distância, por meio do AVA Moodle (Figuras 3 e 4).

¹² O site da Prefeitura hospeda as Secretarias do município e as informações foram postadas no link da SEMEC.

Figura 3 – Uso dos notebooks



Figura 4 – Parte presencial do Curso



Fonte: TRÊS LAGOAS (2018, p. 1-2).

Neuraci Vasconcelos Reginaldo, então responsável pelo Núcleo de Mídias e Tecnologias, destacou, em 2018, a importância da utilização das tecnologias na educação, tanto para o desenvolvimento das atividades cotidianas da sala de aula como para os games, considerando seu fator motivador e as inesgotáveis formas de interatividade. Ela articulou também o desenvolvimento do programa às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Esse anseio vem fundamentado na Base Nacional Comum Curricular, como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, uma vez que reforça a necessidade de incluir práticas pedagógicas no que se refere a utilização das tecnologias, para despertar a curiosidade e fortalecer a autonomia do aluno, [...]. Para que isso ocorra, o profissional da Educação tem que estar capacitado para utilizar essas tecnologias. Sendo assim, a formação continuada apresentará conceitos teóricos e oficinas práticas para que possam ser desenvolvidas práticas pedagógicas que enriqueçam a vivência do estudante, possibilitando sua interação com o mundo digital, [...]. (REGINALDO *apud* TRÊS LAGOAS, 2018, p.2).

Nesse sentido, observou-se que, além da necessidade de se usar a infraestrutura tecnológica adquirida, o desenvolvimento de ações para a formação continuada em TIC em Três Lagoas; também foi desencadeado pela necessidade de seguir as orientações da BNCC.

No período posterior, não foram observadas ações diretamente vinculadas às TIC, mas, de forma indireta, já que as ações de formação de professores estiveram centradas no processo de implementação do currículo local a partir das Diretrizes da BNCC.

Em dezembro de 2019, a SEMEC lançou o Caderno de Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino e Três Lagoas - identidade, direitos de aprendizagem e metodologias- Ensino Fundamental I, elencando ações educativas que desenvolvam as **competências socioemocionais** e possam, efetivamente:

[...] transformar as unidades de ensino em espaços que acolhem a todos sem discriminação de condições de aprendizagem, condições de constituição familiar, econômica, psicológicas e culturais, sendo uma escola pública aberta e acolhedora. (TRÊS LAGOAS, 2019, p.22).

Como se trata de uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi explicitada, no Caderno de Orientações Curriculares (SEMEC, 2019), a importância de se promover a cultura digital como tema relacionado à prática pedagógica no espaço escolar; para fortalecer o vínculo da aprendizagem com o meio tecnológico, salientando que a cultura digital abrange diferentes linguagens e diferentes letramentos, visando contribuir para a formação do sujeito crítico e consciente frente aos conteúdos digitais. Aponta também que é necessário preparar os estudantes para essas inovações, de forma a terem acesso às informações e interpretá-las conscientemente, garantindo os princípios éticos, já que os estudantes estão imersos nessa cultura digital.

Esta questão é também enfatizada no Currículo de Referência do Estado de MS:

O professor que reconhece as crianças, os adolescentes e os jovens como pertencentes a esta geração, será capaz de selecionar as mídias, distinguir suas semelhanças e diferenças, identificar as tecnologias, às quais tem acesso, e quais as competências digitais já possui ou necessita e que possam ser relevantes para sua formação integral. Esse profissional precisa exercer a curadoria digital, garantir os conteúdos e perceber que os conceitos não podem ser desconsiderados, pois o que mudou e continua mudando, em ritmo acelerado, são as possibilidades de acesso à informação, e filtrá-las é fundamental. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 45-46).

Neste aspecto, sem invalidar a importância dos conhecimentos articulados às suas linguagens e tecnologias, percebe-se a apropriação indevida de princípios colocados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica (BRASIL, 2010) construídas em um outro contexto histórico-social em âmbito nacional, pois, nelas, ficam explícitas as relações entre o direito à educação e a necessidade de real inclusão de todos no processo educacional:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da

vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.[...]. (BRASIL, 2010, p. 16, grifos nossos).

Na BNCC, há uma defesa de manutenção dos princípios das DCNs, mas o encargo é repassado aos sistemas de ensino no momento da elaboração dos Currículos, enquanto o documento defende claramente a padronização curricular e indica como obrigatório que as dez competências gerais da educação básica centralizem a organização curricular.

Deste modo, é importante que o professor compreenda as práticas que pode utilizar com os alunos, desenvolvendo assim as habilidades e competências especificadas na BNCC (2017), tais como: utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação em diversos meios. Comunicar-se de forma crítica, significativa, reflexiva e ética em uma prática social, adquirindo e difundindo informações, resolvendo problemas e exercendo protagonismo e autoria. Dentre as dez competências gerais da BNCC, três encontram-se diretamente ligadas ao uso e à produção de tecnologia quais sejam:

“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, 2017, competência geral 1); “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2017, competência geral 2); 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. (BNCC, 2017, competência geral 5); A primeira, intimamente voltada a formação de cidadania coloca de modo muito apropriado o contexto digital, deste modo a forma de agir nos ambientes digitais deve seguir os mesmos preceitos de cidadanias constantes nos meios analógicos, ou seja, com direitos e deveres, como em qualquer outra situação da vida real. (SEMEC, 2019, p. 117, grifos do autor).

De acordo com a SEMEC (2019), as perspectivas que se abrem para a utilização das tecnologias pela REME são inúmeras, a começar pela formação dos professores por meio de cursos presenciais e a distância em Ambiente virtual de Aprendizagem - Plataforma AVA - Moodle, que a REME começou a desenvolver no ano de 2018 e com intensificação em 2019 pelos articuladores das Unidades de Ensino. Dessa forma, conforme explicitado no Caderno de Orientações Curriculares: “As formações abrirão caminhos para a utilização das tecnologias e mídias no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os desafios são muitos, sendo que, (sic) o maior deles, (sic) é o professor reaprender a aprender” (SEMEC, 2019, p.120).

Para a Secretaria Municipal de Educação (2019), a inclusão digital não é apenas o acesso generalizado à tecnologia, ela é a apropriação de ferramentas para a resolução de problemas, visto que, sem equipamentos, não haverá apropriação de conhecimento tecnológico adequado “[...]dessa maneira encontra-se em fase final diálogos para aquisição de computadores para revitalização dos Laboratórios, Sala de Professores e Coordenação Pedagógica[...]”, pois os equipamentos nas escolas ampliam as possibilidades de uso da tecnologia em favor do ensino, por meio das quais, professores e alunos terão à sua disposição máquinas com acesso à internet para realização de pesquisas e estudos.

Para a SEMEC (2019), políticas públicas como o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE-1990), Programa de Informática na Educação (ProInfo-1997), o Programa Um computador por Aluno – PROUCA (2005), Programa Banda Larga na Escolas (2008) e, por último, o Programa Educação Conectada (2017), demonstram uma atenção do MEC, juntamente com os Governos Estaduais e Municipais, no que toca à implantação e à estruturação da informática nas escolas, no entanto, a efetiva utilização e o preparo dos professores são temas que merecem reflexão. Dessa forma, para a implantação de tecnologias:

O primeiro passo é garantir o acesso, de modo que as tecnologias cheguem à escola, que professores, estudantes e comunidade possam estar conectados. O segundo passo é elencar prioridades sendo, o primeiro a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades escolares com a inserção de parâmetros sobre uso das tecnologias contemplando orientações didáticas/metodológicas. O terceiro passo na gestão tecnológica é o domínio técnico que se adquire por meio de uma política de formação continuada, capacitação para saber usar, é a destreza que se adquire com a prática. Se o professor só toca no computador uma vez por semana demorará muito mais para dominá-lo que se tivesse um computador sempre à disposição dele. (SEMEC, 2019, p.118).

Para a SEMEC (2019), a função da unidade escolar é propor atividades que acrescentem informações às crianças utilizando os recursos didáticos como ferramentas de

aprendizagem, visto que somente a lousa e o caderno do aluno não são espaços para armazenar informação e estão longe de ser pedagógicos.

[...]indo do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada ou on-line, levam o professor a uma perplexidade, despertando insegurança frente aos desafios que representa a efetiva incorporação da tecnologia no cotidiano da escola. [...]. Nada justifica essa atitude nos dias de hoje diante das facilidades de impressão, de pesquisa na Internet ou de projeção. Estes são espaços para sistematizar e organizar de forma sequencial e lógica o conteúdo aprendido. (SEMEC, 2019, p. 119).

Isso posto, faz-se necessário refletir sobre as tecnologias que as unidades de ensino possuem e como seus profissionais as utilizam, uma vez que novas perspectivas se abrem.

De acordo com as informações contidas no Caderno de Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino e Três Lagoas:

[...]os notebooks adquiridos em 2012 mediante a adesão ao Programa Um Computador por Aluno “PROUCA” e inseridos efetivamente nas unidades em 2017, constitui(sic) importante aliado à prática pedagógica, em especial por meio de jogos educativos (gameficação)[...]. (SEMEC, 2019, p. 120, grifos do autor).

Neste sentido, os jogos virtuais facilitam a motivação dos alunos, ~~seja~~ pela novidade e/ou pelas possibilidades inesgotáveis de interação que oferecem e constituem um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (2018):

[...]Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia[...]. (SEMEC, 2019 p. 120).

Ainda como instrumento tecnológico dentro de sala de aula, a REME dispõe de projetores de imagem: o data show que “[...]é uma ferramenta tecnológica que permite a observação de imagens e animações didáticas, deve ser usado como auxiliar ao professor e não como protagonista da aula[...].” De acordo com o caderno de orientações, o professor deve pensar num bom planejamento da aula e refletir sobre a melhor forma de utilizar o computador e o data show antes do início da aula. É preciso observar que “[...]Planejar uma aula, com o uso dos equipamentos tecnológicos deve contar sempre com um “plano B”, pois, equipamentos são passíveis de problemas técnicos e, caso não funcione, não prejudicará a continuidade da aula[...].” (SEMEC, 2019, p. 121

Por fim, a Secretaria Municipal Educação de Três Lagoas explicita que as perspectivas que se abrem para a utilização das tecnologias na REME são inúmeras e as orientações curriculares, conforme recomendados pela BNCC/CMS, foram necessárias para

estimular e organizar, na escola pública municipal, as possibilidades de renovação e inovação usando a tecnologia como diretriz para o trabalho docente escolar. Portanto, segundo a SEMEC, as escolas precisam estar preparadas para fornecer aos alunos subsídios que ajudem “[...] a desenvolver as habilidades e as competências necessárias para atuarem como protagonistas nesse novo contexto com postura ética e visão crítica”. (SEMEC, 2019, p.122).

Como já apontado antes, o discurso que agrega habilidades e competências, o protagonismo juvenil, a postura ética e a visão crítica, expressa forte desarticulação teórico-metodológica e reafirma a tese de apropriação neoliberal das teorias críticas. Esse aspecto se confirma a partir do fato de que o discurso sobre a importância das TIC se dá no bojo da defesa da inovação, da superação do ensino arcaico e dos professores desqualificados, como se a internet e as ferramentas digitais fossem recentes, a responsabilidade de sua inclusão no processo educativo fosse exclusiva dos professores e elas representassem, por si sós, a inovação no ensino e a solução das mazelas da educação nacional. Vale ainda destacar, que, contraditoriamente ao discurso da SEMEC, observou-se a incipiente oferta de cursos de formação continuada sobre as TIC.

Sobre o assunto, Dourado e Siqueira (2019, p. 300) trazem importantes reflexões:

Por mais que o discurso e/ou retórica em torno da construção de uma Base defenda a existência de uma parte comum e uma parte diversificada do currículo, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Aquilo que se anuncia como ‘base’, poder-se-á converter-se em ‘currículo mínimo’, particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco, em relação à padronização de uma base, é orientar-se por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’. Não se trata de ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Aprender é um aspecto fundante desde a origem da ideia de instituições educativas. Todavia, a pergunta a ser feita é: historicamente, esse direito foi concedido a quem? De qual educação falamos? Como concordar com um discurso que diz: a ‘Base garantirá os direitos de aprendizagem’. Quais aprendizagens? Aquelas definidas e recortadas por um grupo de pessoas que deverá ser aplicado em todo país? Por uma lógica que diz ‘estes direitos de aprendizagem entram na base e outros não?’ Quais limites se efetivam ao regular e normatizar o ato de aprender que é universal? (grifos dos autores).

Porém, para atender a demanda, ainda que, tardiamente, o Município de Três Lagoas solicitou a compra de computadores para a rede municipal de ensino e, em julho de 2021,

aprovou a Lei nº 3.805 (Anexo D) para aquisição desses aparelhos para os trabalhadores da educação da Secretaria Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Mais recentemente, em 16 de março de 2022, a Prefeitura/SEMEC doou (concessionária) 1.100 notebooks (Anexo G) e uma mensalidade de setenta reais para uso de internet por um período de 36 meses, beneficiando professores e demais educadores em educação do município. No entanto, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Três Lagoas – (SINTED) (2022) reivindica essa ação, ressaltando que ela é fruto de esforços da categoria para melhorar as condições de trabalho dos professores.

Mesmo com a demora na solicitação e na entrega desses aparelhos e requisição de autoria por parte do SINTED, notou-se que o projeto de lei, ainda que com atraso, atendeu parcialmente a necessidade de suporte tecnológico para a execução das atividades dos professores.

Trata-se de uma ação que não foi realizada antes da entrevista do grupo focal, e que, certamente, mudaria as respostas de alguns entrevistados.

5.2 As orientações da SEMEC para o período pandêmico¹³

Neste subitem, foram analisados alguns atos normativos da SEMEC, a partir de março de 2020, quando se estabelece o Ensino Remoto na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

O *corpus* da análise abrangeu:

- a) Instrução Normativa N° 001/SEMEC/2020;
- b) Instrução Normativa 002/SEMEC/2020;
- c) Resolução SEMEC N° 003, de 11 de setembro de 2020;
- d) Instrução Normativa N° 002/SEMEC/2021, de 05 de fevereiro de 2021;
- e) Instrução Normativa N° 003/SEMEC/2021, de 10 fevereiro de 2021;
- f) Reorganização das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas: *Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias*

A Instrução Normativa N° 001/SEMEC/2020 registra o momento de incertezas para os sistemas de ensino, dada a ausência de coordenação em âmbito nacional pelo Ministério da

¹³ Parte das informações indicadas neste subitem compõe artigo submetido a periódico nacional, de autoria de Marize Leite Siqueira Santos e Carla Busato Zandavalli.

Educação(MEC), o silêncio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, ao mesmo tempo, a necessidade de os estudantes não perderem os vínculos de matrícula nas escolas:

Considerando o disposto no Decreto nº 048, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da Administração Pública do Município de Três Lagoas - Mato Grosso do Sul, para prevenção do contágio da doença COVID-19 e, suspendeu as aulas presenciais nas Escolas e nos Centros de Educação da Rede Municipal de Ensino;

Considerando o Decreto nº 057, de 23 de março de 2020, que dentre outras providências decretada em seu art. 1º Inciso primeiro, que diz: não se aplica o disposto no caput do presente artigo aos servidores pertencentes ao quadro funcional da Secretaria Municipal de Saúde e aos contratados com base na Lei Municipal nº 1.360/97, para atendimento ao Serviço Público de Saúde (SUS) e os professores;

Considerando que a Rede Municipal de Ensino iniciou suas atividades letivas no dia 12 de março de 2020 e que, portanto, os estudantes receberam apenas 12 dias de aulas, compreendidos entre os dias 02 e 16 de março;

Considerando que as **aulas foram suspensas** conforme decreto acima citado e **não houve tempo hábil de adaptação e elaboração de orientações aos professores de como poderiam continuar estabelecendo o vínculo educativo com seus estudantes;**

Considerando que em nível nacional e mundial vive-se uma pandemia absolutamente grave devido ao surto de transmissão da COVID -19, ocasionada pelo novo coronavírus e que, segundo as autoridades tanto brasileiras como estrangeiras, a tendência é que o período de isolamento social possa durar ainda por algum tempo;

Considerando **que até esse momento o Conselho Nacional de Educação não se pronunciou, oficialmente, de como vai lidar com o cumprimento do Inciso I do artigo 24 da LDBEN;**

Considerando a não oficialidade das solicitações das instituições UNIDIME e CONSED que consultaram o CNE acerca da flexibilização dos 200 dias letivos e para que, excepcionalmente, as 800 horas anuais de ensino possam ser cumpridas por meio de atividades escolares que possam ser realizadas além da sala de aula, em domicílio, tais como leituras, pesquisas, exercícios individuais ou atividades em grupos (metodologias ativas) como preconiza nossa BNCC e Orientações Curriculares da REME;

Considerando o artigo 32 da LDBEN em seu inciso 4º que diz: **o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, mas não trata de substituição de aulas efetivamente dadas;**

Considerando que **as famílias dos nossos estudantes nem sempre possuem os recursos tecnológicos para garantir a participação de seus filhos nessa modalidade de ensino para a realização das atividades;**

Considerando que **os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, principalmente anos iniciais (ciclo de alfabetização) necessitam de um outro tipo de abordagem para garantir o ensino e a aprendizagem que necessita de um mediador (professor) para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem.**

RESOLVE:

Art. 1º Para que o **estudante não perca o vínculo com a escola e seus docentes aos quais tem direito e conforme a LDBEN em seu artigo 32 Inciso 4º** a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas **disponibilizará Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem - APCA, durante o período de suspensão das aulas presenciais conforme foi decretado no documento nº 048, de 17 de março de 2020.**

Art. 2º As Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem - APCA, em um primeiro momento, **devem ser complementares e não substitutivas às aulas.** Devem ser consideradas atividades para que os **estudantes não percam o vínculo educativo com a escola e com seus docentes e, além disso, interajam afetivamente com suas famílias.** (TRÊS LAGOAS, 2020, p. 1-2, grifos nossos).

Após dez dias de suspensão das atividades presenciais em março de 2020, foi implantado o ensino remoto emergencial, inicialmente, por meio das Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem (APCAs). Para garantir esse acesso, foram disponibilizadas também as atividades em meio impresso e entregues aos pais nas escolas (Anexos E e F). (TRÊS LAGOAS, 2020c), conforme figura 5.

Figura 5 - Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem (APCAs)

A – Orientações

O documento contém orientações detalhadas para os pais e professores sobre como realizar as atividades de forma eficaz e segura. Destaca-se a importância de ler as instruções com atenção e de manter os canais de comunicação abertos para qualquer dúvida.

B – Atividades

A página apresenta uma atividade prática onde o aluno deve definir o que é uma atividade e dar exemplos. O formulário inclui campos para o nome do aluno, a data e uma avaliação por parte do professor.

D – Auto avaliação

O formulário de autoavaliação permite que o aluno avalie seu próprio desempenho em diferentes aspectos, como a compreensão do conteúdo e a participação nas atividades. A tabela de avaliação é organizada da seguinte forma:

AUTORAÇÃO	SIM	NÃO	MUITO NÃO
ENTENDEI TODAS AS ATIVIDADES			
FAZENDO ATIVIDADES AJUDOU-ME A ENTENDER O CONTEÚDO			
FOI INTERESSANTE			
RECOMENDARIA PARA OUTROS			
PREFIRIA OUTRAS ATIVIDADES			
COMPREENDI O QUE ESTAVA SENDO TRABALHADO			

Fonte: TRÊS LAGOAS (2020).

Angela Brito, então Diretoria Educacional e Pedagógica da SEMEC, apontou o esforço coletivo e a preocupação com todo o processo de organização das atividades, desde sua elaboração até a forma de estimular os estudantes, considerando como premissa do ensino remoto a manutenção de seus vínculos com as unidades de ensino, objetivando evitar a evasão. A Diretora observou que, para manter os vínculos, as equipes gestoras das escolas, utilizaram muitas estratégias e contaram com o apoio das famílias:

Utilizamos até carro de som nas ruas para chamar atenção da população sobre a importância das atividades pedagógicas para o estudante. Em outras unidades, equipes foram até as casas dos estudantes para entregarem as atividades, estamos nos reinventando para oferecer o melhor aos alunos. [...].

Na outra ponta, as famílias se empenham para realizar e darem devolutivas das atividades que foram realizadas pelos estudantes com o apoio, imprescindível, dos professores e das famílias, por meio de e-mail, WhatsApp e também impressas que foram retiradas nas unidades de ensino pelos responsáveis e familiares. (TRÊS LAGOAS, 2020c, p. 1).

Vale destacar a importância das ações realizadas no momento pandêmico para se evitarem maiores prejuízos à aprendizagem dos estudantes, mas também vale lembrar que a

evasão significa diminuição de recursos do FUNDEB, que conta com a distribuição per capita, identificada a partir do Censo Escolar do ano anterior, conforme definido no art. 8º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (Fundeb).

Art. 8º Para os fins da distribuição dos recursos de que trata esta Lei, serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas, conforme os dados apurados no censo escolar mais atualizado, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observadas as diferenças e as ponderações mencionadas nos arts. 7º e 10 desta Lei. (BRASIL, 2020b, p. 1).

A Diretora salientou também a importância do monitoramento das atividades realizado na Rede Municipal de Três Lagoas. (TRÊS LAGOAS, 2020c).

Seguem os resultados obtidos na coleta de dados por meio dos grupos focais.

6 A PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA USO DE TIC NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Nesta seção, estão descritos os resultados e as análises do grupo focal realizado com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas municipais que atendem 4º e 5º anos do ensino fundamental no Município de Três Lagoas, MS.

Como já foi indicado, a pesquisa teve como objetivo compreender o trabalho docente em tempos de pandemia, analisando como as políticas educacionais relativas à inclusão das tecnologias educacionais contribuíram para a prática docente, durante a pandemia, nos anos iniciais do ensino fundamental, objetivou também analisar a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para a formação docente no município e compreender as novas demandas e dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente frente ao uso das tecnologias da comunicação informação (TIC) durante a pandemia de covid-19.

Para se alcançarem os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, foram desenvolvidos grupos focais com docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Educação (REME), que doravante estão codificados como: professores P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11, denominados na Tabela 5, e coordenadores: CE1, CE2, CE3, CE4 e CE5 para se resguardar o direito do anonimato.

6.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa

As escolas participantes da pesquisa possuem 23 professores que atuam nos 4º e 5º anos do ensino fundamental; nos turnos matutino e vespertino. Fizeram parte do grupo focal 11 professores que aceitaram participar da pesquisa sendo:

- a) PE1: 3 – três professores da Escola 1;
- b) PE2: 2 – dois professores da Escola 2;
- c) PE3:3 – três professores da escola 3;
- d) PE4:2 – dois professores da escola 4; e
- e) PE5:1 – um professor da escola 5.

Para melhor entendimento, os professores foram nominados com nomes fictícios para se garantir sigilo e classificados na Tabela 6:

Tabela 6 – Perfil dos professores participantes Grupo Focal

Nº	Nome	Idade	Escola	Carga Horaria	Tempo Semec	Série
P1	Lucia	46	E5	20	15	5º
P2	Ana	46	E2	20	13	4º
P3	Marta	54	E3	40	25	4º
P4	Sonia	61	E3	40	25	5º
P5	Joana	57	E1	20	22	5º
P6	Matilde	41	E4	20	16	4º
P7	Cassio	32	E3	20	12	5º
P8	Clara	43	E2	20	16	5º
P9	Carlos	41	E1	40	17	4º e 5º
P10	Celia	51	E4	40	19	4º
P11	Maria	41	E1	20	12	5º

Fonte: Resultados dos Questionários.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

No que toca o perfil, esta pesquisa teve como respondentes nove profissionais do sexo feminino e dois profissionais do sexo masculino, com idade variada entre 45 e 50 anos, o que se coaduna com os dados apontados no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica mais recente (data base 2020) para os professores do ensino fundamental: “No ensino fundamental, atuam 1.378.812 docentes. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos [...]”. (BRASIL, 2021a, p. 39).

Os participantes da pesquisa possuem em média 17 anos de docência, atuando no ensino fundamental e trabalham em média 20 horas semanais. Todos são pedagogos e quase a totalidade tem especialização nos anos iniciais. Todos possuem experiência docente, formação compatível para a área de atuação, cumprindo assim a meta 16 do Plano Nacional de Educação em vigor, que busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de educação básica até 2024. Observa-se que, em nível nacional, também houve ampliação substantiva de professores com pós-graduação. Os dados do Resumo Técnico do Inep, apontam para “[...]um aumento de 34,6% para 43,4% de professores com pós-graduação, de 2016 a 2020. [...]”. (BRASIL, 2021, p. 47).

Sobre os recursos tecnológicos, os 11 participantes possuem banda larga e computador disponíveis em sua casa, dez possuem aplicativos para videoaula, porém somente oito sabem como utilizá-los. A maioria (10 participantes) possui aplicativos para webconferências, mas somente nove sabem utilizá-los. Esses dados também se expressam em outras pesquisas da

área (MORAES; ALONSO, 2020; DINIZ, 2020; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020; SOUZA; EVANGELISTA, 2020; AVELINO; MENDES, 2020; OLIVEIRA; SILVA, 2020; CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021), que vêm apontando que os professores tiveram que se aparelhar durante a pandemia para poderem realizar as atividades docentes; e arcarem com seus custos, pois, na maior parte dos estados brasileiros, foram poucos os sistemas de ensino que propiciaram computadores e internet paga aos professores.

Todos os respondentes possuem acesso ao *WhatsApp* e o utilizaram para realização das aulas remotas. Esse dado é corroborado em outras pesquisas (CORREA, 2020; CINCO, 2020; SANTANA FILHO, 2020; DINIZ, 2020), que apresentam estudos de caso com lócus em diferentes partes do Brasil.

Correa (2020, p. 39), em estudo quantitativo, realizado no Estado da Paraíba, ao analisar a frequência de uso dos meios de comunicação durante a pandemia de covid-19 por parte dos professores da escola investigada, afirma que: “[...]. O WhatsApp é o meio mais utilizado com cerca 41,1% de frequência de uso, seguido do e-mail com 24,2% de frequência de uso. O meio de comunicação de menor frequência de uso é a correspondência. [...]” e aponta que, segundo dados da pesquisa TIC Educação (2019), para os estudantes, o uso do WhatsApp apresenta-se também como o mais utilizado meio de comunicação com a escola e para a realização de tarefas.

Após a análise das informações, observadas as etapas já descritas, seguindo as fases propostas por Bardin (2016), foi possível organizar as seguintes categorias; que serão descritas nos subitens a seguir:

- a) Políticas Educacionais e as TIC;
- b) Precarização do trabalho docente; e
- c) (Re)organização do trabalho docente no ensino remoto emergencial.

6.2 As Políticas Educacionais e as TIC

Neste subitem, são apresentadas as percepções dos participantes da pesquisa acerca das políticas de formação continuada, e o que emergiu das falas foram as seguintes subcategorias: **desconhecimento das políticas públicas; baixa compreensão seu funcionamento nos sistemas de ensino e valorização da formação continuada.**

Ao serem perguntados sobre as políticas de formação, somente três participantes da pesquisa informaram que já participaram de formação continuada para utilização das TIC e

metodologias ativas promovida pela SEMEC e outros três professores participaram de formação promovida pela Secretaria Estadual de Educação (SED). Observa-se que, dos 11 participantes da pesquisa, menos da metade dos respondentes participaram de formação para utilização das TIC promovida pela SEMEC, o que aponta, inicialmente, para a fragilidade da formação continuada no município:

Clara: *Posso começar? Sim, eu fiz cursos voltados para utilização de recursos em sala de aula e metodologias ativas.*

Ana: *Não recordo direito, mas acho que participei de formação pelo Estado, mas não lembro há quanto tempo.*

Maria: *Eu participei também de um curso oferecido pela SED - Secretaria Estadual de Educação... quando eu dava aula no Estado. Então... este curso foi sobre o uso das tecnologias – gravação, edição e planejamento das aulas on-line... foi muito bom e me ajudou bastante. Na SEMEC não fiz não.*

Matilde: *Sim, eu fiz formação pela SEMEC e um curso no SENAC, nesta área também.*

Lucia: *Sim, fiz cursos voltados para utilização dos recursos em sala de aula. Foi muito importante para aprimorar meus conhecimentos nesta área da tecnologia... eh... e me ajudou bastante no meu trabalho.*

Cassio: *Sim, mas foi pelo Estado, lá eu fiz capacitação sobre as novas tecnologias e biossegurança.*

Carlos: *Não tive formação nesta área no início da pandemia, tive que me virar sozinho. A sorte é que já conhecia um pouco de informática... senão... (risos).*

Essas informações, porém, se contrapõem a outras falas do mesmo grupo, pois **manifestam a valorização do processo formativo** como meio de apoio para o ensino remoto emergencial, embora haja também relatos de professores que foram autodidatas e precisaram aprender por outros meios:

Ana: *Como eu tinha feito a formação a(sic) um bom tempo... que nem lembro mais quando foi ...(risos) e eu também já tinha um pouco de conhecimento de informática... mas foi isso que realmente me ajudou.*

Maria: *Olha, a pandemia nos obrigou a aprender como ensinar de forma on-line, com ou sem o uso da internet, por materiais impressos ou por vídeos e áudios para os alunos.*

Lucia: *Claro que sim, pra mim foi um grande desafio gravar aulas, virar blogueira... (risos)... aliás, todos nós aqui né... (risos)... especialmente num momento em que todos estamos com medo.*

Carlos: *Ah... eu tive que ter muita boa vontade e curiosidade para aprender sozinho.*

Sonia: *Não tive formação, mas não tive dificuldade não.*

Matilde: *Me ajudou muito, consegui desenvolver muito mais minhas habilidades.*

Clara: *Claro que sim, com a formação a gente sente muito mais segurança para utilizar estes recursos.*

Cassio: *Sim, me ajudou de maneira significativa e crucial.*

Marta: *Bom, se eu tivesse feito, com certeza ajudaria né, mas eu não tive nenhum meio tecnológico cedido pela rede municipal e nem cursos para realizar as aulas. Conteí somente com a boa vontade das coordenadoras e a direção escolar e lógico, com minha curiosidade para aprender.*

Mormente indiquem que participaram de formações continuadas sobre as TIC, quando questionados sobre os programas para informatização nas escolas, os participantes da pesquisa afirmaram não conhecer o ProInfo e não souberam informar se as formações estavam articuladas com o referido programa:

Lucia: *Não, não sei dizer.*

Cassio: *Não sei.*

Joana: *Não sei.*

Maria: *Não conheço o programa.*

Ana: *Não sei não.*

Matilde: *Também não.*

Clara: *Nem eu.*

Carlos: *Eita, nem eu (risos).*

Sonia: *Não sei também.*

Celia: *Também não sei dizer.*

Marta: *Não sei.*

Os participantes também não apontaram conhecer os programas mais recentes, como o Brasil Conectado, por exemplo.

Esse fator é bastante relevante, na medida em que dá indicadores a uma das indagações do estudo sobre a continuidade e a consolidação das políticas de formação

continuada em TIC, em nível local. Percebe-se, na fala dos professores, o desconhecimento sobre a última política com ampla estruturação, por parte de profissionais com quase vinte anos de atuação. Essas informações sugerem a **descontinuidade** das políticas educacionais para a formação de professores para uso das TIC, mas não é possível afirmar, já que alguns docentes participantes de formações oferecidas pela rede municipal relataram o benefício desse tipo de formação.

Como não sabem indicar se essas formações foram ou não atreladas ao Proinfo, não há condições de confirmar essa descontinuidade, já que não foram localizados registros na SEMEC sobre os períodos de desenvolvimento dessa política em Três Lagoas. O que fica evidente é a baixa permeabilidade das políticas, entendidas pelo professor como cursos oferecidos pelas redes. Ou seja, não há clareza da função da formação continuada num sentido mais amplo de desenvolvimento de políticas públicas nacionais. O que se suscita também uma reflexão sobre a compreensão do que são as políticas públicas e também acerca da autonomia docente, já que as ações que vêm da SEMEC parecem não ser claramente discutidas no âmbito escolar, mas apenas acatadas.

Outro fator que demonstra o distanciamento da organização do sistema de ensino e da rede escolar, com o trabalho docente, é a visão superficial apresentada pelos docentes acerca das diretrizes e das normatizações colocadas pela SEMEC durante o período da pandemia, somente quatro docentes afirmam efetivamente conhecer as orientações:

Cassio: *Sim, eu conheço. Acho muito importante nos pautarmos em normativas e legislações.*

Joana: *Eu não sei.*

Lucia: *Sim... mas eu acho que faltou mobilizar e articular com os docentes, com a equipe técnica e pedagógico das escolas para o bom andamento das aulas.*

Maria: *Sim, durante o período pandêmico foram criados decretos que nortearam as ações sobre organização do espaço físico e a organização das atividades nas escolas.*

Matilde: *Sempre recebíamos as normativas, decretos e era explicado(sic) pela gestão.*

Sonia: *A escola recebia, mas a gente apenas cumpria o que foi determinado.*

Clara: *Não sei dizer.*

Carlos: *Sei que eles enviavam sim, mas a direção passava os mais importantes.*

Marta: *Eu sei que recebia, mas era a direção que passava pra gente.*

6.3 A precarização do trabalho docente

Quando perguntados sobre as orientações para as aulas remotas, todos os participantes indicaram não ter recebido recursos tecnológicos da direção da escola ou da SEMEC e apontaram o financiamento pessoal para o desenvolvimento de suas atividades, o que traz uma categoria importante: **a precarização do trabalho docente** e subcategorias, **como: exclusão digital; insegurança e medo dos docentes.**

Clara: No início trabalhávamos remotamente segundo as instruções com APCAs. Eu não tinha plataforma.

Ana: Eu também não. Nós professores é que buscávamos o melhor recurso para o desenvolvimento do trabalho.

Sonia: Aqui na nossa escola, as atividades eram feitas pelos professores e deixadas nas escolas para os responsáveis retirarem. Às vezes eles demoravam buscar e atrasava (sic) a gente.

Joana: A Semec, no primeiro momento nos orientou e deu suporte nas escolas, para que pudéssemos imprimir as APCAs. Depois houve as orientações online para que pudéssemos usar os aplicativos pedagógicos, tipo whats para orientar os alunos em casa.

Carlos: Ah... mas isso foi bem depois... no começo todo mundo sofreu bastante. Ninguém tava preparado.

Marta: Sim, sim... somente mais tarde que se iniciou(sic) os cursos, mas conheço um monte de gente que nem sabia usar esses aplicativos.

Cassio: Aqui na escola, nossas atividades eram disponibilizadas de maneira impressa e postadas nos grupos do whatsapp.

Matilde: Eles não deram recursos, ficou tudo por nossa conta, mas ensinaram como utilizá-los.

Maria: Sim... as aulas remotas ficaram na responsabilidade dos professores com seus recursos próprios, nada de plataforma ou aplicativo da SEMEC.

Lucia: Verdade... as aulas foram organizadas pelas unidades escolares com uso da internet dos próprios professores, só internet não, computador... celular... aumento da conta de luz... nossa... muita coisa.

Carlos: Sim... todo custo foi por nossa conta.

Esses relatos coadunam com as informações apresentadas nos estudos de Diniz (2020); Oliveira e Souza (2020); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

(2020); Oliveira *et al.* (2020); Souza e Evangelista (2020); Avelino e Mendes (2020); Oliveira e Silva (2020); Cipriani, Moreira e Carius (2021), já retratados neste trabalho.

Quando perguntado sobre o apoio pedagógico recebido pela SEMEC e suporte adequado para a preparação e a aplicação das aulas remotas, os respondentes afirmaram que receberam, somente, apoio pedagógico, mas os custos com equipamentos foram por conta dos docentes, o que ratifica mais uma vez a **precarização do trabalho docente** e a desigualdades socioeconômicas em face da exclusão digital da maioria da população já mencionada por Bevort e Belloni (2009) quando expõem, de forma extrema, um problema gravíssimo que existe há décadas, sendo limitante para o desenvolvimento da cidadania e uso igualitário das TIC o que coaduna com a análise de Diniz (2020) quando alerta para a desigualdade entre estudantes nas redes pública e privada que ficou ainda mais evidente durante a pandemia.

Lucia: Sim, tive apoio pedagógico por parte da coordenação e direção, mas os equipamentos e internet foram por minha conta. Aliás... eu e todos os professores que eu conheço utilizaram sua própria tecnologia em casa, mas tivemos sim apoio pedagógico da SEMEC.

Maria: Mas em 2021 foi ofertado curso sobre ensino híbrido e metodologias ativas, isto contribuiu para melhor organização das aulas. Eu fiz e gostei.

Marta: Ah... mas foi somente mais tarde que se iniciou estes cursos... até lá a gente sofreu bastante, mesmo com a coordenação ajudando...

Sonia: Eu também não recebi nenhum equipamento, somente orientações, mas tudo eu tinha que fazer... meu custo aumentou demais neste período... foi muito cansativo

Carlos: A gente tinha algum apoio, mas tinha cobrança também. Sem contar o trabalho que dá ficar gravando aula, começa, erra, grava de novo... nossa... um sacrifício este negócio de aula remota.

Ana: A coordenação nos ajudou bastante, nos orientava sempre, não posso reclamar.

Matilde: Eh... recebemos apoio na medida do possível... foi difícil pra todo mundo.

Ao analisar diferenças acerca do funcionamento das redes públicas e privadas durante a pandemia, Moraes e Alonso (2020, p. 5) acentuam, além da precarização do trabalho docente durante a pandemia, a **exclusão digital** que afetou também os estudantes das escolas públicas:

No momento do distanciamento físico, escolas particulares e públicas adotaram, de maneira emergencial, educação mediada pelas TIC, momento este que se nota um disparate de infraestrutura entre escolas privadas e públicas, comprovando para estas últimas, desconfortos e incompreensões gerados pela falta de acesso a equipamentos e rede internet por grande parte dos que frequentam o espaço escolar público, sobrecarga de trabalho e esgotamento emocional docente, baixa escolaridade dos familiares para mediar os estudos, familiares que não dominam as tecnologias digitais, falta de energia elétrica na zona rural, aparelhos móveis com reduzidas memórias impedindo instalações de aplicativos educacionais, famílias com mais de um filho e com apenas um celular disponível em casa, falta de espaço para estudos, profissionais sem computadores pessoais, ausência de debate sobre o fazer e saber escolares que poderiam apoiar alternativas para o caso. Estas variáveis são fundamentais para garantir acessibilidade, logo, a pandemia só enalteceu práticas antigas de uma educação excludente.

Em relação à percepção sobre a experiência do professor durante o ensino remoto, e se receberam apoio da coordenação, os entrevistados foram unânimes em afirmar que não esperavam e não estavam preparados para ministrar as aulas remotas, muitos se sentiram sozinhos, angustiados, **inseguros**, conforme expressam os relatos:

***Matilde:** Para mim foi mais tranquilo, já conhecia a informática... daí foi mais fácil. Mas ninguém estava preparado, estávamos sozinhos.*

***Cassio:** Não, não estava preparado... aliás... acho que ninguém estava... eu tive que me aperfeiçoar e ministrar aulas em um ambiente novo. A coordenação nos ajudou como podia. Eles também tinham dificuldades.*

***Ana:** No meu caso, eu já tinha conhecimento por outras vias e não tive grandes dificuldades em usar a tecnologia. A coordenação de me ajudou e passei por este momento de forma tranquila.*

***Lucia:** Eu me senti segura frente ao novo desafio, mas nem tanto...(risos) ... Recebi apoio pedagógico, tinha conhecimento de tecnologia, mas tive muito receio de como prender a atenção dos meus alunos. A aprendizagem deles me preocupou bastante.*

***Clara:** Ah... pois eu me senti muito sozinha, perdida, mesmo com apoio da coordenação. Acho que ninguém estava preparado para viver este momento. Todo mundo estava com muito medo. Perdemos vários colegas... foi difícil demais...*

***Joana:** Eh... Eu também não estava preparada pois sou leiga no assunto, porém pretendo me preparar no próximo ano... não quero passar de novo o que passei até aqui. A coordenação me ajudou bastante e isto foi fundamental... mas pra mim foi bem difícil.*

***Maria:** Eu participei de cursos após o início da pandemia e me ajudou bastante... Também recebi apoio pedagógico, que foi muito importante pra mim e para meus alunos... além disso*

minha escola realizou a impressão dos materiais e disponibilizou o uso da internet dentro da escola também. Tudo isso nos ajudou a passar por este momento de pandemia.

Clara: Ah... a formação me ajudou muito, sem isso ia ser muito mais difícil.

6.4 (Re)organização do trabalho docente no ensino remoto emergencial

Nos relatos dos participantes, foi possível perceber a modificação do trabalho docente em todo o seu processo: planejamento, desenvolvimento, avaliação, relação professor-aluno, relação espaço-temporal.

Foram identificadas as seguintes subcategorias: **variação de recursos didáticos e tecnológicos; esvaziamento do currículo e prejuízos nas aprendizagens dos estudantes; mudanças na interação professor-aluno; despreparo docente para o trabalho remoto e, novamente, precarização do trabalho docente.**

Corroborando com as afirmações da Diretoria Educacional e Pedagógica da SEMEC, os participantes, em suas falas, indicaram que receberam com as orientações curriculares de Três Lagoas, MS, para subsidiar o planejamento, das atividades remotas, desenvolvidas sob a forma de Atividades Pedagógicas Complementares à aprendizagem (APCAs).

Como já indicado antes, os participantes da pesquisa afirmaram ter recebido apoio pedagógico da coordenação e da SEMEC, o que, segundo eles, ajudou bastante, embora afirmem também que utilizaram seus próprios aparelhos para ministrar as aulas, orientar os estudantes, enviar vídeos explicativos sobre a disciplina e explicações das APCAs. Eles informam que utilizaram os próprios notebooks e dois professores utilizaram somente as APCAs impressas na escola. Porém 100% dos professores, mesmo utilizando outros meios, também prepararam APCAs para seus alunos, **o que mostra a combinação de recursos impressos, com o uso de mídias digitais:**

*Matilde: Bom... aqui na escola tivemos o envio das APCAs, que são as atividades impressas, depois eu gravava os vídeos explicativos pelo aplicativo **oCam** vídeos curtos, é claro, senão as crianças não prestam atenção. As atividades eram feitas seguindo a sequência didática, enviando as atividades correspondentes ao currículo que deveria ser contemplado naquele período.*

Lucia: Eu também usei vídeos ilustrativos para chamar a atenção dos meus alunos, além de me caracterizar para as aulas temáticas... eu me fantasiava mesmo pra chamar a atenção

deles... Eu tentava explicar de modo sucinto o que era para o aluno fazer, com simplicidade para eles entenderem certinho. Tadinhos... são muito pequenos para estudar pela internet.

Joana: *Já eu utilizei o celular e o notebook. Fiz algumas aulas com os alunos. Enviei muitos áudios pelo whats e assim conseguia explicar o conteúdo e as atividades.*

Cassio: *Eu utilizei vídeos e as atividades impressas, as APCAs, que eram retiradas na escola, também era postada em grupos do whatsApp, se necessário a gente também enviava por email. As avaliações prontas vieram da SEMEC.*

Maria: *Preparei as APCAs que eram impressas e entregues aos estudantes... aliás... a gente deixava na escola e os pais ou responsáveis retiravam e entregavam para as crianças... até porque eles não podiam ir para a escola né... quando os pais não podiam buscar eu mandava pelo whats.*

Marta: *Eu usei celular e notebook próprio. Não recebi nenhum equipamento da SEMEC.*

Sonia: *Em 2020 eu não tive apoio, a gente estava praticamente sozinhos. Já em 2021 já estávamos habituados com as atividades remotas. Daí foi mais fácil, acho que para todo mundo. A gente fazia as APCAs, usamos o WhatsApp para explicar o conteúdo. As avaliações foram baseadas nas atividades desenvolvidas pelos estudantes. Depois os responsáveis ajudavam os estudantes a responderem... caso tinha dúvidas enviavam pra mim, eu mandava áudio ou vídeo explicando ... eles respondiam a atividade e os pais devolviam na escola.*

Ana: *Eu tive apoio da supervisão e com meus conhecimentos na área de tecnologia, fazia muitas pesquisas, utilização de programas e aplicativos tipo youtube, eu consegui bons resultados.*

Nas falas, os participantes indicaram que, em 2020, o planejamento partiu das orientações curriculares do município e foi desenvolvido por meio das sequências didáticas, que nortearam a elaboração das APCAs. A Instrução Normativa SEMEC Nº 001/2020 definiu que não haveria o avanço das habilidades, ou seja, estudantes que haviam cursado o 1º ano em 2019; continuaram com as habilidades do 1º ano em 2020. Em 2021, foi feita a reorganização curricular. No primeiro semestre, foram definidas as habilidades essenciais para área de conhecimento, mantendo-se as habilidades do ano anterior e, no segundo semestre, foram trabalhadas as habilidades relativas ao ano/série em que os estudantes estavam matriculados.

A mudança na organização das atividades ficou, portanto, relacionada ao fato de que **não foram ministrados os conteúdos previstos para o ano/série** e por conta das APCAs.

Percebe-se um certo deslocamento no processo didático, pois a explicação de conteúdos, para alguns participantes, ficou relegada ao processo de explicação das atividades.

Outros apontaram a elaboração de vídeos explicativos curtos, tanto para explicar os conteúdos como as atividades e, ainda, para facilitar sua correção. O fato de os vídeos curtos que são enviados por meio do WhatsApp terem, em média, 3 três minutos, muda muito a dinâmica das aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, que contam com cerca de 240 minutos diários no ensino presencial.

Quando perguntados sobre a **interação** durante a pandemia entre professor e aluno, a maioria dos professores avaliou como **boa**, porém foram unânimes ao afirmar que **nada substitui o contato físico, o abraço entre professor e aluno**:

***Marta:** Bom, pra mim, aparentemente foi boa, mas eu senti muita falta dos meus alunos.*

***Clara:** Eu achei que ficou muito distante. Foi muito triste viver este momento.*

***Ana:** Concordo com a **Marta**... me preocupava bastante em manter o vínculo com eles.*

***Matilde:** Já eu, por mais que buscasse essa interação com eles, percebia que nada supera a sala de aula. Eu concordo com a **Marta**, para mim foi uma relação mais distante.*

***Joana:** Foi bom, porém o presencial é bem melhor né. Em casa os alunos ficam dispersos, pois eles não estavam preparados para o ensino remoto. Aliás, ninguém estava.*

***Maria:** Eu acho que houve pouca relação entre a gente... porque a gente gosta de ficar perto do aluno né... mas alguns alunos entravam em contato com os professores pelo whatsapp, daí a gente matava a saudade deles, mesmo que fosse pelo celular.*

***Cassio:** No período remoto houve momentos em a gente precisava procurar o aluno, que sumia... (risos) ... daí tinha que fazer a busca ativa. A gente ia atrás do aluno para não perder o vínculo.*

Em relação à participação dos pais, houve muitos pontos a serem observados, pois a maioria dos professores relataram demora na devolutiva das atividades, falta de auxílio de colaboração dos pais; ; outros relataram que os pais faziam as atividades para os filhos, enquanto outros enfatizaram desconhecimento em relação ao conteúdo, falta de equipamentos adequados, desinteresse e/ou pouco incentivo dos pais em relação ao acesso das aulas fazendo com que alguns professores precisassem realizar a busca ativa (visita realizada pelos professores na casa do aluno para entrega das atividades a fim de se evitar a evasão). Uma parcela menor de docentes relatou que se surpreenderam com a atitude de alguns pais, que se solidarizam com a figura do professor, aceitando-os na rotina diária da família, por meio de mensagens de celular e até videoaulas, agindo como incentivadores dos filhos e, muitas vezes, como auxiliares dos professores na execução das atividades.

Marta: Neste ponto eu acho difícil. A gente enviava as APCAs e eu percebia que muitos pais resolviam as atividades pelas crianças. Eu achei que houve baixíssimo aproveitamento das crianças e muitos pais tiveram muita dificuldade para ajudar as crianças, uns faziam as atividades, outros não ajudava mesmo... mas sabemos que esta não é função dos pais né? dai nem dava para cobrar muito...

Mediadora: como assim?

Marta: muitas vezes recebi atividades que a letra não era da criança, ou a resposta não condizia com aquilo que a gente esperava da criança... a resposta era muito madura para o pensamento da criança.

Mediadora: e ai, o que você fazia?

Marta: Ah, não tinha muito o que fazer né, a gente conversava com os pais, mas eles não assumiam né... fazer o que? A gente nem podia reprovar os alunos... então tinha que deixar passar... o momento esta ruim para todos...

Clara: para mim foi maçante! nossa!

Sonia: Para mim poucos pais auxiliaram verdadeiramente. Muitos colaboraram como puderam e alguns não se importaram com as crianças na escola. Tivemos que fazer busca ativa. Sem contar a demora na devolução das atividades... muitos entregavam fora do prazo.

Ana: eu percebi que uma minoria participava ativamente da vida escolar dos filhos, mas a grande maioria estava estressada por não saberem lidar com algumas propostas pedagógicas e mandavam as atividades em branco. Era triste sabe!

Cassio: Olha... eu vi muitos pais que se empenhavam bastante na realização das atividades dos filhos e outros que não demonstraram muita preocupação... talvez pela falta de conhecimento ou falta de tempo... não sei... mas sei que muitas atividades atrasavam...

Carlos: ah..., eu acho que tive sorte com minha turma.... Senti que grande maioria dos pais estavam muito preocupados com os alunos, tentavam ajudar, dentro das suas possibilidades e o que eu acho mais importante é que eles abriam a porta de suas casas, através da tela do celular pra gente entrar... as vezes parecia que a gente já era da família.

Lucia: Também acho Carlos... embora os pais não tivessem formação pedagógica, a interação deles com a gente foi primordial para que o aluno não perdesse o vínculo com a escola. Acho que todos tentamos passar por este momento da melhor maneira possível.

Quanto às condições de trabalho para os professores durante a pandemia, todos os respondentes afirmaram que o trabalho docente teve uma mudança radical, porém, de maneira negativa pois “todo o material, celular, internet, notebook, local para as aulas, fazer busca

ativa (carro, gasolina) foi tudo meu, tudo por minha conta. Daí pergunta... e o emocional? muito ruim, nestes dois anos faltou compreensão de todo mundo” (SONIA). Os professores foram unânimes ao dizerem que, durante a pandemia, o trabalho foi muito diferente, estressante, com custos altos e recursos tecnológicos escassos, tendo:

Cassio: *Nossa... não foi fácil pra nós não. Eu particularmente tive que comprar outro aparelho celular, comprei outro computador melhor porque o meu era antigo e ainda por cima tive que melhorar minha rede de internet para uma mais veloz ... pra dar conta das aulas remotas.*

Matilde... *Bom... os recursos tecnológicos foram bem escassos, tivemos que investir com recursos próprios para isto.*

Joana: *Neste período nosso trabalho foi muito diferente, pois assim como eu, ninguém estava preparado. Quando penso nos custos financeiros, a conta foi bem alta mas o nosso emocional também ficou abalado e precisa se recuperar muito.*

Maria: *Eu senti uma sobrecarga de trabalho... era cobrança 24hs por dia... nossa... os pais não respeitavam nosso horário... minha a energia aumentou bastante.... Tivemos que investir em computador novo, meu antigo bugou...não deu conta... celulares e internet, saiu tudinho do bolso dos professores... e do meu também claro... (risos).*

Matilde: *Sim, como eu disse, também tive que fazer investimento do próprio bolso para adquirir equipamentos tecnológicos. Tive que comprar outro celular... Isto representou custo extra pra mim... olha que eu nem estava podendo gastar.*

Carlos: *eu também... meu celular não aguentou ... a memória não deu... dai tive que comprar um novo para gravar e enviar os vídeos. Até que meu notebook sobreviveu...(risos)... mas tive que aumentar minha internet também.*

Marta: *Já eu acho que o trabalho foi desgastante demais... tivemos que nos reinventar. Também acho que as conquistas foram mínimas e a aprendizagem dos alunos foi baixíssima.*

Clara: *Concordo com a Marta e a Sônia.... Aprendemos a nos reinventar mas nosso emocional? ficou bem abalado. Eu fiquei muito preocupada e ansiosa... sem contar a sobrecarga de trabalho né.*

As reflexões dos docentes apontam a antítese estrutural entre o capital e o trabalho, reforçada pela incorporação da tecnologia no processo produtivo, a crise aumenta a demanda por bens de produção, nesse caso, por aparelhos cada vez mais modernos, gerando a acumulação. “Isso faz com que, após o prolongamento da crise em sua fase de depressão, tenha início a substituição dos equipamentos tornados obsoletos por novos, intensificando a acumulação e levando a uma nova fase de crescimento”. (PERPETUA, 2013, p.69).

Para a quase totalidade dos docentes, os benefícios com o ensino remoto foram mínimos, considerando o nível de aprendizagem bem abaixo do mínimo esperado. Alguns consideraram uma conquista o fato de manterem contato com os alunos, mesmo no período de pandemia. A maioria dos participantes afirmou que houve uma defasagem muito grande em relação à aprendizagem, fato percebido na correção das APCAs:

Maria: *eu achei que este processo de ensino e aprendizagem foi bastante difícil, principalmente pela falta de participação dos estudantes que não tinham recursos tecnológicos disponíveis. Eu mandava as atividades impressas e as explicações disponibilizadas por vídeo no whatsapp. Mas nem todos faziam e muitos nem tinham acompanhamento.*

Cassio: *Ah... para mim nada é igual ao modo presencial. Eu observei que muitos alunos se empenharam... muitos ate me surpreenderam, mas outros por estudarem dentro de casa não levavam a sério os estudos. Muitos achavam que estavam de férias... risos*

Joana: *Para mim, uma das principais conquistas foi a de não perder o contato com meus alunos, houve preocupações e em relação à aprendizagem, sempre o presencial é melhor né. Este era meu grande medo. Senti que houve participação, dentro do possível, e em relação a aprendizagem o presencial ainda é fundamental. Eu tive muita dificuldade em entender a tecnologia, percebi que houve muitas falhas da minha parte, por não saber usar bem a tecnologia, mas já estou melhorando muito (risos).*

Ana: *No início achei bem desajeitado e desafiador... até a gente pegar o jeito, até porque a gente precisava fazer com que nossos alunos participassem deste processo, que mexeu com a vida de todos. Dai... juntos fomos buscando a melhor maneira de fazer a coisa dar certo. Posso dizer que conseguimos, pelo menos com uma grande maioria processo muito desgastante.*

Matilde: *Para mim foram dois anos desafiadores, para nós e para os alunos também foi. Eu acho que foi bem difícil para todos, para os pais também. Infelizmente a defasagem na aprendizagem foi grande e percebemos isto nas atividades remotas. Percebemos ainda que muitos alunos não tiveram acompanhamento em casa e isso dificultou ainda mais a aprendizagem.*

Clara: *Mesmo com todas as dificuldades relatadas pelos colegas, percebo que também houveram conquistas, muitos alunos desenvolveram autonomia, habilidades e competências durante este processo, talvez não como a gente queria, mas dentro das possibilidades que surgiram.*

***Lucia:** Para mim a principal dificuldade foi a falta de recursos tecnológicos por parte da maioria dos alunos. Muitos não conseguiram estudar por falta de equipamentos e achavam que estavam de férias mesmo. Muitos pais não tinham condições de dar celular pra cada um dos filhos... muitos só tinham um aparelho pra 3 filhos... e ai? como fica? alguns nem internet tinha.... era só APCA mesmo. Mas vamos seguindo para vencer este e outros desafios. Agora é recuperar o tempo de defasagem.*

***Sonia:** Analisando estes anos da pandemia achei 2021 muito diferente de 2020, onde trabalhei com conteúdos já ministrados, pois assim que pediram pra gente fazer né... Já em 2021 os conteúdos eram novos e pude desenvolver um trabalho muito melhor. Sabendo que o estudante que está no 5º ano agora só teve aula presencial mesmo no 3º, a gente percebe todas as dificuldades possíveis na leitura, escrita, compreensão, matemática...com as aulas presenciais acredito que poderemos recuperar estas crianças. Ainda não está bom.... muitos vão passar de ano ainda carregando muitas dificuldades, mas vamos fazer nossa parte né... fazer o nosso melhor sempre*

Ao analisar as respostas dos professores em relação ao trabalho durante a pandemia, quanto a preparação, sentimentos e anseios, percebeu-se que os docentes se sentiram **despreparados** para o ensino remoto. Mesmo tendo apoio pedagógico por parte da Secretaria de Educação do Município, não receberam equipamentos tecnológicos no tempo certo para ministrar as aulas pela internet, tendo, portanto, que investir em aparelhos mais modernos e mais potentes e ainda aumentar os planos de internet. Muitos não tiveram ou não participaram de formação adequada para a utilização das tecnologias digitais na escola ofertada pelo município e relatam grandes dificuldades, tornando-se autodidatas na utilização da tecnologia para ministração das aulas.

Todos os docentes foram unânimes ao **afirmarem que as condições de trabalho pioraram**, que utilizaram seus próprios recursos tecnológicos **gerando aumento considerável nos custos**, o que coaduna com a visão de Machado (1999) quando afirma que a reposição e a adequação de trabalhadores são constantes e nem sempre eles têm condições adequadas de trabalho e qualificação, sendo cada vez mais substituídos por máquinas, reforçando a visão de Marx sobre a dominação do homem pelo homem.

Boa parte dos professores relatou **angústia em relação aos alunos** e que sentiram muita **falta do contato mais próximo do alunado**. Enquanto muitos professores criticaram a atuação dos pais durante o isolamento, outros se surpreenderam com seu apoio aos filhos, mesmo, na dificuldade, seja pela falta de equipamentos adequados, internet, seja pela falta de

conhecimento suficiente para orientar os filhos durante as atividades escolares. Enfim, todos são unânimes ao afirmar que foram tempos difíceis, que exigiram controle emocional e muita boa vontade para passarem por esse período de pandemia.

6.5 Perfil dos coordenadores participantes da pesquisa

As escolas participantes da pesquisa possuem nove coordenadores que atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Participaram do Grupo Focal cinco coordenadores, sendo um de cada unidade escolar, que foram renomeadas para garantir o anonimato (Tabela 7).

Tabela 7 – Perfil dos coordenadores participantes Grupo Focal

Nº	Nome	Idade	Escola	Carga Horária	Tempo Semec
C1	Carmem	51	E3	36	24
C2	Vera	48	E2	36	19
C3	Amélia	61	E4	40	27
C4	Rosa	54	E5	40	25
C5	Mara	57	E1	40	22

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do levantamento nas bases nos dados do grupo focal – coordenadores

A idade das coordenadoras entrevistadas variou entre 48 e 61 anos, todas do sexo feminino¹⁴; tinham em média 24 anos de docência e trabalhavam cerca de 40 horas semanais. Todas eram pedagogas e possuíam especialização nos anos iniciais, Psicopedagogia e/ou Gestão Educacional.

Todas as entrevistadas possuíam domínio sobre os recursos tecnológicos, 100% das participantes tinham acesso a banda larga e computadores disponíveis em sua casa, possuíam aplicativos para videoaulas, webconferências, bem como possuem acesso ao WhatsApp e o utilizaram para atividades remotas na escola, sabendo utilizar todos esses recursos tecnológicos.

6.6 Percepções dos coordenadores sobre as políticas de formação para uso das TDIC na escola

Durante a formação acadêmica, somente, uma coordenadora teve conteúdos teórico-práticos para utilização das TIC nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando

¹⁴ Por serem todas as participantes do sexo feminino, serão tratadas como coordenadoras neste estudo.

questionadas sobre os programas de informatização na escola, quatro coordenadoras disseram ter participado das formações para utilização das TIC, afirmaram conhecer parcialmente o ProInfo, mas não souberam informar se as formações estavam articuladas com o Programa Nacional de Informatização

Amélia: Eu participei de algumas, mas todas, ou quase todas foram mais teorias. Acho que faltou a prática. O que seria muito importante nesse momento né.

Vera: Sim, a SEMEC disponibilizou cursos de formação continuada para utilização das TICs e disponibilizou para a escola, através do PDDE, os equipamentos tecnológicos. Estas formações melhoraram meu trabalho e contribuíram no processo de ensino e aprendizagem dentro da minha escola...

Carmem: eu não participei de nenhuma formação

Rosa: Sim, eu já participei de formação continuada que demonstrava a importância e eficácia das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Mara: Eu sei que tem estas formações sim. Eu já fiz.

Quando perguntadas se as formações estavam articuladas ao Programa Nacional de Informatização, o PROINFO, a resposta não foi diferente dos professores entrevistados. A maioria das coordenadoras expressou resposta negativa.

Carmem: Não sei dizer

Mara: Também não sei

Vera: Não sei dizer, só sei que houve a compra dos equipamentos de tecnologia que foram disponibilizados a nós coordenadores pedagógicos e a Secretaria de Educação disponibilizou a formação continuada.

Rosa: Ah, também não sei dizer não.

Portanto, nota-se que a quase totalidade das respondentes fizeram formação para uso das tecnologias e conheciam, parcialmente, o Programa Nacional de Informatização, o ProInfo, porém, não souberam dizer se as formações estavam articuladas com ele.

6.7 Formação continuada para uso das tecnologias

Quando se perguntou se a formação inicial e/ou continuada para uso das tecnologias ajudou no momento de pandemia, quatro respondentes afirmaram que sim, e uma disse que

não teve formação, mas seria importante se tivesse. Afirmaram ainda que receberam as normativas para a execução do trabalho durante a pandemia.

Amélia: eu acho que ajudou sim, pois quem não tinha conhecimento de tecnologia teve muitas dificuldades para se adaptar. Tivemos muitos professores que tiveram dificuldade também.

Carmem: Ah, eu não tive esta formação... seria bem importante...

Vera: Sim, para mim a tecnologia ajudou demais no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mara: Para mim foi fundamental e acho que todos os professores, aliás, todos na escola deveriam fazer estas formações.

Rosa: Eu também acho.

Sobre as Diretrizes e normatizações colocadas pela SEMEC, todas as coordenadoras afirmam conhecer e afirmaram que “as Diretrizes e normativas foram de extrema importância para a organização das escolas e das aulas, pois nortearam nossos trabalhos”.
(Vera)

Rosa: Sim, a SEMEC enviava as normativas e depois a gente distribuía para os professores e para o administrativo.

Mediadora: mais alguém?

Mara: Sim, a gente recebia as normativas... acho que era de conhecimento de todos.

Carmem: Sim, conheço

Diante das respostas, ficou evidente a necessidade de formação continuada para uso das tecnologias digitais na escola e como essas formações foram importantes para coordenadores e professores durante o período da pandemia de covid-19. Revelou-se também a importância da organização e da normatização do trabalho docente realizado pela SEMEC para nortear o trabalho docente durante a pandemia.

6.8 Trabalho docente durante a pandemia

Sobre as aulas remotas, foram unânimes ao afirmar que receberam apoio e orientação da SEMEC, inicialmente, com as APCAs, atividades feitas pelos professores e posteriormente entregues aos pais e responsáveis pelos alunos. Como a SEMEC não possui uma Plataforma

de aprendizagem para os alunos, as aulas ocorreram pelo WhatsApp e as APCAs ficaram disponíveis também no site da Prefeitura:

Amélia: aqui recebemos as APCAs. Também atendemos pelo whats. Ah, no site da prefeitura também ficava disponível as APCAs dai os pais tinham acesso e podiam baixar...

Vera: como a maioria de nossos alunos não possuíam equipamentos tecnológicos a equipe pedagógica desenvolvia a cada 10 dias letivos apostilas de atividades com todos os componentes curriculares e todos os dias os professores explicavam através do grupo do whatsapp e tiravam as dúvidas dos alunos e pais.

Rosa: aqui na escola, no início a equipe da SEMEC enviava as atividades. Depois nossos professores começaram a fazer e disponibilizar para os pais. Os professores também tiravam as dúvidas e explicavam pelo whats... Não tivemos plataforma para as aulas. Fizemos tudo pelo whats e também muita coisa por email.

Carmem: Aqui foi organizado com As APCAs... Não tivemos plataforma

Quando indagadas se receberam apoio pedagógico da Secretaria de Educação, as coordenadoras afirmaram ter recebido apoio pedagógico necessário para a preparação de aplicação das aulas remotas, seja no desenvolvimento das APCAs, seja no apoio aos docentes.

Amélia: O suporte ocorreu através das técnicas da SEMEC e da Direção escolar.

Rosa: Sim... todas as APCAs – as atividades pedagógicas complementares a aprendizagem passavam pelas mãos da SEMEC e depois ficavam disponíveis no site da prefeitura.

Carmem: Sempre... não podemos reclamar, a SEMEC sempre esteve bem perto de nós...

Mara: Sim... deram todo apoio pra nós.

Em relação à organização das aulas remotas, as coordenadoras afirmaram que receberam apoio e orientação da SEMEC, por meio de diretrizes e normativas que organizavam o trabalho docente, e orientavam a confecção das APCAs, atividades realizadas pelos professores e, posteriormente, entregues aos pais e responsáveis dos alunos. Como a SEMEC não possui uma plataforma de aprendizagem para os alunos, as aulas foram ministradas via WhatsApp, e as APCAs também foram disponibilizadas para os pais e responsáveis no site da Prefeitura.

6.9 Organização do trabalho docente: novas demandas e principais dificuldades.

Em relação à organização do trabalho docente, as coordenadoras afirmaram que os docentes não estavam preparados para ministrar as aulas remotas:

Vera: *Há algum tempo vem se refletindo e orientando sobre a importância do uso das TICs nas aulas, mas nem todos se comprometeram com esta nova didática de trabalho. Acredito que a formação continuada ofertada tenha auxiliado neste processo.*

Amélia: *Ah... claro que ninguém estava preparado para isto que vivenciamos durante a pandemia.*

Carmem: *Não mesmo.*

Rosa: *Ninguém estava preparado. Para nós, especialmente da educação, foram momentos muito difíceis que a gente [es]tava preocupado com a nossa própria vida, com nossos alunos, nossa família e pensando como a gente ia fazer pra não perder o vínculo com nossos alunos.*

Mara: *Nossa, até parece que vivemos momentos de ficção científica. Foi impensável. Surreal!*

Quando perguntado às coordenadoras se houve aumento de carga horária gasta na rotina de trabalho, somente uma das participantes afirmou que o tempo de preparação das aulas não aumentou. As demais respondentes acreditam que houve aumento considerável da carga horária visto que o professor precisou pesquisar mais para ministrar as aulas.

Em relação ao aumento da carga horária, foram unânimes em afirmar que “os professores estão cansados, doentes, deprimidos e desanimados” (**Vera**), porém, para a coordenadora da escola E2, “o aumento da sobrecarga de trabalho se deu pelo novo normal e pelo despreparo de muitos docentes que adiaram ou não acreditaram que o uso das TICs chegaria em nossas salas de aula”, (**Vera**) pensamento refutado pela maioria que não vê o professor como culpado pela situação:

Amelia: *Aumentou porque o professor tem que pesquisar mais para preparar as aulas... perde muito tempo gravando e regravando vídeos sem contar o tempo que fica no whats para atender alunos e pais... na realidade os pais chamam a qualquer hora... quer o professor disponível o tempo todo... dai não tem quem aguento.*

Carmem: *O trabalho aumentou bastante. Não acho que seja pelo despreparo, mas sim pela sobrecarga de trabalho. Tenho visto os professores muito cansados e sobrecarregados. Até o humor deles piorou... acho que é pelo excesso de trabalho mesmo.*

Rosa: *Eh... os pais mandam muita mensagem e claro que o professor não vai deixar de responder né. Trabalhar em casa não é fácil não...*

Carmem: *Sim... os professores estão cansados, doentes, deprimidos e desanimados. Ninguém esperava passar por uma situação assim.*

Nas escolas E3 e E4 não ocorreram aulas remotas, somente as APCAs e o uso do *WhatsApp* para explicar as atividades e orientar os estudantes, como apontam as falas das coordenadoras:

Mara: *Todos os estudantes retiravam as atividades pedagógicas APCAs impressas na escola e depois os professores explicavam as atividades pelo whats... Foi importante porque nem todos tem internet e sem as atividades impressas não iam conseguir estudar...*

Carmem: *Aqui na minha escola não tivemos aulas remotas, tivemos somente as atividades impressas e orientação pelo whats... os pais retiravam as atividades na escola e os professores passavam as explicações pelo whats.*

Vera: *As atividades impressas, as APCAs propostas e encaminhadas para os estudantes eram de qualidade e a aprendizagem só não foi mais satisfatória devido ao abandono intelectual que os alunos passam por parte dos pais e/ou responsáveis.*

Rosa: *Sim, aqui as APCAs também foram muito importantes porque, como a Mara disse, os alunos tem poucas condições financeiras, é um celular para três, quatro crianças... como elas vão conseguir estudar? Se não fosse as atividades impressas seria ainda mais difícil. Não vou dizer que foi a solução, mas foi o melhor que a gente tinha naquele momento.*

Amélia: *É, foi difícil mesmo. Aqui trabalhamos somente com APCAs.*

Quando inquiridas sobre a relação professor-aluno, as coordenadoras afirmaram que, durante a pandemia, os professores fizeram o melhor que podiam e classificaram as relações entre professor-aluno e aluno-aluno como boas:

Vera: *A interação nos grupos de WhatsApp e as vídeoaulas ajudaram neste processo de aproximação meio atípica entre o professor-aluno e entre eles também, mas aconteceu, de uma maneira diferente, mas ocorreu, mantendo o vínculo afetivo e de confiança entre todos.*

Carmem: *Eu acho que os professores fizeram seu melhor.*

Amélia: *Para mim foram boas.*

Rosa: *Confesso que fiquei muito apreensiva, achei que a gente ia ficar muito distante do nosso aluno, mas conseguimos manter um bom contato, mesmo pelo WhatsApp. Este vínculo entre professor e aluno foi fundamental pra gente passar por este momento difícil.*

Mara: *Este era o grande medo dos professores. Professor não vive sem aluno e esta foi uma preocupação geral. Os alunos também sentiram muito esta distância, mas o contato pelo WhatsApp amenizou um pouco.*

Ao analisarem a mediação dos pais e o apoio aos alunos na realização das atividades, algumas das coordenadoras classificaram como úteis, bons e muito importantes, enquanto, para outras, faltou apoio pois, acreditam que o envolvimento dos pais é fundamental para o bom desempenho escolar dos filhos, como se observa nas falas:

Vera: *Podemos perceber que as famílias que se empenharam em mediar as atividades enviadas pela escola, mesmo aqueles pais que não tinham um grau de instrução elevado, o aluno obteve êxito na aprendizagem, mas muitos não fizeram isso e a aprendizagem foi muito baixa ... infelizmente né.*

Amélia: *Eu acho muito útil e necessária esta mediação dos pais.*

Carmem: *Ah... mas para mim muitos pais não fizeram esta mediação.*

Mara: *Eu vejo que muitos pais fizeram o que podiam, claro que não foram todos que se comprometeram com a aprendizagem dos filhos, mas muitos fizeram até mais que a gente esperava. Sabemos de todas as dificuldades que os pais passaram... pouco conhecimento, pouca leitura... paciência para acompanhar as tarefas... problemas com internet... celular... e tempo para dedicar aos filhos... mas.... enfim... eu acho que foi difícil para todos.*

Rosa: *Verdade!*

De acordo com as coordenadoras, as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes foram: não aprendizagem do conteúdo ministrado; falta de internet, de computador ou celular; ausência de apoio para a aprendizagem, com destaque para a fase de alfabetização, que requeria a mediação de familiares ou responsáveis:

Carmem: *Vejo que a falta de internet, do computador ou celular foram os maiores problemas.*

Amélia: *Eu acredito que um dos maiores problemas foi não conseguirem aprender o conteúdo ministrado.... principalmente sem acompanhamento adequado.*

Rosa: *Para mim eles têm bastante dificuldade de aprendizagem do conteúdo ministrado até porque eles estavam em casa né... muitas vezes sozinhos. Na escola temos o professor com eles.*

Vera: *Eh! Especialmente na fase de alfabetização, por não terem um responsável em casa .. o pai, tios, irmãos, avós que os auxiliassem, pois são pequenos né... e ainda não possuem autonomia e auto regulação para fazerem as coisas sozinhos.*

Mara: *Isso mesmo... acho que as colegas já falaram as principais dificuldades.*

Quando abordadas as condições de trabalho oferecidas aos docentes durante a pandemia, as principais mudanças ocorridas e os custos financeiros e emocionais na execução

do trabalho remoto, todas foram unânimes em afirmar que houve mudanças significativas no horário de trabalho e no aumento de custos para os docentes, como se observa nos seguintes trechos das falas das coordenadoras:

Amélia: *O trabalho remoto iniciava às 6h da manhã e não tinha hora para acabar. Muitos professores relataram que começavam a trabalhar no domingo quando iniciava os preparativos para a gravação das aulas e confecção das APCAs, no sábado já estavam exaustos com a demanda de trabalho... foi desgastante para todos.*

Mara: *A mudança foi total e todos nós tivemos mais gastos.*

Vera: *Sim...o custo aumentou bastante. Os professores precisaram planejar as aulas, gravar e regravar vídeos, mandar explicações pelo whats e ainda atender os pais qualquer dia e qualquer hora.*

Carmem: *Como as colegas disseram... tudo isso exigiu demais de todos nós. Houve muita dificuldade, seja dos professores e/ou alunos em relação aos equipamentos tecnológicos, falta de comprometimento das famílias no desenvolvimento intelectual dos filhos, sem contar a sobrecarga de trabalho dos professores.*

Vera: *O nosso trabalho também aumentou bastante... a gente tinha que auxiliar nossos professores que tinham dificuldade... enfim... foi difícil para todos nós.*

Embora tenham salientado os aspectos problemáticos da docência durante a pandemia, na visão da coordenadora da escola CE4, também houve aspectos positivos:

Rosa: *Eu acho que tudo isto teve o lado positivo, muitos professores precisaram se reinventar e aqueles que ainda não o faziam, introduziam as metodologias ativas e o uso das TICs em suas aulas. Porém precisaram utilizar seus computadores, celulares, internet, energia elétrica e isso aumentou as despesas, claro... Emocionalmente creio que teve seu lado bom, pois descobriram que são capazes.*

Em relação à qualidade de ensino desenvolvida durante a pandemia, a maioria dos coordenadores afirma que ele ficou comprometida visto que houve maior dificuldade dos professores e/ou alunos em relação aos equipamentos tecnológicos, à falta de comprometimento das famílias no desenvolvimento intelectual do estudante e à sobrecarga no trabalho dos professores, contudo acreditam que o ponto positivo foi a efetiva utilização das TICs no dia a dia do trabalho docente.

Ressaltam ainda que:

Carmem: *As atividades (APCAs) propostas e encaminhadas para os estudantes eram de qualidade e a aprendizagem e só não foi mais satisfatória devido ao abandono intelectual que os alunos passam por parte dos pais e/ou responsáveis (família).*

Mara: *Eu achei positivo o uso da tecnologia, mesmo não estando totalmente preparados para o uso dessas tecnologias. Negativo foi a dificuldade dos estudantes, a falta de condições das famílias, o que prejudicou a aprendizagem.*

Vera: *Para mim nós conquistamos algo necessário há muito tempo na educação: o uso das metodologias ativas e das TICs nas aulas. De dificuldade foi o pouco comprometimento das famílias responsáveis com a vida escolar do estudante, pois mais [do] que nunca pudemos ver o abandono intelectual das nossas crianças.*

Rosa: *Eu vejo que todos se ajudaram. Aprendemos juntos. Ficamos mais unidos... Ninguém esperava o que aconteceu. O lado negativo foi a sobrecarga de trabalho, o cansaço físico e emocional e aumento dos custos, que acabou ficando por nossa conta.*

Por fim, quando questionado se a aprendizagem foi positiva ou não, a resposta gerou controvérsia. Um(a)s acreditaram que não foi adequada, enquanto outras acreditam que foi:

Vera: *Diante da realidade e dentro do possível sim... tudo foi ofertado com comprometimento e qualidade... fizemos nosso melhor, tanto nós enquanto coordenadores, os professores, SEMEC e os pais... todo mundo se ajudou sim... como disse... dentro do possível.*

Amélia: *Já eu acho que a aprendizagem não foi adequada porque deixou muito a desejar. Aulas pelo WhatsApp não são apropriadas às crianças.*

Mara: *Eu creio que a aprendizagem não foi adequada mesmo, mas no momento foi o melhor que a gente podia fazer. Os professores foram muito guerreiros e assumiram a responsabilidade sem recuar.*

Rosa: *Não, não era o que a gente esperava, claro, mas não tínhamos outra alternativa. Mesmo com os professores sendo pegos no susto e tendo que se adequar rapidamente a tecnologia, creio que fizemos um bom trabalho.*

Carmem: *Como todos já disseram, acho que todos nós, coordenadores, professores, SEMEC e toda comunidade teve muita dificuldade para enfrentar este momento. Tivemos que agir no susto mesmo... aqueles professores que já tinham feito formação em tecnologia estava mais preparado que o demais, mas nem por isso todos deixaram de fazer seu melhor... a aprendizagem não foi das melhores, mas fizemos tudo o que tínhamos para oferecer naquele momento.*

Vera: Sim, também acho fizemos nosso melhor. Como diz o Cortela... “Faça o melhor que você puder dentro das condições que você tiver” e foi isso que aconteceu... todos fizemos o melhor dentro das condições que a gente tinha né...

Diante da análise da entrevista com as coordenadoras, percebeu-se que todos as respondentes possuem conhecimento sobre as tecnologias, participaram das formações ofertadas pela SEMEC, conheciam bem as diretrizes e as normativas repassadas pela Secretaria de Educação, transmitiam-nas aos professores e receberam apoio pedagógico da Secretaria durante o período de pandemia.

Assim como os professores, todos foram unânimes em afirmar que utilizaram os próprios recursos, tais como: internet, computadores e celulares para a realização do trabalho docente. Também reconheceram que houve aumento considerável do trabalho durante a pandemia, com o aumento da carga horária dos professores, o que corrobora a fala dos professores sobre a precarização do trabalho docente. Também ficou evidenciada a preocupação com a aprendizagem dos alunos, a preocupação com a aprendizagem dos estudantes e algum desapontamento com a baixa participação dos pais durante a pandemia.

Por fim, consideram que, mesmo com as grandes dificuldades, o ponto positivo foi a introdução efetiva das Tecnologias Digitais no trabalho docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos possibilitam considerações acerca da problematização e do alcance dos objetivos traçados na pesquisa. Observou-se que não foram desenvolvidas políticas consistentes de formação de professores específicas para o uso de TIC, na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS, nem antes, nem durante a pandemia de covid-19, sendo mencionada apenas uma formação por parte dos professores, bem como não foi oferecido também acesso ao suporte tecnológico a eles, já que indicaram terem arcado com os custos dessa infraestrutura, com confirmação das coordenadoras pedagógicas. Observa-se que, somente em 2022, num momento mais brando da pandemia, a prefeitura, via secretaria de educação, ofertou auxílio tecnológico com a doação de notebooks e ajuda de custo mensal para utilização de internet aos trabalhadores na educação municipal.

Quanto aos objetivos específicos, foi possível identificar as diretrizes para o ordenamento do sistema de ensino municipal de Três Lagoas durante a pandemia, mediante a identificação e a análise dos atos normativos da Prefeitura de Três Lagoas e da SEMEC.

Em relação às modificações e às demandas decorrentes da pandemia de covid-19 para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais da região sul de Três Lagoas, MS, os professores salientaram as dificuldades na adaptação ao uso de TIC, o aumento significativo da jornada de trabalho e a ausência de formação específica, embora apontem o apoio da SEMEC na realização das atividades, algo salientado também pelas coordenadoras pedagógicas, o que é corroborado por outros estudos que acentuam a precarização do trabalho docente.

Sobre a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para a formação docente no município, relativa ao uso de TICs no âmbito educacional, em suas falas, os professores manifestaram completo desconhecimento do programa, enquanto os coordenadores apontaram conhecê-lo, mas não souberam indicar se havia relação com as capacitações desenvolvidas pela SEMEC ou não.

Entre as principais dificuldades citadas pelos docentes frente ao uso das TIC nas escolas municipais da região sul de Três Lagoas, MS, durante a pandemia, destacam-se: o próprio uso das tecnologias digitais, os gastos gerados pela manutenção da infraestrutura tecnológica, o acentuado desgaste emocional, a necessidade de acompanhamento das crianças e cooperação por parte das famílias para a realização de atividades e o aumento do trabalho e da jornada de trabalho. Quanto às estratégias utilizadas, foram citadas: a busca ativa de

estudantes, especialmente, aqueles com menor apoio das famílias; as atividades pedagógicas complementares, as APCAs, que foram fundamentais para a continuidade da aprendizagem durante o ensino remoto emergencial e, ainda, as explicações das atividades por meio de vídeos e interatividade com os estudantes via *WhatsApp*.

Quando observadas as condições de trabalho dos docentes, eles relataram a sobrecarga de trabalho no período, a exposição pessoal para a gravação e a transmissão on-line de videoaulas, o que acarretou ansiedade, medo e angústia em muitos participantes da pesquisa. Relataram também que se sentiram impotentes diante do afastamento dos alunos e não contaram efetivamente com a cooperação dos pais e responsáveis na realização das atividades curriculares (APCAs). No entanto, observou-se que eles entendem que a tecnologia já fazia parte do dia a dia e que era preciso investir em formação continuada voltada às TIC para se desenvolver uma aprendizagem significativa capaz de promover a inclusão digital nas escolas e na comunidade escolar.

O resultado desta pesquisa corrobora a análise teórica das literaturas estudadas para a fundamentação desta dissertação.

Sobre as **políticas educacionais**, percebeu-se o desvelamento das fragilidades das políticas educacionais para uso de TIC nas escolas, dadas pela descontinuidade das políticas de governo e baixo investimento em implantação, manutenção da infraestrutura tecnológica e em formação continuada de docentes e demais profissionais da educação básica. Também foram sentidas a ausência de coordenação nacional das ações educativas durante a pandemia, e as desigualdades de condições oferecidas a professores e estudantes pelos sistemas de ensino; para acesso às TIC durante a pandemia e a abertura de oportunidades para a ampliação das atividades remotas, com diminuição de custos, maximização de lucros (âmbito privado) e mudanças das práticas pedagógicas e da organização escolar.

Em relação aos **impactos da pandemia** de covid-19, observou-se uma crise sanitária, econômica; e civilizatória que trouxe problemas psíquicos causados pelo isolamento social, além da agudização da desigualdade socioeconômica e das condições incipientes de acesso aos recursos tecnológicos e de oferta do ensino nas redes públicas e privadas, gerando o aumento da exclusão digital. Destacam-se também o peso da paralisação das atividades escolares para as famílias, pois o ambiente escolar é espaço de apoio educacional e social, as análises dos prejuízos nos processos educativos e de aprendizagem e as discussões sobre medidas saneadoras no momento pós-vacina.

Evidenciou-se também a **precarização do trabalho docente** com o aumento exponencial da carga horária e das atribuições, incompatíveis com a jornada de trabalho e com a remuneração, a sobrecarga de trabalho doméstico dada pelo isolamento social, associada à sobrecarga do trabalho profissional além da manutenção financeira da infraestrutura física e tecnológica para a oferta do ensino remoto, além do estresse causado pela pandemia, a frustração e o adoecimento docente.

A pesquisa comprovou que a **formação continuada de professores para uso das tecnologias** é insuficiente devido à identificação do baixo percentual de professores que receberam formação continuada para uso de TIC nas escolas, a inadequação ou a baixa oferta das ações e dos programas de formação continuada para uso de TIC nas escolas e a descontinuidade das políticas educacionais voltadas ao apoio e ao desenvolvimento da tecnologia nas escolas.

Observou-se a **precariedade da infraestrutura física e tecnológica das escolas**, especialmente, as públicas, desencadeando problema de acesso à internet, gerando obstáculos às atividades síncronas, além da inadequação e da insuficiência de celulares e computadores por parte dos professores e das famílias dos estudantes gerando a exclusão digital.

Por meio da pesquisa, percebeu-se a importância do acesso às TIC e dos planos de inclusão digital das unidades escolares, a necessidade de formação docente na área de tecnologia e como os recursos tecnológicos adequados podem contribuir para aprendizagem inclusiva, que se mostraram vitais para o ensino, durante a pandemia evidenciando a urgência da formação continuada para o uso de TIC, a partir de políticas educacionais de Estado, em face não apenas da pandemia de covid-19, mas que precisam se tornar corriqueiras para se possibilitar inclusão digital.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, nota-se que essa realidade empírica está muito próxima do pensamento de Kenski (2007) acerca da necessária indissociabilidade entre educação e tecnologia e que as TIC possibilitam novas formas de ensinar e aprender, mas que sozinhas não educam ninguém. A autora ressalta que, além das questões técnicas e operacionais, há desafios educacionais significativos, por meio da formação de professores “[...] distante das práticas pedagógicas dos profissionais e de suas condições de trabalho” (KENSKI, 2007, p. 58), que precisam ser superados.

Ao longo da pesquisa, percebi a relevância do tema e como as necessidades podem mudar a vida das pessoas. Como mestranda, vivenciei pessoalmente os desafios gerados pela pandemia, o distanciamento de colegas e professores, a sobrecarga de atividades dos docentes, a dificuldade das aulas remotas e a dificuldade da pesquisa em campo na etapa final, que só

pode ser feita de forma on-line. As reuniões presenciais com os grupos focais não foram possíveis devido às restrições sanitárias. Quando convidados a participar de entrevistas on-line, muitos disseram que queriam, mas não compareceram. Em uma unidade escolar, houve muita resistência da direção em permitir o envolvimento de professores e coordenadores, o que refletiu na baixa participação dos docentes, mas, nas outras quatro unidades, houve receptividade e boa adesão à pesquisa.

Os resultados da pesquisa indicaram que a presença das TIC nas atividades humanas é “um caminho sem volta” e sua utilização crítica, ética e criativa traz e trará benefícios substantivos ao desenvolvimento de todos os participantes do processo educativo, o que requer preparo dos mesmos, algo que só é possível mediante a mobilização social por políticas educacionais que articulem efetivamente a educação e as TIC, mas que valorizem, acima de tudo, a figura do professor como principal mediador das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno, como cidadão, sujeito histórico, futuro trabalhador e participe das transformações sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE*. Recife: ANPAE, 2014. p. 8-22.

ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira. **A percepção das emoções e dos sentimentos na base nacional comum curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS**. 2021, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

ALBUQUERQUE, R.L. de. **Políticas públicas de informática aplicada à educação: a criação e extinção dos centros de informática na educação**. Campo Grande, MS. 1999. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1999.

ALVES, W. de A. Distrito industrial de Jupiá: a construção do discurso de progresso em três lagoas/MS – 1970. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.5, n. 9, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/1833>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ANDRADE, L. C. de. **Inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino**. São Paulo: Know How, 2012.

ANDRADE, M. A. de; MELO E; PANIAGO, M. C. S. (org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19 - **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASNIAK, M. I; SOARES, M. T.C. O ProInfo e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, p. 201-214, maio/ago. 2016.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDO, N. Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling. **Nova Escola**, 24 de Maio, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nemhomeschooling>. Acesso em: 10 dezembro 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João, Sara dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BOLSONI, E. P. **Sociabilidade em Redes Digitais Sociais: a re-construção da identidade**. Maringá: Linkania, 2014.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P.C.S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In: BONILLA, M. H. S., PRETTO, N. D. L (orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea [online]*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 23-48.

BUENO, S.F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - **Nota Técnica N° 2/2020** /SEI/GIMTV/GGPAF/DIRE5/ANVISA. Processo nº 25351.902304/2020-14. Dispõe sobre as medidas sanitárias a serem adotadas em pontos de entrada, frente aos casos do Novo Coronavírus (nCoV). Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/paf/coronavirus/arquivos/arquivos-linha-do-tempo/7145_json-file-1. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020b. p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm . Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial da União**: 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, 19 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril, 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**:

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2014, n. 1, p.1- Edição Extra, de 26 de jun. de 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05. Reorganização do Calendário Escolar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2020, p. 32, 1º de jun. de 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, 18 mar. 2020. Disponível em <https://www.mec.gov.br> . Acesso em: 03 de agosto 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, que institui o Programa de Inovação Educação Conectada. **Diário Oficial da União**, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/ decreto/ D9204 .htm. Acesso em 04 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seção que pactua a educação como direito de todos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em 10 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC recomenda volta às aulas presenciais. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/mec-recomenda-volta-a-aula-s-presenciais>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. SASE - Plano Nacional de Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - Disponível em: [https:// pne.mec.gov.br](https://pne.mec.gov.br). Acesso em dezembro 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 10.277, de 16 de março de 2020. DECRETO Nº 10.277, Institui o comitê de crise para a supervisão e monitoramento da covid-19. Diário Oficial da União: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. 2020. **Boletim Epidemiológico ESPECIAL**. Secretaria de Vigilância em Saúde | Ministério da Saúde 8 Semana Epidemiológica 43 (18/10 a 24/10/2020) disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt->. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**: Acesso em: 03 de abril de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

BRASIL. Superior Tribunal de Federal. ADPF 672 / DF. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Distrito Federal. **Publicado pelo Supremo Tribunal Federal**. 08 de abril de 2020. Código 7E45-E467-391A-6532 e senha 2E6A-6071-45D3-3BF2. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF672liminar.pdf> . Acesso em outubro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília : Inep, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seção que pactua a educação como direito de todos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC recomenda volta às aulas presenciais**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/mec-recomenda-volta-as-aulas-presenciais>. Acesso em: 01 ago. 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Disponível em: [https:// pne.mec.gov.br](https://pne.mec.gov.br). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. São Paulo: Pearson, 2012.

CABRAL, S, A. A. de O.; UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira (Org.). **Estudos linguísticos e formação de professores para o ensino de línguas**. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Inteiro. e Aprendizagem, 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p.179-191, jul./ dez. 2013.

CANI, E. A. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TIDC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, Ed. Esp., n. 1, p. 23-39, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência – 2020. **Research Society and Development**, v. 9, n. 6, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CINCO, T.C. **Pandemia de Covid19 e o uso de tecnologias na educação**. Monografia (Pós-Graduação em Ensino de Ciências) –Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira, 2020.

CIPRIANI, F.M; BARBOSA, A. F; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em tempo de pandemia. **Educ. Real.**, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/>. Acesso em: 28 out. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE-Relatório Técnico – 2020 - Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf . Acesso em: 12 mar. 2021.

COSTA, L. M. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) - Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública. **Quanta Comunicação e Cultura**, v. 01, n. 01, 2015.

CORREIA, J. M. **Uso das TICS na prática docente numa escola do município de Assunção – Paraíba, em meio a pandemia do Covid – 19**. Monografia (Licenciatura em Computação do Centro de Informática) - da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago.

2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 jan. 2022.

DIEESE – Boletim emprego em pauta. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2021/boletimEmpregoemPauta21.pdf> - Número 21 - junho de 2021- acesso em setembro 2022

DINIZ, N. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, p. 138-144, Especial COVID-19, maio 2020.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019.

DUARTE, N. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FACEBOOK vence etapa em processo antitruste nos EUA. **Meio e Mensagens**. Mídia. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2021/06/29/facebook-vence-etapa-em-processo-antitruste-nos-eua.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FARIAS, N. **Conheça a história de Três Lagoas**. Disponível em: <https://jnimoveis.com/blog/treslagoas/conheca-mais-sobre-a-historia-de-tres-lagoas/> - 2019. Acesso em: 7 maio 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Observatório Covid 19. **Nota técnica: Leitos de UTI para Covid 19**, Rio de Janeiro, 3 fev. 2022. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/nota_tecnica_observatoriocovid19_2022-02-02.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R.A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular: Análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v.42, n. 2, p. 420-434, maio/ago. 2020.

GREGIO, B. M. A. **O uso das TICs e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande /MS: uma realidade a ser construída**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande, MS, 2005.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, p. 01-18, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945205167>. Acesso em: 03 nov. 2020.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas). Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. XXI n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO DATASENADO. Impactos da pandemia na educação no Brasil. Brasília, DF: Senado, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **População estimada**: Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em: 10 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA. IBGE cidades: Três Lagoas/MS. Acesso em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, DF, 2018. Censo Escolar Município Três Lagoas/MS. Disponível em: <http://gov.br/wp-content/uploads/2018/06/DADOS-ESTATISTICO-2017-CENSO-ESCOLAR-Municipio.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Catálogo de Escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-Escolas>. Publicado em: 10 dez. 2020. Atualizado em 17 nov. 2020. Acesso em: 12 dez. 2021.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os Impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, p. 58-71, maio /ago. 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus. 2007.

JACOMINI, M.A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 46, e214645, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169869/160744>. Acesso em: 28 out. 2021.

LINHARES J; DUARTE E. C. F; Práticas pedagógicas no uso das NTICS: possibilidades e convergências na educação escolar. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, ano 2, v. IV, número 1, p.58-80, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5799>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *In:* LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOMBARDI, J.C. Modo de produção, transformações do trabalho e educação em Marx e Engels. *In:* LOMBARDI, J.C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.(Org.). **Mundialização do Trabalho, Transição Histórica e Reformismo Educacional**. Campinas: Librum, 2014. p. 11-60. Edição eletrônica.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017 .

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MACHADO, L.R.S. A educação e os desafios das novas tecnologias. *In:* FERRETTI, C.J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-188.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SED n.º 2.491, de 8 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Projeto de Implementação das Salas de Tecnologias Educacionais-STEs e a utilização das diversas tecnologias midiáticas nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 8.085, 9 dez. 2011. p. 14 -15.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.455, de 14 de setembro de 2020. Dispõe sobre as suspensões temporárias das aulas presenciais. **Diário Oficial do Estado**: 17 de mar. 2020, Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-15393-2020-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 10 de outubro 2020.

MATO GROSSO DO SUL Decreto nº 15.391, de 01 de abril, 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 no território sul-mato-grossense. **Diário Oficial do Estado** 2020, acesso em: 15 de abril 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.393, de 17 de março 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais até o término do ano letivo de 2020. **Diário Oficial do Estado**: 05 de out. de 2020, Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402367>. Acesso em: 03 de novembro 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.526, de 05 de outubro de 2020. Dispõe sobre as suspensões temporárias das aulas presenciais. **Diário Oficial do Estado**: dia de mês abrev. de 2020, Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-15393-2020-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 02 de outubro 2020.

MATO GROSSO DO SUL SED. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul Resolução 3.745, regulamenta sobre as atividades pedagógicas complementares. **Diário Oficial do Estado**: n. 10.120 p. 2, 19 de mar. de 2020, Edição Extra.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. CRE 12. Coordenadoria Regional de Educação. Quem somos. Disponível em <http://www.cre12treslagoas.sed.ms.gov.br/titulo-da-pagina/quem-somos/>. Acesso em outubro de 2020.

MENDONÇA. C. T. M.; FLORINDO. R. A.; FREITAS. J. A. de. Prática de ensino: **Metodologias inovadoras para o ensino**. Maringá: UniCesumar, 2020.

MISSIO, F. J.; SONAGLIO, C.M.; FERREIRA, B.M.O.B. Notas sobre as etapas de desenvolvimento de Três Lagoas (MS): um exercício rostowiano. **BGeosul**, Florianópolis, v. 34, n. 70, p. 156-194, jan./abr. 2019.

MORAES, R. de A. **Informática educativa no Brasil**: das origens à década de 1990. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2012.

MOURA, E; BRANDÃO, E. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Científica Fazer**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5008361-O-uso-das-tecnologias-digitais-na-modificacao-da-pratica-educativa-escolar-use-of-digital-technologies-in-education-school-modification-of-practice.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de. **A Utilização dos Laboratórios de Informática do PROINFO em Escolas de Dourados – MS**. 2001. 92f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, F. M. F. de *et al.* Novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) no currículo de licenciatura em química como ferramenta de interação aluno-professor. *In*:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21462>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, H. do V. de; SOUZA, F. S. de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, 2020.

OLIVEIRA, M. E. de. **Professor, você trabalha ou só dá aula?:** um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA R.M.; CORRÊA, Y; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: Formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18. 2020.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA O. S. F; SILVA, M. J.de O. Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Revista Educação**, Número Temático, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 01 ago. 2021.

OLIVEIRA, E. de O. Apontamentos para a pesquisa histórica sobre o trabalho docente atribuições do NTE/TL. **Espaço Plural**, ano XVII, n. 34, p. 551-582, sem. 2016. Disponível em: <https://www.cre12treslagoas.sed.ms.gov.br/atribuicoes-do-ntet/>. Acesso em: 5 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Empresa Brasil de Comunicação. Publicado em: 11/03/2020 por Agência Brasil. Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> . Acesso em: 6 jun. 2020.

PACHECO, D. L; LARA, C. de B. A história, memória e patrimônio cultural de Três Lagoas/MS: as imagens fotográficas da “cidade das águas”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8. Dourados. **Anais...Dourados: UEMS**, 2017. p. 2618 – 2625.

PÉREZ-LANZAC, C. Shoshana Zuboff: “O neoliberalismo destróçou tudo. **Temos que começar do zero**”. El País. Internacional, 11 oct. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ideas/2020-10-11/shoshana-zuboff-o-neoliberalismo-destrocou-tudo-temos-que-comecar-do-zero.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PEROSA, G.T.L. **Salto para o Futuro:** um olhar para a educação a distância, aprendizagem e interatividade. Campo Grande, MS. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2003.

PERPETUA, G. M. **A mobilidade espacial do trabalho e o desenvolvimento desigual e combinado do território em escala local:** estudo de caso dos municípios de Presidente Prudente-SP e Álvares Machado-SP. 2010a. 83f. Monografia (Bacharelado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Presidente Prudente. Disponível em file:///C:/Users/rootti/Desktop/2138-Texto%20do%20Artigo-6538-6999-10-20130715%20(1).pdf. Acesso: set. 2022.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993>. Acesso: mai. 2020.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, A.C.; ARAUJO, R.B. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, maio/ago. 2018

RODRIGUES, A. de B.; ARAUJO, J.V. **Políticas educacionais e formação de professores: novos desafios, velhas indagações.** 2005. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/352/357>. Acesso: abr. 2021.

RODRIGUEZ, M. V. **Políticas pública.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTANA FILHO, M. M. de S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, p. 03-15, Especial COVID-19, maio 2020.

SANTOS, A. C. **A industrialização marca desenvolvimento de Três Lagoas.** Disponível em: <https://www.rcn67.com.br/jpnews/tres-lagoas/industrializacao-marca-desenvolvimento-de-tres-lagoas/138882/> - 2020. Acesso em: 10 mai. 2022.

SANTOS, T. A.; NEVES, J. C.; MELO, A. Notas para uma crítica geográfica das ideologias: a modernidade truncada e a vertigem do progresso no município de Três Lagoas-MS. **Revista Nera**, n.55, p. 343–361, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i55>. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6929/5794>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Lisboa: Almeidina, 2000.

SAKUDA, L. O.; VASCONCELOS, F.C. Teletrabalho: desafios e perspectivas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 33, p. 39- 49, abr./maio 2005.

SILVA, E.A.P.B. da. **As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

SILVA, E. H. O. da. A formação docente em tecnologia educacional por meio do Proinfo integrado, em Corumbá-MS. **EaD & Tecnologias Digitais Na Educação**, v. 3, n. 4, p. 139–147, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/4100>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, M. Formação de professores para docência na sala de aula híbrida. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-17, jan./dez. 2022.

SILVA, M. J. da; JORGE, W.J. **Novas tecnologias na educação**. Maringá: Ed. CWB, 2020.

SILVA, M. R. C. da. **Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais**: uma análise da regulamentação. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVA, R. S. da: **Gestão da EAD**: Educação à distância da Era Digital. Novatec Editora Ltda. 2013.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE TRÊS LAGOAS. Disponível em: <https://www.facebook.com/sindicatodostrabalhadorestl/posts/3147623472116387> . Acesso em: 8 abr. 2022.

SOARES, R. Contribuições do materialismo histórico dialético para o projeto em rede observatório da formação de professores de artes visuais. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.3, p. 269-279, maio/ago. 2019.

TRÊS LAGOAS (MS). Secretaria de Educação e Cultura. SEMEC de Três Lagoas conta com Ambiente Virtual de Aprendizagem. 17 set. 2018. Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/semec-de-tres-lagoas-conta-com-ambiente-virtual-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TRÊS LAGOAS (MS). Decreto nº 046, de 16 de março 2020. Cria o comitê de prevenção e enfrentamento ao corona vírus – covid-19, e dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, 17 mar. 2020a, edição 2564. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/assomasul>. Acesso em: 10 out. 2020.

TRÊS LAGOAS (MS). Decreto n.º 048, de 16 de março 2020, que dispõe sobre a suspensão temporária das aulas. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Três Lagoas, 17 mar. 2020b, edição 2564. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/assomasul>. Acesso em: 10 out. 2020.

TRÊS LAGOAS (Mato Grosso do Sul). SEMEC. Diretora educacional e pedagógica da REME fala sobre os desafios do Ensino Remoto durante a pandemia. 22 jul. 2020c. Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/diretora-educacional-e-pedagogica-da-reme-fala-sobre-os-desafios-do-ensino-remoto-durante-a-pandemia>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TRÊS LAGOAS (MS). **Orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas**: identidade, direitos de aprendizagem e metodologias educação infantil (versão preliminar). 2019. Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/CADERNO-ED.-INFANTIL-2019-versao-preliminar.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

TRÊS LAGOAS (MS). **Lei-ordinaria-n-3805-2021**. leismunicipais.com.br/a1/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/2021/381/3805-dispoe-sobre-a-criacao-de-programa-da-prefeitura

municipal-de-tres-lagoas-para-a-aquisicao-de-computador-e-custeio-de-plano-de-internet-no-ambito-da-secretaria-de-municipal-de-educacao-e-cultura. 2021.

VACCARI, G. **Conheça a história, o desenvolvimento e as curiosidades de Três Lagoas** Disponível em:<https://correiodoestado.com.br/cidades/conheca-a-historia-o-desenvolvimento-e-as-curiosidades-de-tres-lagoas/249546> - 2015 – Acesso: mai. 2022

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso - BA, p.66-72, 2011.

VIEIRA, A.A.S. **Integração de tecnologias e webtecnologias no ensino de língua inglesa: concepções teóricas, crenças e interação na prática docente.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

VOSGERAU, D.; BRITO, G. S.; CAMAS, N. PNE 2014-2024: Tecnologias educacionais e formação de professores. **Revista brasileira de formação docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 103-118, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ZANDAVALLI, C. B. **Educação a distância** [recurso eletrônico]: conceitos, histórico, bases legais e políticas públicas. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

ZANDAVALLI, C. B.; PEDROSA D. M. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. **Rev. bras. Estud. pedagog. (Online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 385-413, maio/ago. 2014.

ZANDAVALLI, C. B; OLEGÁRIO, L.A.O. Educação básica em tempos de pandemia: ensino não presencial é educação a distância? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 5., 2020, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UFSCAR, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR(A)

Você, professor(a) da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Teletrabalho em tempos de pandemia: as políticas educacionais e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Três Lagoas, MS**”, a ser conduzida pela pesquisadora Marize Aparecida Leite Siqueira Silva.

A pesquisa tem como objetivo compreender o trabalho docente em tempos de pandemia. Também procura analisar como as políticas educacionais relativas à inclusão das tecnologias educacionais contribuíram para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para a formação docente no município; e compreender as novas demandas e principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente frente ao uso das tecnologias da comunicação informação (TICs) durante a pandemia da Covid-19.

São critérios para inclusão na pesquisa:

- c) ser maior de dezoito anos e;
- d) ser professor efetivo da rede municipal de educação atuando na educação fundamental pelo período igual ou superior a doze meses.

São critérios para exclusão:

- c) ser menor de dezoito anos;
- d) não ter atuado na escola durante doze meses;
- e) Afastamento da escola, seja por desligamento ou licença médica.

A pesquisa será desenvolvida com professores de 05 escolas da zona sul do município, visto que estas unidades atendem alunos de todas as classes sociais, o que torna a pesquisa mais abrangente e completa.

A coleta de dados ocorrerá por meio de reunião online com dois grupos focais: um de professores e outro de coordenadores pedagógicos que atendem os anos iniciais do ensino

fundamental, especificamente nas turmas de 4º e 5º anos destas respectivas escolas. As entrevistas ocorrerão por meio digital através do *Google Meet* serão gravadas mediante autorização do participante e posteriormente serão transcritas.

Após o processo de transcrição os arquivos serão validados pelos participantes, que poderão vetar trechos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso às mesmas. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável. O arquivo de vídeo gravado durante a entrevista no Google meet e as transcrições serão armazenados dentro da conta de email da pesquisadora e ficará arquivado por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.. Os entrevistados terão seus dados salvaguardados e de nenhuma maneira serão identificados no processo de redação e construção. Por fim os dados serão analisados e tabulados visando a publicação da pesquisa.

As entrevistas com os professores serão realizadas somente após a autorização da rede mantedora, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas/ MS (SEMEC/TL) e a aprovação do projeto no Comitê de Ética (CEP/CONEP) para seres humanos da UFMS.

Informações importantes – Professor(a)

Leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas procure a pesquisadora poderá esclarecer.

A participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação. Salientamos que, caso se sinta constrangido (a) em responder qualquer uma das questões presentes no questionário *on-line*, poderá optar em deixá-las em branco, sem nenhum prejuízo.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado (a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a participação do (a) professor (a) é de extrema importante para o andamento da pesquisa. Além disso, em qualquer momento você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre a participação na pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo (a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do (a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro ficando sob a guarda única e exclusivamente da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação mediante Defesa Pública, em eventos ou publicados em forma de artigo científico em periódicos das áreas da Educação, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo.

A participação do (a) professor (a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo ou dano ao (à) participante. Em caso de gastos resultantes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será devidamente ressarcido, com devolução do valor gasto. Ressaltamos também que fica garantido o direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora tomará todas as providencias para evitar possíveis desconfortos e/ou eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa. Para tal será explicado claramente aos respondentes o objetivo e as regras de participação na mesma a fim de evitar futuros constrangimentos ou qualquer dano emocional. Lembrando que a pesquisadora deverá realizar acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa.

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao respondente, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atender aos participantes. Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento. Agradecemos sua atenção e contamos com a sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Marize Aparecida Leite Siqueira Silva, por telefone (67) 99668.7873 ou e-mail: mestradotl2020@gmail.com ou pelo endereço Rua das Marias, 534 Parque São Carlos – Três Lagoas / MS.

As informações sobre os direitos dos (a) professores(a) como participante no estudo estão disponíveis no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 3345.7187.

Também pode ser acessado no seguinte endereço: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP, CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, LOCALIZADO NA AVENIDA COSTA E SILVA, SN/ - PRÉDIO “HÉRCULES MAYMONE” (PRÓ-REITORIAS) 1º ANDAR – SALA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP – CAMPO GRANDE -MS E PELO EMAIL: Cepconep.Propp@Ufms.Br.

Acesse ainda a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante)

Assinatura
(Pesquisadora)

Local: _____, MS Data: ____/____/2021.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Coordenador(a)

Você, coordenador (a) pedagógico(a) da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Teletrabalho em tempos de pandemia: as políticas educacionais e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Três Lagoas, MS**”, a ser conduzida pela pesquisadora Marize Aparecida Leite Siqueira Silva.

A pesquisa tem como objetivo compreender o trabalho docente em tempos de pandemia. Também procura analisar como as políticas educacionais relativas à inclusão das tecnologias educacionais contribuíram para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, analisar a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para a formação docente no município e compreender as novas demandas e principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente frente ao uso das tecnologias da comunicação informação (TICs) durante a pandemia da Covid-19.

São critérios para inclusão na pesquisa:

- e) ser maior de dezoito anos e;
- f) ser coordenador da rede municipal de educação atuando na educação fundamental pelo período igual ou superior a doze meses.

São critérios para exclusão:

- f) ser menor de dezoito anos;
- g) não ter atuado na escola durante doze meses;
- h) Afastamento da escola, seja por desligamento ou licença médica.

A pesquisa será desenvolvida coordenador (s) pedagógico (s) de 05 escolas da zona sul do município, visto que estas unidades atendem alunos de todas as classes sociais, o que torna a pesquisa mais abrangente e completa.

A coleta de dados ocorrerá por meio de reunião online com dois grupos focais: um de professores e outro de coordenadores pedagógicos que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nas turmas de 4º e 5º anos destas respectivas escolas. As entrevistas ocorrerão por meio digital através do *Google Meet* serão gravadas mediante autorização do participante e posteriormente serão transcritas. Após o processo de transcrição

os arquivos serão validados pelos participantes, que poderão vetar trechos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso às mesmas. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável. O arquivo de vídeo gravado durante a entrevista no Google *meet* e as transcrições serão armazenados dentro da conta de email da pesquisadora e ficará arquivado por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012. Os entrevistados terão seus dados salvaguardados e de nenhuma maneira serão identificados no processo de redação e construção. Por fim os dados serão analisados e tabulados visando a publicação da pesquisa.

As entrevistas com os professores serão realizadas somente após a autorização da rede mantedora, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas / MS (SEMEC/TL) e a aprovação do projeto no Comitê de Ética (CEP/CONEP) para seres humanos da UFMS.

Informações importantes – Coordenador(a)

Leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas procure a pesquisadora que poderá esclarecê-las.

A participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação. Salientamos que, caso se sinta constrangido (a) em responder qualquer uma das questões presentes no questionário *on-line*, poderá optar em deixá-las em branco, sem nenhum prejuízo.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado (a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a participação do (a) professor (a) é de extrema importante para o andamento da pesquisa. Além disso, em qualquer momento você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre a participação na pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo (a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do (a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos

participantes. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro ficando sob a guarda única e exclusivamente da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação mediante Defesa Pública, em eventos ou publicados em forma de artigo científico em periódicos das áreas da Educação, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo.

A participação do (a) coordenador (a) pedagógico (a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo ou dano ao (à) participante. Em caso de gastos resultantes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será devidamente ressarcido, com devolução do valor gasto. Ressaltamos também que fica garantido o direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora tomará todas as providências para evitar possíveis desconfortos e/ou eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa. Para tal será explicado claramente aos respondentes o objetivo e as regras de participação na mesma a fim de evitar futuros constrangimentos ou qualquer dano emocional. Lembrando que a pesquisadora deverá realizar acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa.

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao respondente, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atender aos participantes. Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento.

Agradecemos sua atenção e contamos com a sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Marize Aparecida Leite Siqueira Silva, por telefone (67) 99668.7873 ou e-mail: mestrado12020@gmail.com ou pelo endereço Rua das Marias, 534 Parque São Carlos – Três Lagoas / MS.

As informações sobre os direitos dos (a) coordenadores (a) pedagógicos (a) como participante no estudo estão disponíveis no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 3345.7187.

Também pode ser acessado no seguinte endereço: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP, CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, LOCALIZADO NA AVENIDA COSTA E SILVA, SN/ - PRÉDIO “HÉRCULES MAYMONE” (PRÓ-REITORIAS) 1º ANDAR – SALA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP – CAMPO GRANDE -MS E PELO EMAIL: Cepconep.Propp@Ufms.Br.

Acesse ainda a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante)

Assinatura (pesquisadora)

Local: _____, MS Data: ____/____/2021.

APÊNDICE C - QUESTÕES A SEREM ENVIADAS AOS PARTICIPANTES DO GF ANTES DA SUA REALIZAÇÃO

1 DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

1.1 Idade: ____ anos

1.2 Sexo: () feminino () masculino () outro

1.3 Escolaridade (Marque todas as opções que correspondem a sua formação)

Nível Médio completo () Curso: _____

Nível Superior incompleto () Curso: _____

Nível Superior completo () Curso: _____

Pós-Graduação incompleto () Curso: _____

Pós-Graduação completo () Curso: _____

1.4 Ano em que atua nos anos iniciais do ensino fundamental:

4º ano () 5º ano ()

1.5 Quantidade de horas semanais que trabalha:

() 20 horas () 40 horas () outra Citar: _____

1.6 Quantidade de escolas em que trabalha:

() 1 () 2 () 3

1.7 atua em outra área ou tem outra atividade com remuneração além da docência? () SIM () NÃO. Em caso positivo, indique qual _____

1.7 Tempo de atuação no magistério: ____ anos

1.8 assinale com um x os recursos tecnológicos que você sabe utilizar e aqueles que você tem disponíveis na sua casa:

Recursos tecnológicos	Sabe utilizar	Está disponível na sua casa
Internet banda larga		
Computador		
Aplicativos para videoaulas		
Aplicativos para webconferências		
WhatsApp		
Câmera digital		

1.9 você participou de formação (ões) continuada (s), nos últimos cinco anos sobre o uso de Tecnologias Educacionais na escola? Em caso positivo, descreva-a (s).

APÊNDICE D - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL - PROFESSORES (AS) 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mediadora: Olá professores (as). Sejam bem-vindos (as)!

Eu gostaria inicialmente de agradecer a participação de vocês e salientar a importância dessa reunião para o desenvolvimento da minha pesquisa, por meio desse grupo focal (GF).

Sou professora como vocês e pós-graduanda do Mestrado em Educação da UFMS. A pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo compreender o trabalho docente em tempos de pandemia. Também estou procurando analisar como as políticas educacionais relativas à inclusão das tecnologias educacionais contribuíram para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, pretendo analisar a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para a formação docente no município e compreender as novas demandas e principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente frente ao uso das tecnologias da comunicação informação (TICs) durante a pandemia da Covid-19.

Peço que fiquem bastante à vontade para emitirem suas opiniões e compartilhem ideias, pois será mantido sigilo absoluto sobre a identificação dos (as) participantes.

Como já conversamos com essa reunião será gravada, transcrita e depois enviada aos participantes que podem retirar informações, caso queiram usar os conceitos de Elliot...

Vou traçar agora algumas orientações para podermos conversar com uso do Google Meet...

Vamos começar a discussão de ideias, como não podemos falar simultaneamente, enquanto um (a) professor (a) estiver falando peço aos demais, por gentileza, que mantenham os microfones fechados para evitar microfonia.

Abrirei cada questão para o debate e vocês vão se inscrevendo pelo bate papo ou podem levantar a mão e acenar e eu vou passando a palavra para cada um (a). Fiquem à vontade para se manifestar, ou não, a cada questão.

Cada questão será discutida por cerca de 10 minutos para não estendermos muito essa reunião. O GF não deve exceder a 3 horas de duração. Se for necessário, marcaremos outra reunião para finalizarmos as questões.

A) Formação inicial e continuada para Utilização das Tic (Tempo Máximo: 50 minutos)

1. Durante sua formação inicial você contou com conteúdos teórico-práticos para utilização de tecnologias educacionais nos anos iniciais do ensino fundamental?
2. Já participou de formação (ões) docente (s) para utilizar as Tic? Em caso positivo, descreva essa (s) formação (ões).
3. Elas estavam articuladas ao Programa Nacional de Informatização (PROINFO)?
4. Você conhece o PROINFO, sabe quais são seus objetivos e suas principais contrições para formação docente? Em caso positivo, comente sobre o assunto.
5. Acredita que a formação inicial e/ou continuada para uso das tecnologias ajudou neste momento de pandemia? Justifique.

B) Diretrizes e Ordenamento do sistema de ensino de Três Lagoas durante a Pandemia da Covid 19 (tempo máximo: 30 minutos)

1. Você conhece as Diretrizes e normatizações colocadas pela Prefeitura e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Três Lagoas, durante o período da Pandemia que interferiram na organização das escolas e das aulas? Se conhece, fale um pouco sobre o assunto.
2. Como a SEMEC organizou as aulas remotas? Ela disponibilizou alguma plataforma ou aplicativo pedagógico?
3. A SEMEC ofertou apoio pedagógico adequado para a preparação e aplicação das aulas remotas? Em caso positivo, como foi este suporte?

C) A organização do trabalho docente durante a Pandemia: novas demandas e principais dificuldades (Tempo máximo: 80 minutos)

1. No Início da pandemia, em março de 2020, você se sentiu preparado (a) para ministrar aulas remotas? Reflita se as formações para uso das TIC que você participou auxiliaram na organização do processo de ensino.
2. Você contou com apoio da coordenação pedagógica, da Direção da escola e/ou de outros profissionais para a realização das atividades remotas?
3. Descreva como você realizou as aulas remotas, que tipo de recursos utilizou, como organizou e realizou os processos avaliativos.
4. Além das aulas remotas você também preparou atividades impressas? Em caso positivo descreva essas atividades e como foram desenvolvidas.
5. Como avalia a relação professor-aluno e aluno-aluno durante o ensino remoto?
6. Como você analisa a mediação dos pais aos alunos para a realização das atividades escolares durante a Pandemia?
7. Analise as condições de trabalho para os professores durante a pandemia, quais principais as mudanças ocorridas e os eventuais custos financeiros e emocionais do trabalho remoto.
8. Avalie o processo de ensino desenvolvido durante a pandemia quanto à qualidade de ensino oferecida e o nível de aprendizagem dos estudantes. Indique suas principais conquistas e dificuldades.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL - COORDENADORES (AS) 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mediadora: Olá professores (as). Sejam bem-vindos (as)!

Eu gostaria inicialmente de agradecer a participação de vocês e salientar a importância dessa reunião para o desenvolvimento da minha pesquisa, por meio desse grupo focal (GF).

Sou professora como vocês e pós-graduanda do Mestrado em Educação da UFMS. A pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo compreender o trabalho docente em tempos de pandemia. Também estou procurando analisar como as políticas educacionais relativas à inclusão das tecnologias educacionais contribuíram para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, pretendo analisar a contribuição do Programa Nacional de Informatização (ProInfo) para a formação docente no município e compreender as novas demandas e principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente frente ao uso das tecnologias da comunicação informação (TICs) durante a pandemia da Covid-19.

Peço que fiquem bastante à vontade para emitirem suas opiniões e compartilhem ideias, pois será mantido sigilo absoluto sobre a identificação dos (as) participantes.

Como já conversamos com essa reunião será gravada, transcrita e depois enviada aos participantes que podem retirar informações, caso queiram usar os conceitos de Elliot...

Vou traçar agora algumas orientações para podermos conversar com uso do Google Meet...

Vamos começar a discussão de ideias, como não podemos falar simultaneamente, enquanto um (a) professor (a) estiver falando peço aos demais, por gentileza, que mantenham os microfones fechados para evitar microfonia.

Abrirei cada questão para o debate e vocês vão se inscrevendo pelo bate papo ou podem levantar a mão e acenar e eu vou passando a palavra para cada um (a). Fiquem à vontade para se manifestar, ou não, a cada questão.

Cada questão será discutida por cerca de 10 minutos para não estendermos muito essa reunião. O GF não deve exceder a 3 horas de duração. Se for necessário, marcaremos outra reunião para finalizarmos as questões.

A) Formação inicial e continuada para Utilização das Tic (Tempo Máximo: 50 minutos)

6. Durante sua formação inicial você auxiliou com conteúdos teórico-práticos para utilização de tecnologias educacionais nos anos iniciais do ensino fundamental?
7. Já participou de formação (ões) docente (s) para utilizar as Tic? Em caso positivo, descreva essa (s) formação (ões).
8. Elas estavam articuladas ao Programa Nacional de Informatização (PROINFO)?
9. Você conhece o PROINFO, sabe quais são seus objetivos e suas principais contrições para formação docente? Em caso positivo, comente sobre o assunto.
10. Acredita que a formação inicial e/ou continuada para uso das tecnologias ajudou neste momento de pandemia? Justifique.

B) Diretrizes e Ordenamento do sistema de ensino de Três Lagoas durante a Pandemia da Covid 19 (tempo máximo: 30 minutos)

4. Você conhece as Diretrizes e normatizações colocadas pela Prefeitura e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Três Lagoas, durante o período da Pandemia que interferiram na organização das escolas e das aulas? Se conhece, fale um pouco sobre o assunto.
5. Como a SEMEC organizou as aulas remotas? Ela disponibilizou alguma plataforma ou aplicativo pedagógico?
6. A SEMEC ofertou apoio pedagógico necessário para a preparação e aplicação das aulas remotas? Em caso positivo, como foi este suporte?

C) A organização do trabalho docente durante a Pandemia: novas demandas e principais dificuldades (Tempo máximo: 80 minutos)

9. No Início da pandemia, em março de 2020, você acredita que os professores estavam (a) aptos para ministrar aulas remotas? Reflita se as formações para uso das TICs que você participou auxiliaram na organização do processo de ensino.
10. Você acredita que o tempo para preparação das aulas aumentou? Se sim, em que quantidade?
11. Como os professores estão reagindo a este aumento ou sobrecarga de trabalho?
12. Além das aulas remotas os estudantes receberam atividades impressas? Qual a importância destas atividades neste momento de pandemia?
13. Como avalia a relação professor-aluno e aluno-aluno durante o ensino remoto?
14. Como você analisa a mediação dos pais aos alunos para a realização das atividades escolares durante a Pandemia?
15. Quais foram as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as aulas remotas?
16. Analise as condições de trabalho para os professores durante a pandemia, quais principais as mudanças ocorridas e os eventuais custos financeiros e emocionais do trabalho remoto.
17. Avalie o processo de ensino desenvolvido durante a pandemia quanto à qualidade de ensino oferecida e o nível de aprendizagem dos estudantes. Indique suas principais conquistas e dificuldades.

18. Analise o ensino desenvolvido durante a pandemia quanto à qualidade de ensino oferecida e o nível de aprendizagem dos estudantes. Indique suas principais conquistas e dificuldades.
19. Você acredita que a aprendizagem foi adequada e positiva? Por que?

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SEMEC DE TRÊS LAGOAS



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



AUTORIZAÇÃO

Eu, Angela Maria de Brito, Secretária de Educação do Município de Três Lagoas/MS, autorizo a realização da pesquisa **“Teletrabalho em tempos de pandemia: as políticas educacionais e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Três Lagoas, MS”**, a ser conduzida pela pesquisadora Marize Aparecida Leite Siqueira Silva, no programa de Mestrado em Educação da UFMS, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Buzatto Zandavalli.

Declaro, também, que fui suficientemente informada pela pesquisadora sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Estou ciente de que a pesquisa será realizada no período de 120 dias.

Três Lagoas/MS, 24 de fevereiro de 2021.

Angela Maria de Brito
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto nº 4, de 01/01/2021

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua Alexandre Costa, 130. Centro. CEP 79640-038
TRÊS LAGOAS - MS. Tel. (67) 3929-1568

ANEXO B - Documento específico da rede de ensino**LEI Nº 2917 DE 02 DE JUNHO DE 2015****"AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A CRIAR O PROGRAMA DE INCLUSÃO DIGITAL DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS, QUE REGULAMENTA E DISCIPLINA O ACESSO DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO, OBJETIVANDO A UNIVERSALIZAÇÃO DA INTERNET E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS"**

FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, APROVOU E EU, NA QUALIDADE DE SEU PRESIDENTE, DE ACORDO COM O ARTIGO 29 PARÁGRAFOS 3º E 7º DA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO PROMULGO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Fica autorizado o Poder Executivo a criação no Município de Três Lagoas/MS, do PROGRAMA DE INCLUSÃO DIGITAL DE TRÊS LAGOAS/MS, que proporciona aos munícipes acesso gratuito à Internet, respeitadas as condições estabelecidas nesta lei.

Art. 2º Fica o Poder Executivo autorizado a firmar contrato de adesão, à título precário e gratuito, por tempo determinado, com o objetivo de oferecer o uso de sinal gratuito de Internet via rádio no Município de Três Lagoas/MS e seus Distritos às pessoas físicas e jurídicas neles domiciliadas.

§ 1º Para fins do disposto no caput deste Artigo, as pessoas jurídicas a serem beneficiadas serão unicamente e exclusivamente as entidades filantrópicas sem fins lucrativos e as associações civis.

§ 2º Os termos do contrato de adesão serão regulamentados mediante decreto do Prefeito em 90 dias, a contar da data de sua publicação.

Art. 3º A autorização de uso de sinal de Internet de que trata esta Lei será concedida à pessoa física que preencha os seguintes requisitos:

I - ser maior de 18 (dezoito) anos;

II - residir no Município, incluindo os Distritos de Arapuá e Garcias;

III - não possuir débitos com a Administração direta ou indireta;

IV - apresentar Certidão de regularidade tributária do imóvel indicado para a instalação do

receptor de sinal de Internet via rádio;

V - possuir veículo automotor licenciado no Município, ou apresentar declaração de que não possui veículo automotor, sob as penas da Lei;

VI - comprovar matrícula e frequência em estabelecimento regular de ensino;

VII - não havendo criança em idade escolar obrigatória residindo no imóvel indicado para a instalação do receptor de sinal de Internet via rádio, apresentar declaração, sob as penas da Lei;

VIII - apresentar Atestado de Vacina ou Declaração, ou declarar sob as penas da Lei, de que não possui criança sob a sua responsabilidade em idade de vacinação residindo no imóvel indicado para a instalação do receptor de sinal de Internet via rádio;

IX - apresentar a Nota Fiscal ou documento que comprove a propriedade do KIT PROPRIETÁRIO (ANTENA CABO PLACA), atendendo tecnicamente as exigências: antena tipo grade 2,4 GHZ homologada pela ANATEL.

X - apresentar Inscrição de Produtor Rural ou CNPJ (ATIVO), quando o imóvel estiver localizado em área rural.

XI - apresentar declaração da Vigilância Sanitária e Epidemiológica do município certificando que o imóvel a ser instalado o receptor de sinal de Internet via rádio está em condições sanitárias adequadas e atende às orientações para a erradicação de doenças infecto contagiosas, especialmente Dengue e Leishmaniose, bem como qualquer outro cujo agente transmissor seja, eventualmente, identificado naquele imóvel.

Parágrafo único. A apresentação da Nota Fiscal ou documento equivalente do Kit proprietário, somente será exigido após a confirmação da disponibilidade do sinal.

Art. 4º A autorização de uso de sinal de Internet de que trata esta Lei será concedida à pessoa jurídica filantrópica e sem fins lucrativos, bem como às entidades civis que preencham os seguintes requisitos:

I - possuir declaração de utilidade pública municipal;

II - estar sediada no Município;

III - não possuir débitos com a Administração direta ou indireta;

IV - apresentar Certidão de regularidade tributária do imóvel indicado para a instalação do receptor de sinal de Internet via rádio;

V - possuir veículo automotor licenciado no Município, ou apresentar declaração de que não possui veículo automotor, sob as penas da Lei;

VI - apresentar a Nota Fiscal ou documento que comprove a propriedade do KIT PROPRIETÁRIO (ANTENA CABO PLACA), atendendo tecnicamente as exigências: antena tipo grade 2,4 GHZ homologada pela ANATEL.

VII - apresentar declaração da Vigilância Sanitária e Epidemiológica do município certificando que o imóvel a ser instalado o receptor de sinal de Internet via rádio está em condições sanitárias adequadas e atende às orientações para a erradicação de doenças infecto contagiosas, especialmente Dengue e Leishmaniose, bem como qualquer outra cujo agente transmissor seja, eventualmente, identificado naquele imóvel.

VIII - apresentar declaração da Prefeitura de que a instituição, se beneficiária de subvenção municipal, presta contas periodicamente e está regular.

Parágrafo único. A apresentação da Nota Fiscal ou documento equivalente do Kit proprietário, somente será exigido após a confirmação da disponibilidade do sinal.

Art. 5º O fornecimento do sinal de Internet será a título não comercial, facultada a interrupção a qualquer tempo, mediante prévio aviso.

§ 1º O sinal poderá ainda ser interrompido, com prévio aviso, para serviços de manutenção, reparos ou instalação de equipamentos;

§ 2º O fornecimento do sinal extinguir-se-á por decurso de prazo, rescisão unilateral ou anulação do contrato, por aplicação de pena de suspensão definitiva, ou ainda; se verificada qualquer das hipóteses do artigo 6º desta Lei;

§ 3º A renovação do contrato dar-se-á mediante a comprovação dos requisitos especificados nos artigos 3º e 4º desta Lei;

§ 4º É facultado ao Município, a qualquer tempo e oportunidade, atendendo ao poder discricionário, ao princípio da legalidade, à contenção de despesas, extinguir contratos com usuários, mediante prévia notificação.

Art. 6º É terminantemente proibido o uso ilegal e imoral do sinal de Internet, em especial, invasão de sistemas, envio de vírus e spam, pedofilia, obtenção de vantagens financeiras ou repetições de sinais para terceiros.

§ 1º Ao usuário que não atender as proibições do caput deste artigo, precedido de advertências, será aplicado pena de suspensão do sinal da Internet por até 01 (um) ano, sem prejuízo da aplicação concorrente do disposto no artigo 6º, itens e incisos da presente Lei.

§ 2º No caso de reincidência, a suspensão do sinal se dará pelo dobro do prazo da suspensão anterior, sendo que, dependendo da gravidade da infração, já na reincidência o usuário poderá ter o sinal de Internet interrompido definitivamente.

Art. 7º O descumprimento, por parte do usuário do sistema, desta Lei, de qualquer cláusula ou condição do Contrato, bem como de normas atinentes ao seu objeto, poderá ensejar, sem prejuízo do disposto nas cláusulas contratuais, a aplicação das seguintes penalidades:

I - Advertência;

II - Suspensão temporária do sinal;

III - Suspensão definitiva do sinal.

Art. 8º A fiscalização da utilização do sinal, caberá a Secretaria de Educação e Cultura, através do Departamento de Divisão de Informática Municipal, a ser criado pelo Município.

Art. 9º Os cidadãos que já estão atendidos pelo sinal de Internet no âmbito municipal, terão um período de 90 (noventa) dias para regularização junto ao Poder Público.

Art. 10 As despesas decorrentes da execução da presente Lei correrão por conta de dotação própria, suplementadas se necessário.

Art. 11 O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, contados da data de publicação.

Art. 12 Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Municipal, Sala das Sessões.

Três Lagoas, 21 de setembro de 2015.

Jorge Aparecido Queiroz
Presidente da CMTL

Nota: Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

Data de Inserção no Sistema Leis Municipais: 28/11/2016

ANEXO C

LEI Nº 3.805, DE 12 DE JULHO DE 2021

"DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE PROGRAMA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS PARA A AQUISIÇÃO DE COMPUTADOR E CUSTEIO DE PLANO DE INTERNET NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS"

Faço saber que a Câmara Municipal de Três Lagoas-MS Aprovou e, na qualidade de seu Presidente remeto o seguinte Autógrafo de Lei para sanção e promulgação do Poder Executivo.

Seção I

Do Objeto

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a criação de programa governamental que objetiva a aquisição de computador portátil novo e o custeio de plano de internet aos professores da rede municipal de ensino da educação infantil e ensino fundamental do quadro efetivo e os contratados temporariamente, em efetiva regência de classe, ao diretor escolar, coordenador pedagógico, especialista em educação, diretor de departamento, coordenador de núcleos e técnicos da SEMEC que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem das Unidades de Ensino da REME, como medida mitigatória dos efeitos causados pela da pandemia do SARS-Cov-2 (Covid-19).

Seção II

Das ajudas de Custo

Art. 2º Fica instituída aos servidores da rede municipal de ensino indicados no art. 1º desta Lei, que o município fará a aquisição de computador portátil novo e fará o custeio de plano de

internet, em apoio às suas respectivas atividades pedagógicas e de ensino e aprendizagem.

Parágrafo único. Os servidores indicados no art. 1º desta Lei deverão estar em efetivo exercício para fazer jus ao recebimento das ajudas de custo para internet e o recebimento do computador portátil.

Art. 3º A aquisição dos computadores portáteis novos e o custeio de plano de internet terão o seu prazo, periodicidade e valores estabelecidos em Decreto Municipal.

Art. 4º O professor sob contrato temporário, utilizará o equipamento em regime de comodato gratuito, devendo restituí-lo, em perfeito estado, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, como requisito para a quitação das verbas rescisórias.

§ 1º Em caso de rescisão antecipada de contrato de trabalho, o servidor restituirá o equipamento à SEMEC no mínimo 30 (trinta) dias antes do pagamento das verbas rescisórias.

§ 2º O equipamento restituído na forma deste artigo será cedido, em regime de comodato gratuito, a outro servidor que cumprir os requisitos previstos nesta Lei.

Art. 5º Não receberão o benefício mencionado no caput do art. 2º:

I - Os professores que se encontrem em licença sem ônus;

II - Os professores cedidos com ou sem ônus ao órgão de origem;

III - os professores em licença para qualificação profissional;

IV - Os professores em readaptação;

V - Os professores que não prestarem contas referentes à adiantamento, diárias ou que teve as contas rejeitadas em virtude de desvio, desfalque e/ou má aplicação de recursos públicos verificada na prestação de conta.

Seção III

Das disposições Gerais e Finais

Art. 6º A ajuda de custo que trata esta Lei possui natureza indenizatória, não se incorporando, portanto, à remuneração para nenhum efeito e não poderá ser utilizado como base de cálculo para quaisquer outras vantagens, inclusive para fins de cálculo dos proventos da aposentadoria e de pensões.

Art. 7º As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta de dotação orçamentária própria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, ficando autorizada a abertura de créditos adicionais necessários ao seu atendimento.

§ 1º De modo a atender o disposto no caput deste artigo, fica o poder Executivo autorizado, se necessário, a fazer as alterações orçamentárias necessárias à execução desta Lei.

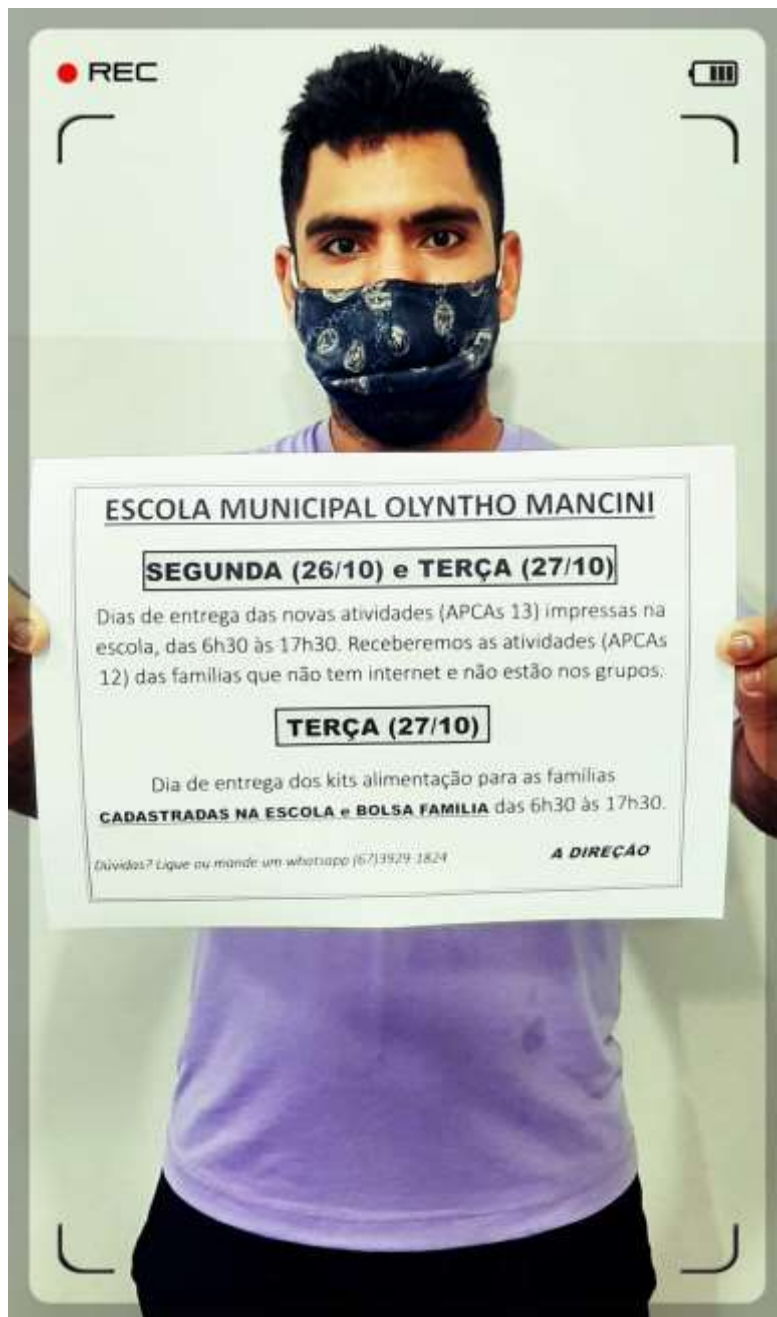
§ 2º As ajudas de custo poderão ser suspensas, por meio de ato próprio do Poder Executivo, quando verificada a impossibilidade orçamentária e financeira de sua manutenção.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, se houver.

Câmara Municipal, Sala das Sessões.
Três Lagoas, 12 de julho de 2021.

Cassiano Rojas Maia
Presidente da CMTL

ANEXO D – FOTOS E APCAs



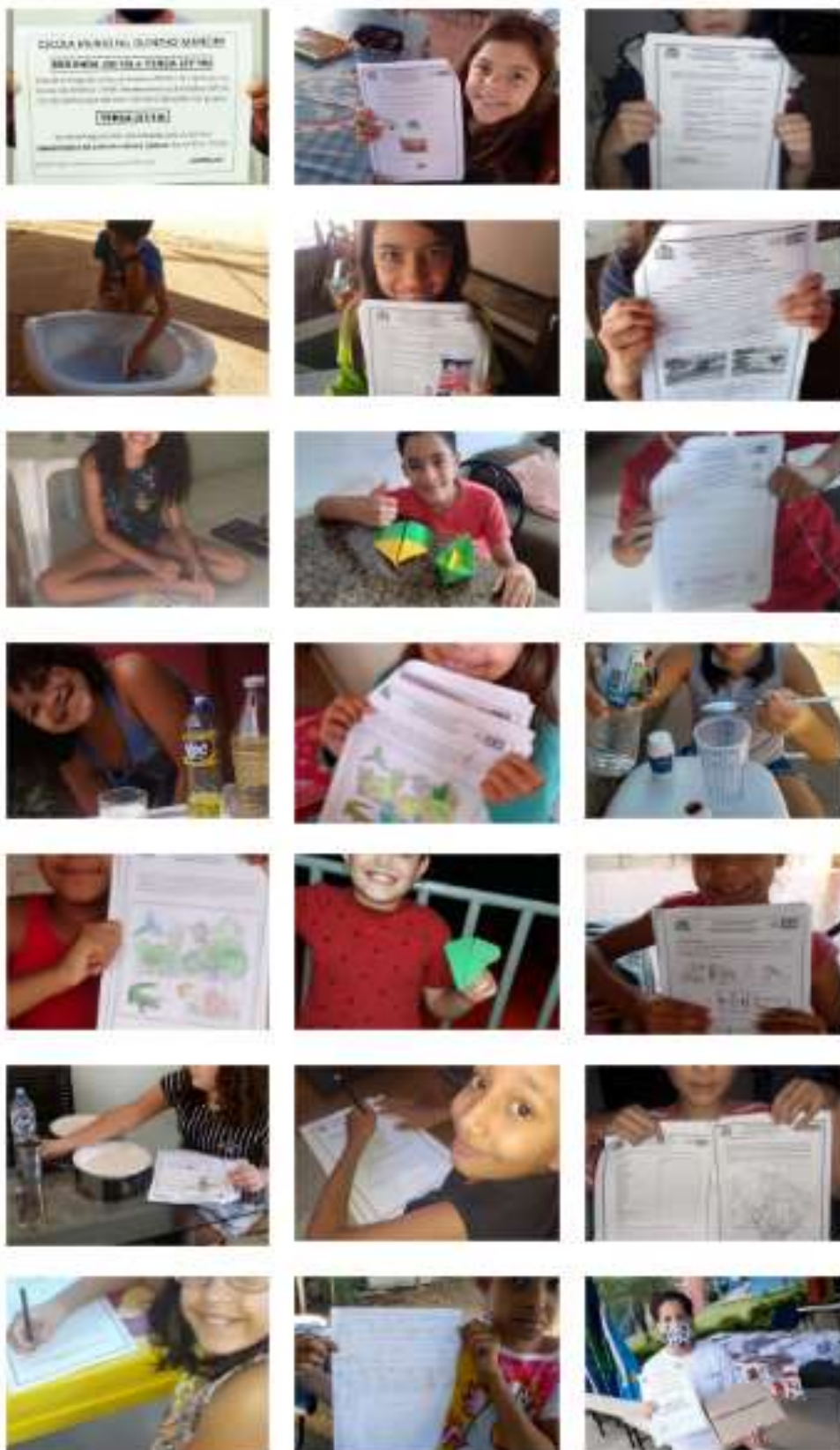
Recado aos pais e responsáveis postados site da Prefeitura Municipal sobre data e horário para entrega das APCAs e Kits de alimentação

Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/escola-municipal-olyntho-mancini-conquista-100-da-entrega-e-devolutiva-na-13a-etapa-das-apcas-em-tres-lagoas/e-m-olyntho-mancini-apcas-16/>



Professores entregando as atividades APCAs para os pais ou responsáveis dos alunos

Alunos realizando Olyntho Mancini realizando as APCAs







Eend

Obs: a Escolas Olyntho Mancini e Elaine de Sá Costa não fazem parte da pesquisa, porém as fotos dos alunos e das atividades são de domínio público e podem ser acessadas nos links [:file:///C:/Users/rootti/Desktop/APCA%205%C2%BA%20ANO%208%C2%AA%20ET.pdf](file:///C:/Users/rootti/Desktop/APCA%205%C2%BA%20ANO%208%C2%AA%20ET.pdf)

<http://www.treslagoas.ms.gov.br/escola-municipal-olynto-mancini-conquista-100-da-entrega-e-devolutiva-na-13a-etapa-das-apcas-em-tres-lagoas/e-m-olynto-mancini-apcas-25/>

ANEXO E - Modelo de APCAS

	<p>Prefeitura Municipal de Três Lagoas Estado de Mato Grosso do Sul Secretaria Municipal de Educação e Cultura Diretoria Educacional e Pedagógica E. M. Prof.ª Elaine de Sá Costa</p>	
<h1>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À APRENDIZAGEM (APCAS)</h1>		
<p>ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELAINE DE SÁ COSTA.</p>		
<p>5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I</p>		
<p>8ª ETAPA (01/08 A 14/08)</p>		
<p>ALUNO (A) _____</p>		
<p>PROFESSOR (A) _____</p>		
<p>TRÊS LAGOAS/MS 2020</p>		

Disponível em:

file:///C:/Users/rootti/Desktop/APCA%205%C2%BA%20ANO%208%C2%AA%20ET.pdf



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof.ª Elaine de Sá Costa



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

- ✓ FOLCLORE (DO INGLÊS FOLK-LORE: "CONHECIMENTO POPULAR") É UM GÊNERO DA CULTURA DE ORIGEM POPULAR, QUE REPRESENTA A IDENTIDADE SOCIAL DE UMA COMUNIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES CULTURAIS QUE NASCERAM, INDIVIDUALMENTE OU COLETIVAMENTE, E SE DESENVOLVERAM COM O POVO (COSTUMES E TRADIÇÕES) TRANSMITIDOS ENTRE GERAÇÕES.
- ✓ NESTA APOSTILA FALAREMOS E EXPLORAREMOS UM POUCO MAIS DAS RIQUEZAS CULTURAIS E CONHECIMENTOS POPULARES QUE MUITAS VEZES REPRODUZIMOS POR INDICAÇÃO DE ALGUÉM SEM TERMOS CONHECIMENTO QUE TUDO ISSO FAZ PARTE DO FOLCLORE. EX: PLANTAS MEDICINIAS QUE USAMOS NO DIA A DIA, MÚSICAS E DANÇAS DE RODAS QUE ENSEINAMOS AS CRIANÇAS, ALGUMAS RECEITAS DE FAMÍLIA, ARTESANATOS, ENTRE OUTROS.
- ✓ MANTER A MESMA ROTINA DE ESTUDO QUE JÁ VINHA EXECUTANDO COM SEU (SUA) FILHO (A);
- ✓ AS ATIVIDADES SERÃO ENTREGUES POR MEIO IMPRESSO, PELA ESCOLA OU ENVIADO PELO E-MAIL, WHATSAPP OU SITE DA PREFEITURA: [HTTP://WWW.TRESLAGOAS.MS.GOV.BR/](http://www.treslagoas.ms.gov.br/)
- ✓ A FAMÍLIA QUE PREFERIR O MATERIAL IMPRESSO, DEVERÁ COMUNICAR A ESCOLA POR TELEFONE OU WHATSAPP PARA QUE SEJA PROVIDENCIADO, LEMBRANDO SEMPRE QUE NÃO PODE TER AGLOMERAÇÃO NA RETIRADA DO MATERIAL;
- ✓ É IMPORTANTE SALIENTAR QUE INDEPENDENTE DO MEIO DE ACESSO AO MATERIAL, É PRECISO APRESENTAR UMA DEVOLUTIVA DAS ATIVIDADES QUE PODE SER COMBINADO NA ESCOLA O DIA DE RETIRADA E ENTREGA DAS ATIVIDADES POR MEIO DE AGENDAMENTO, E/OU FOTOS, VÍDEOS E ÁUDIOS PARA AS FAMÍLIAS QUE ESTÃO INSERIDOS NOS GRUPOS DE WHATSAPP;
- ✓ AS ATIVIDADES PROPOSTAS PODEM SER REGISTRADAS NO CADERNO DO ESTUDANTE PARA AS FAMÍLIAS QUE NÃO TIVEREM COMO REALIZAR AS IMPRESSÕES;
- ✓ MANTENHA CONTATO COM A ESCOLA (DIRETOR, COORDENADOR E PROFESSOR) PARA SOLICITAR AJUDA NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES QUANDO PRECISAR;
- ✓ COMPREENDA SEMPRE QUANDO O ESTUDANTE APRESENTAR ALGUMA DIFICULDADE EM REALIZAR A ATIVIDADE. AJUDE-O A REALIZAR, MAS SEM DAR A RESPOSTA. DEIXE-O PENSAR!

CONTAMOS COM A COLABORAÇÃO DE TODOS!

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

LOGO

LOGO

NOME: _____ TURMA: _____
PROFESSOR (A): _____

LINGUA PORTUGUESA

Três Lagoas, 01 de agosto de 2020.

ATIVIDADE

Ciranda cirandinha

Ciranda, cirandinha,
vamos todos cirandar,
vamos dar a meia-volta,
volta e meia vamos dar

O anel que tu me deste
era vidro e se quebrou,
O amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou

Por isso, O Bete
entre dentro dessa roda,
Diga um verso bem bonito,
diga adeus e vá-se embora

A ciranda tem três filhas,
Todas tres por batizar,
A mais velha delas todas
Ciranda se vai chamar...

APÓS LEITURA DA CANTIGA DE RODA RESPONDA:

- Escreva o título da cantiga de roda que você leu.
R: _____
- Nessa cantiga, há palavras localizadas no final das linhas (frases) que terminam com o mesmo som (rimas). Anote-as formando pares. Veja o exemplo: **quebrou e acabou**
____ e ____
____ e ____
____ e ____
- Numa cantiga de roda, cada linha é chamada de verso e cada grupo ou bloco de versos chama-se estrofe. Sabendo disso responda:
a) Quantas estrofes há na cantiga? Circule a resposta correta.
(1) - (2) - (4) - (8)
b) De quantos versos cada estrofe é formada? Circule a resposta correta.
(1) - (2) - (4) - (8)

A LENDA DA SERPENTE

Conta a lenda, que uma vez uma serpente começou a perseguir um vaga-lume, este fugia rápido, com medo da feroz predadora, e a serpente nem pensava em desistir. Fugiu um dia e ela não desistia, dois dias e nada, no terceiro dia, já sem forças, o vaga-lume parou e disse a serpente:
- Posso lhe fazer três perguntas?
- Não costumo abrir esse precedente a ninguém, mas já que vou te devorar mesmo, pode perguntar...
- Permito a sua cadeia alimentar?
- Não.
- Eu te fiz algum mal?
- Não.
- Então, por que você quer acabar comigo?
- Porque não suportei ver você brilhar.

LOGO

LOGO

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

LOGO

LOGO

Interpretação de Texto

► Depois de realizar a leitura da *Lenda da Serpente*, faça a interpretação do texto e RESPONDA:

- Qual o título do texto?
R: _____
- Quantos e quais são os personagens do texto?
R: _____
- Quem a serpente perseguiu? E por qual motivo?
R: _____
- Quantos dias a serpente perseguiu o vaga-lume?
R: _____
- Qual foi a pergunta que o vaga-lume perguntou a serpente quando já estava cansado? E qual foi a resposta da serpente?
R: _____
- Faça um DESENHO que ilustre a história da lenda.

LOGO

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

LOGO

LOGO

NOME: _____ TURMA: _____
PROFESSOR (A): _____

MATEMÁTICA

Três Lagoas, 03 de agosto de 2020.

FOLCLORE

A palavra folclore é de origem inglesa. O termo "folk", em inglês, significa povo, enquanto "lore" significa cultura.

Muitas festas populares, que ocorrem no mês de agosto, possuem temas folclóricos como destaque e também fazem parte da cultura popular.

Da do Folclore é comemorado, no Brasil, em 22 de agosto. Mas existe um dia dedicado ao Saci, que é 31 de outubro.

1. Leia as afirmações a seguir e marque V para VERDADEIRO e F para FALSO.

- As duas datas acontecem no 1º semestre do ano.
- O dia do Saci é comemorado no penúltimo dia do mês de outubro.
- Entre o dia do Folclore e o dia do Saci, temos aproximadamente sete meses.
- Um semestre corresponde a 5 meses do ano.

LEMBRE-SE QUE

Ano = 365 dias e 6 horas
Ano (bissexto) = 366 dias
Semana = 7 dias
Quinzena = 15 dias
Bimestre = 2 meses
Trimestre = 3 meses
Quadrimestre = 4 meses
Semestre = 6 meses
Biênio = 2 anos
Quinquênio = 5 anos
Década = 10 anos
Século = 100 anos
Milênio = 1.000 anos

O Saci-Pererê é uma lenda do folclore brasileiro e originou-se entre as tribos indígenas do sul do Brasil. A principal característica do saci é a travessura, ele é muito brincalhão, diverte-se com os animais e com as pessoas. Por ser muito moleque, ele acaba causando transtornos, como: fazer o feijão queimar, esconder objetos, jogar os dedais das costureiras em buracos, comer atrás dos animais para afugentá-los, montar em cavalos e dar nó em suas crinas. Seu principal divertimento é atrapalhar as pessoas para se perderem.

ATIVIDADE

2. O Saci visitou a fazenda do Sr. Zeca. Veja as travessuras que ele aprontou e faça o que está sendo pedido:

a) Sr. Zeca tinha, na gaveta de seu escritório a quantia de R\$ 1.269,00, sua esposa guardou dentro de uma lata de milho R\$ 4.269,00, mas o Saci escondeu a metade desse dinheiro. Quantas reais restaram na casa de Sr. Zeca?

Cálculo: _____ R: _____

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

LOGO

LOGO

b) Todo dia, o Saci dá nós nas crinas dos 15 cavalos do Sr. Zeca. Em 15 dias, em quantos cavalos o Saci terá dado nós?
Cálculo: _____ R: _____

c) João filho do Sr. Zeca tinha um quebra-cabeça com 1940 peças. O Saci escondeu 348 peças. Quantas peças ainda há no quebra-cabeça de João filho do Sr. Zeca?
Cálculo: _____ R: _____

Diz também a lenda que os Sacis nascem em brotos de bambu, onde vivem sete anos e, após esse tempo, vivem mais setenta e sete para atender a vida dos humanos e animais, depois morrem e viram um cogumelo venenoso ou uma orelha de pau.

d) Conforme a lenda, juntando os anos em que o Saci vive no broto de bambu e os anos em que vive entre os animais e humanos, quantos anos esse personagem vive?
Cálculo: _____ R: _____

LOGO

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

NOME: _____ TURMA: _____
PROFESSOR(A): _____

Três Lagoas, 05 de agosto de 2020.

HISTÓRIA → **HISTÓRIA DO FOLCLORE BRASILEIRO**


As manifestações do folclore dão-se por meio de **mitos, lendas, canções, danças, artesanatos, festas populares, brincadeiras, jogos etc.** O folclore é parte integrante da cultura de um povo e, por isso, é considerado pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial, sendo imprescindível a realização de esforços para a sua preservação.

Dentre toda essa diversidade folclórica, temos nos jogos e brincadeiras as **Parlendas**.

► São textos que são recitados com ritmo, o que torna a compreensão e a memorização mais fácil para o leitor, tornando-as mais criativas e atrativas. O significado da palavra PARLENDA é "falar muito" e possui origem no latim, vindo do verbo parare que significa "falar".

► Características das Parlendas:

- Presença de rimas.
- Presença de humor.
- Texto curto.
- Pode apresentar uma história incompleta (com início, mas sem meio e fim).
- Possui versos e estrofes.



Veja alguns exemplos de Parlendas

Um, dois, feijão com arroz.
Três, quatro, feijão no prato.
Cinco, seis, falar inglês.
Sete, oito, comer biscoito.
Nove, dez, comer pastelão.

Corre cutia, na casa da tia.
Corre pipó, na casa da avó.
Lencinho na mão, calça no chão.
Moca bonita, do meu coração.

Dedo mindinho, meu vizinho,
pai de todos, fora todo e mata profo.

Quem cochinha o rabo espicha,
como pão com legatixa.

Hoje é domingo, pede cachimbo.
O cachimbo é de ouro, bate no fouro.
O touro é violeta, bata na garra.
A garra é fraco, cai no baraco.
O baraco é fraco, acalhou o mundo.

Batatinha quando nasce,
espanta a rama pelo chão.
Mamãe avia quando come,
põe a mão no coração.

Fonte: <https://www.1001.com.br/parlendas-um-novo-mundo.html>

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

Atividades

1. Encontre no caça-palavras as palavras relacionadas as Parlendas acima. Marque as palavras com lápis de cor.

1. ESPICHA – 2. CACHIMBO – 3. CUTIA – 4. BATATINHA – 5. VALENTE –
6. LAGARTIXA – 7. FELIÃO – 8. COCHICHA – 9. PASTEIS – 10. MINDINHO –
11. RAMA – 12. PIOLHO – 13. TOURO – 14. BISCOITO – 15. LENCINHO.

E	A	M	I	N	D	I	N	H	O	A	T	T	Y	U	I	V	O	O	B
S	D	Q	Y	C	C	A	C	H	I	M	B	O	E	R	F	A	O	U	A
P	T	R	Y	E	U	D	X	I	X	C	H	K	O	I	O	L	T	P	T
I	Y	P	A	S	T	E	I	S	Z	E	R	G	H	U	J	E	O	G	A
C	U	E	J	Á	I	S	Z	P	I	O	L	H	O	E	D	N	M	U	L
H	J	D	M	O	A	W	D	A	E	S	A	F	I	Y	T	T	R	O	I
A	K	F	N	K	S	D	E	A	R	V	N	M	J	O	I	E	O	P	N
B	I	S	C	O	I	T	O	T	A	F	E	I	J	A	O	X	B	L	H
P	C	O	U	L	F	Y	E	R	M	F	C	C	O	C	H	I	C	H	A
K	L	A	G	A	R	T	I	X	A	Z	X	L	E	N	C	I	N	H	O

2. Agora pesquise, na internet ou com alguém de sua família, alguma outra parlenda e escreva no espaço abaixo:

Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa

NOME: _____ TURMA: _____
PROFESSOR(A): _____

Três Lagoas, 14 de agosto de 2020.

INGLÊS
FAMILY MEMBERS
Crossword Puzzle

Observe as palavras abaixo e faça a cruzadinha.

A família é a primeira sociedade que convivemos e que levamos por toda vida, portanto, base para a formação qualquer indivíduo. Uma família cercada de amor, paciência, respeito e cumplicidade educa e forma indivíduos seguros e aptos para o convívio social.

Link: <https://www.1001.com.br/brincadeiras-imprescindíveis-da-família-14-temperos-de-um-indivíduo>

1 - cousin
2 - grandmother
3 - niece
4 - father
5 - grandfather
6 - sister
7 - mother
8 - uncle
9 - aunt
10 - nephew
11 - brother



Arte

Dentro das tradições passadas de geração a geração está a construção e brincadeira de pipa. Aposto que você já viu, teve ou brincou ao menos uma vez de soltar pipa. O desafio de hoje é que construam suas pipas/ pandorgas ou papagaios e mandem fotos e vídeos de vocês se divertindo com esse brinquedo milenar.

Vamos ter muito cuidado e responsabilidade para não pôr a vida de ninguém em risco utilizando linhas contantes e corol. Segurança em primeiro lugar.


PIPA

Um de muitos corol,
Largado de cor e brilho,
Vassoura de madeira preta,
Adeu do para vento.

Ao brincar estão no ar
Papelão e penas voando,
Papelão e penas voando,
Inventando brincadeiras.

Ao criar de muitas pipas,
Balanço não balanço,
Mas sempre se divertindo.

E o vento sempre estando,
No céu do céu,
No céu do céu,
Para de vez e pipal!



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica
E. M. Prof. Elaine de Sá Costa
Educação Física

Folclore Brasileiro

Quem já ouviu falar do Saci, Iara, Iolôs ou Cuca? Esses personagens fazem parte da nossa história, o folclore brasileiro. São contos, lendas e brincadeiras que existem há muito tempo e que estão relacionadas ao nosso fauna e flora. Então vamos viajar nesta aventura e conhecer um pouco mais a nosso patrimônio cultural.



Corrida da Cuca



A cuca é uma bruxa que tem a aparência de um Jacaré e como toda bruxa ela voa em uma vassoura. Nesta brincadeira vamos precisar de vassouras ou rodos. Você e mais alguém vão apostar uma corrida de vassouras (imaginem estar voando na vassoura como a Cuca). Ganha quem chegar primeiro, mas antes de começar a corrida, combinar entre vocês o local de saída e chegada.

Pega – Pega Iara

A Iara é uma linda sereia (meia mulher, metade homem) que vive dentro dos rios lá da Amazônia. A brincadeira é igual a pega-pega tradicional, quem for o pegador é a Iara e quem ela pegar deve ficar no chão fingindo estar nadando, a brincadeira acaba se a Iara conseguir pegar todos. Para "livrar" coloque a mão na cabeça de quem está pegado e diga "ivre" assim poderá voltar para a brincadeira.



Autoavaliação - APCAs

	Prefeitura Municipal de Três Lagoas Estado de Mato Grosso do Sul Secretaria Municipal de Educação e Cultura Diretoria Educacional e Pedagógica E. M. Prof.ª Elaine de Sá Costa		
8ª ETAPA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À APRENDIZAGEM (APCAS) (01/08 a 14/08) 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I			
ALUNO (A) _____ PROFESSOR (A) _____			
(SEJA VERDADEIRO NAS RESPOSTAS)			
AUTOAVALIAÇÃO			
ASPECTOS AVALIADOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES
REALIZEI TODAS AS ATIVIDADES			
FUI PERSEVERANTE (NÃO DESISTI PERANTE AS DIFICULDADES)			
FUI ORGANIZADO			
ADQUIRI CONHECIMENTOS			
PROCURO RELER O QUE ESCREVO			
CUMPRI COM OS PRAZOS ESTABELECIDOS			
(SEJA VERDADEIRO NAS RESPOSTAS) GOSTARIA AINDA DE DIZER QUE:			
_____ _____ _____			

ANEXO F – Entrega de computadores



INTERIOR

Três Lagoas: Professores e diretores públicos recebem novos notebooks



Foto: Reprodução/ Arquivo Prefeitura de Três Lagoas

Na noite de ontem (16), a Prefeitura de Três Lagoas fez a entrega simbólica de 1.100 notebooks que serão disponibilizados aos servidores da Reme (Rede Municipal de Ensino) e da Semec (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). Na ocasião, o prefeito Angelo Guerreiro e a secretária Angela Brito fizeram a distribuição.

Além da doação de computadores, os beneficiados pelo programa vão receber mensalmente, em 36 parcelas, o valor de R\$ 70 no custos de internet. Etapa do Proatec (Programa Aprendendo Mediado pelas Tecnologias), o recurso prevê contribuição direta no precatório dos estudantes matriculados na Reme três-lagoense.



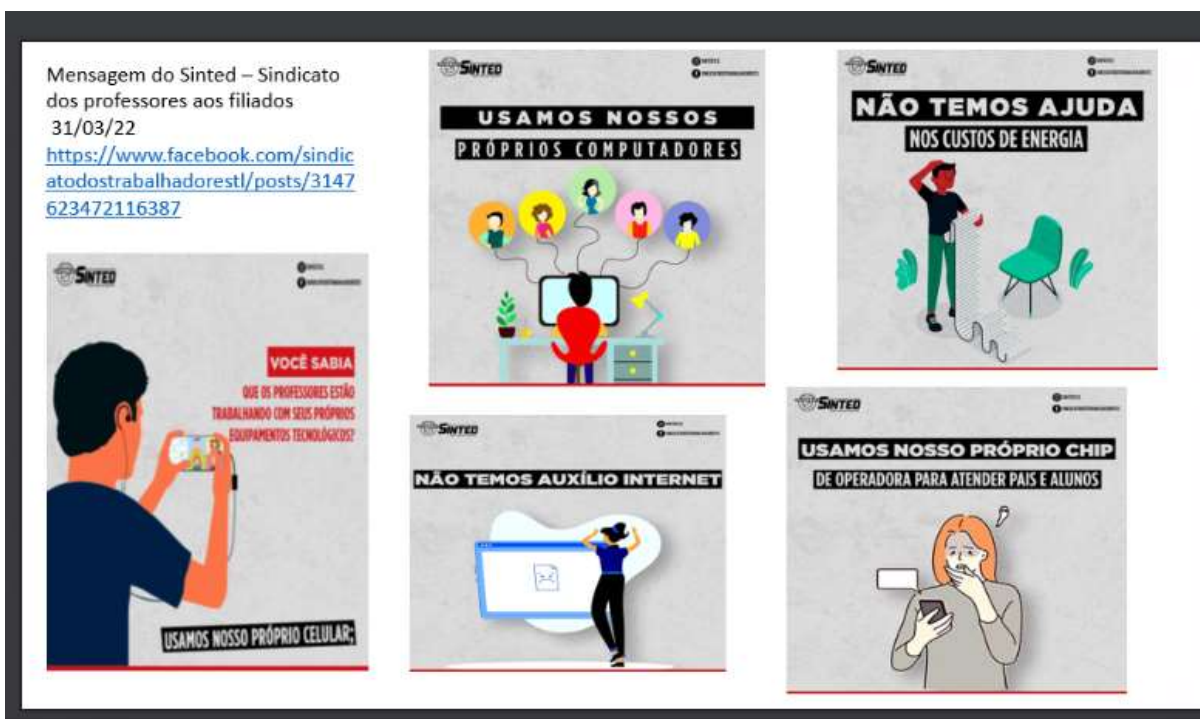
Beneficiados ainda vão receber por mês, em 36 parcelas, o valor de R\$ 70. Foto: Divulgação/Prefeitura de Três Lagoas

Durante o evento, a secretária de Educação disse que "este é um importante marco para a educação de Três Lagoas, referência em MS e no Brasil", ponderou Angela.

As próximas etapas previstas do programa contarão ainda com a entrega de data shows, televisores, lousas digitais e até de tablets para os estudantes.

#CAMPO GRANDE, #EDUCAÇÃO, #INTERIOR, #MS, #NOTÍCIAS, #TRÊS LAGOAS, #PREFEITURA, #PROFESSORES, #TECNOLOGIA

<https://oestadoonline.com.br/interior/tres-lagoas-professores-e-diretores-da-reme-recebem-notebooks/>



<https://www.facebook.com/sindicatodostrabaldorestl/posts/3147623472116387>



Entrega de notebooks para os professores







 Todos no mesmo quã
CE PROF. NERE DE SOUZA LIMA

29 de mai. de 2022, 14:10