



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

SÔNIA MAIZA DA SILVA

O REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM MINAS GERAIS DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: uma análise à luz da educação problematizadora

UBERLÂNDIA – MG
2024

SÔNIA MAIZA DA SILVA

O REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM MINAS GERAIS DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: uma análise à luz da educação problematizadora

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em formação docente para a Educação Básica, na linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica, sob a orientação do professor doutor Tiago Zanquêta de Souza.

UBERLÂNDIA – MG
2024

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38r Silva, Sônia Maiza da.
O regime de atividades não presenciais em Minas Gerais durante a pandemia da Covid-19: uma análise à luz da educação problematizadora / Sônia Maiza da Silva. – Uberlândia (MG), 2024.
128 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Currículos. 2. Covid-19, Pandemia de, 2020-. 3. Educação. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 375

SÔNIA MAIZA DA SILVA

**O REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM MINAS GERAIS DURANTE
A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO
PROBLEMATIZADORA**

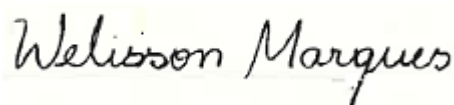
Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 19/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Welisson Marques
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM



Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico esta dissertação, em primeiro lugar, a Deus, fonte de todo amor e sabedoria, presença constante em minha trajetória. Agradeço por guiar meus passos e iluminar meu caminho, sendo meu grande conselheiro e permitindo-me a sabedoria e a força para vencer mais essa etapa da minha vida. À minha família, por todo apoio, amor incondicional e ensinamentos que moldaram quem sou. Vocês são a minha inspiração e o meu porto seguro. Que a fé e o amor que compartilhamos continuem a nos fortalecer em todas as jornadas da vida.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado representa o desfecho de uma etapa significativa em minha trajetória de vida. Assim como nas demais fases, essa jornada foi marcada por diversas pessoas que contribuíram para a sua realização. Dentre elas, destaco:

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, pela minha saúde e por me conceder a força necessária para superar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho e de toda a minha trajetória de vida. Sua presença constante tem sido minha luz e meu refúgio, inspirando-me a perseverar mesmo diante dos desafios mais difíceis.

Aos meus pais, Marlene Maria Pereira da Silva e Anibal José da Silva, por me educarem, por estarem sempre ao meu lado, por nunca desistirem de mim e por me ensinarem que com Humildade, Força, Foco e Fé somos capazes de transformar nossos sonhos em realidade. Mesmo não estando mais fisicamente presentes, sei que sempre estiveram ao meu lado ao longo desta jornada. Sem a base educacional que me proporcionaram, eu não estaria aqui, concluindo mais esta etapa de minha vida. Pai, mãe, vocês são o alicerce de todas as minhas conquistas!

Quero expressar minha profunda gratidão à minha família, incluindo meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos, tios, tias, primos e primas, por suas orações e pelo apoio incondicionais ao longo deste caminho. Especialmente, quero agradecer à Suellen Cristina da Silva, pelas revisões incansáveis durante a elaboração deste trabalho. Seu apoio e dedicação foram fundamentais para a sua conclusão bem-sucedida.

Não posso deixar de expressar minha imensa gratidão ao meu orientador, Professor Doutor Tiago Zanquêta de Souza, pela paciência, pelo empenho e pela dedicação demonstrados ao longo deste trabalho e de todos os seminários realizados durante o curso de mestrado. Muito obrigada por sua orientação constante, por me corrigir quando necessário sem jamais desmotivar-me, e por sempre acreditar e incentivar meu potencial, buscando incessantemente meu desenvolvimento pessoal, profissional e educacional. Sua orientação foi fundamental para o sucesso deste trabalho e para o meu crescimento tanto acadêmico quanto pessoal.

Aos professores, expresso minha sincera gratidão por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com que guiaram o meu aprendizado ao longo de toda a trajetória destes dois anos de busca e de conhecimento. Suas orientações e dedicação foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Obrigada por compartilharem seu conhecimento e sua experiência, moldando-me não apenas como estudante, mas como indivíduo.

Agradeço também aos funcionários, às secretárias e à equipe administrativa da UNIUBE - Campos de Uberlândia - MG, que sempre foram prestativos e contribuíram significativamente para a realização deste curso. Sua dedicação e apoio foram fundamentais para tornar minha jornada acadêmica mais fluida e proveitosa. Agradeço por seu profissionalismo e por seu comprometimento em fazer da minha experiência na instituição positiva e enriquecedora.

Por último, mas não menos importante, desejo expressar minha sincera gratidão a todos os meus colegas do Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, com os quais convivi intensamente durante os últimos anos. O companheirismo e a troca de experiências que compartilhamos permitiram-me crescer não só como pessoa, mas também como formanda. Seu apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos, tornando essa jornada acadêmica ainda mais significativa e enriquecedora. Obrigada por fazerem parte desta caminhada comigo!

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”
(Freire, 1997, p.13)*

.RESUMO

Este estudo investiga o desenvolvimento do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) do Estado de Minas Gerais implementado durante a pandemia da Covid-19. Está vinculado à linha Práticas Docentes na Educação Básica e conta com o auxílio financeiro do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através do PPGE, da Universidade de Uberaba. Está atrelado, também, ao projeto de pesquisa intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”, com financiamento da Fapemig; ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq) e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE. Tem por objetivo geral analisar o desenvolvimento do REANP do Estado de Minas Gerais à luz da concepção de educação problematizadora. O referencial teórico é o da Educação Popular e o dos estudos sobre currículo, numa perspectiva crítica, a pesquisa foi fundamentada por autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vera Maria Candau, José Gimeno Sacristan e Tomaz Tadeu da Silva. O método de inspiração é o qualitativo, pautado no autores Bogdan e Biklen (1991), com finalidade exploratória, utilizando-se a pesquisa documental, composta pelo seguinte corpus documental: Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE, Resolução SEE nº 4.310/2020, Documento Orientador: Regime de Atividades Não Presenciais, Guia Prático para estudantes, pais e responsáveis, Guia Prático para Professores, Currículo Referência de Minas Gerais, Planos de Estudos Tutorados (PET) referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, Sítio Estude em Casa, Aplicativo Conexão Escola, Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET). O levantamento bibliográfico foi realizado para composição do estado do conhecimento. Os dados foram analisados em duas categorias. A primeira intitulada “Por uma educação inútil?” dedicou-se à análise dos aspectos legais/normativos do REANP e à padronização da atuação docente pelas TICs. A segunda, que tem por título “Uma escola para passar de ano?” analisou os atores; os instrumentos e a operacionalização do REANP, tomando, para isso, o aporte da educação problematizadora, qual seja “situação-limite”, “ato-limite” e “inédito-viável”. Como resultado, revela-se que houve dificuldades de acesso às ferramentas do REANP por parte de professores e de estudantes; que os Planos de Estudo Tutorados foram excessivamente conteudistas, reforçando a perspectiva de uma abordagem de educação bancária, focada apenas na progressão dos alunos de um ano letivo a outro, o que pode ter impactado negativamente a aprendizagem significativa dos estudantes, promovendo ao que foi denominado como educação inútil.

Palavras-chave: Currículo, educação problematizadora, pandemia, educação democrática

ABSTRACT

This study investigates the development of the Special Regime for Non-Presential Activities (REANP) in the state of Minas Gerais, implemented during the Covid-19 pandemic. It is linked to the line of research on Teaching Practices in Basic Education and is financially supported by the "Trilhas de Futuro – Educadores" Project of the State Department of Education of Minas Gerais, through the PPGE, University of Uberaba. It is also associated with the research project entitled "Education in Diversity for Citizenship: A Study of Educational and Formative Processes in School and Non-School Settings," funded by Fapemig; the Research Group on Teacher Training, the Right to Learn, and Pedagogical Practices (FORDAPP/CNPq); and the Cooperative Network for Teaching, Research, and Extension in Basic Education Schools (RECEPE). The general objective is to analyze the development of the REANP in the state of Minas Gerais in light of the concept of problematizing education. The theoretical framework is based on Popular Education and curriculum studies from a critical perspective, drawing on authors such as Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vera Maria Candau, José Gimeno Sacristan, and Tomaz Tadeu da Silva. The research method is qualitative in nature, guided by Bogdan and Biklen (1991), with an exploratory purpose, utilizing documentary research. The documentary corpus includes: Memorandum-Circular No. 34/2020/SEE/SG – CABINET, SEE Resolution No. 4.310/2020, Guiding Document: Regime for Non-Presential Activities, Practical Guide for Students, Parents and Guardians, Practical Guide for Teachers, Minas Gerais Reference Curriculum, Tutored Study Plans (PET) for the 9th grade of Elementary School, Study at Home Website, School Connection App, Guide for Using the Tutored Study Plan (PET). A literature review was conducted to compose the state of knowledge. The data were analyzed in two categories. The first, titled "For a Useless Education?" focused on analyzing the legal/normative aspects of the REANP and the standardization of teacher actions through ICTs. The second, titled "A School to Pass the Year?" analyzed the actors, instruments, and the operationalization of the REANP, taking into account the concept of problematizing education, specifically "limit-situation," "limit-act," and "untested feasible." The results revealed that there were difficulties in accessing REANP tools by teachers and students; that the Tutored Study Plans were excessively content-heavy, reinforcing a banking education approach focused only on student progression from one school year to the next, which may have negatively impacted students' meaningful learning, promoting what was termed as useless education.

Keywords: Curriculum, problematizing education, pandemic, democratic education.

LISTA DE FIGURAS E DE QUADROS

QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> documental da pesquisa.....	31
Quadro 2 – Resultado do levantamento bibliográfico	39
Quadro 3 – Trabalhos recuperados	39
Quadro 4 – Organização categorial para análise dos dados	84

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ABRAMET	Associação Brasileira de Medicina de Tráfego
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AT	Análise Temática
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIP	Faculdades Integradas de Patrocínio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento em Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MpB	Movimento pela Base
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
SEE	Secretária de Estado de Educação
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
TpE	Todos pela Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Questão de pesquisa.....	29
Objetivos da pesquisa	29
Metodologia da pesquisa	30
O contexto de investigação	35
Estudo do Estado do Conhecimento	38
Estrutura da Dissertação	44
SEÇÃO I – PANDEMIA DA COVID-19: UM RETRATO DOS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS	45
SEÇÃO II – EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	54
2.1 Da educação bancária à educação problematizadora.....	54
2.2 Currículo: uma discussão necessária	63
2.3 De uma perspectiva universalista a uma perspectiva da/pela diversidade.....	71
SEÇÃO 3 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	76
3.1 Análise documental à luz de Cellard (2012).....	76
3.2 Análise categorial dos dados.....	86
3.2.1 Por uma educação inútil	87
3.2.1.1 – Aspectos legais/normativos	89
3.2.1.2 – Padronização da atuação docente pelas TICs	98
3.1.2 - Uma escola para passar de ano?.....	104
CONCLUSÃO.....	121
4 REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Ao inserir o memorial na introdução dessa dissertação o autor busca demonstrar alguns aspectos, os quais são: primeiramente, contextualizar o leitor sobre a trajetória pessoal e acadêmica do autor, mostrando como suas experiências, suas motivações e seus interesses o conduziram ao tema da pesquisa, criando uma conexão mais pessoal e contextualizada. Além disso, ao relatar sua trajetória, pode justificar melhor a escolha do tema, destacando sua relevância pessoal e acadêmica, o que fortalece a argumentação sobre a importância do estudo. O memorial também possibilita uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento, as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas para superá-las, enriquecendo a introdução e evidenciando a complexidade e o rigor envolvidos na pesquisa. Ao compartilhar suas vivências e motivações, o autor demonstra transparência e compromisso com a pesquisa, aumentando a credibilidade do trabalho. Por fim, ao compartilhar sua trajetória, o autor pode inspirar outros pesquisadores, mostrando que o caminho da pesquisa é repleto de desafios, mas também de aprendizados e de realizações, motivando-os a perseguirem seus próprios interesses de pesquisa com dedicação e perseverança.

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade (Freire,1988).

Sou conhecida como uma pessoa forte, dedicada, aquela que pode resolver os problemas da família, sim, esta é a Sônia Maiza da Silva, natural de São Gonçalo do Abaeté. Resido em Varjão de Minas-MG há 16 anos, onde vim morar para acompanhar meus pais que já residiam nesta cidade. Morava há 3 anos em Brasilândia de Minas, lugar no qual tomei posse de um cargo em 2003 e entrei em exercício em fevereiro de 2004 pelo concurso público da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Lá, me efetivei no meu primeiro cargo como professora de Língua Inglesa. Meus pais ficaram tristes com minha mudança para uma outra cidade que ficava 240 km de distância de onde morávamos, até porque nunca tínhamos ficado distantes, sempre fui muito presente na vida deles, e de toda família. Foi por este motivo que entrei com um pedido de remoção do meu cargo para a cidade de Varjão de Minas, cidade na qual eles moravam. Esse foi o único motivo da remoção, pois para mim, profissionalmente, estava muito bem na escola. Era uma escola muito conceituada e de grandes parcerias de

empresas do município, o que a tornava diferenciada. Além disso, desfrutava de muitas amizades que persistem em minha vida até os dias atuais.

Para contextualizar melhor minha história, fui criança durante os anos 70 e 80. Minha mãe teve 8 filhos, sou a quarta filha gerada. Minha mãe sempre foi muito dedicada, “Supermãe”, protetora e carinhosa, dedicou toda sua vida à família. Apesar de ser de uma família muito pobre, de vida muito simples, fui uma criança amada, passávamos dificuldades financeiras, mas não brigávamos e nem reclamávamos. Recordo-me que minha mãe era bem nervosa, às vezes chorava, mas isso era causado pela dificuldade financeira e pelo excesso de trabalho.

Na escola, comecei já no 1º ano do ensino fundamental I, com 7 para 8 anos. No início não gostava de ir, minha irmã mais velha teve que assistir à aula comigo alguns dias, ia comigo e ficava até a aula terminar, eu sempre fui muito apegada à minha mãe, só assim conseguia ficar na escola, longe da minha mãe. Tive facilidade em aprender a ler, sempre gostei de estudar, embora não gostasse de ir para a escola, para não ficar longe da mamãe, a escola era a única da cidade, no nível de escolaridade, já que se tratava de uma cidade pequena de interior, São Gonçalo do Abaeté- MG, por isso todas as crianças estudavam na mesma escola. O método de ensino foi o “Fônico”, no qual se junta as letras depois os sons.

Nas décadas de 1970 e 1980, todos os métodos de alfabetização utilizados na escola apregoavam que o aluno, para poder ler textos reais, primeiro tinha que ser capaz de decodificar letras e sons (fonemas) corretamente. Não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler (Mortatti, 2006, p.56).

Lembro até hoje da minha sala de aula. Na parede, a professora havia pregado as letras do alfabeto com um objeto que representava a letra, como A de Abelha, B de Bola e as demais letras na sequência. Também me recordo que minha professora do primeiro ano, Anos iniciais do Ensino Fundamental I, só pedia a um estudante para ler oralmente, e dizia que ele lia muito bem, pedia para nós observarmos sua forma de ler, era frustrante, pois eu queria muito ler, mas ela nunca deixava. Dada essa experiência, criei um bloqueio de leitura em voz alta e a culpa por isso, pois me sentia incapaz de ler depois de tantas vezes que queria e não tive a sua permissão. Lembro-me bem que no 4º ano a professora Maria Lúcia deu-nos a tarefa de ler o

livro “Cem noites Tapuias”¹, quase morri de chorar, não me sentia capaz de ler um livro com tantas páginas, não tinha sido preparada para essa missão pelas outras professoras, eu já estava em outra escola. Minha mãe, para resolver o problema, colocou minha irmã mais velha para ler o livro para mim em voz alta. Essa era minha mãe. Então, minha irmã leu o livro todo e eu fiz a prova. Deu tudo certo.

O que minha mãe quis demonstrar com essa atitude é que havia outra possibilidade de aprender, outros meios, outras formas. Ela criou uma estratégia para chegar a um resultado esperado pela professora. O importante era que eu fosse capaz de assimilar o conteúdo do livro, mesmo que isso estivesse alterando a tarefa proposta. Assim é o ser humano, temos atitudes diversas, pensamos de formas diferentes, o que nos torna capazes de viver e de aprender. Essa ação está relacionada com o fato de permitir ao sujeito ser protagonista de seu conhecimento, assim como diz Paulo Freire: “Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim [...] ajudá-lo [o aluno] a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (Freire, 1997, p.140).

Em Matemática, sempre tive muita dificuldade, pois não consegui aprender a tabuada, ou seja, decorá-la, faço contas somando as linhas dos dedos, e sou até boa em contas. Nossa, quando fui ao “gabinete” para que a professora me “tomasse” a tabuada, quase morri, tive muito medo, chegava a tremer de medo, nem imagino se as crianças de hoje passassem por um teste tão temido! Graças a Deus que apareceu em nossa educação pensadores como Paulo Freire, que deixou seu legado de que Educação não se faz por pressão e sim por conhecimento e por construção dos saberes.

Além dessas vivências já relatadas, sempre sofri muito com apelidos na escola, devido a algumas características físicas que possuía, o *bullying*. Por ser muito magra e mais alta que todos os outros, era chamada de “tripa seca”, “vara de apanhar coco”, “nariz de tucano”. Isto me fez ser uma garota bem retraída e com uma autoestima baixa. Apesar de tudo, nunca deixei de ir à escola por causa de tais agressões.

Minha persistência, mesmo com tais atitudes cruéis, não foi apenas um ato de resistência, mas também um testemunho da minha resiliência. Ao compartilhar essa parte da minha jornada, busco quebrar o silêncio em torno do *bullying*, reconhecendo que ninguém deveria sofrer em silêncio. Meu objetivo é inspirar outros a encontrarem força na vulnerabilidade e a procurarem apoio quando necessário. Em um mundo onde a crueldade pode

1 Cem noites tapuias, escrito por Ofélia e Narbal Fontes, faz parte da Coleção Vagalume, lançado em janeiro de 1978, pela editora Ática. Uma narrativa que conta a história de um garoto que se perde em uma floresta durante as férias escolares.

parecer inevitável, escolho ser a voz que quebra o silêncio do *bullying*, promovendo a empatia que constrói pontes em vez de muros.

Como professora, sempre trabalho o assunto em sala de aula, faço rodas de conversa e deixo claro para meus alunos o quanto um simples apelido pode atrapalhar a vida de uma pessoa, mesmo que seja apenas uma brincadeira. Conto a eles da minha vivência na infância, e ressalto, sempre, que, graças a Deus, somos diferentes, além de sempre abordar bons textos como norteadores para as nossas discussões.

Pesquisas, como as de Sampaio (2015, p. 345 *apud* Tessaro *et al.*, 2023), ressaltam impactos negativos do bullying no contexto escolar, entre eles, destacam-se, em especial, “[...] as consequências sociais, como solidão, exclusão social, baixo desempenho escolar, faltas reiteradas às aulas, evasão [...]”. Entretanto, ainda não temos investimentos suficientes que nos auxiliem na organização de estratégias de prevenção, mediação e manejo desse fenômeno. Portanto, há uma necessidade de compreender e intervir diante dos casos de bullying, pois, como nos apontam Olweus e Limber (2010 *apud* Tessaro *et al.*, 2023), é preciso assumir a posição de que o bullying não é um aspecto natural da vida escolar e as crianças e adolescentes não devem passar por essa experiência traumática.

Além de estudar também gostava muito de brincar de casinha com minhas irmãs e com algumas colegas, mas poucas, pois minha mãe sempre controlava as amizades. No mais, passávamos as férias na fazenda de uma tia, um lugar repleto de diversão e de brincadeiras, gostávamos de pegar vaga-lumes. Lembro bem que falava: “Vaga-lume... Tum-tum... Seu pai tá ali, sua mãe tá aqui” era como magia, acreditávamos que os vaga-lumes nos ouviam e vinham em nossa direção, era como poesia. Assim, tornavam nossas noites escuras cheias de luz e de encanto. Acho que por isso gosto tanto das obras da “coleção vaga-lume”².

No ensino Fundamental II tive que começar a trabalhar desde a 6ª série, por isso estudei quase toda parte do ensino Fundamental II no período noturno. Encontrei dificuldades em conciliar estudo e trabalho, mas sempre fui muito dedicada. Fui babá por muitos anos, cuidando de três crianças. Transformava meu trabalho em um momento de prazer, brincando muito com as meninas que cuidava. Costumávamos nos divertir bastante, vestindo-as de princesas e fazendo teatro. Elas tinham idades escalonadas: uma de 1 ano, outra de 3 anos e a mais velha de 5 anos. O pai delas era o médico da cidade. Além disso, ajudava minha mãe nas tarefas

2 A coleção Vaga-Lume, é composta por livros da literatura brasileira, destinada ao público infanto-juvenil, lançada pela Editora Ática, em janeiro de 1973 e ao longo dos anos sofreu alterações no seu formato.

domésticas e no restaurante que tínhamos. Servia mesa no almoço e jantar e fui garçonne do restaurante da família por mais de dez anos.

Meu Ensino Médio foi realizado dos anos 1991 a 1994, e todo no período noturno. Fiz Magistério, peguei um currículo de quatro anos. Era a única escola da cidade, EE Zico Mendonça, onde estudei todo ensino Fundamental II e Ensino Médio. Uma escola conceituada, até hoje com bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), recebeu o Prêmio Transformação em 2022. Lá, tive muitos professores excelentes, cujos ensinamentos e exemplos ainda permanecem vivos em minha memória. Eles certamente continuam a me inspirar e serão lembrados por toda a vida.

Lembro até hoje do meu estágio na escola de ensino Fundamental I, onde cursei o 3º e 4º anos. Durante o estágio, trabalhei com uma turma de pré-escola e gostei muito do contato com os alunos. Foi nesse momento que percebi que estava no caminho certo. Escolhi o Magistério por ser o único curso disponível, e ao ter o primeiro contato com a sala de aula, descobri que não foi por acaso. Nascia ali uma Professora, embora não tivesse a perspectiva de fazer um curso de graduação, pois minhas condições financeiras não eram boas e, naquela época, em 1994, as coisas eram bem mais difíceis. Além disso, tinha uma vizinha que era professora, ela muito me inspirava. Eu a achava elegante, e imaginava que tinha uma vida tranquila. Sua mãe a elogiava constantemente, “minha filha professora”, e isto me fazia ter vontade de seguir a carreira de professora, para proporcionar à minha mãe uma vida melhor e o orgulho de ter uma filha professora. Não sabia como faria uma faculdade, não tínhamos dinheiro para tal gasto. Há 26 anos era tudo muito difícil, não tínhamos acesso à internet, e para entrar em uma universidade eram poucas oportunidades. O vestibular era mais concorrido, pois as universidades federais eram somente para os melhores, os que faziam cursinho ou estudavam em escolas particulares. O índice de matrículas em curso superior era baixo, estava começando a crescer, conforme Martins (2000):

Ao lado do crescimento e da diversificação das instituições que o integram, o ensino superior no país passou também, nas três últimas décadas, por um forte crescimento de suas matrículas. [...] Em 1962, atendia pouco mais de 100 mil alunos, desempenho que contrasta de maneira significativa com os 2,1 milhões que frequentaram a graduação em 1998[...]. Em 1962, atendia pouco mais de 100 mil alunos, desempenho que contrasta de maneira significativa com os 2,1 milhões que frequentaram a graduação em 1998. Como se pode perceber existem flutuações nesse processo de expansão. O período de maior número de matrículas ocorreu durante os anos de 1962 e 1972, quando a taxa de crescimento foi de 540%. Na década seguinte, o ritmo começa a diminuir, registrando-se um crescimento de 86% no período entre 1973 e 1983. O

resultado dessas duas décadas explica-se, em grande parte, pelo acesso de um público socialmente mais diversificado, com a inclusão acentuada do gênero feminino, de uma clientela composta por pessoas de maior faixa etária e que já se encontravam integradas no mercado de trabalho, em função de grandes transformações no campo da produção econômica, da expansão dos centros urbanos, do desenvolvimento das grandes burocracias estatais e privadas, etc. Tudo leva a crer que o ensino superior assumiu, nesse momento, maior visibilidade para determinados setores das camadas médias urbanas, mais desprovidas de capital econômico e/ou de capital cultural, que viam nele um possível campo de manobra para colocar em prática suas estratégias de reconversão para obter melhores posições materiais e/ou simbólicas. Essa demanda foi absorvida, em parte, por uma relativa expansão do ensino público e, em maior escala, pelo setor privado, que apresentou um acentuado crescimento nessa época (Martins, 2000).

Mas quando as coisas precisam acontecer, elas acontecem. Terminei meu Ensino Médio em dezembro de 1993 e, em julho de 1994, recebi um convite para ministrar aulas. Foi a diretora da escola estadual do distrito de Veredas, no município de João Pinheiro, que fica a 34 km de São Gonçalo do Abaeté, "Ismaura", quem veio pessoalmente até minha casa para fazer o convite. Ela precisava de um professor de Geografia e de Educação Física para as turmas do 5ª a 8ª série, pois estavam faltando profissionais habilitados. O convite chegou até mim por conta de ser uma aluna dedicada, e naquela época havia uma grande carência de professores qualificados. Sempre enfrentei desafios sem medo do novo, então aceitei o convite, preparei toda a documentação necessária e compareci à escola. Como disse Paulo Freire em seu livro *Educação como prática de liberdade*: "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (Freire, 2019, p.127).

E assim, movida pelo amor à educação, enfrentei meu primeiro grande desafio: dar aulas em outro município. Todos os dias, precisava viajar 34 km para chegar à Escola Estadual de Veredas, onde comecei a trabalhar em 02/08/1994, permanecendo lá por nove anos. Durante esse período, não só compartilhava com os estudantes o conhecimento que adquiria em meus estudos, mas também aprendia muito com eles. Mantenho uma amizade até hoje com a diretora Ismaura. O que me levou a deixar essa escola foi a minha aprovação em um concurso para a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), assunto sobre o qual falarei mais detalhadamente adiante.

Preciso contar como foi minha primeira aula, foi inesquecível! Foi em uma turma de 8ª série, durante uma aula de Educação Física. Logo no início da aula, a bola rolou para a rua e um ônibus passou por cima dela, estourando-a. Como aquela era a única bola da escola, eu e os alunos decidimos nos unir para adquirir outra. Organizamos uma rifa e, juntos, compramos duas

bolas novas para a escola. Sempre gostei muito de desenvolver projetos e fazer coisas novas no ambiente de trabalho, instigando os alunos a serem participativos e mostrando-lhes que são sempre capazes de fazer a diferença.

Após algum tempo, fui para a secretaria da escola, na qual passei a desempenhar o cargo de Auxiliar de Secretaria, hoje com o nome de Assistente Técnico de Educação Básica – ATB. Durante três anos, assumi diversas responsabilidades, ganhando uma remuneração melhor. Nesse período, eu realizava todo o serviço administrativo da secretaria e da direção da escola, trabalhando em estreita colaboração com a Diretora, sendo seu braço direito. Essa experiência foi extremamente enriquecedora para mim, pois aprendi muito, tanto com as tarefas do cargo quanto com a diretora. Foi um período significativo, marcado por muitos relatórios, compras de livros literários e outras atividades administrativas. Vale ressaltar que esse período ocorreu durante o mandato do Governador Eduardo Brandão de Azeredo, entre os anos de 1995 e 1998.

Dando continuidade ao ciclo até chegar aonde estou hoje, retornei à sala de aula para lecionar para uma turma Pré-escolar, composta por alunos de 6 anos. Permaneci nessa função por mais três anos, período no qual demonstrei ainda mais minha paixão pelo ensino. Ensinei meus alunos a ler antes do final do primeiro semestre e a fazer operações matemáticas simples por meio de brincadeiras lúdicas e jogos, tornando-os proficientes antes do esperado. Utilizava frequentemente músicas da Xuxa em minhas aulas, lembrando de dançar e de contar histórias para eles. Durante esse tempo, percebi a necessidade de uma formação mais sólida para buscar crescimento na carreira. Por isso, prestei vestibular e iniciei minha graduação em Letras na Faculdade FIP – Faculdades Integradas de Patrocínio – MG. Sempre tive dificuldades em Língua Portuguesa, o que me motivou a escolher Letras para aprofundar meu conhecimento nessa área e obter uma graduação. Optei pela Faculdade de Patrocínio, porque perdi a inscrição do vestibular de Patos de Minas, cidade mais próxima a minha, e não queria esperar mais um ano. Quando recebi o resultado de aprovação, não hesitei. Consegui o dinheiro necessário e dei início à minha graduação em Letras. Apesar dos desafios, amei o curso. Foi um período difícil, porém extremamente gratificante. As aulas ocorriam três vezes por semana, e eu enfrentava uma viagem de 2 horas e meia em uma Kombi, pois morava em São Gonçalo do Abaeté- MG, a 165 km de distância. Era uma viagem em uma Kombi, um carro que transportava 12 alunos, em uma rodovia cheia de buracos na pista. Eu saía de casa às 16h e chegava por volta das 2h da madrugada. Às 5h15min, já estava saindo de casa novamente para o trabalho, no distrito de Veredas.

Foi um período extremamente desafiador, e muitas vezes tive vontade de desistir. No entanto, minha mãe sempre esteve ao meu lado, me dando força e incentivando a continuar.

Durante essa fase da minha vida, o foco era totalmente nos estudos e no trabalho. Tinha pouco tempo para namorar ou para sair de casa, pois morava com meus pais em São Gonçalo do Abaeté. Além de trabalhar na escola, para ajudar nas despesas, eu e uma irmã também fazíamos quitandas, como biscoitos, roscas, bolos e salgadinhos, que vendíamos diariamente, principalmente nos finais de semana e nos dias sem aula. Além de conciliar todas essas responsabilidades, também precisava ajudar nas despesas da casa. Tive um namorado, ou melhor, um "crush" como dizem hoje, que era um primo, e só o conheci quando já tínhamos 17 anos. Era um namoro sem compromisso, e quando sobrava um tempo, ficávamos juntos. No entanto, por falta de dedicação da minha parte, apesar de ser apaixonada por ele, não assumi totalmente o relacionamento, por isso, infelizmente, não estamos juntos, mas namoramos muito, e era muito bom. Talvez isso tenha acontecido devido à falta de tempo, já que minha dedicação estava totalmente voltada para os estudos e para o trabalho, que exigiam bastante de mim. Com o passar dos anos, acabei permanecendo solteira e sem filhos. Continuo me dedicando 100% ao trabalho e à família.

Concluí o curso de Letras em 2000 e, por incentivo de uma colega, fiz minha pós-graduação semipresencial em Cabo Frio, Rio de Janeiro. Foi uma experiência maravilhosa, conciliando os estudos com o aproveitamento das belas praias de Cabo Frio. Identifico-me muito com o poema "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias. Saía de casa, mas sempre ficava contando as horas para poder voltar e estar com meus pais, pois precisava estar perto deles.

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.³

Foi em 2000 que prestei concurso público e fui aprovada para as áreas de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. No entanto, só fui nomeada em dezembro de 2003 e entrei em exercício no dia 4 de fevereiro de 2004, em Brasilândia de Minas, no cargo de Língua Inglesa. Foi um momento desafiador, pois tive que mudar da minha cidade para trabalhar, algo que nunca havia

³ A Canção do Exílio foi um poema escrito por Gonçalves Dias quando ele ainda cursava direito na Faculdade de Coimbra (Portugal), no ano de 1843.

feito antes. Além disso, era muito ligada à minha família, especialmente à minha mãe, e ficar longe deles foi relevantemente difícil para mim. Por esse motivo, decidi retornar para a casa dos meus pais. Em 2006, solicitei uma remoção e fui transferida para Varjão de Minas, onde meus pais já estavam morando. Desde então, permaneço nesta cidade até hoje.

Em janeiro de 2007, foi publicada minha nomeação para o segundo cargo, no qual entrei em exercício em 03/03/2007, lecionando Língua Portuguesa. O período de adaptação na escola foi bastante desafiador. Em 2012, tornei-me secretária escolar por convite do diretor, e permaneci nessa função por 5 anos, onde em 2017, retornei à sala de aula. Em 2019, fui promovida a vice-diretora em meu cargo de Língua Inglesa, por indicação do Colegiado Escolar. Em julho de 2022, assumi o cargo de Diretora Escolar, substituindo a diretora anterior, também aprovada pelo Colegiado Escolar. Permaneci nessa função até 31 de dezembro de 2022.

Quanto à minha vida pessoal, essa área não recebeu muita dedicação, então ainda não há planos para formação de uma família. A perda dos meus pais, especialmente da minha mãe em outubro de 2012, devido a um câncer de colo de útero, foi uma experiência extremamente difícil. Foram dois anos de tratamento intenso e de muitas internações, o que tornou desafiador conciliar o trabalho com os cuidados e com a dedicação a ela. Minha mãe depositava toda sua confiança em mim para acompanhá-la durante esse período. Essa fase foi marcada por muitos desafios, mas também por demonstrações de amor e de dedicação. Minha vida pessoal acabou sendo deixada um pouco de lado devido às exigências do cuidado com minha mãe e das responsabilidades profissionais.

Depois de cinco anos vivendo apenas com meu pai, que estava muito agarrado a mim e dependente, fui novamente surpreendida com um diagnóstico de câncer, Linfoma, desta vez para o meu pai. Após seis meses de luta e de internações, ele veio a falecer aos 77 anos, em dezembro de 2017. Era um homem cheio de vida e muito alegre. Nesse momento, fiquei devastada e não consegui suportar o peso da perda e do luto. Fiquei afastada das atividades laborais por seis meses, pois não tinha condições de trabalhar. Submeti-me a um tratamento psiquiátrico por dois anos, que incluiu o uso de muita medicação forte e controlada. Graças a Deus, consegui recuperar totalmente a minha saúde.

Após essa experiência, tive que morar sozinha pela primeira vez e ainda estou vivendo sozinha. Talvez agora, finalmente, eu comece a considerar dedicar um pouco mais da minha atenção à minha vida pessoal e, quem sabe, mais tarde, consiga formar uma família.

Não tive muitos namorados, nem tempo para dedicar a relacionamentos, mas sempre gostei muito de dançar e de ir a festas e a bailes. Era, e ainda sou, uma "pé de valsa", e aproveitava as festas sempre que possível. Apesar de viver para a família, não era uma pessoa

triste, ou pelo menos não deixava isso transparecer. Às vezes, porém, sentia falta de uma vida própria e chorava sozinha.

Ao longo de toda minha carreira na docência e em outras funções dentro de instituições de ensino, tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências enriquecedoras que gostaria de compartilhar. Uma delas foi a criação, junto com meus alunos, de um projeto voltado para a literatura e língua portuguesa, focado no estudo de gêneros literários e na produção de poemas. Trabalhamos juntos na elaboração de três livros de poemas, com os alunos sendo incentivados por mim e pelas leituras que realizamos em sala de aula. Esse processo despertou neles a criação de seus próprios poemas, que, após todo o trabalho em conjunto, foram compilados nos livros. Além disso, os alunos também expressaram sua arte através de peças de teatro, de dança e de exposições de obras de arte, culminando em noites de autógrafos e uma noite literária com apresentações de todas as criações dos alunos, declamações de poemas, danças clássicas, apresentações de peças teatrais.

Outra experiência produtiva foi a criação de um jornal pelos alunos do 9º ano, produzido inteiramente em sala de aula. Eles dedicaram cuidado e zelo na elaboração das notícias, desenvolvendo diversos gêneros jornalísticos, como crônicas, reportagens, charges e piadas. Essas atividades proporcionaram aos alunos não apenas o aprendizado sobre diferentes gêneros textuais, mas também estimularam a criatividade, a expressão artística e o trabalho em equipe.

É realmente gratificante quando um aluno encontra você no corredor ou na porta da sala com um sorriso e ansioso para começar mais uma aula, curioso para saber o que você trouxe de novo para eles. O contato diário com meus alunos é repleto de trocas de experiências, conforme destacado por nosso grande educador Paulo Freire, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção" (Freire, 2003, p. 47). Essa citação ressoa profundamente em minha prática pedagógica, pois acredito que meu papel como educadora vai além de simplesmente transmitir informações, envolvendo também o estímulo à criatividade, ao pensamento crítico e à autonomia dos alunos em sua jornada de aprendizado.

Contudo, esse cenário mudou drasticamente com o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Essa interação relacional entre professor e aluno não foi mais possível, resultando em prejuízos não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também nos aspectos emocionais e sociais. Os danos mencionados foram especialmente acentuados nos estudantes que não tinham nenhum tipo de vínculo com o contexto escolar, como os alunos sem acesso à internet, e os da zona rural. Além disso, muitos alunos se viram obrigados a contribuir com a renda familiar, aproveitando a pausa nas atividades presenciais para ingressar no mercado de trabalho.

Nesse período, como educadora, professora e também já vice-diretora da escola, busquei diversificar as estratégias para alcançar o maior número possível de alunos e reduzir o impacto do prejuízo nesses estudantes. Utilizei diversas abordagens, como aulas pelo Google Meet, distribuição de Planos de Estudo Tutorados (PET's) e apostilas impressas para os alunos sem acesso à internet. Além disso, preparei materiais diversificados em formato PDF e impresso. Para alcançar a maior parte da comunidade escolar, recorri a grupos de mensagens, WhatsApp, Telegram, ligações pelo celular pessoal, reuniões pelo Google Meet e transmissões ao vivo no YouTube.

Ao retornar às atividades presenciais, tornaram-se evidentes os impactos da pandemia e do período de ensino não presencial nos alunos. A falta de uma rotina escolar, juntamente com as dificuldades de uma educação participativa dos estudantes, acentuou as lacunas no desenvolvimento das aprendizagens. Além disso, alguns discentes chegaram ao último ano do ensino fundamental sem ter consolidado as habilidades de alfabetização, o que dificulta sua aquisição nesse momento, uma vez que o foco do trabalho está em outras habilidades.

Para uma compreensão detalhada do Regime de Atividades não Presenciais, é fundamental compreender como ele foi implantado e conduzido durante o período em que esteve como modalidade escolar vigente. Nesse sentido, a emergência em saúde pública criada pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) alterou a forma da educação no país. Seguindo os dispositivos no Decreto Estadual nº 47.866, de 15 de março de 2020, o qual discorria sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento no âmbito do Poder Executivo, a Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19 nº 18, de 22 de março de 2020, que falava sobre as medidas a serem adotadas no contexto do Sistema Estadual de Educação, durante o estado de calamidade pública, a Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19 nº 26, de 08 de abril de 2020, referia-se à regularização do regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação durante o estado de calamidade pública. Seguindo os Esclarecimentos e as Orientações 01/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE), de 26 de março de 2020, que esclarecia e orientava sobre a reorganização das atividades escolares no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, o governo publicou a Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020. Esta resolução instituiu as normas para a oferta do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) e o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional. O principal objetivo desse documento foi garantir o cumprimento da carga horária mínima exigida durante o ano letivo.

Para tanto, de acordo com o Art. 2º da Resolução SEE nº 4310/17, as Escolas Estaduais, conforme as orientações presentes na referida Resolução, tiveram que reorganizar seus

Calendários Escolares, compreendendo a realização de atividades escolares não presenciais, para diminuir as perdas aos estudantes durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais.

Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, as escolas ofereceram aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), o qual foi organizado conforme o Currículo Referência de Minas Gerais e também de acordo com o Plano de Curso da unidade de ensino. O PET consistiu em uma ferramenta de aprendizagem que tinha como objetivo permitir ao educando, mesmo que fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas de forma autônoma, buscar informações sobre os diversos componentes curriculares de forma tutorada e ainda permitir o registro e o cômputo da carga horária semanal em cada componente.

O Plano de Estudos Tutorados foi disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional, por meio de recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação (TICs). Em casos excepcionais, foi providenciado de forma impressa para ser disponibilizado aos estudantes que não tivessem acesso às TICs.

Além do Plano de Estudo Tutorado (PET), os estudantes também contaram com outras ferramentas para o acesso aos conteúdos escolares: o programa Se Liga Na Educação e o aplicativo Conexão Escola, cuja navegação foi custeada para alunos e para professores pelo Governo de Minas.

As teleaulas do programa Se Liga na Educação foram ao ar desde o dia 18 de maio de 2020 e contavam com o Tira-Dúvidas, momento em que os alunos podiam enviar suas dúvidas e estas eram respondidas ao vivo.

Pensando também em facilitar e em agilizar o acesso de estudantes, pais e/ou responsáveis e professores aos materiais trabalhados durante o Regime de Atividades não Presenciais, a Secretaria de Estado de Educação criou como estratégia o sítio eletrônico estudeemcasa.educacao.mg.gov.br, o qual disponibilizou para os usuários todos os PET's e as avaliações aplicadas neste período.

Além disso, o aplicativo Conexão Escola também foi uma fonte de auxílio, pois reuniu os materiais de estudo – PET's e as videoaulas do Se Liga na Educação. Além disso, permitiu uma interação entre o aluno e o educador por meio de um chat. Após os primeiros usos, o aplicativo foi aprimorado e viabilizou uma interface com o Google Sala de Aula, o que ampliou as possibilidades de interação.

Assim, diante do que foi supracitado até este momento, o Programa Trilhas do Futuro⁴, por meio do Mestrado Profissional, mostrou-se uma grande oportunidade de investigar e compreender o período do REANP e como esse modelo educacional foi desenvolvido dentro das instituições escolares, além de quais impactos causados por essa abordagem na aprendizagem dos estudantes e, assim, possibilitar a criação de estratégias de enfrentamento para a nova realidade. O ingresso ao mestrado ocorreu em julho de 2022, após esse período desafiador para a educação pós-pandemia.

Em síntese, o mestrado configura-se como um instrumento muito importante, uma vez que permite aprimorar ainda mais meus conhecimentos profissionais, algo que sempre busco na minha prática docente. Já havia tentado outros programas de pós-graduação, no entanto, sem sucesso. Nesse contexto, na minha convicção, para construir um ensino de qualidade, é fundamental a atualização e o aperfeiçoamento profissional, além de poder contribuir na formação dos meus educandos com mais estudo e conhecimento da área que atuo. São poucos meses de estudo, mas não sou mais a mesma. Já me sinto uma pequena pesquisadora, em busca do melhor ensino e aprendizado para nossa educação.

Para compreender o contexto da pesquisa é necessário caracterizar o momento pandêmico vivido. Nesse sentido, a emergência em saúde pública criada pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) alterou a forma da educação no país. Seguindo os dispostos no Decreto Estadual nº 47.866, de 15 de março de 2020, o qual discorria sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento no âmbito do Poder Executivo, a Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19 nº 18, de 22 de março de 2020, tratava sobre as medidas a serem adotadas no contexto do Sistema Estadual de Educação. Durante o estado de calamidade pública, a Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19 nº 26, de 08 de abril de 2020, a qual se referia à regularização do regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação e ainda seguindo os Esclarecimentos e Orientações 01/2020 do Conselho Estadual de Educação CEE, de 26 de março de 2020, esclarecia e orientava sobre a reorganização das atividades escolares no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, publicada pelo governo a Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020. A referida resolução instituiu as normas para a oferta de Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) e o Regime Especial de

4 O projeto Trilhas de Futuro – Educadores, do Governo do Estado de Minas Gerais tem por finalidade ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação.

Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional. Tal documento teve como principal objetivo garantir o cumprimento da carga horária mínima exigida durante o ano letivo.

Para tanto, de acordo com o Art. 2º da Resolução SEE nº 4310/17, as Escolas Estaduais tiveram que reorganizar seus Calendários Escolares, compreendendo a realização de atividades escolares não presenciais para minimizar as perdas aos estudantes durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais.

Nesse ínterim, para o desenvolvimento das atividades não presenciais, as escolas ofertaram aos estudantes, um Plano de Estudos Tutorado (PET), o qual foi organizado conforme o Currículo Referência de Minas Gerais e de acordo com o Plano de Curso da unidade de ensino. O PET consistiu em uma ferramenta de aprendizagem que tinha como objetivo permitir ao educando, mesmo que fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autônoma, buscar informações sobre os diversos componentes curriculares, de forma tutorada e ainda permitir o registro e o cômputo da carga horária semanal em cada componente.

O Plano de Estudos Tutorados, foi disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, através de recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação (TICs), e em casos excepcionais, foi providenciado de forma impressa para ser disponibilizado aos estudantes que não tivessem acesso pelas TICs.

Além do Plano de Estudo Tutorado (PET), os estudantes contaram também com outras ferramentas para o acesso aos conteúdos escolares: o programa Se Liga Na Educação, e o aplicativo Conexão Escola, que teve a navegação custeada para alunos e professores pelo Governo de Minas Gerais.

As teleaulas foram ao ar desde o dia 18 de maio de 2020, e contavam com o Tira-Dúvidas, momento em que os alunos podiam enviar suas dúvidas e estas eram respondidas ao vivo pelos professores.

Pensando também em facilitar e agilizar o acesso de estudantes, pais e/ou responsáveis e professores aos materiais trabalhados durante o Regime de Atividades não Presencial, a Secretaria de Estado de Educação criou o site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br, o qual disponibilizou para os usuários todos os PET's e avaliações aplicadas neste período.

Por fim, o aplicativo Conexão Escola também foi fonte de auxílio, pois reuniu os materiais de estudo – PET e as videoaulas do Se Liga na Educação – além disso, permitiu uma interação entre o aluno e o educador através de um chat. Após os primeiros usos, o aplicativo

foi aprimorado e viabilizou uma interface com o Google Sala de Aula, o que ampliou as possibilidades de interação.

Pensando no que foi exposto até o momento, o Mestrado Profissional se mostrou como uma oportunidade de investigar e compreender o período do REANP e como esse modelo educacional foi desenvolvido dentro das instituições escolares, quais os impactos causados por essa abordagem na aprendizagem dos estudantes e assim possibilitar a criação de estratégias de enfrentamento para a nova realidade. Além disso, poder contribuir para amenizar tais impactos e criar caminhos que possibilitem redirecionar o ensino nas instituições escolares parece ser um bom caminho.

Assim, o presente mestrado configura-se como um instrumento muito importante, uma vez que permite aprimorar os conhecimentos profissionais, algo que sempre busco na minha prática docente, visto que já havia tentado outros programas, no entanto, sem sucesso. Tudo isso vem da convicção que tenho, de que para construir um ensino de qualidade é fundamental a atualização e o aperfeiçoamento profissional, além de poder contribuir na formação dos meus educandos. O ingresso ao Mestrado ocorreu em julho de 2022, foram poucos meses, mas que já configuraram uma boa mudança na perspectiva da pesquisadora por trás desta escrita.

Muitas foram as dificuldades que a pandemia da Covid-19 trouxe para o cotidiano em todos os países. Pensando nisso, foi possível observar que um dos setores mais afetados foi o sistema educacional, visto que as atividades escolares presenciais foram suspensas devido aos altos índices de contaminação de pessoas. Nesse caso, o ensino remoto emergencial foi uma estratégia pedagógica adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a fim de reduzir os impactos causados pelas medidas de isolamento social sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, para minimizar os atrasos no processo escolar.

O Ensino Remoto Emergencial fez com que professores e alunos fossem impedidos de frequentarem os estabelecimentos de ensino, cumprindo a exigência do isolamento social recomendado pelo Ministério da Saúde. Foi emergencial devido a rapidez com que as atividades foram suspensas e a comunidade escolar teve que adaptar-se a uma nova estratégia para a transmissão e mediação de conteúdos escolares.

Com essa modalidade de ensino os docentes tiveram que se acostumar às ferramentas necessárias para uma boa aprendizagem. O professor foi obrigado a repensar sua prática, uma vez que os conteúdos passaram a ser mediados pela tecnologia.

Em Minas Gerais foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) o Regime de Atividade não Presencial, o qual produziu materiais para esse modelo de ensino. Tais materiais receberam o nome de Plano de Estudos Tutorados, os quais foram desenvolvidos

pelos estudantes com o auxílio das famílias. As atividades passaram a ser realizadas a distância e as escolas foram fechadas. Para suprir o déficit desse momento a iniciativa contou com três frentes de atuação: Plano de Estudo Tutorado (PET), programa de TV “Se Liga na Educação” e um aumento na disseminação de informações no site e nas redes sociais da SEE.

Apesar de todos os esforços para garantir o máximo de participação e de inclusão dos discentes, muitos só tiveram acesso ao PET na versão impressa, uma vez que nem todos possuíam acesso à internet. Outra estratégia pensada para minimizar os impactos na aprendizagem foi o uso do livro didático, associado ao PET, porém, é fundamental destacar que, no início da suspensão das aulas, do princípio do ano letivo, a distribuição dos livros ainda estava em andamento o que prejudicou essa didática.

Assim, essa pesquisa se justifica de modo a perceber que o Plano de Estudo Tutorado foi um instrumento importante para a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, é fundamental ressaltar que foi uma estratégia criada pela SEE, na qual não foi possível a participação de todos os professores. Sendo assim, é importante analisar se realmente não contemplou a realidade de todas as instituições de ensino, o que, por consequência, reforçaria o paradigma de uma educação bancária, na contramão da perspectiva dialógica e democrática. Tal fato acarretaria uma discrepância acentuada na aprendizagem dos estudantes, posto que os que possuíam acesso a esse plano poderiam se desenvolver mais do que aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Questão de pesquisa

A questão condutora da presente pesquisa é: De que forma o REANP do Estado de Minas Gerais, adotado pela SEE/MG, durante a pandemia da Covid-19, se desenvolveu?

Objetivos da pesquisa

Nesse contexto, a pesquisa tem por objetivo geral analisar o desenvolvimento do REANP do Estado de Minas Gerais à luz da concepção de educação problematizadora.

Como objetivos específicos deveremos:

1. Discutir a perspectiva de currículo implementada a partir do REANP – pandemia da Covid-19 em Minas Gerais;
2. Problematizar as situações-limites e os inéditos-viáveis a partir da análise do REANP à luz da educação problematizadora.

Metodologia da pesquisa

Para Chizzotti (1995, p.11), "a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem". Contudo, a realização da pesquisa requer procedimentos metodológicos apropriados que possibilitem a aproximação ao objeto de estudo. Neste aspecto, adotamos o método qualitativo. Esta pesquisa será conduzida de forma exploratória, utilizando a abordagem qualitativa e apoiando-se na pesquisa documental.

Bogdan e Biklen (1991) afirmam que a influência dos métodos qualitativos no estudo de questões educacionais tem crescido significativamente. A pesquisa qualitativa em educação se manifesta em diversas formas e é realizada em uma variedade de contextos. Utiliza-se o termo "investigação qualitativa" de forma ampla para abranger várias estratégias de pesquisa que compartilham características similares. Os dados obtidos são qualitativos, caracterizados por sua riqueza em detalhes descritivos sobre pessoas, lugares e conversas, e, frequentemente não são submetidos a análises estatísticas elaboradas. As questões investigadas não são estabelecidas através da operacionalização de variáveis, mas são formuladas para explorar fenômenos em sua totalidade e contexto natural. Embora os pesquisadores qualitativos possam direcionar suas investigações para questões específicas durante a coleta de dados, a abordagem geral da pesquisa não é orientada para responder a questões predefinidas ou a testar hipóteses. Em vez disso, eles priorizam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, colocando menos ênfase nas causas externas. Geralmente, os dados são coletados através de um contato profundo com os indivíduos em seus ambientes naturais.

A investigação qualitativa apresenta cinco características distintas. Primeiramente, os dados são coletados no ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento, frequentando os locais de estudo para compreender o contexto em que as ações ocorrem. Em segundo lugar, esta pesquisa é descritiva, utilizando dados em forma de palavras, de imagens e de outros registros, em vez de números, e incorporando citações baseadas nos dados para ilustrar e para fundamentar a apresentação. Terceiro, os investigadores qualitativos estão mais interessados no processo do que nos resultados ou nos produtos finais. Em quarto lugar, análise de dados indutiva é uma abordagem frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas, nas quais o processo de construção do conhecimento emerge dos dados coletados ao invés de ser imposto por hipóteses predefinidas. Nesta abordagem, as abstrações e as teorias são desenvolvidas à medida que os dados se agrupam e os padrões emergem. Por fim, o significado é central na abordagem qualitativa, com os investigadores focados em entender como diferentes

pessoas atribuem sentido às suas vidas. Segundo Psathas (1973 *apud* Bogdan; Biklen, 1991), os investigadores qualitativos em educação buscam constantemente compreender o que os sujeitos experimentam, como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. Eles estabelecem estratégias que consideram as perspectivas dos informantes, e o processo de pesquisa qualitativa é caracterizado como um diálogo entre os investigadores e os participantes, abordados de forma não intrusiva (Bogdan e Biklen, 1991).

Nessa linha, um aspecto fundamental na pesquisa é a ética. Ser acusado de práticas pouco éticas pode ser extremamente prejudicial para um profissional. Embora a palavra "ética" possa evocar imagens de autoridade suprema, no contexto da investigação, ela se refere às normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por um determinado grupo. Atualmente, duas questões principais dominam o debate ético na pesquisa com seres humanos: o consentimento informado e a proteção dos participantes contra qualquer tipo de dano. Conforme os autores, essas normas visam garantir que: os participantes voluntariamente concordem em participar dos projetos de pesquisa, estando cientes da natureza do estudo, dos riscos e das responsabilidades envolvidos e que os participantes não sejam expostos a riscos que superem os benefícios potenciais da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1991).

Outro aspecto desse estudo é a pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental se baseia em fontes diversas e dispersas, como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, pinturas, fotos, entre outros. Essa utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações não tratados científica ou analiticamente, podendo abranger documentos atuais ou antigos.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa documental, embora pouco explorada na área educacional e em outras esferas sociais, pode ser uma técnica valiosa para abordar dados qualitativos, complementar informações obtidas por outras técnicas ou desvelar novos aspectos de um tema ou de um problema.

Os documentos não apenas representam uma fonte poderosa para fundamentar afirmações e declarações do pesquisador, mas também constituem uma fonte "natural" de informação contextualizada, emergindo em determinado contexto e fornecendo informações sobre o mesmo (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Parte fundamental nesta pesquisa foi a seleção de documentos criados e disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, relacionados ao REANP, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Corpus documental da pesquisa

Documento	Finalidade	Ano de publicação
Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE	Orientações complementares sobre Regime Especial de Atividades Não Presenciais/Regime Especial de Teletrabalho, conforme resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020.	2020
Resolução SEE nº 4.310/2020	Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.	2020
Documento Orientador: Regime de Atividades Não Presenciais	Documento Orientador para o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, regulamentado para atender a essa situação emergencial.	2020
Guia Prático para estudantes, pais e responsáveis	Guia preparado para auxiliar os estudantes, pais e responsáveis na utilização da metodologia integrada com suporte de três ferramentas para utilização de um material construído por professores de nossa rede para este momento.	2020
Guia Prático para Professores	Guia preparado para auxiliar os professores na utilização da metodologia integrada com suporte de três ferramentas para utilização de um material construído por professores de nossa rede para este momento.	2020
Currículo Referência de Minas Gerais	Documento elaborado para subsidiar e orientar a elaboração dos planos e ações educacionais em Minas Gerais.	2018

Planos de Estudos Tutorados (PET) referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental	Instrumento para aprendizagem e computo da carga horária durante o Regime de Atividades Não Presenciais.	2020
Sítio Estude em Casa	Ferramenta que auxiliou os estudantes, pais e/ou responsáveis e professores a terem acesso mais ágil às informações e materiais trabalhados durante o Regime de Estudo não Presencial.	2020
Aplicativo Conexão Escola	Ferramenta que possibilitou a interação diária entre alunos e professores, por meio de suas diferentes funcionalidades.	2020
Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET)	Criado para apresentar o PET de forma detalhada.	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A análise dos dados se dará subsidiada pelo que preconiza André Cellard (2012). Conforme o autor, não é possível modificar um documento, sendo assim, é preciso considerá-lo tal qual ele se apresenta, incompleto, parcial ou imparcial que seja. Desse modo, é imprescindível saber compor um trabalho científico com algumas fontes documentais, até as mais limitadas em termos de informação, visto que, às vezes elas são as únicas capazes de esclarecer, mesmo que minimamente, sobre uma situação determinada. No entanto, é fundamental usar a cautela e avaliar metodicamente e criticamente o documento alvo da análise. A avaliação crítica, portanto, constitui a primeira etapa de qualquer análise documental e é aplicada com base em cinco dimensões detalhadas posteriormente.

A primeira dimensão é o contexto, a investigação do contexto social global, no qual o documento foi produzido e no qual emergiam seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é essencial, em todas as partes da análise documental, independentemente da época em que foi elaborado. De qualquer modo, o analista deve conhecer satisfatoriamente a organização política, econômica, social e cultural que favoreceu a produção de determinado documento. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em condições para compreender as particularidades da forma, da organização e sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

A segunda dimensão é a do autor ou dos autores. Nesse sentido, Cellard (2012) argumenta que não se pode pensar em interpretar um texto sem uma noção prévia da ideia da identidade da pessoa que se expressa, dos interesses e da motivação que levaram à escrita do documento, como reflete em: “Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição?” (Cellard, 2012, p. 300). Elucidar a identidade do autor proporciona, assim, avaliar a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de determinados fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição e as deformações que puderam sobreviver na reconstituição de um fato.

A autenticidade e a confiabilidade do texto consistem na terceira dimensão da análise documental, ou seja, não é o suficiente compreender a origem social, a ideologia, ou os interesses particulares do autor de um documento. É necessário ainda assegurar-se da qualidade da informação transmitida. É importante verificar também a procedência do documento (Cellard, 2012).

A natureza do texto, quarta dimensão da análise documental, descreve a necessidade de saber distinguir a diferença na linguagem conforme a finalidade de utilização, ou seja, não é possível se comunicar com a mesma liberdade em um relatório destinado aos superiores, e no dia a dia. Nesse sentido, é importante considerar a natureza de um texto (Cellard, 2012).

Por fim, a quinta dimensão, consiste nos conceitos-chave e a lógica interna do texto. Delimitar adequadamente o significado das palavras e dos conceitos é uma precaução essencial, especialmente em documentos mais recentes que podem apresentar terminologia profissional específica, regionalismos, gírias ou linguagem popular. É crucial atentar para os conceitos-chave presentes no texto, avaliando sua relevância e sua interpretação de acordo com o contexto específico em que são utilizados. Além disso, é recomendável analisar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto, compreendendo como o argumento se desenvolve e identificando as partes principais da argumentação. Essa contextualização torna-se particularmente valiosa ao comparar vários documentos da mesma natureza, proporcionando um apoio substancial na interpretação e na compreensão eficaz (Cellard, 2012).

Sendo assim, é possível concluir que a pesquisa documental desempenha um papel metodológico fundamental nas ciências humanas e sociais, visto que a maioria das fontes escritas, ou mesmo não escritas, serve como alicerce para as investigações. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, ela pode figurar como o principal caminho para a realização da investigação ou se constituir como um instrumento metodológico complementar.

Assim, a pesquisa documental, junto a outros tipos de pesquisa, visa não apenas a verificação, mas também a produção de novos conhecimentos e a criação de novas formas de

compreender os fenômenos. Desse modo, acredita-se que as orientações delineadas neste estudo constituem elementos cruciais para todos aqueles que buscam produzir conhecimento no campo da pesquisa documental.

O contexto de investigação

O contexto de investigação é a Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Em 2019, eram 4,3 milhões de alunos matriculados na educação básica em Minas Gerais, destes, 1,9 milhão (43%) eram da rede estadual. O estado conta com 16 mil unidades escolares, sendo 3,5 mil da rede estadual. Com relação aos recursos humanos, havia um total de 291,2 mil professores no estado, sendo 106 mil (34%) da rede estadual de ensino (Todos Pela Educação, 2023).

O IDEB da educação em Minas Gerais em 2021, foi de 5,9 - número 0,4 maior que o IDEB do Brasil - que foi de 5,5 (Todos Pela Educação, 2023).

O recorte temporal para a investigação ocorreu durante a pandemia da Covid-19. No estado de Minas Gerais, a comunicação entre as escolas estaduais e a Secretaria de Estado de Educação (SEE) ocorriam através de memorandos, ou de deliberações extraordinárias.

Em 13 de março de 2020, foi encaminhado o Memorando-Circular nº1/2020/SEE/SE, no qual a SEE visava orientar e sanar as dúvidas sobre a prevenção ao novo Coronavírus nas escolas da Rede Estadual de Ensino, através da elaboração de uma cartilha para a conscientização na qual são informados os possíveis sintomas, formas de prevenção no ambiente escolar, e ainda orientações a respeito de ações em caso de suspeita de contágio.

No dia 15 de março de 2020, o Comitê Extraordinário Covid-19, lançou a Deliberação nº 01, a qual dispunha sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, conforme o art. 2º do Decreto nº 47 .886, de 15 de março de 2020, tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 13 .979, de 6 de fevereiro de 2020, e no Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020. A partir deste decreto as aulas ficaram suspensas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no período de 18 a 22 de março de 2020.

Ainda através do Comitê Extraordinário Covid-19, pela Deliberação nº 15, de 20 de março de 2020, suspendeu, por tempo indeterminado, as atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino do país.

A Deliberação nº18, de 22 de março de 2020, revogou a Deliberação nº 01 de 15 de março de 2020 e a Deliberação nº 15 de 20 de março de 2020. A referida Deliberação dispôs sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, durante o tempo de

duração do estado de Calamidade Pública, em decorrência da pandemia causada pelo agente coronavírus Covid-19, em todo o território estadual. Além disso, segundo essa Deliberação, as aulas presenciais de educação escolar ficaram suspensas, por tempo indeterminado, em todas as unidades da rede pública estadual de ensino. Durante esse período de suspensão das atividades, e para fins de reposição, considerou-se antecipados os quinze dias do recesso do Calendário Escolar de 2020, a contar de 23 de março de 2020. Por fim, durante a vigência do estado de Calamidade Pública, a normatização das medidas necessárias ao ajuste do Sistema Estadual de Ensino, foram realizadas pelo Conselho Estadual de Educação e pela SEE, no âmbito de suas competências.

É importante ainda conceitualizar o Regime de Atividades Não Presenciais, neste momento, de acordo com Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020, e com o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG - GABINETE e alinhado às orientações das autoridades encarregadas das medidas de distanciamento social devido à pandemia Covid-19, apresenta o Documento Orientador para o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, devidamente regulamentado para atender a essa conjuntura emergencial. Diante desse cenário, torna-se imperativo conceder aos estudantes a oportunidade de dar continuidade ao processo de desenvolvimento cognitivo e a retomar algumas atividades educacionais, mesmo que fora do ambiente escolar convencional.

As ações foram concebidas com a perspectiva central de que o estudante é o protagonista do processo educacional, justificando a necessidade de propor alternativas que assegurem sua aprendizagem nos diversos níveis e modalidades de ensino. Ademais, consideraram-se as características econômicas, sociais, geográficas e físicas, visando criar condições de acesso ao regime especial para estudantes em todo o território, evitando a ampliação das desigualdades educacionais.

Neste regime especial, as escolas estaduais foram orientadas a utilizar preferencialmente os diversos recursos proporcionados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Em situações excepcionais, deveriam providenciar a impressão de materiais, garantindo sua disponibilidade aos estudantes. A seleção desses recursos tinha que ser pautada pelas necessidades e pela acessibilidade de cada estudante. Para tanto, a SEE/MG estruturou frentes de ações educacionais fundamentadas no Plano de Estudos Tutorado (PET).

Os Planos de Estudos Tutorado (PET) englobavam uma série de atividades semanais que contemplavam as habilidades e os objetivos de aprendizagem específicos de cada ano e componente curricular, respeitando a carga horária mensal designada aos estudantes. Foi desenvolvido em conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG),

estabelecido pelo sistema estadual de ensino por meio da Resolução CEE 470/2019 e o material visava atender às demandas pedagógicas durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

A SEE/MG, através do Memorando Circular nº 01/2020/SEE/SB em 31 de janeiro deste ano, orientou as escolas da rede estadual sobre a organização mensal das habilidades e dos conteúdos programáticos a serem abordados pelos professores. É de suma relevância que as ações pedagógicas propostas pelo PET sejam implementadas, pois, no retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica considerará as habilidades e os objetivos de aprendizagem tratados no material. O objetivo é identificar aptidões não desenvolvidas durante o período não presencial, planejando a retomada dos conteúdos e a necessidade de reforço escolar.

Considerando a especificidade de cada modalidade de ensino ou tipo de atendimento singular refletido em determinada matriz, alguns PET poderiam não abranger todos os componentes previstos na organização curricular. Nesses casos, os professores responsáveis por cada componente específico deveriam elaborar um conjunto de atividades referentes à carga horária do mês, garantindo o acesso necessário ao conteúdo enquanto perdurasse o Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

Nesse momento, os professores foram incentivados a se apropriarem do PET, analisando quais atividades complementares seriam necessárias para otimizar o aproveitamento do material e a aprendizagem dos estudantes. Posteriormente, em colaboração com a equipe pedagógica da escola, definiram a melhor forma de comunicação para esclarecer dúvidas sobre o uso do material durante o período de atividades remotas. Foi crucial neste período, que os professores assistissem às aulas veiculadas pela Rede Minas e disponibilizadas no aplicativo e no site, a fim de indicar aquelas mais adequadas conforme a série, nível e modalidade de ensino dos estudantes, de esclarecer dúvidas relacionadas aos conteúdos e de sugerir materiais complementares.

A correção das atividades do PET foi realizada pelos professores, que, considerando esse conjunto de recursos disponíveis e as peculiaridades de suas turmas, estabeleceram as estratégias mais apropriadas para apoiar os estudantes no processo de aprendizagem. Manter um contato próximo com outros professores e compartilhar experiências neste momento contribuiu para a criação de novos materiais e a disseminação de boas práticas. Esta ferramenta foi utilizada durante todo o período de calamidade pública, no REANP, tanto no Ensino Remoto, quanto no Ensino Híbrido.

No ano de 2021 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, publicou a Resolução SEE nº 4.506/2021, que instituiu como modelo educacional o Ensino Híbrido, para

o ciclo dos anos letivos de 2020-2021 e revogou a Resolução SEE nº 4.310/2020, de 17 de abril de 2020. Esta modalidade de ensino, ficou instituída como política pública de estratégia. O Ensino Híbrido é um modelo educacional composto de estratégias diversificadas de acesso às aulas, em que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais. De acordo com esta resolução, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais permaneceu em vigor até o final do ano escolar de 2021. Nesta modalidade, como na anterior, a ferramenta para cômputo da carga horária continuou sendo os Planos de Estudo Tutorado.

De modo a verificar as produções já realizadas, entre teses, dissertações e artigos acerca do objeto de investigação, foi realizado o estudo do estado do conhecimento, de modo a melhor, também, justificar a realização desta pesquisa, além de demonstrar sua relevância acadêmico-social.

Estudo do Estado do Conhecimento

Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155) o estado de conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Para os referidos autores, esse processo favorece a contextualização do objeto de estudo, o qual deve estar delineado dentro do contexto histórico, social, e também no campo científico em que está inserido. Além disso, auxilia na delimitação do tema e na escolha dos caminhos metodológicos que irão compor a produção da dissertação/tese.

O estado de conhecimento, de acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), se estrutura em fases metodológicas descritas a seguir: escolha das fontes de produção científica; seleção dos descritores de busca; organização do *corpus* de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção primária na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes para constituir a bibliografia sistematizada; construção das categorias analíticas do *corpus*: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação.

Considerando o exposto, essa metodologia de sistematização e de organização do conhecimento é extremamente relevante, posto que proporciona uma visão ampliada e

atualizada dos movimentos da pesquisa relacionados com o objeto de investigação que se pretende desenvolver. Consiste em um pilar central na construção dos caminhos que serão percorridos no decorrer da pesquisa. Portanto, o estado de conhecimento deve ser um movimento inicial na produção intelectual e acadêmica, uma vez que norteia e mapeia os passos da investigação.

Para a seleção das fontes que serão utilizadas neste trabalho, foi realizada uma busca nos repositórios nacionais, o banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), além de pesquisa realizada no banco de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram: ensino-aprendizagem, pandemia, educação básica. O critério de seleção considerado foi a presença do descritor de busca no título, no resumo, e por fim, nas palavras-chave. O recorte temporal escolhido é dos últimos 2 (dois) anos (2022-2023). Na BDTD, após as buscas, foram recuperados 34 (trinta e quatro) trabalhos e após a análise, foram selecionados 5 (cinco) os quais após leitura do resumo e das considerações finais, detectou-se relação com o tema da pesquisa. Já no portal de periódicos da CAPES foram recuperados 44 (quarenta e quatro) trabalhos, dos quais 2 foram selecionados. Os critérios utilizados para inclusão dos trabalhos foram estudos que continham o REANP, no título ou no resumo.

O quadro 2 traz a síntese quantitativa dos trabalhos recuperados e o quadro 3 traz um detalhamento desses achados.

Quadro 2 – Resultado do levantamento bibliográfico

Critérios de seleção	Base de Dados	Descritores utilizados	Nº de Trabalhos recuperados	Nº de trabalhos selecionados
O critério de seleção utilizado foi: presença do descritor de busca no título, no resumo e, por último, nas palavras-chave.	BDTD	Dificuldade de aprendizagem e ensino fundamental	34 trabalhos	04
O critério de seleção utilizado foi: presença do descritor de busca no título, no resumo e, por último, nas palavras-chave.	Portal de periódicos da CAPES	Dificuldade de aprendizagem e ensino fundamental	44 Trabalhos	02

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 3 – Trabalhos recuperados

TÍTULO	LINK	AUTOR	NATUREZA	DATA
Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas	https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26539	Mainente, Maria Jozelma Barbosa	Dissertação	03/04/2023
O regime especial de atividades não presenciais (REANP) nas percepções dos professores e gestores da rede pública de Minas Gerais: um estudo na microrregião de Itajubá	https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/3302	Mendonça, Lizziane Tejo	Dissertação	03/04/ 2023
Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos	http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3119	Araujo, Andrea de Sousa	Dissertação	06/04/ 2023
Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	https://repositorio.uninter.com/handle/1/601	Rufato, João Antônio	Dissertação	06/04/2023
Covid-19: uma doença que abalou a educação básica e superior	https://doi.org/10.48017/dj.v8i1.2437	Ferreira, Wéllina Ribeiro	Dissertação	08/04/2023
Estudantes da educação básica diante da pandemia da Covid-19 Utilização das TDIC's e a experiência de ensino remoto	http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/846	Adele Stein Kuhn Josimar de Aparecido Vieira Lídia Paula Trentin Marilandi Maria Mascarello Vieira	Artigo	09/04/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A construção do estado do conhecimento considerou a bibliografia publicada sobre o funcionamento do Regime de Atividades Não Presenciais, o qual foi implantado como metodologia para suprir o fechamento das instituições de ensino e possibilitar ao aluno

continuidade do percurso escolar, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

De modo a explorar e a analisar os trabalhos recuperados, em seu artigo “Covid-19: uma doença que abalou a educação básica e superior”, Wéllina Ribeiro Ferreira (2023) demonstra como a doença causada pelo SARS-CoV-2, transformou de forma obrigatória o modo de ensino, passando de presencial para virtual. Tudo isso, porque esse vírus tem um potencial de contágio avançado e pode causar grave infecção respiratória. Cabe ressaltar que esta situação se deu em um contexto pelo qual não havia tratamento ou vacina eficaz para combater o vírus. Em seu artigo, buscou trazer um panorama sobre os impactos gerados pela pandemia da Covid-19, na educação básica e na superior. Os resultados demonstraram que o acesso desigual a uma conexão com a Internet culminou em uma distribuição desigual dos recursos e das estratégias, afetando, principalmente, pessoas de baixa renda.

Kuhn *et al.* (2023), trouxeram um panorama dos aspectos relacionados às condições de estudo dos estudantes da educação básica durante a pandemia, frisando principalmente o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto. “Estudantes da Educação Básica diante da pandemia da Covid-19: utilização das TDICs e a experiência de Ensino Remoto” trouxe como resultados o quanto a pandemia impactou de forma consistente a rotina dos estudantes da educação básica, principalmente relacionados a problemas sociais, acesso à saúde e à educação. Além disso, o estudo destacou a falta de preparo da sociedade brasileira para o uso das TDICs, uma vez que a maior parte da população não possui tais tecnologias, seja por condições financeiras ou ainda por residirem em áreas sem condição de acesso.

Mendonça (2022) trouxe uma visão de como os professores e gestores escolares da região de Itajubá encaram o Regime de Atividades Não Presenciais, implantado em Minas Gerais, para os alunos da educação básica. O estudo destaca a dificuldade dos professores em relação à mudança das aulas, que passaram a ser ofertadas em ambiente virtual, considerando em primazia a falta de treinamento ou o preparo prévio para essa nova realidade. De forma evidente, o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pelos professores e pelos gestores, teve como desafios aspectos pessoais, estruturais, legais e didático-metodológicos, os quais poderiam ter sido superados diante da capacitação docente.

Além disso, ressaltou-se a necessidade de políticas públicas⁵ menos impositivas e que fossem mais adaptáveis às demandas específicas de cada escola.

Em sua dissertação de mestrado Rufato (2022) buscou compreender as condições da prática docente no contexto de realização de aulas não presenciais nas séries finais do ensino fundamental. Ele concluiu que o modelo de ensino remoto foi fonte de angústia para professores, principalmente em como se daria o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, as preocupações também envolviam questões como a devolutiva das atividades direcionadas aos alunos, a dificuldade do professor em conciliar suas atividades profissionais e pessoais e evidenciou como esse período afetou significativamente a saúde física e psicológica dos docentes.

Por fim, os estudos de Mainente (2022) e de Araújo (2022) focaram na concepção das famílias e em como elas se organizaram para atender as demandas das atividades não presenciais. Mainente (2022) focou em analisar as conquistas, os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas famílias e pelos estudantes durante a pandemia. E concluiu que as famílias buscaram se organizar e se adaptar da melhor forma possível na tentativa de atender às demandas pedagógicas, físicas, mentais e afetivas dos estudantes. No entanto, não foi unanimidade entre as famílias que todas conseguiram se adaptar à rotina durante a pandemia. O estudo destacou que problemas que já existem há anos na educação básica se intensificaram, tais como: aumento da taxa de reprovação, evasão, abandono, distorção idade/série, defasagem ano/série e principalmente desigualdades sociais. O foco de Araújo (2022) foi em como as famílias se reorganizaram para a continuidade do processo da aprendizagem dos filhos em tempos de pandemia. Os achados do estudo demonstraram que principalmente as mulheres necessitaram reorganizar suas rotinas e práticas cotidianas para se adequar ao novo formato de ensino.

É extremamente relevante analisar os estudos apresentados e compreender como esses achados podem contribuir dentro desta pesquisa e como eles podem favorecer a educação na atualidade. Os trabalhos selecionados oferecem uma visão ampla e aprofundada dos impactos da pandemia da Covid-19 tanto na educação básica, quanto na educação superior, abordando perspectivas diversas, desde o ponto de vista dos estudantes até o papel das famílias, dos professores e dos gestores escolares. Cada pesquisa contribui de maneira individualizada para

⁵ Políticas públicas são conjuntos de ações e decisões tomadas por governos e instituições públicas com o objetivo de solucionar problemas e promover o bem-estar da sociedade. Essas políticas são elaboradas e implementadas para atender às necessidades e demandas da população em diversas áreas, como saúde, educação, segurança, meio ambiente, infraestrutura, entre outras.

a compreensão das complexidades desse cenário desafiador. Dentre contribuições específicas que os estudos podem oferecer ressalta-se as seguintes. 1. Transformação do modo de ensino; 2. Aumento das desigualdades no acesso à educação *online*; 3. Desafio dos professores e gestores escolares na execução de uma educação fora da escola e dentro de casa, de modo remoto; 4. Impacto na saúde dos docentes; 5. Precarização do trabalho docente; 6. Deslocamento da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem dos(as) professores(as) para os responsáveis/pais/mães familiares dos(as) estudantes da educação básica.

No que se refere à transformação do modo de ensino, é destacada uma transição obrigatória do ensino presencial para o virtual-remoto devido à gravidade da Covid-19 e a ausência de tratamento efetivo, naquele momento (2020-2021). Essa pontuação pode fornecer ideias sobre como as instituições educacionais adaptaram-se às mudanças abruptas e aos desafios enfrentados nesse processo. Sobre as desigualdades no acesso à educação *online*, destaca-se a desigualdade no acesso à *internet*, o que afetou principalmente as crianças e os(as) professores(as) de baixa renda, evidenciando as disparidades socioeconômicas no acesso à educação virtualizada que se deu durante o período pandêmico.

Outro ponto abordado é o desafio dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as) escolares. O artigo de Mendonça (2022) fornece uma visão sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais na implementação do ensino remoto. A questão relacionada à falta de treinamento e de preparo foi denunciada, especialmente no que diz respeito à formação docente para o uso e operação dos recursos, bem como a ausência da proposição de políticas públicas atreladas a um financiamento para oferecer condições melhores de adaptação à realidade instalada. Como contribuição desses estudos, foi possível identificar que houve impacto na saúde dos(as) docentes. Rufalo (2022) trouxe à tona a preocupação desses profissionais da educação em relação à saúde física e à psicológica durante o ensino remoto. Tal fato pode fornecer uma perspectiva crucial sobre os aspectos emocionais e de bem-estar dos(as) educadores(as).

Diante disso, é fato que houve modificações na organização familiar. Os artigos de Mainente (2022) e de Araújo (2022) oferecem *insights* sobre o arranjo familiar e como as famílias se adaptaram às demandas das atividades não presenciais, a partir da denúncia de que ocorreu um deslocamento referencial quanto ao processo de ensino-aprendizagem: a função de ensinar se deslocou do(a) professor(a) para a família, ao passo que a escola passou a ser o quarto, a sala ou qualquer outro cômodo da casa do(a) aluno(a) e do(a) professor(a). Assim,

explorar as estratégias adotadas pelas famílias para lidar com os desafios oferece pistas acerca dos papéis femininos desempenhados nesse contexto.

Em suma, as desigualdades educacionais acentuadas durante esse período emergem como uma realidade marcante, sublinhando a importância de abordar questões estruturais e sociais para promover uma educação mais equitativa. Esses achados consolidam a relevância da pesquisa em andamento, fornecendo um panorama abrangente e aprofundado dos desafios e oportunidades que a pandemia impôs ao sistema educacional. Após a análise empreendida, é possível perceber que os trabalhos remetem à reviravolta imposta pela pandemia na educação básica, especialmente no modo como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem, que se configuram como antidialógicos e pela manutenção e defesa do *status quo*.

Estrutura da Dissertação

A dissertação está assim organizada: a seção I apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema, realizado por meio do levantamento bibliográfico que tomou o contexto do ensino remoto, dos PET's, e as metodologias de ensino adotadas durante a pandemia da Covid-19. Além disso, o levantamento abarcou textos que visaram compreender as abordagens pedagógicas assumidas durante a pandemia e as diretrizes educacionais nacionais e estaduais (especialmente do estado de Minas Gerais) relacionadas à adaptação curricular devido à conjuntura. A seção II traz uma discussão sobre a educação problematizadora e o currículo da educação básica, apresentando um debate acerca da educação escolar, em defesa de uma educação emancipatória. Foi elaborada de modo a problematizar o currículo escolar, numa perspectiva crítica, contra hegemônica, alinhada aos pressupostos de um currículo pela/na diversidade em oposição à perspectiva universalista. A seção III apresenta a análise dos documentos relacionados à implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), no Estado de Minas Gerais. Por último, tem-se as considerações finais.

SEÇÃO I – PANDEMIA DA COVID-19: UM RETRATO DOS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Nesta seção, serão abordados os impactos da pandemia da Covid-19 em Minas Gerais, com foco especial nos efeitos sobre a educação no estado. A pandemia, que teve início na China em 2019 e rapidamente se disseminou pelo mundo, causou uma série de desafios sem precedentes para sistemas de saúde, economias e sociedades inteiras. No Brasil, a resposta à pandemia foi marcada por uma falta de coordenação e uma série de desafios políticos e sociais, e em Minas Gerais, os impactos foram particularmente significativos. A seção começará com uma análise da situação da Covid-19 em Minas Gerais, seguida por uma discussão detalhada dos impactos da pandemia na educação, incluindo o fechamento de escolas, a transição para o ensino remoto e os desafios associados a essa mudança. Também serão exploradas as desigualdades sociais exacerbadas pela pandemia e como esses fatores influenciaram a capacidade das escolas e dos educadores de adaptar-se a essa nova realidade. Em seguida, será realizada uma discussão sobre as respostas políticas e educacionais adotadas pelo governo de Minas Gerais e as implicações dessas medidas para o sistema educacional do estado. Por fim, uma reflexão sobre as lições aprendidas durante este período e as considerações para o futuro da educação em Minas Gerais e no Brasil como um todo.

1.1 A pandemia da Covid-19 e seus marcos em Minas Gerais

A pandemia da Covid-19, desencadeada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, emerge como um evento sem precedentes no século XXI, gerando uma crise de saúde global de magnitude inimaginável. Desde seu surgimento inicial em Wuhan, China, no final de 2019, o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, desafiando sistemas de saúde, economias e sociedades inteiras. Caracterizada por sua rápida propagação e alta taxa de transmissibilidade, a Covid-19 forçou governos a adotarem medidas de confinamento e distanciamento social, transformando drasticamente o modo de vida de bilhões de pessoas.

Até meados de abril de 2020, poucos meses após o início da pandemia na China, já havia mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por Covid-19. No Brasil, neste mesmo período, aproximadamente 21 mil casos foram confirmados e 1.200 mortes registradas pelo vírus SARS-CoV-2 (Werneck; Carvalho, 2020).

Conforme Brito *et al.* (2020), a Covid-19 pode ser caracterizada como uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, foram notificados os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido e reportados às autoridades de saúde. Zhu *et al.* (2020 *apud* Brito *et al.*, 2020) anunciaram em 07 de janeiro de 2020 o sequenciamento do genoma viral, e em 12 de janeiro, a China compartilhou a sequência genética com a OMS e outros países. A partir de então, os casos começaram a se propagar rapidamente pelo mundo, inicialmente pelo continente asiático, em países como Tailândia, Japão e Coreia do Sul, e em seguida, para outros países e continentes.

O SARS-CoV-2 foi responsável pela rápida propagação e disseminação da doença em nível nacional e internacional. A China foi o primeiro país a reportar a doença, e até 21 de abril de 2020, 213 países, territórios ou áreas relataram casos de Covid-19, perfazendo um total de 2.397.216 casos confirmados. No Brasil, o primeiro registro ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo (Brito *et al.*, 2020).

Em 80% dos casos de infecção pelo SARS-CoV-2, são apresentados sintomas respiratórios leves, mas as formas mais graves da doença afetam principalmente um grupo de risco composto por pessoas idosas e pessoas com doenças crônicas pré-existentes, as quais necessitam de hospitalização, cuidados intensivos e uso de ventiladores mecânicos. Na época, o desconhecimento sobre os modos de transmissão do vírus, especialmente por portadores assintomáticos, combinado à falta de vacinas e terapias específicas, tornou-se um desafio para pesquisadores, gestores de saúde e governantes na busca por medidas eficazes de saúde pública (Aquino *et al.*, 2020).

Esses fatores da pandemia da Covid-19 causaram impactos significativos e multifacetados. A predominância de sintomas leves a princípio contribuiu para uma subestimação inicial da gravidade da doença e conseqüentemente para uma menor adesão às medidas de prevenção, como distanciamento social e uso de máscaras. Os casos crônicos sobrecarregaram os sistemas de saúde, exigindo hospitalização, cuidados intensivos e o uso de recursos como oxigênio e ventiladores mecânicos, levando à escassez de leitos e equipamentos e ao aumento da mortalidade. Além disso, a falta de vacinas e de terapias específicas limitou as opções de prevenção e de tratamento, aumentando a dependência de medidas não farmacológicas, como distanciamento social e higienização das mãos e superfícies.

Esses desafios colocaram pressão sobre pesquisadores, gestores de saúde e governantes para implementar estratégias eficazes de saúde pública, incluindo testagem em massa,

rastreamento de contatos e educação pública sobre medidas preventivas. Segundo Aquino *et al.* (2020), diversos países implementaram intervenções para conter a propagação do vírus e mitigar os impactos da pandemia. As principais medidas adotadas naquele momento incluíam a promoção da higiene das mãos, o uso de máscaras faciais caseiras e medidas progressivas de distanciamento social, como o fechamento de escolas, proibição de eventos em larga escala e restrição de viagens. No entanto, observou-se que a eficácia dessas medidas variava conforme aspectos socioeconômicos, culturais e políticos de cada país.

Caponi (2020) destacou em seu texto a resposta do governo brasileiro à pandemia da Covid-19, evidenciando o descaso e o negacionismo, especialmente por parte do governo federal. O autor ressaltou a guerra ideológica imposta pelo governo contra governadores e prefeitos que implementaram políticas de isolamento social. No Brasil, faltou coordenação do governo federal, desconsideração das diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e promoção de tratamentos não comprovados cientificamente, como a utilização da cloroquina. Além disso, o texto destacou a subnotificação de casos e mortes, o que favoreceu a minimização da gravidade da pandemia.

Nessa perspectiva, Werneck e Carvalho (2020) apresentaram um panorama sobre a dinâmica da pandemia no Brasil, destacando a incerteza exacerbada pela falta de dados confiáveis sobre o número real de casos e óbitos, bem como pela eficácia da implementação das medidas de controle. As recomendações contraditórias entre as autoridades em diferentes níveis de autoridades governamentais dificultaram ainda mais a compreensão e a resposta adequada à crise. Em meio a essa complexidade, estudos preliminares baseados em dados de mobilidade interurbana tentaram traçar os possíveis cenários de propagação da epidemia para direcionar os recursos de assistência, já escassos. No entanto, houve uma grande lacuna de conhecimento sobre como a epidemia impactaria as comunidades de baixa renda, uma vez que o país enfrentava altas taxas de desemprego e cortes severos nas políticas sociais. Diante daquela conjuntura desafiadora, tornou-se evidente a importância de um sistema robusto de ciência e tecnologia, assim como de um sistema de saúde universal que garantisse o direito fundamental à saúde para toda a população brasileira.

Em suma, a pandemia da Covid-19 representou um marco na história recente da humanidade, desencadeando uma crise de saúde global sem precedentes. Desde seu surgimento na China até sua disseminação por todo o mundo, o vírus SARS-CoV-2 desafiou sistemas de saúde, economias e sociedades, impondo mudanças drásticas no estilo de vida de milhões de pessoas. Os impactos da pandemia foram amplos e complexos, afetando desde a saúde individual até a estabilidade econômica e social de países inteiros. A falta de conhecimento

inicial sobre a transmissão e tratamento do vírus, combinada com a falta de coordenação e liderança em muitos governos, potencializou e superou negativamente os desafios enfrentados pela população e pelos profissionais de saúde.

No contexto do Brasil, como já explicitado, os efeitos da pandemia foram particularmente agravados pela falta de uma resposta coordenada e eficaz por parte do governo federal, além da subnotificação de casos e de mortes, o que levou a uma minimização da gravidade da situação. A desigualdade socioeconômica também amplificou os impactos da pandemia sobre as comunidades mais vulneráveis, destacando a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e equitativas. À medida que se busca superar os desafios deixados pela pandemia, é crucial aprender com as lições do passado e fortalecer os sistemas de saúde e resposta a emergências. Isso inclui investir em ciência e tecnologia, promover a cooperação internacional e garantir o acesso igualitário a serviços de saúde de qualidade para todos os cidadãos.

Em Minas Gerais, assim como no país inteiro, a pandemia teve impactos significativos na saúde pública, na economia e na sociedade como um todo. Portanto, compreender e abordar os desafios específicos enfrentados pelo estado requer uma análise cuidadosa das políticas adotadas, dos recursos disponíveis e das necessidades da população local.

No estado de Minas Gerais, foco deste estudo, o primeiro caso notificado no dia 06 de março de 2020, segundo a Secretaria de Estado de Saúde (SES), foi de um paciente que esteve fora do país por um determinado período (Soares *et al.*, 2020). De acordo com a Agência Minas (2020), em 12 de março de 2020, a SES – MG decretou Situação de Emergência em Saúde Pública no estado, como uma estratégia de preparação para a assistência aos pacientes com coronavírus.

Em 15 de março de 2020, foi publicado Decreto Estadual nº 47.886, o qual dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio, de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, sendo instituído o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde da Covid-19 – Comitê Extraordinário Covid-19, com competência para acompanhar a evolução do quadro epidemiológico, além de adotar e fixar medidas de saúde pública necessárias para a prevenção e controle do contágio e o tratamento das pessoas afetadas (SES-MG, 2021).

Em 17 de março de 2020, ocorreu a primeira medida suspensória em Minas Gerais, a qual interrompeu as aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual (Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 1, de 15/03/2020). Ainda no âmbito estadual, foi publicada a Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 2, de 16 de março de 2020, a

qual permitiu a adoção do regime especial de teletrabalho aos funcionários estaduais e a outros. Posterior a isso, o Comitê Extraordinário Covid-19 passou a deliberar medidas emergenciais com vistas ao enfrentamento e ao contingenciamento do novo Coronavírus (SES-MG, 2021).

Até o dia 17 de agosto de 2020, Minas Gerais era o sexto maior estado brasileiro em número absoluto de caso, tendo como epicentro, a capital Belo Horizonte (Soares *et al.*, 2020). Atualmente, os últimos dados disponibilizados datam de 31 de outubro de 2023, os quais foram obtidos através de consulta ao Sítio “Coronavírus” da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais e pelo tópico Boletim Epidemiológico, conforme o último boletim emitido, o estado teve um total de 4.202.333 casos confirmados e um total de 65.881 óbitos confirmados (SES-MG, 2023).

1.2 Impactos da Pandemia na Educação em Minas Gerais

À medida que a pandemia avançava pelos países, uma medida adotada por todos foi o fechamento das instituições escolares. Essa estratégia foi amplamente questionada uma vez que circulavam informações de que as crianças pouco adoeciam por Covid-19 e na época não estava claro com que frequência elas adoeciam ou transmitiam o vírus. Entre os efeitos negativos debatidos havia: o aumento do número de crianças cuidadas por avós idosos, a interrupção de programas de merenda escolar para crianças vulneráveis e principalmente o tempo em que as crianças ficariam sem educação formal (Aquino *et al.*, 2020).

No Brasil, à medida que a pandemia deu sequência, a educação acabou sendo atingida. Assim, em 16 de junho de 2020 o Ministério da Educação (MEC) publicou uma portaria sobre a substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais, isso, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19. Nesse sentido, autorizou em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor. Em 7 de dezembro de 2020, a portaria do MEC foi alterada pela Portaria MEC nº 1.030, que dispôs sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter de excepcionalidade de utilização de recursos educacionais digitais para a integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durasse a situação de pandemia (Telaska; Machado, 2022).

Com as escolas fechadas devido ao contexto pandêmico, em novembro de 2020, aproximadamente 1,5 milhão de crianças e adolescentes entre 06 e 17 anos não frequentaram a escola. Cerca de 3,7 milhões que estavam matriculados não obtiveram acesso a atividades escolares e não tiveram a oportunidade de aprender em casa. Dos 5,1 milhões de alunos sem

acesso à educação em novembro de 2020, 41% estavam na faixa etária dos 06 aos 10 anos de idade; 27,8% tinham entre 11 e 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos (UNICEF, 2021 *apud* Telaska; Machado, 2022). Santos e Oliveira (*apud* Telaska; Machado, 2022) identificaram que o maior percentual de paralisação de atividades ocorreu no Ensino Médio (52%) e na Educação Infantil (42%), isso demonstra que a entrada e a saída do processo de escolarização da Educação Básica resultaram em maior concentração e impacto.

De acordo com Barbosa *et al.* (2022) uma forma de continuar o processo de ensino-aprendizagem, foi a adoção de recursos digitais, no entanto, esses têm efeito limitado e necessitam de uma união de esforços envidados entre professores e famílias. Dentre as limitações do ensino *online* destacam-se: dificuldades para transmissão de habilidades, dificuldades de receber feedback dos estudantes, tempo de atenção limitado e falta de disciplina no acompanhamento das aulas. Além disso, é essencial considerar as desigualdades existentes no sistema educacional, visto que estudantes de baixo nível socioeconômico tiveram problemas de acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades, impossibilitados de receber estimulação durante este período.

O autor ressalta ainda em sua pesquisa, outros impactos da escolarização remota. Os estudos indicaram frequentemente a disparidade entre o prejuízo na suspensão das aulas entre crianças de alta e baixa renda. A lacuna na aprendizagem neste período vai existir, porém, em crianças de classes sociais alta, o efeito parece ser reduzido, haja vista que há menos dificuldades para a sequência do processo educacional através de meios digitais. Ao contrário, crianças de baixa renda, em geral, não possuem ambiente adequado para assistir às aulas ou para fazer as atividades prescritas pelo professor. Para essas crianças, o acesso às ferramentas necessárias para a educação digital é escasso (Barbosa *et al.*, 2022).

Ribeiro e Skiliar (2020, p.19) descrevem em seu texto “Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil” um retrato do que foi o ensino remoto durante o período pandêmico da Covid-19).

Rios de atividades e folhas têm sido enviados para os lares. Muitas vezes, crianças de 3, 4, 5 anos precisam cumprir a tarefa enviada. Tudo em nome do currículo mínimo, tudo em nome de uma base comum... São aulas virtuais, cópias e mais cópias de folhas, produções e mais produções... Afinal, “não podemos perder o ano”, discurso talvez recheado da subjetividade capitalística que nos faz confundir vida e trabalho! A lógica do não perder o ano revela: parece pulsar, nos discursos e argumentos educativos vigentes, não razões pedagógicas, mas, antes, mercadológicas, embasadas no lucro, nos dividendos, na fábrica. Educar parece, de novo, ter a ver com a possibilidade de seguir um

modelo, obedecer a um dado sistema e responder de modo específico a questões pré-fabricadas, independentemente do quão diferente você seja, pense ou sinta. Escola como homogeneidade, ratificação do mesmo, como política de mesmidade, dispositivo de docilização e colonização (Ribeiro e Skiliar, 2020, p.19).

O cenário descrito revelou uma preocupação latente sobre os efeitos das medidas educacionais adotadas durante a pandemia. Enquanto escolas buscavam manter o ritmo do currículo mínimo, a realidade nos lares, muitas vezes, se traduziu em uma avalanche de atividades que desafiaram até mesmo crianças pequenas. Essa pressão para "não perder o ano" refletiu pouco as preocupações pedagógicas legítimas e mais uma mentalidade enraizada no capitalismo, na qual a educação se tornou uma mercadoria, moldada para atender às demandas do mercado. O discurso da produtividade e da eficiência obscurece a importância do desenvolvimento individual e da diversidade de experiências.

Em vez de incentivar a criatividade e a autonomia dos alunos, o sistema educacional, por diversas vezes, perpetua uma lógica de conformidade e de uniformidade, que pode sufocar a expressão individual e limitar o potencial de cada estudante. Assim, a escola, longe de ser um espaço de emancipação e aprendizado, corre o risco de se tornar um instrumento de dominação e de controle, reforçando as estruturas de poder existentes em vez de desafiá-las.

Assim como retratado na educação nacional, à medida que a pandemia avançava pelo Brasil, as instituições de ensino em Minas Gerais também foram afetadas, refletindo desafios semelhantes aos enfrentados pelos estados país afora.

De acordo com Leão *et al.* (2020), o estado de Minas Gerais, através da Resolução SEE nº 4310/2020, a qual foi publicada no site da Secretaria de Educação, regulamentou, no âmbito das escolas estaduais de ensino de Minas Gerais, as diretrizes e normas para ofertar o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, durante o período de emergência em saúde pública causado pela pandemia da Covid-19, para o cumprimento da carga horária mínima exigida. É importante destacar que estavam matriculados na rede estadual de Minas Gerais naquele período, mais de 4 milhões e 100 mil estudantes, sendo, 800 mil (educação infantil), 2,5 milhões (ensino fundamental) e 820 mil (ensino médio).

No estado de Minas Gerais a retomada das atividades ocorreu em 18 de maio de 2020, através do Regime Especial de Atividades Não Presencial, criado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), a qual disponibilizou Planos de Estudos Tutorados (PET), aplicativo específico (Conexão Escola), e um programa de televisão (Se Liga na Educação), além de utilizar as redes sociais e o site da própria SEE no intuito de integrar as ações propostas.

Nesse cenário, os(as) professores(as) se depararam com aulas presenciais suspensas, sem, no entanto, que essa situação significasse a interrupção do processo de ensino-aprendizagem. Com o distanciamento social e a implementação do REANP foi indispensável, mesmo que sem conhecimento ou familiaridade suficientes, a utilização de ferramentas digitais de informação e comunicação. A implantação dessa modalidade de ensino exigiu que os docentes adequassem o ambiente domiciliar, reestruturassem os planejamentos de ensino, em um contexto de “disponibilidade ilimitada” de tempo para responder às demandas dos discentes e familiares. Como o cenário não era ideal para o desenvolvimento do ensino remoto os professores enfrentaram incontáveis desafios (Silva *et al.*, 2020).

Ainda sobre o estudo de Silva *et al.* (2020) observou-se que aproximadamente 80% dos professores da rede estadual do estado de Minas Gerais não estavam satisfeitos com o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19. Dentre os fatores associados à insatisfação estão: professores que viviam sem cônjuge, aqueles com maior tempo de docência, os quais apresentaram dificuldade com as aulas remotas, que não possuíam computador ou tinham o seu uso compartilhado, os tabagistas, os que consumiam bebidas alcóolicas, aqueles que não praticavam atividade física e os que estavam com atividades de lazer diminuídas e ausentes durante a pandemia.

Silva *et al.*, (2021) destacou, a partir do contexto do ensino remoto no período emergencial em função da pandemia de coronavírus, que a educação pública não caminha em condições de igualdade aos desafios enfrentados por docentes e discentes, demonstrando em momentos estar aquém dos avanços tecnológicos e de comunicação digital. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, seja dificuldade em relação ao manuseio da tecnologia, ou ainda acesso a essa. Outro ponto importante que ficou explícito refere-se à desigualdade social da população nesse período de ensino remoto emergencial, pois, embora as escolas públicas estaduais de Minas Gerais tivessem se comprometido em fornecer o material impresso para o estudo em casa, o que ocorreu na realidade foi um descompasso entre alunos que tiveram oportunidade de pronto acesso à informação e à comunicação pelo meio digital e aos que não tiveram essa possibilidade. Nesse prisma, é necessário ressaltar que o acesso à internet e aos meios digitais não foram garantidos pelos governos a muitas famílias, principalmente em vista da notória desigualdade social, motivo primário que não puderam usufruir do ensino remoto.

Por fim, é imprescindível considerar que o ser humano é um ser gregário e o seu desenvolvimento está intrinsecamente relacionado à convivência com o outro. Desse modo, o contato do professor com os alunos é indispensável para o aprendizado dentro de uma relação de troca mútua entre docente e discente. Entretanto, a suspensão das aulas presenciais

demonstrou que, tanto para o professor quanto para o aluno, estar preparado para acesso digital ao conhecimento também é primordial, ou seja, a educação contemporânea deve sim ocupar-se de saberes relativos ao acesso às tecnologias digitais de informação e de comunicação na escola, as quais, no presente e no futuro, desempenharão papel basilar em uma sociedade não apenas tecnológica, mas também mais igualitária.

SEÇÃO II – EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação é um campo em constante transformação, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Na busca por uma prática educativa mais significativa e crítica, a Seção II deste capítulo evidencia a transição de um modelo tradicional de ensino para uma abordagem problematizadora, enfatizando a importância de um currículo que dialogue com as necessidades e as diversidades dos alunos.

Da educação bancária à educação problematizadora, nesta subseção, exploraremos a crítica de Paulo Freire ao modelo de educação bancária, que trata os alunos como receptores passivos de conhecimento. Em contraste, a educação problematizadora é apresentada como um método que promove a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

O currículo escolar não é apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas um campo de disputa e de construção social. Esta parte do capítulo discutirá a importância de repensar o currículo da educação básica, considerando não só o conteúdo, mas também as metodologias de ensino e os contextos socioculturais dos estudantes.

A educação precisa reconhecer e valorizar a diversidade presente nas salas de aula. Aqui, analisaremos a transição de uma visão universalista, que tenta aplicar um modelo único para todos, para uma abordagem que celebra e integra a diversidade cultural, étnica e social dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

2.1 Da educação bancária à educação problematizadora

Para René Hubert (1996, p. 94) a educação consiste em um conjunto de ações e de influências exercidas de maneira consciente por um sujeito, sobre um outro sujeito, no primeiro momento por um adulto em um jovem, e dirigidas para a finalidade da formação, no jovem, de toda a espécie de aspectos que correspondam aos fins a que são destinados quando atinge a maturidade. Nesse sentido, é possível compreender tal conceito, em que os fins educacionais estão relacionados a papéis e a funções desempenhadas pelos sujeitos dentro da sociedade, além da clara vinculação a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais.

Mesmo em locais que ainda não existem instituições escolares, é possível haver educação, visto que se apresenta em toda parte na qual percebe-se redes e estruturas sociais de

transferência de saber de uma geração para outra, em locais remotos nos quais sequer há um resquício de modelo de ensino formal e centralizado, pois a educação, assim como o homem, segue o curso da vida, que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de geração em geração, os princípios de evolução e de sobrevivência (Brandão, 1982).

Gadotti (2003) pondera que a educação consiste na prática mais humana, ao considerar a complexidade e a dimensão de sua influência na existência dos homens. Desde os primórdios da humanidade é prática fundamental da espécie, fazendo distinção entre a cultura do homem e seu modo de existir em relação às demais espécies vivas.

Ela pode existir livre e pode ser considerada uma das alternativas utilizadas e criadas pelas pessoas para tornar comum, saberes, ideias, crenças, ou ainda o que é comunitário, os meios de trabalho e as próprias vivências. Pode ser dominada por um sistema centralizado de poder, o qual utiliza o controle do saber como armas para acentuar as desigualdades entre os homens, na divisão de bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (Brandão, 1982).

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 1982, p.4).

Segundo Freire (1980, p. 33-34) para ter validade a educação, ou ação educativa, deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o homem, considerando uma análise do seu contexto cultural, ou seja, do meio em que vive o homem a quem se quer educar. Ele acreditava que a educação deve se direcionar ao fim que se persegue, ou seja, permitir ao homem a transformar-se em sujeito, se construir como pessoa, modificar o mundo, relacionar-se reciprocamente com outros homens, construir a cultura e a história.

Gadotti (2000) concebe que há uma educação da reprodução da sociedade, uma educação como prática de submissão e em outro extremo uma educação que transforma, como prática libertadora. Para ela o professor é o condutor da transformação social, não é um ente abstrato, ausente, mas uma presença atuante e participante.

Conforme Freire (1996) na narrativa de que o docente é o sujeito, que conduz os discentes a memorizar o conteúdo, os transformam em recipientes a serem preenchidos pelo docente. Ou seja, quanto mais ele enche os recipientes com seus “depósitos”, melhor o educador será. Já os educandos, quanto mais passivamente se deixam “encher”, melhores alunos serão. Assim, a educação torna-se um ato de depositar, no qual os discentes são o depositário e o educador o depositante. No lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e reproduzem. Isto é a concepção “bancária” da educação, na qual o único papel dos estudantes é receber os depósitos, armazená-los e arquivá-los.

Segundo Freire (1996) quanto mais se aprofunda a análise das relações entre educador/educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, ou mesmo fora dela, mais é possível acreditar e perceber que essas relações apresentam uma característica especial e marcante, que, segundo o autor, são relações de fundamentos narradores e dissertadores:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (Freire, 1996, pág. 37).

Freire apresenta, nesta perspectiva, o educador como um agente, cuja única tarefa é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos esse que são fragmentos da realidade, que estão desvinculados da totalidade, que se inserem, e em cuja visão poderiam ser significativos. Para ele, a palavra, nestas dissertações, “se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (Freire, 1996, pág. 37).

Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, o autor traz no capítulo Educação “versus” Massificação, uma reflexão sobre como a pedagogia concebe as fases de transição no Brasil. Nesse trecho, o autor busca incorporar em sua análise os problemas do desenvolvimento econômico e social e a participação popular neste mesmo desenvolvimento. Essa reflexão vai de encontro à educação narrativa e reprodutora de conteúdos que é apresentada no texto do livro *Pedagogia do Oprimido*.

O alicerce principal que fundamenta a educação alienante reside no fato de que o desenvolvimento da democracia poderia levar à alteração nas condições sociais dos trabalhadores, e atingiria, assim, a forma de estrutura social, com uma classe média sempre crescente. No entanto, a renda nacional se relaciona com os valores políticos e o estilo de vida da classe dominante. Desse modo, quanto mais pobre seja uma nação, e mais inferiores os padrões de vida das classes baixas, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas. Quando as camadas populares emergem, e percebem como é a visualização que as elites fazem delas, tendem a responder de forma automática e agressiva e as elites dominantes e detentoras do poder fazem silenciar as massas domesticando-as através da força ou de soluções assistencialistas (Freire, 2019).

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1996) faz uma reflexão interessante sobre as elites dominadoras. Conforme destaca, os opressores parecem generosos, necessitam de oportunidades para demonstrar sua “generosidade”, na permanência da injustiça. A ordem social que se configura na injustiça é a fonte desta falsa generosidade que é alimentada pela morte, pelo desalento e pela miséria.

Por isso, qualquer que fosse a ameaça a esta hipocrisia, disfarçada de generosidade, geraria desespero. Ou seja:

Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (Freire, 1996, p. 20).

Nesse viés, o processo educacional brasileiro, deparava-se com um problema crucial, conseguir o desenvolvimento econômico, através da democracia, e tal ação resultasse na abrogação do poder opressor das classes muito ricas, sob as muito pobres. Além disso, aliar tal fato ao desenvolvimento de projeto independente da nação brasileira (Freire, 2019).

Por isso, muito se falava sobre a necessidade de reformas, e da ascensão do povo ao poder de forma emocional e desprezando o poder das elites. O irracionalismo se acentuava. “E grande parte do povo, emergente, mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semianalfabetismo, passava a joguete dos irracionaisismos” (Freire, 2019, p. 87-88). O autor postula a necessidade de uma educação decisiva, direcionada para a responsabilidade social e política. Necessitávamos de uma educação para a decisão dentro dessa mesma perspectiva social e política.

Em consonância com sua ideia, um dos maiores problemas a serem considerados reside no dilema de como os oprimidos, que “abrigam” ao opressor em si, poderiam participar da construção, como seres ambíguos, ilegítimos, da pedagogia de sua libertação. A partir do momento em que se descobriam “hospedeiros” do opressor poderiam favorecer e contribuir para o nascimento de uma pedagogia libertadora (Freire, 1996).

Conforme o mesmo autor um possível caminho para o partejamento desta pedagogia consiste na “pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (Freire, 1996, p. 20-21).

Esses homens são produtos da concepção equivocada da educação, a concepção “bancária”. Em que esses podem ser comparados a arquivos, pois, educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida da educação, não existe criatividade, nem movimento, não há saber. O saber reside na busca, na invenção e na reinvenção. Freire (1996) menciona ainda:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca Freire (1996, p. 38).

Do mesmo modo, na concepção “bancária”, a qual é alvo desta crítica, tem como finalidade uma educação que reflete a sociedade opressora, sendo parte da “cultura do silêncio”. Para resumir nesta forma de educação pode-se compreender:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1996, p. 38).

Na realidade, os opressores buscam modificar a forma com que os oprimidos pensam e não a situação que oprime, visto que, uma vez adaptando-se à situação, melhores são dominados. Neste sentido, a prática da educação “bancária” une-se a um conjunto de ações sociais de cunho paternalista, na qual os oprimidos recebem o nome de assistidos, assim são casos individuais que passam a ser marginalizados e nessa situação tendem a ser considerados como patologias da sociedade sã, que, portanto, precisa ajustá-los (Freire, 1996).

No entanto, é necessário refletir sobre a transição de uma pedagogia opressora para uma pedagogia libertadora. É que em primazia neste descobrimento, os oprimidos tendem, em busca da libertação, e na luta por ela, a tornar-se opressores, ou subopressores também, uma vez que seu pensamento está condicionado à contradição vivida em sua formação. Eles almejam serem homens, porém, para eles, ser homens, na dualidade na qual viveram desde sempre, é serem opressores. Tal situação pode ser mais bem explicada pelo fato de que os oprimidos assumem uma postura de “aderência”⁶ ao opressor (Freire, 1996).

De acordo com Gadotti (2004), o diálogo que vem da burguesia é vertical, o que resulta num “educando-massa” que não tem a liberdade de expressão, apenas ouve e obedece. Para ele, o corpo do educando é interdito pela própria educação, e a escola é a responsável por este fato. Para Gadotti (2004), para ir de uma consciência ingênua para a consciência crítica, é necessário que o educando recuse a hospedagem do opressor no seu corpo.

Surge uma questão importante, a partir do que está sendo desenvolvido no texto, por que retornar a *Pedagogia do Oprimido* na atualidade? Essa resposta é simples. A opressão ainda existe, ela persiste, os processos de opressão se expandiram e não só se repetem, mas foram

⁶ “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (Freire, 1996, p. 21)

aperfeiçoados e refinados. O pensamento do autor é atual porque a opressão é atual. As formas de violências são atuais e aprimoradas contra as minorias, como os trabalhadores e seus direitos, os jovens miseráveis, negros, periféricos e ainda a oposição contra as lutas por direitos essenciais à sobrevivência. São tempos de aumento dos oprimidos, radicalização das formas de opressão, o que torna necessário o pensamento de Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido (Arroyo, 2019).

Para que esta forma de pensar enraizada socialmente seja aos poucos modificada é necessária uma mudança no paradigma educacional. Sobre isso, Freire (2019) diz que:

a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (Freire, 2019, pág. 86).

A partir do exposto, pensar a prática docente é fundamental. Freire (1997), em seu texto “Pedagogia da Autonomia” fala que os professores devem saber e o que devem fazer no processo de ensino-aprendizagem, principalmente enfatiza a educação como meio de alcançar a igualdade, a transformação e a inclusão dos sujeitos na sociedade. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1997, p. 25).

Pois, para Freire (1996) uma vez que os homens são seres cuja existência busca a humanização, podem, em algum momento, entender a ambiguidade em que a “educação bancária” pretende mantê-los e então engajar-se na luta por libertação. Segundo o autor, um educador humanista, progressista, não espera passivamente esta possibilidade, ao invés disto, sua prática identifica-se com a dos educandos, e orienta-se no sentido da humanização de ambos. A prática do educador deve estar impregnada na crença dos homens, no seu poder criador, tal ação exige que ele seja um parceiro dos educandos nas suas relações.

No entanto, a “educação bancária” prega uma prática separatista entre educador/educando, visto que, a partir do momento em que o educador “bancário” superasse essa dubiedade já não seria mais “bancário”, ou seja, não seria um reproduzidor de conteúdos, um

“depositário”. De acordo com Freire (1996, p. 41) “já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação”.

Esse modelo de educação objetiva direcionar as grandes maiorias as finalidades ditadas pelas minorias dominadoras, retirando daquelas o direito do pensamento autêntico, assim, as minorias continuarão com o processo de dominação. Essa educação, que é alvo de críticas, serve como instrumento perpetuador para este fim. Tudo isso, através de aulas verbalistas, com métodos de avaliação direcionados aos conhecimentos, no controle da leitura, e principalmente na distância imposta entre educador e educando (Freire, 1996).

Quando a Educação opressora era persistente, embora atualmente ainda seja, em certa medida, existia uma monopolização do conhecimento, o professor era um ator social sem conexão com o aluno, impondo o conhecimento considerado relevante para o avanço cognitivo na Educação. Freire (1996) salienta uma visão política, e o papel do poder que se sobrepõe e distorce o sentido da Educação.

Mas como transformar a “educação bancária” em uma “educação libertadora” a partir do exposto? Freire (1996) apresenta uma reflexão sobre esse aspecto:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1996, p.43).

À medida que foram sendo pensadas soluções para mitigar a prática desumanizada nas instituições de ensino, Freire (1997) apresentou o conceito de “ser mais”, que tem como objetivo a formação de uma união entre educador e educando, para que de forma consciente se libertem da opressão. Segundo o autor o “ser mais” é o desejo acentuado que os educandos e educadores devem buscar, para fazer surgir uma educação digna, dotada de amor e de consciência. Nesse sentido, a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade, em experiências que visem a liberdade.

Enfim, a educação não deve ser dissociada do contexto e do mundo, não deve ser separada das relações humanas e nem da diversidade cultural. Deve ser dotada de relações significativas, conforme Freire (2019) afirma:

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 2019, p. 39).

Para Gadotti (2003) a chave da pedagogia está em saber reconhecer as oportunidades e os momentos de concentração do educando, a fim de poder transformá-lo em meios para o ensino da leitura, escrita, operações, gramática, aritmética, entre outros. Segundo ele, a maneira de ensinar é através do despertar do profundo interesse dos estudantes e ao mesmo tempo aliado à atenção constante. Logo, para ele, o importante é saber utilizar a potencialidade do aluno em favor do ensino.

É usual que coletivos docentes de escolas expressem inquietações sobre questões como o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas valorizar e priorizar nas escolas, nos congressos de professores e nos momentos de estudo e planejamento. De um lado a teoria pedagógica dá ênfase a pesquisas e a reflexões sobre o currículo (Moreira; Candau, 2007).

Essa reflexão permeia o centro dos temas discutidos nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, bem como, nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes (Moreira; Candau, 2007).

Pensando sobre uma forma de transformar a educação, e de potencializar as capacidades do educando, o currículo escolar figura como um elemento enriquecedor do trabalho do educador, tanto no contexto formal, quanto não formal. É uma ferramenta indispensável no planejamento docente, pois esse possibilita ao docente uma organização dos conteúdos e das atividades de forma objetiva, crítica, autônoma, reflexiva, ativa e democrática, sendo um recurso em prol do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento significativo dos discentes na sociedade.

Esse capítulo destaca a evolução do conceito de currículo ao longo do tempo, apresentando perspectivas teóricas diferentes sobre sua natureza e função. Os autores citados como Moreira e Silva (1997), Sacristan (2013), Jesus (2008), e outros, contribuem para uma compreensão mais aprofundada do currículo como um artefato social e cultural.

No primeiro momento, o assunto abordado é a transição do currículo de uma visão técnica para uma abordagem mais crítica, incorporando fatores sociológicos, políticos e epistemológicos. Destaca-se a importância de considerar o currículo não apenas como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como um campo permeado por questões ideológicas, culturais e relações de poder. A discussão se estende para além do campo acadêmico, frisando que o currículo não está isolado, mas sim intrinsecamente ligado à organização social.

Além disso, são explorados diferentes momentos ou fases no desenvolvimento do currículo, desde o currículo prescrito até o currículo avaliado. Ressalta-se a importância de compreender esses estágios para uma análise mais abrangente do processo curricular.

Por fim, o texto destaca a importância de uma teoria do currículo que vá além de simplesmente descrever a realidade, mas que também seja capaz de identificar e de superar os condicionamentos sociais⁷ presentes. A evolução histórica das teorias do currículo nos Estados Unidos e na Inglaterra é brevemente abordada, destacando mudanças significativas nas perspectivas ao longo do tempo.

Em síntese, o escrito oferece uma visão abrangente e crítica do currículo, explorando suas múltiplas dimensões, fases de desenvolvimento, influências ideológicas e culturais, e a evolução das teorias associadas a ele.

2.2 Currículo: uma discussão necessária

Moreira e Silva (1997) apresentam uma reflexão relevante sobre o currículo. Na perspectiva dos citados autores, há muito tempo ele deixou de configurar-se meramente como uma área puramente técnica tendente para aspectos relativos a procedimentos, a técnicas e a métodos. É possível agora apontar uma tradição crítica do currículo, pautada em fatores sociológicos, políticos e epistemológicos.

Segundo Sacristan (2013) existe uma contradição ao falar sobre currículo, de um lado é algo que é evidente, independente da denominação, é o que um aluno estuda. Ao contrário, ao se analisar suas origens, seus desdobramentos, os atores envolvidos e os condicionantes, é possível perceber que há um emaranhado de dimensões que envolvem dilemas e situações sobre as quais é necessário emitir um posicionamento.

⁷ Condicionamentos sociais referem-se aos processos e influências através dos quais os indivíduos internalizam normas, valores, crenças e comportamentos predominantes na sociedade em que vivem. Os quais são: normas sociais, valores culturais, papéis sociais e instituições sociais.

Conforme o mesmo autor, tanto de uma perspectiva processual, como prática, o currículo se constrói como objeto, a partir da configuração, fundamentação, materialização e expressão de algumas práticas pedagógicas e em sua própria revisão, a partir do resultado das variadas intervenções que nele se operam. O valor deste instrumento para os discentes, que estudam seus conteúdos, oscila conforme os processos de mudança, aos quais estes alunos são submetidos. O campo curricular, não está presente apenas no campo do conhecimento acadêmico, mas sim, em paralelo à organização social (Sacristan, 2000).

De acordo com Silva (1996) o currículo é um campo potencial no qual se entrelaçam saber e poder, concepção e domínio, discurso e regulação. É também nele que se exprimem e se sintetizam relações de poder que são indispensáveis para o processo de formação das particularidades sociais. Em resumo, currículo, poder e identidades sociais estão conjuntamente envolvidos, o currículo materializa relações sociais.

Sacristan (2000) apresenta a concepção de que o currículo pode ser compreendido como um instrumento que atrai para seu entorno campos de atuação diversos, nos quais, inúmeros agentes e forças se apresentam em sua configuração, interferindo sobre fatores distintos. Beauchamp (1981 *apud* Sacristan, 2000) denominou este fenômeno de sistema curricular, para ele não basta se estabelecer na composição inerte que pode apresentar em um dado período, é necessário enxergar na articulação interna que acontece em tal evolução.

O currículo apresenta um viés permeado por questões ideológicas, culturais e relações de dominação. Moreira e Silva (1997) entendem a ideologia como a associação de ideias que transmitem um panorama do mundo social conectada aos interesses dos grupos com posições vantajosas na ordem social. Ou seja, é um dos modos através dos quais a linguagem desenvolve o mundo social, e, assim, os aspectos ideológicos não devem ser desprezados nas discussões acerca do currículo.

Além disso, o currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria voltada para educação tradicional, quanto a teoria crítica o vislumbra como uma forma institucionalizada de disseminar a cultura de uma sociedade. A intersecção entre ideologia e cultura se configura em meio a relações de poder na sociedade, assim, o currículo se transforma em terreno favorável para a mutação ou preservação das relações de poder, na sociedade (Jesus, 2023).

A partir do exposto, conforme Moreira e Silva (1997), o currículo pode ser compreendido como um artefato social e cultural. Isto é, seu significado amplo, é limitado por determinantes sociais. Ele não consiste em um elemento neutro de transmitir de formas displicentes o conhecimento social, está implicado nas relações de poder, repassará pontos de vista sociais particularizados e de interesse, assim produz identidade subjetiva e sociais

particulares. “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Silva, 1997, p. 7-8).

Desde o momento inicial o conceito de currículo significa a representação, a expressão, e uma proposta de organização e sistematização dos fragmentos de conteúdos que o formam, funciona como a parte de um todo que organiza e articula episódios distintos, mas sem o qual esses ficariam desorganizados, desempenha uma função dupla tanto de organização, como de unificação, do ato de ensinar e de aprender. Compõe um paradoxo, pelo fato de que nele são delimitadas as fronteiras e barreiras, que cercam seus componentes, por exemplo, as matérias e disciplinas que o compõem (Sacristan, 2013).

Para compreender melhor o que é o currículo e qual seu objetivo, é importante conhecer a raiz da palavra e seu significado. Sacristan (2013) descreve em sua obra que o termo currículo deriva do latim *curriculum* (cuja raiz é comum à palavra *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga utilizava-se o termo *cursus honorum*, que significa o conjunto das “honras” que o cidadão acumulava ao desempenhar cargos eletivos e judiciais, ou seja, o termo era utilizado para significar carreira e percurso. No português esse conceito assume dois sentidos, refere-se, por um lado, ao percurso na vida profissional e, por outro, currículo assume o sentido de constituir a carreira do estudante e de maneira mais concreta seu percurso, aquilo que o aluno deverá aprender, e em que ordem.

Considerando o exposto, em que consiste o currículo?

O currículo⁸ pode ser compreendido como um objeto que construído no decorrer configuração, implantação, concretização e expressão de algumas práticas pedagógicas e ainda na própria avaliação das intervenções realizadas através dele. O quão ele será relevante para o aluno está condicionado ao seu valor real do aprendizado dos conteúdos (Sacristan, 2000).

Um ponto de vista importante de se destacar é que o currículo se compõe como um pilar basal do projeto pedagógico, ele favorece o processo de aprendizagem (Jesus, 2023). Como contribuição a este pensamento Sacristan (1999, p.61) declara que: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.”

8 Para Schubert (1986, p. 3 *apud* Sacristan, 2000) “o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispensa e ao mesmo tempo encadeada organização social.”

Para Silva (2005) uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo, visto que é estabelecido por um determinado grupo social. De acordo com esse autor, uma Teoria do Currículo não pretende apenas descrevê-lo tal como é, mas sim, produzir efetivamente uma noção de currículo. Silva (2005, p.13) diz que as “teorias do currículo”, tal como as teorias educacionais, mais amplas, estão repletas de afirmações de como as coisas devem ser. É imprescindível compreender seu papel nas propostas curriculares e seus impactos na prática.

Por se tratar de uma prática com grau de complexidade, o currículo possui ângulos variados e graus distintos de aprofundamento. Porém, todos os pareceres são impregnados de posicionamentos de valor. O que pode ser considerado esperado, uma vez que, um trabalho pedagógico se baseia em postulados de natureza filosófica, assim, ambos, escola e professor, tornam visíveis suas opiniões sobre o mundo, através de posturas mais tradicionais, ou mais libertárias no desenvolvimento do currículo (Jesus, 2013).

É fundamental conceituar o campo curricular como objeto de estudo, separando as dimensões epistemológicas, das coordenadas técnicas, a implicação docente, os caminhos pelos quais se transmite e moldam as influências dentro do sistema curricular e seus desdobramentos políticos. Quando este caráter sistemático é descartado, e as múltiplas dimensões são ignoradas, é possível incorrer em uma visão equivocada estática e descontextualizada da história do currículo. Na maioria das vezes que utiliza o termo currículo refere-se a aspectos administrativos que regulam um determinado plano de estudos, a relação de objetivos, conteúdos, habilidades, entre outros; sobre um produto engessado em determinados materiais, tais como livros e textos; por vezes se refere às experiências dos alunos na aula. “O conceito de currículo adota significados diversos, por quê, além de ser suscetível a enfoques pragmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (Sacristan, 2000, p. 103).

Entretanto, aplicar o conceito de currículo a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um amontoado de interpretações difíceis de unirem-se em uma teorização coerente. As concepções de currículo podem ser tão divergentes, em parte por estarem relacionadas ao fato de que se concentram em algumas fases ou períodos do processo de transformação dele. Talvez por isso, elas sejam parciais e contenham apenas um pouco ou parte do que é o currículo (Sacristan, 2000).

O mesmo autor apresenta outro ponto de vista sobre o assunto, ao dizer que reproduzindo o discurso sobre o currículo realizado em outros contextos culturais e educativos, é possível que se tenha acesso a vertentes descontextualizadas, uma vez que, em outros países,

existiu uma tradição vasta de trabalho com o currículo, dentro das quais se diferenciam facetas e funções. A falta de integração entre os discursos é uma falha da teoria tradicional sobre currículo. Em suma, seja qual for a tentativa de sinterização e organização de uma teoria coerente deve abranger tudo o que ocorre no sistema curricular, tendo como prioridade o fundamento de que um dado contexto afeta e dá sentido ao próprio currículo (Sacristan, 2000).

Bophy (1892 apud Sacritan, 2000) nomeia sete momentos em que o currículo se desconfigura ou se altera, sendo elas: o currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as alterações que o professor introduz particularmente, o que ele realiza, as transformações oriundas do processo de ensino e por fim, o que realmente os alunos aprendem.

A partir destes períodos, Sacristan (2000) apresenta a necessidade de se compreender melhor a que estes se referem, portanto, é importante esclarecer de forma breve o significado destes níveis ou fases no planejamento do currículo, sendo assim:

1. O currículo prescrito – considera todo o sistema educativo, é consequência das regulações às quais o currículo está submetido, assim, existe uma prescrição ou orientação do que deve ser o conteúdo principalmente em relação à escolaridade obrigatória, são aspectos que atuam como parâmetro na organização do sistema curricular, servem como ponto de partida para a construção de materiais, entre outros;
2. O currículo apresentado aos professores – meios existentes e apresentados aos professores para traduzir os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. Por serem genéricas as prescrições não bastam para orientar a atividade educativa nas aulas. Um exemplo deste é os livros-texto;
3. O currículo moldado pelos professores – o professor é um agente ativo, e decisivo na implementação dos conteúdos e significados do currículo, construindo a partir da cultura profissional qualquer proposta apresentada, seja da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros, textos etc. Independente do papel, o professor é um tradutor que implica na configuração das propostas curriculares. Pode ter atuação individual ou em grupo que sistematiza o ensino;
4. O currículo em ação – é a prática real, dirigida pelos domínios teóricos do professor que se consolida nas tarefas acadêmicas, as quais, sustentam as ações pedagógicas;
5. O currículo realizado – são os efeitos sobre os quais se observa, visto que são considerados rendimentos preciosos e oriundos dos sistemas ou métodos pedagógicos, são efeitos dos mais variados tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, entre outros. As consequências do currículo podem ser analisadas por seu reflexo na aprendizagem dos

alunos, mas também pelas consequências vislumbradas nos professores, na forma de socialização profissional, projetando-se no ambiente social, familiar etc.

6. O currículo avaliado – aspectos avaliativos do currículo, talvez divergentes com os propósitos subjacentes de quem prescreveu o currículo, de quem elaborou, ou ainda incongruentes com os objetivos do docente. Através do currículo avaliado às aprendizagens escolares adquirem para o aluno desde o primeiro momento a particularidade de serem atividades valorizadas.

Jesus (2023) destaca que diversos estudos foram realizados a partir das décadas de 1960 a 1970 sobre currículo, e que sinalizam a existência de diversos níveis de Currículo: formal, real e oculto, os quais respectivamente se referem. O Currículo Formal diz respeito ao currículo implantado pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetos e conteúdo das áreas e disciplinas de estudo. O Currículo Real é o ensino que ocorre dentro da sala de aula com docentes e discentes no cotidiano decorrente de um projeto pedagógico e de planos de ensino. Já o Currículo Oculto é um termo usado para caracterizar as influências que impactam diretamente na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores, representa a aprendizagem dos discentes diante de práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que são identificadas no meio social e escolar. Este currículo está oculto, pois não é manifesto no planejamento do professor (Moreira; Silva, 1997).

É relevante pensar o currículo através de suas teorias, mas o que significa uma teoria do currículo? Para começar, é importante compreender a noção de “teoria”. De maneira geral, está subentendido, no que se entende por teoria, que essa “descobre” o “verdadeiro”, de que existe uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De um jeito ou de outro a noção de teoria é sempre representacional. Nesse caso, a teoria é uma representação, uma imagem, um signo de uma realidade que a precede tanto cronológica, quanto ontológica. Por isso, uma teoria do currículo supõe que há algo, “um mistério” à espreita de ser descoberto, descrito e explicado, algo chamado “currículo”. Assim, ele nada mais é que um objeto que antecede a teoria, que entraria então em cena apenas para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo (Silva, 1999).

De acordo com Sacristan (2000) além de proporcionar uma ideia estruturada sobre a fidedignidade do currículo, sua teoria deve favorecer uma identificação de aspectos da ordem social vigente que atrapalham a busca por fins determinados, ou que marcam o modo de racionalidade respaldada por tais condições, para que possa tomar conhecimento deles e então sobrepujar os condicionamentos.

Young (2014) apresentou uma breve história sobre a teoria do currículo, a partir da experiência dos países Inglaterra e Estados Unidos. Esses países tiveram início restrito e distinto

de teoria do currículo. De um lado, nos Estados Unidos, a teoria derivou do estudo científico desenvolvido por Frederick W. Taylor⁹ e em seguida, foi aplicada às escolas, de modo que os teóricos do currículo pudessem dizer aos professores o que ensinar. Na Inglaterra, houve uma tradição bem diferente: era uma visão elitista e condescendente do que deveria ser ministrado nas escolas, nomeado como “educação liberal”. Partia de dois pressupostos, o primeiro, de que não era necessária uma teoria; e o segundo, de que se os alunos não aprendiam por falta de inteligência. Tais tendências perderam de forma significativa sua credibilidade a partir de 1960 e 1970. Contudo, atualmente, é difícil, olhando as publicações acadêmicas, saber quais são os atuais limites do campo.

De acordo com este autor, é possível identificar algumas linhas de evolução no campo dos estudos curriculares, tidas como críticas das duas primeiras tradições (Young, 2014):

1. Interação entre a tradição anglo-estadunidense, mais as tradições alemãs e do norte da Europa de teorias educacionais.
2. Construção da teoria crítica do currículo, que culminou no rompimento com as tradições inglesas e estadunidenses.
3. Os historiadores do currículo, liderados por seu companheiro inglês Ivor Goodson.
4. Os sociólogos da educação, na tradição construtivista e na realista, a qual tenha sido associado.

No Brasil, Bernstein, mais do que qualquer outro autor, pôs a teoria do currículo no mapa. Desse modo, foi ele que postulou que não é possível existir uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento. Sem tais teorias positivas, os postulados sobre o currículo poderiam retroceder ao passado tecnicista ou elitista (Young, 2014).

De acordo com Silva (1999) o aspecto principal que serve como cenário para qualquer teoria do currículo é compreender qual conhecimento deve ser ensinado. De forma resumida, a questão primordial é o que deve ser ensinado. Como resposta a esta indagação, as divergentes teorias podem usar como recurso a discussão sobre a natureza humana, natureza da aprendizagem, ou ainda, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Há uma diferenciação entre as variadas teorias, inclusive pelo diferente peso que dão a esses elementos. E no fim, retorna-se à questão básica sobre o que os educandos devem saber, qual conhecimento ou saber deve ser considerado importante, válido ou indispensável para merecer ser visto como parte do currículo.

⁹ Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro norte-americano que instaurou o constructo chamado de Administração Científica, que revolucionou todo o sistema produtivo no início do século XX e instaurando a base sobre qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

Como complemento de seu raciocínio, Silva (1999) diz que o currículo é invariavelmente o compilado de uma gama ampla de conhecimentos e de saberes, os quais são selecionados para fazer parte do currículo. Ao selecionar os conhecimentos que devem ser considerados as teorias do currículo buscam justificar por que estes conhecimentos foram selecionados em detrimento daqueles.

Segundo Silva (2005, p.17) as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que evidenciam. Teorias Tradicionais (destacam) ensino; aprendizagem/avaliação; metodologia; didática/organização; planejamento; eficiência e objetivos. Já as Teorias Críticas (ênfaticam) ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação; currículo oculto e resistência. Por fim, as Teorias Pós-Críticas (evidenciam) identidade; alteridade; diferenças; subjetividade; significação e discurso; saber e poder; representação cultural; gênero; raça; etnia; sexualidade e multiculturalismo.

De acordo com Silva (1999) as teorias tradicionais são conceituadas pelo favorecimento de aspectos técnicos e convencionais no desenvolvimento e organização curricular. Busca ser neutro, e tem como foco principal identificar as finalidades da educação escolarizada, oferecer uma educação geral, acadêmica, formar o trabalhador especializado. Seu principal representante foi Bobbitt, sua proposta era transformar a escola em uma empresa ou comércio. Bobbitt (*apud* Silva, 1999) diz que o sistema educacional tinha como obrigação estabelecer de forma cirúrgica quais seus objetivos. Tais objetivos, por outro lado, deveriam se basear num exame das habilidades necessárias para exercer de forma eficiente as ocupações profissionais na vida adulta.

As teorias críticas superaram as expectativas de ideal curricular homogêneo, questionaram, principalmente, a estrutura de educação vigente no que se refere às concepções tradicionais de currículo. Preocupavam-se, em primazia, em compreender, a partir da teoria dialética-crítica de Karl Marx, sobre qual o papel genuíno do currículo na educação. Conforme Silva (1999) as teorias críticas do currículo efetuam uma inversão completa nos fundamentos das teorias tradicionais. Em contraste, essas teorias começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.

As teorias pós-críticas que vieram após as críticas, iniciadas na década de 1960 e 1970 tem como concepção de currículo sendo multiculturalista. Para Silva (1999, p. 85) “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.” Desta

forma, teoria do currículo, passou a reconhecer a presença de raça, cultura, etnia e gênero como unidades importantes a serem consideradas nos saberes que constituem os currículos.

O texto “Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Antônio Flávio Moreira e de Vera Maria Candau (2013), traz elementos para reflexão sobre aspectos significativos no desenvolvimento do currículo nas escolas. O escrito apresenta uma análise entre a estreita vinculação que existe entre a concepção de currículo e as de educação debatidas em um dado momento. Assim, dentro desta perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar. Demonstra a composição do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos formadores do processo ensino-aprendizagem.

2.3 De uma perspectiva universalista a uma perspectiva da/pela diversidade

Assumimos uma perspectiva de currículo não-universalista, ou seja, em oposição ao currículo conforme as teorias tradicionais. O texto “Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Antônio Flávio Moreira e de Vera Maria Candau (2013), traz elementos para reflexão sobre aspectos significativos no desenvolvimento do currículo nas escolas, ao apresentar uma análise entre a estreita vinculação que existe entre a concepção de currículo e as de educação debatidas em um dado momento.

Assim, dentro desta perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar. Demonstra a composição do conhecimento escolar como característica da escola democrática, aqui defendida, que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos formadores do processo ensino-aprendizagem.

Assim, é importante analisar a transição de um currículo universalista até uma abordagem que valoriza a diversidade no campo educacional, em defesa de uma concepção não-universalista. Esse caminho percorrido é fundamental para compreender os desafios enfrentados no campo educacional. Tal reflexão permite abordar uma infinidade de questões pertinentes para a prática educativa e o desenvolvimento curricular.

Muitas mudanças ocorreram na sociedade, e o percurso entre o currículo universalista e a diversidade reflete as transformações ao longo do tempo. Entender esse contexto é fundamental para analisar as influências que contornam as abordagens educacionais. Não é possível pensar a prática educacional sem considerar as diferenças e a diversidade cultural e

social, nesse sentido, a evolução curricular se desenvolve para reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica, social e linguística presente nas salas de aula. Por isso, nessa inversão do currículo, é primordial abordar as necessidades individuais dos alunos, isso se alia aos princípios de uma educação equânime e inclusiva, independente de suas características (Forquin, 2000).

Para compreender como se construiu este trajeto é necessário explorar as diferentes práticas pedagógicas, o que inclui as teorias do currículo, dentre elas, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Mas, não é importante conhecer apenas as teorias, mas sim contextualizá-las com o momento de cada uma. Dessa maneira, a globalização da educação foi peça fundante para o que se compreende hoje como educação da diversidade, ou teoria pós-crítica. Pois as conexões globais trouxeram novos desafios e oportunidades para a educação. Entender como o currículo respondeu a tal mudança e como agregou essas perspectivas globais é crucial para preparar os discentes para um mundo cada vez mais interconectado (Menezes *et al.* 2023).

O currículo da diversidade reconhece a existência de diferentes culturas, favorecendo dessa forma, uma interação respeitosa e inclusiva em um mundo multifacetado. Pensando por esse viés, o currículo não se torna apenas um conjunto de conteúdos, mas também estrutura as identidades sociais e individuais (Forquin, 2000). Porém, a mudança para uma prática mais inclusiva e diversificada aponta desafios, bem como oportunidades para os educadores, por isso, explorar estas questões e transformações permite desenvolver programas de formação de professores que os preparem para atender a uma gama multifacetada de necessidades educacionais.

Assim, essa análise é escrita sobre o caminho entre o currículo universalista até a diversidade fomentar um diálogo crítico sobre a natureza da educação, os objetivos curriculares e a forma como as instituições educacionais podem se adaptar para atender melhor a necessidade de uma sociedade diversificada. Abre também espaço para discutir estratégias inovadoras que promovam uma educação mais equitativa e inclusiva.

Então, para sustentar a discussão apresentada é primordial destrinchar alguns aspectos da trajetória percorrida pelo currículo educacional ao longo do tempo. Num primeiro momento, é primordial destacar a transformação significativa das bases conceituais que historicamente amparam as orientações curriculares dominantes. Tradicionalmente, o currículo era fundamentado no valor universal dos conhecimentos científicos, contribuindo para a formação de um ideal humano considerado universal. Entretanto, o debate da atualidade sobre ele e a diversidade tem desafiado essas bases, levando a discursos, a práticas educativas e a políticas

públicas que buscam reconhecer e dar visibilidade a identidades historicamente marginalizadas (Candau, 2010).

O conjunto mais antigo de teorias curriculares é representado pelas teorias tradicionais, sendo seus principais expoentes John Dewey, que propôs o modelo progressista, e Bobbitt e Ralph Tyler, ligados ao modelo tecnocrático. No entanto, é crucial destacar que, embora compartilhem do mesmo grupo teórico, as concepções desses autores não são completamente alinhadas (Silva, 2005).

A teoria tradicional busca uma abordagem neutra, concentrando-se na definição dos objetivos da educação escolarizada, seja para formar trabalhadores especializados ou para proporcionar uma educação geral e acadêmica. De acordo com Silva (2005), as teorias tradicionais rompem com o modelo humanista clássico da educação, focando-se na essência do intelecto, no conhecimento, e adotando práticas verbais, autoritárias e inibidoras da participação do aluno. Estas teorias valorizam conteúdos descontextualizados, com ênfase na disciplina e no aspecto intelectual, e colocam o professor como centro da educação, responsável por dominar os conteúdos e repassar conhecimentos.

Um dos precursores das teorias tradicionais, Bobbitt, destaca uma abordagem neutra e técnica para o currículo. Para ele, a preocupação central era identificar objetivos educacionais que atendessem às habilidades necessárias para futuras ocupações profissionais (Silva, 2005). Já Ralph Tyler consolidou as ideias de Bobbit, propondo que o desenvolvimento do currículo respondesse a quatro questões principais: quais objetivos educacionais a escola deve buscar alcançar, que experiências educacionais podem contribuir para esses objetivos, como organizar eficientemente essas experiências e como garantir que esses objetivos estejam sendo alcançados (Silva, 2005).

Tradicionalmente o currículo buscava uma educação geral e acadêmica, que, na maioria das vezes, representava uma visão homogênea e padronizada do conhecimento considerado precioso para todos os estudantes. Era centralizado nas prescrições delineando o que devia ser ensinado, com ênfase na eficiência e objetivos pré-estabelecidos. Tal abordagem desconsidera geralmente a diversidade de contextos e experiências dos alunos.

Essa teoria apresentou desafios e críticas, tais como, falta de representatividade e reprodução de desigualdades. A crítica fundamental ao currículo universalista avalia a falta de consideração pelas diversas identidades, contextos culturais e experiências dos alunos, isso pode levar à marginalização de certos grupos e à falta de representatividade. Sacristan (2000) argumenta também que esse currículo universal favorece a perpetuação de desigualdades sociais, visto que, por vezes, reflete e mantém estruturas de poder existentes.

Numa perspectiva mais progressista, todavia enraizada em pressupostos da teoria tradicional, encontra-se a teoria de Dewey (2011), que valoriza mais a preocupação com a democracia do que com a eficiência econômica. No entanto, suas ideias não tiveram a mesma influência que as de Bobbit e Tyler no desenvolvimento do currículo como campo de análise, devido à percepção de incompatibilidade com a busca por uma educação científica (Oliveira, 2019).

Num segundo momento, surge a crítica às teorias tradicionais com o advento das teorias críticas do currículo, a partir das décadas de 1960 e 1970. Movimentos sociais e culturais, como os de independência de antigas colônias, protestos contra a guerra, movimento feminista, entre outros, desencadearam uma contestação ao *status quo* das teorias tradicionais. Autores como Althusser, Bourdieu, Passeron e Paulo Freire iniciaram debates sobre a função e os objetivos do currículo, marcando uma transição para uma abordagem crítica (Oliveira, 2019).

As teorias críticas veem a escola como um instrumento ideológico do Estado, reproduzindo ideias e valores que sustentam a hegemonia dominante. Autores como Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young contribuíram para essa perspectiva crítica, enfatizando a importância de questionar os conteúdos curriculares e de considerar os interesses das classes dominadas.

Por fim, as teorias pós-críticas emergiram nas décadas de 1970 e 1980, incorporando elementos da fenomenologia, pós-estruturalismo e concepções multiculturais. Elas reconhecem a interseção entre diferenças culturais e relações de poder, buscando incluir contribuições das culturas dominadas nos currículos. O multiculturalismo, tanto em sua abordagem liberal/humanista quanto na mais crítica, destaca a importância de reconhecer e de representar diversas formas culturais.

Autores como Guacira L. Louro, Ivan C. Lima, Jeruse Romão, Sônia M. Silveira, Antonio Flavio B. Moreira, Foucault, Derrida e Tomaz Tadeu da Silva são representativos das teorias pós-críticas, abordando questões de gênero, étnico-raciais, pós-modernismo, pós-estruturalismo e estudos culturais. Essas teorias buscam transformar o currículo em uma ferramenta de combate às injustiças sociais, promovendo a mudança social e reconhecendo a diversidade em suas mais variadas manifestações.

A mudança para esse currículo da diversidade requer a desconstrução de noções prévias de conhecimento e de poder, o que implica repensar não só os conteúdos, mas também os métodos de ensino, de avaliação e das próprias estruturas educacionais.

Em resumo, os autores problematizam a transição do currículo universalista para um currículo mais inclusivo, não-universalista, destacando a necessidade de reconhecer e de

abraçar a diversidade ao mesmo tempo em que desafiam as estruturas de poder e as normas sociais existentes. Essa mudança envolve não apenas uma revisão dos conteúdos, mas uma transformação mais profunda nas práticas educacionais e nas concepções de conhecimento. É à luz desse entendimento que se dá a análise dos documentos, cujo *corpus* fora anteriormente apresentado e que será alvo na seção que segue.

SEÇÃO III – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Dentro do processo de análise do PET deu-se destaque à verificação das metodologias sugeridas neles, evidenciando objetivos, estratégias de ensino, avaliação, e materiais didáticos recomendados.

Houve também uma avaliação do Guia de Orientação fornecido aos docentes para o uso dos PET's, no qual priorizou-se as diretrizes para a implementação prática, apoio aos alunos, e ferramentas tecnológicas sugeridas. A análise da Concepção de Currículo do REANP examinou documentos que apresentam tais concepções, incluindo a de educação, durante o Regime de Atividades Não Presenciais, dando relevância aos objetivos pedagógicos, às adaptações curriculares, e às estratégias de apoio aos alunos.

Por fim, foi elaborado um relatório final que evidenciou as principais descobertas da pesquisa, e destacou as contribuições, os desafios, e as possíveis recomendações para o aprimoramento do REANP. Nesta pesquisa, foram consideradas também as limitações concernentes à pesquisa documental, como possibilidade de não abarcar todas as nuances da prática educacional cotidiana.

Assim sendo, esta metodologia visou aprofundar a compreensão das práticas educacionais adotadas durante a pandemia da Covid-19, fornecendo *insights* valiosos sobre as metodologias de ensino, o suporte oferecido aos docentes e a concepção geral de educação no contexto da educação básica em Minas Gerais.

3.1 Análise documental à luz de Cellard (2012)

3.1.1 - Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG–GABINETE

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais- Subsecretaria de Gestão de

Recursos Humanos

Autenticidade e Confiabilidade: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/documents?category_id=16893&start=1160

Natureza do Contexto: Memorando, publicado pela SEE, um documento normatizador e regulamentador, no qual consta as orientações complementares sobre Regime Especial de Atividades Não Presenciais/Regime Especial de Teletrabalho, conforme Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020. É um documento normatizador e regulamentado.

Conceitos chave e lógica interna: *Responsabilidades dos Superintendentes Regionais de Ensino: Os Superintendentes Regionais de Ensino são mencionados como responsáveis por acompanhar e monitorar a execução das ações realizadas pelas escolas sob sua jurisdição, conforme estabelecido na Resolução e nas Orientações Complementares da Secretaria de Estado de Educação. *Gestão do Regime Especial de Atividades Não Presenciais: Os Gestores Escolares têm a incumbência de elaborar planos de escalonamento/rodízio de servidores em regime presencial, mapear viabilidades e prioridades para a implementação do Regime Especial de Teletrabalho na unidade escolar, designar atividades aos servidores, acompanhar a execução dos planos de trabalho e validar os relatórios de atividades. *Mapeamento Escolar e Controle Interno: O Gestor Escolar deve elaborar um mapeamento escolar de viabilidade e prioridades para o teletrabalho, além de estabelecer um controle interno de distribuição do Plano de Estudos Tutorado (PET) pela unidade escolar. *Elaboração de Documentos e Relatórios: Os Gestores Escolares são orientados a elaborar diversos documentos, como planos de escalonamento, planos de trabalho individual, relatórios de atividades e controle interno de distribuição do PET. *Assinatura e Validação de Documentos: Diante do contexto excepcional, os formulários relacionados ao teletrabalho podem ser assinados pelo Gestor Escolar e pelo servidor para fins de validação e controle, após o retorno às atividades presenciais. *Código de Conduta Ética no Teletrabalho: Os servidores em teletrabalho, incluindo os Gestores Escolares, devem observar o Código de Conduta Ética do Agente Público, conforme estabelecido no Decreto Estadual nº 46.644/2014.

3.1.2 - Resolução SEE nº 4.310/2020

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias

alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/documents?category_id=16893&start=1160

Natureza do Contexto: Resolução, publicada pela SEE, documento normatizador e regulamentador, o qual dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Conceitos chave e lógica interna: *Objetivo da Resolução: Regulamentar as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais e instituir o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia de Covid-19. *Embasa-se em Diversos Instrumentos Legais: Cita a Constituição Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Decreto Estadual nº 47.886/2020, Deliberações do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19, e Nota de Esclarecimento e Orientações do Conselho Estadual de Educação - CEE. *Criação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais: Define procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias para cumprimento da carga horária mínima exigida durante a pandemia. *Reorganização do Calendário Escolar: As escolas devem reorganizar seus calendários escolares, incluindo atividades não presenciais para compensar a suspensão das aulas presenciais. *Plano de Estudos Tutorado (PET): Estabelece a oferta de um Plano de Estudos Tutorado como instrumento de aprendizagem, disponibilizado por meio de recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). *Responsabilidades dos Envolvidos: Define as responsabilidades do Gestor Escolar, Especialista em Educação Básica, Professor de Educação Básica, Serviço de Inspeção Escolar, entre outros, no contexto das atividades não presenciais e do teletrabalho. *Atendimento Educacional Especializado: Prevê ações específicas para o atendimento educacional especializado, destacando a importância da adequação das atividades e materiais para estudantes com necessidades especiais. *Implementação do Regime Especial de Teletrabalho: Estabelece regras para o teletrabalho, incluindo a elaboração de planos de escalonamento, mapeamento escolar, designação de atividades, acompanhamento, entre outros. *Código de Conduta Ética para o Teletrabalho: Ressalta a importância do cumprimento do Código de

Conduta Ética do Agente Público durante o teletrabalho. *Disposições Gerais e Vigência: Incluem orientações sobre atendimento ao público, cumprimento da carga horária extraclasse, atualização de registros, acompanhamento das Superintendências Regionais de Ensino, casos omissos, entre outros.

3.1.3 – Documento Orientador: Regime de Atividades Não Presenciais

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/documents?category_id=16893&start=1160

Natureza do Contexto: Documento Orientador que contém as diretrizes para a implementação do Regime de Atividades Não Presencial em Minas Gerais, e apresenta as ferramentas que foram utilizadas durante o processo.

Conceitos chave e lógica interna: *Base Legal e Estrutura do PET: O PET é estruturado com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído pela Resolução CEE 470/2019. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) distribuiu orientações às escolas por meio do Memorando Circular no 01/2020/SEE/SB. *Avaliação Diagnóstica e Retorno às Atividades Presenciais: Destaque para a importância das ações pedagógicas do PET, pois a avaliação diagnóstica considerará as habilidades abordadas no programa. Objetivo de detectar as aptidões não desenvolvidas durante as atividades não presenciais para planejar a retomada e reforço escolar. *Adaptação dos PET para Modalidades Específicas: Alguns PET não contemplam todos os componentes previstos na organização curricular, requerendo adaptação por parte dos professores responsáveis. *Envolvimento e Comunicação com Professores: Professores devem se apropriar do PET e analisar quais atividades complementares são necessárias para melhor aproveitamento. Importância de manter contato estreito com outros professores para compartilhar experiências e boas práticas. *Acesso ao Material pelos Estudantes: Respeito às normas e orientações de saúde na distribuição do

material. Uso de recursos como o Aplicativo Digital Conexão Escola, dados móveis gratuitos, Programa Se Liga na Educação, Hotsite Estude em Casa, redes sociais, Escola Interativa, entre outros. *Instruções para Professores na Produção de Conteúdo Online: Recomendações específicas para professores ao gravar vídeos, considerando alunos com deficiência auditiva, visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Educação em Tempo Integral e Ensino Médio Escolas-Pilotos: Organização específica para turmas de Ensino Fundamental Tempo Integral e Ensino Médio Escolas-Pilotos. *Educação Especial: Adaptações necessárias nos PET para estudantes com necessidades especiais, com ênfase em recursos de acessibilidade. *Ensino Fundamental Anos Iniciais e Novo Ensino Médio: Enfoque na alfabetização nos Anos Iniciais e organização específica para o Novo Ensino Médio. *Educação Profissional: Organização dos PET para a Educação Profissional, considerando cursos técnicos e modalidades específicas. *Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos: As escolas receberão Planos de Estudos Tutorados (PET) por ano de escolaridade, denominados Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos, como sugestão de atividades, juntamente com um material facilitador para que cada professor construa o material pertinente à sua turma. É ressaltado que os PET são sugestivos e podem ser utilizados totalmente ou parcialmente, e caso não sejam utilizados, os professores devem construir seu material de acordo com o modelo do PET e a carga horária semanal da Matriz Curricular correspondente. O texto destaca a importância de adaptar a carga horária semanal em cada PET de acordo com a Matriz Curricular e enfatiza vários pontos importantes para o processo educacional, como contextualizar o conteúdo, diversificar atividades, explicar a proposta das atividades, certificar-se de que os enunciados sejam compreensíveis, entre outros. Além disso, o texto aborda especificidades para diferentes modalidades educacionais, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Escolas Especiais, Educação Escolar Indígena, Atendimento Educacional Socioeducativo e Conservatórios de Música. Cada uma dessas modalidades apresenta orientações específicas para adaptação e aplicação dos PET, levando em consideração as características dos estudantes atendidos. O documento também menciona a importância da formação contínua dos professores, oferecida pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, por meio de cursos online gratuitos. Essa formação busca atualizar os conhecimentos dos profissionais em conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais e as novas práticas pedagógicas. A carga horária desses cursos pode ser computada para o cumprimento das atividades extraclasses pelos professores.

3.1.4 - Guia Prático para estudantes, pais e responsáveis

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação

Autenticidade e Confiabilidade: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/GUIA_PR%C3%81TICO___Para_Estudantes_Pais_e_Respons%C3%A1veis.pdf

Natureza do Contexto: Documento de diretriz para orientar estudantes, pais e responsáveis sobre o Regime de Atividades Não Presencial e também sobre as ferramentas utilizadas durante este período.

Conceitos chave e lógica interna: *Definição do PET: O Plano de Estudo Tutorado é descrito como uma apostila mensal que orienta os estudos dos alunos com atividades a serem realizadas em casa. *Onde Baixar o Material: O texto destaca a página específica <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> como o local para baixar o material relacionado ao ano de escolaridade do aluno. Sugere-se que, caso não haja acesso à internet, os interessados entrem em contato com a equipe da escola para receber o material. *Organização e Realização das Atividades: O guia instrui os estudantes a organizarem suas atividades semanalmente, abrangendo todas as disciplinas. Também destaca a importância do uso dos livros didáticos e ressalta que as atividades serão avaliadas no retorno à escola. *Programação do Programa de TV "Se Liga na Educação": Informações sobre o programa de TV, incluindo horários específicos para o Ensino Médio, Ensino Fundamental II e Ensino Fundamental I, são fornecidas. Além disso, é mencionado que as aulas estarão disponíveis online para aqueles que perderem a transmissão ao vivo. *Aplicativo Conexão Escola: Introduce o aplicativo como uma forma adicional de acesso ao PET e às aulas da Rede Minas. Fornece instruções sobre como baixar, entrar e resolver problemas de login. *Dicas para Estudar Melhor em Casa: Oferece dicas práticas para os alunos, incluindo a importância de seguir uma rotina equilibrada, definir um local de estudos, conectar-se com colegas e pedir ajuda aos familiares. Também destaca que as ferramentas propostas no Regime de Estudo não Presencial são complementares. *Contato com a SEE/MG: Fornece informações sobre como os alunos podem entrar em contato com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para esclarecer dúvidas, por meio do Fale

Conosco disponível no site www.educacao.mg.gov.br.

3.1.4 - Guia Prático para professores

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/GUIA_PR%C3%81TICO___Para_Professores.pdf

Natureza do Contexto: Documento de diretriz para orientar os professores sobre o Regime de Atividades Não Presencial e também sobre as ferramentas utilizadas durante este período.

Conceitos chave e lógica interna: Orientações Gerais sobre o PET: O PET é apresentado como um recurso para nortear as atividades durante o isolamento social. Os professores são encorajados a estabelecer uma rotina de interação com os alunos, complementando o PET conforme necessário. *Download do Material: É destacada a importância de os professores baixarem o material relacionado às séries e modalidades que lecionam na página <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Caso não haja acesso à internet, os professores são orientados a entrar em contato com a equipe da escola para receber o material. *Utilização do PET: O PET é descrito como um conjunto de atividades semanais alinhadas com as habilidades e objetivos de aprendizagem, respeitando a carga horária mensal. O material é baseado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), e destaca-se a importância de seguir as ações pedagógicas previstas. *Programação do Programa de TV "Se Liga na Educação": Professores são informados sobre o programa de TV diário "Se Liga na Educação" e incentivados a utilizar esse material para complementar suas aulas. Horários específicos para Ensino Médio e Ensino Fundamental são fornecidos, juntamente com a disponibilidade das aulas online e no aplicativo Conexão Escola. *Aplicativo Conexão Escola: O aplicativo é apresentado como uma forma adicional de acesso ao PET, às aulas da Rede Minas e aos slides apresentados nas teleaulas. Está prevista a funcionalidade de chat para que os professores

possam interagir com os alunos, enviar recomendações e tirar dúvidas. *Instruções para Baixar o Aplicativo: São fornecidas instruções claras sobre como baixar o aplicativo Conexão Escola na Google Play Store, com informações sobre a disponibilidade futura na Apple Store. *Informações para Contato com a SEE/MG: Professores são orientados sobre como entrar em contato com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por meio do Fale Conosco disponível no site www.educacao.mg.gov.br.

3.1.5 - Currículo Referência de Minas Gerais

Contexto: O contexto social em que o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) foi criado está inserido em uma série de características e desafios presentes na sociedade mineira. Vários fatores sociais influenciaram a formulação desse currículo, refletindo a diversidade, as necessidades e os objetivos educacionais específicos do estado de Minas Gerais.

Autoria: Professores, Especialista em Educação, Gestores Educacionais e Outros profissionais da área. Secretaria de Estado de Educação

Autenticidade e Confiabilidade: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>

Natureza do Contexto: A finalidade do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é orientar e nortear as práticas pedagógicas nas escolas do estado, oferecendo um guia que define as competências, habilidades e conteúdo a serem desenvolvidos ao longo da educação básica. O CRMG busca proporcionar uma educação alinhada às necessidades locais, considerando a diversidade cultural e social de Minas Gerais. Ele serve como um documento de referência para educadores, gestores e demais envolvidos no processo educacional, contribuindo para a construção de um ensino de qualidade e alinhado às políticas educacionais estaduais e nacionais.

Conceitos chave e lógica interna: *Habilidades e Competências: O CRMG geralmente descreve as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. Isso inclui habilidades específicas para cada disciplina ou área de conhecimento. *Objetivos de Aprendizagem: Define os objetivos educacionais gerais que os alunos devem alcançar em diferentes níveis de ensino. Isso pode abranger áreas como linguagem, matemática, ciências, entre outras. *Estrutura Curricular: Detalha a estrutura curricular, indicando as disciplinas obrigatórias em cada etapa do ensino, bem como as opções eletivas, se aplicável. *Matriz de Conteúdos: Apresenta uma matriz de conteúdos que especifica os tópicos e temas a serem abordados em cada série ou ano de escolaridade. *Metodologias de Ensino: Pode incluir orientações sobre abordagens pedagógicas e metodologias de ensino

recomendadas para promover uma aprendizagem eficaz. *Avaliação: Descreve os métodos e critérios de avaliação utilizados para medir o progresso dos alunos, podendo incluir avaliações formativas e somativas. *Integração de Tecnologia: Em muitos currículos modernos, há uma ênfase na integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. *Educação Inclusiva: Destaca princípios e diretrizes para a promoção da educação inclusiva, garantindo que o currículo atenda às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. *Valores e Atitudes: Pode incluir orientações sobre os valores e atitudes que a educação visa promover, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

3.1.6 - Planos de Estudos Tutorados (PET) referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020>

Natureza do Contexto: O Plano de Estudos Tutorados (PET) é um documento pedagógico que tem como finalidade orientar o processo de aprendizagem dos estudantes. Ele funciona como um guia que organiza as atividades e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do período de Atividades Não Presenciais, proporcionando uma estrutura para o estudo autônomo.

Conceitos chave e lógica interna: Não se aplica

3.1.7 - Sítio Estude em Casa

Contexto: O site para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foi criado em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto

buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: estudeemcasa.educacao.mg.gov.br

Natureza do Contexto: No contexto brasileiro, durante a pandemia de Covid-19 em 2020, o estado de Minas Gerais implementou estratégias de ensino remoto para garantir a continuidade da educação durante o período de suspensão das aulas presenciais. O "Estude em Casa" foi adotado como uma forma de oferecer conteúdos pedagógicos, aulas online, materiais didáticos e recursos educacionais aos estudantes que estavam em casa devido às medidas de distanciamento social.

Conceitos chave e lógica interna: Não se aplica

3.1.8 – Aplicativo Conexão Escola

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: Google Play Store

Natureza do Contexto: O aplicativo para celular Conexão Escola 2.0 foi uma forma de acesso ao PET e às teleaulas transmitidas pela Rede Minas. O aplicativo foi reformulado para oferecer novas possibilidades de interação entre professores e estudantes por meio da Plataforma Google Sala de Aula.

Conceitos chave e lógica interna: Não se aplica

3.1.9 - Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET)

Contexto: Os documentos para o Regime de Atividades Não Presencial de educação em Minas Gerais foram criados em um contexto de adaptação às necessidades impostas pela pandemia de Covid-19. A disseminação global do coronavírus levou a medidas de distanciamento social e fechamento temporário de escolas, resultando na necessidade de desenvolver estratégias

alternativas para a continuidade do ensino. O contexto específico envolveu a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) respondendo às exigências sanitárias e de segurança, enquanto buscava garantir a continuidade do processo educacional.

Autoria: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Autenticidade e Confiabilidade: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Guia%20de%20Uso%20do%20PET.pdf>

Natureza do Contexto: Documento formulado pela SEE, para criar e para apresentar a comunidade escolar, de forma detalhada, o PET, principal ferramenta utilizada no Regime Especial de Atividades não Presenciais.

Conceitos chave e lógica interna: *O que é o PET: Descreve o PET como um conjunto de atividades semanais que abrangem habilidades e objetos de conhecimento previstos para cada ano de escolaridade/componente curricular. Destaca que as atividades seguem o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para o Ensino Médio. *Onde Encontrar o PET: Oferece links para acessar o PET no site "Estude em Casa" (<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>). Fornece orientações sobre como acessar o PET no site, indicando a lateral esquerda em "Planos de Estudos Tutorados" e escolhendo o nível de ensino desejado. Destaca que o aplicativo Conexão Escola também é uma plataforma para acessar o PET. *Como Utilizar o PET: Explica que o PET tem o objetivo de orientar a rotina de estudo do aluno durante o ensino remoto, fornecendo atividades semanais diversificadas. Para os professores, o PET serve como um guia para orientar suas atividades educativas durante o ensino remoto, além de direcionar o diálogo com os estudantes por meio de diferentes estratégias e mídias. Dicas para o Ensino no Contexto do REANP (Regime Especial de Atividades não Presenciais): Fornece uma série de dicas para educadores, como definir um local e horário de trabalho, conectar-se com colegas, criar redes colaborativas, capacitar-se e usar a tecnologia a favor do ensino. Destaca a importância de seguir uma rotina, utilizar ferramentas disponíveis e compartilhar experiências e descobertas. *Cursos para a Formação Continuada: Apresenta cursos oferecidos pela SEE/MG e parceiros, abordando temas como o Currículo Referência de Minas Gerais e Tecnologias aplicadas à Educação. Indica carga horária, sinopse e acesso para cada curso.

3.2 Análise categorial dos dados

As categorias de análise foram produzidas à luz do referencial teórico e *a posteriori*, ou seja, após a análise dos documentos. O quadro 7 foi elaborado para melhor explicar a origem das categorias estabelecidas, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Quadro 4 – Organização categorial para análise dos dados

Objetivo geral	Objetivos específicos	Temas-chave	Categorias de análise
Analisar o desenvolvimento do REANP do Estado de Minas Gerais à luz da concepção de educação problematizadora.	Discutir a perspectiva de currículo implementada a partir do REANP – pandemia de Covid-19 em Minas Gerais;	Aspectos legais/normativos	Por uma educação inútil?
		Padronização da atuação docente pelas TICs	
	Problematizar as situações-limites e os inéditos-viáveis a partir da análise do REANP à luz da educação problematizadora.	Atores	Uma escola para passar de ano?
		Instrumentos	
		Operacionalização	

Fonte: Elaboração da autora (2024).

3.2.1 Por uma educação inútil

Educação vai além da transmissão de conhecimento acadêmico, abrange a capacidade de estimular a criticidade e a interação entre conteúdos e a realidade. Através da educação é almejado o desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração tanto as habilidades técnicas, quanto a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento socioemocional. É um processo que vai além das salas de aula, abrangendo valores como respeito, tolerância e responsabilidade. O verdadeiro propósito da educação é capacitar os alunos a se tornarem cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de contribuir positivamente com a sociedade em geral.

Ratificando o exposto, o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988, p.123) estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." A responsabilidade

educacional não recai apenas sobre os profissionais da educação, trata-se de uma obrigação compartilhada por toda a sociedade, na qual cada agente possui um papel importante a desempenhar, seja fornecendo recursos, apoio emocional, orientação ou promovendo um ambiente propício ao aprendizado.

Para que haja eficiência e eficácia no processo de ensino aprendizagem faz-se necessário que sejam considerados aspectos como a autonomia do discente, suas experiências e expectativas de vida, aptidões e dificuldades e contexto socioeconômico, de forma que seja desenvolvida uma aprendizagem significativa e equitativa para esse. Considerando os moldes em que o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) foi desenvolvido, é possível detectar que os aspectos supracitados não foram devidamente considerados, emergindo a ideia de que a educação teria se tornando, em certa medida, inútil.

A oferta de condições para uma educação significativa está associada à criação de estratégias e de metodologias resultantes de planejamento, tanto governamental, quanto institucionais e profissionais. Na modalidade de ensino presencial (considerada habitual), esse planejamento caminha com uma certa regularidade, existindo prazos para discussões e adaptações necessárias antes de se colocar em prática as ações previstas. Na modalidade de ensino a distância ocorre da mesma forma, pois os envolvidos na oferta do processo ensino-aprendizagem têm previsibilidade de como o percurso educacional se dará. Diferente destes dois formatos, a educação remota surge em um contexto de imprevisibilidade e urgência, não sendo possível prever o desdobramento de ações e metodologias criadas antes de colocá-las em prática, tanto por falta de conhecimento da situação, quanto pela falta de tempo hábil para testes.

Numa linha esclarecedora, Arruda (2020, p. 265) explica que “a educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”.

A partir do exposto, analisou-se os documentos que normatizaram e regulamentaram o REANP. Esses documentos apresentaram as diretrizes que foram seguidas para a implementação desse formato de ensino no estado de Minas Gerais.

Durante a vigência do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), para o direcionamento das ações e das estratégias e para o apoio à comunidade escolar o governo publicou a Resolução SEE nº 4310/2020 e o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE, além desses documentos legislativos, publicou também manuais e guias práticos para direcionar o trabalho e auxiliar na compreensão do funcionamento do REANP.

A implementação do REANP em Minas Gerais durante a pandemia da Covid-19 expôs desafios profundos e uma série de críticas ao sistema educacional. Embora tenha sido uma resposta essencial para manter a continuidade do ensino em meio às restrições de distanciamento social, a experiência revelou lacunas significativas e desigualdades no acesso à educação. Este período excepcional expôs não apenas a fragilidade das estruturas educacionais, mas também suscitou questionamentos sobre a eficácia do ensino remoto em proporcionar uma educação significativa e equitativa.

Para desenvolver o Regime de Estudo não Presencial, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais promoveu reuniões remotas em 23 de março e 03 de abril de 2020. Nessas reuniões, foram ouvidas sugestões e trocadas experiências e ideias entre diversas instituições de ensino, profissionais das redes estadual, municipal e particular, representantes indígenas e quilombolas, além de parlamentares (Minas Gerais, 2020).

3.2.1.1 – Aspectos legais/normativos

Embora não tenha sido definido pela legislação educacional como uma modalidade de ensino para a educação básica, o ensino remoto tomou os holofotes por direcionar as ações pedagógicas e educacionais durante o período de pandemia da Covid-19 - “em caráter temporário e emergencial para minimizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais através do uso das TDIC como a solução para a educação no período pandêmico” (Lima; Ramos; Oliveira, 2022, p.3). Porém, pesquisas demonstraram apontamentos que o ensino remoto produz no processo de ensino-aprendizagem, redução significativa do currículo, da interação e do diálogo entre professores e alunos, a valorização do consumo de conteúdos e da mera realização de atividades, além de metodologias tradicionais que já eram criticadas mesmo antes do período pandêmico (Santos, 2014; Macedo, 2021).

Nesse formato de ensino, são desconsideradas, assim, a diversidade dos contextos educacionais, sociais, econômicos, distanciando o ensino remoto do cotidiano escolar e dos alunos, ao consagrar, conforme já apontado na literatura (Ferreira *et al.*, 2020; Ribeiro *et al.*, 2013), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramenta de democratização do acesso à informação, ao conhecimento e das condições de participação massiva social no contexto educativo. Ao associar a TDIC como condição para o acesso ao ensino remoto, prioritariamente, um extrato significativo de crianças e de jovens que não está conectada, ou possui acesso ilimitado à internet, tem seu percurso educacional afetado pela

desigualdade digital¹⁰. O reflexo dessa desigualdade entre grupos sociais, está frequentemente associado ao fato de que as escolas são planejadas e desenhadas para um grupo que possui privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, a estrutura e funcionamento escolar, tal como as metodologias de ensino e currículo, têm favorecido a perpetuação da desigualdade social e econômica, que, por consequência, é um fator preponderante para o desencadeamento da desigualdade digital (Lima; Ramos; Oliveira, 2022).

É nesse cenário educativo que o governo do Partido Novo¹¹, em atuação desde 2019, instituiu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) no estado de Minas Gerais, “[...] alvo de críticas contundentes sobre a forma hierárquica e prescritiva com que instituiu o REANP, em maio de 2020 [...]” (Lima; Ramos; Oliveira, 2022, p. 5).

Mas em que consiste o REANP? Para essa análise, é imprescindível acessar os documentos que fundamentaram essa modalidade de ensino no estado.

Conforme o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE, a Secretaria de Estado de Educação ofertaria o Regime Especial de Atividades Não Presenciais para as Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e Profissional de Minas Gerais durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, determinado pela Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário COVID-19 nº 18, de 22 de março de 2020 (Minas Gerais, 2020).

De acordo com a Resolução SEE nº 4310/2020, o REANP consistiu em:

Parágrafo Único. O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais (Minas Gerais, 2020, p. 1).

O Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE define o REANP como:

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades

10 A desigualdade digital, é compreendida na maioria das vezes como exclusão digital, e diz respeito à diferença observada nas chances individuais de posses de equipamentos, acesso à internet e conhecimento para utilizar as TDIC entre grupos que ocupam distintas posições na sociedade (Ribeiro et al., 2013).

11 Em 2019, o Governador Romeu Zema (Novo) assumiu o cargo com previsão para encerramento em 2022.

escolares visando a garantia das aprendizagens dos estudantes para minimizar os impactos da interrupção das aulas presenciais e o cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020, p. 1).

Sabe-se que o Regime Especial de Atividades Não presenciais foi uma solução temporária para desafios educacionais emergentes, no entanto, é indispensável pensar questões como acessibilidade, qualidade, flexibilidade e alinhamento com os princípios pedagógicos fundamentais para garantia de uma educação equitativa, significativa e eficaz para todos os alunos.

Uma forma de pensar sobre o assunto é considerar como se concebe a construção e a implementação de uma política pública. De acordo com Oliveira (2019), Oliveira e Peixoto (2019) e Oliveira e Daroit (2020), este processo compreende a inserção de novos agentes públicos nos territórios, gerando demandas novas, processo, dinâmicas, atores institucionais e sujeitos. Ademais, os beneficiários das políticas devem ser considerados sujeitos particulares, com expectativas, interesses, percepções e significados o que impacta diretamente o formato de implementação.

Coelho e Oliveira (2020) afirmam que o caráter emergencial do programa mobilizou uma ação vertical e improvisada por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEE), o que não abrangeu todos os atores envolvidos, especialmente aqueles que estão no “chão” da escola, ou seja, a comunidade escolar, que lidam diariamente no cotidiano escolar, tais como professores, gestores e as famílias. Esse formato de implementação do programa desencadeou um cerceamento na autonomia decisória dos indivíduos envolvidos o que culminou em efeitos inesperados e destoantes do objetivo inicial.

Considerando que o estado tem 853 municípios e 47 Superintendências Regionais de Ensino, além de ser caracterizado por profundas desigualdades regionais e sociais, a implementação do programa destacou tensões, contradições e dificuldades inerentes à execução do processo. Assim, com o tempo reduzido para discussão e preparo, o texto político apresentou ambiguidade e espaço arbitrário para seus implementadores.

Freire (1996) abordou a importância da política pública na educação, no seu texto ele enfatizou a necessidade de uma abordagem democrática e participativa no desenvolvimento dessas políticas educacionais. Desde seus primeiros escritos, destacou a educação como forma de intervenção no mundo. Evidenciou-a a partir de uma perspectiva libertadora, sinônimo de

mudança e de transformação das estruturas que atentam contra a dignidade humana. Conforme o autor:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a sua realização dentro das instituições não é suficiente para realizar esta transformação, ela também não ocorrerá fora delas. Numa palavra: a educação é um processo político. (...) É por isso que não há educação neutra. Ou ela reforça os mecanismos de dominação ou ela contribui para a sua superação. (Freire, 1996, p. 73).

Nesse trecho, Freire destaca a dimensão política da educação, afirmando que ela está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e políticas. Ele argumenta que a educação tanto pode perpetuar as injustiças existentes quanto pode contribuir para a sua superação. Ao considerar a forma como é concebida e implementada, o autor defende uma educação crítica e emancipatória que qualifica as pessoas para compreenderem e transformarem sua realidade, e isso requer uma abordagem política consciente e engajada, destoante do que foi observado no REANP, onde não houve participação dos atores educacionais na construção da política pública.

De acordo com o Documento Orientador: Regime de Atividades Não Presenciais (2020):

As ações foram pensadas na perspectiva de que o estudante é o centro do processo e, por isso, a necessidade de se propor alternativas que garantam sua aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram consideradas também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para criar condições de acesso ao regime especial para os estudantes em todo território, contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do Estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais (Minas Gerais, 2020, p. 4).

No entanto, na prática, não foi bem o que se pôde observar. Lima, Ramos e Oliveira (2022) realizaram uma pesquisa na qual apresentaram o contexto de implementação do REANP e, conforme os autores, as condições de execução dessa política educacional estão relacionadas às possibilidades de acesso dos discentes e dos docentes aos instrumentos disponíveis, porém, a análise realizada permitiu identificar as nuances da desigualdade digital reverberada pela referida política. Um dos pontos identificados pelos autores foi o fato de que nem todos os municípios mineiros tinham acesso aos canais da Rede Minas e Assembleia na TV aberta, nos quais o programa de TV “Se Liga na Educação” era disponibilizado, por exemplo, tendo em

vista que essa era uma ferramenta para democratizar o acesso por ser exibido em TV aberta, não atingiu esse objetivo. Sendo assim, outra possibilidade seria acessar as aulas do “Se Liga na Educação” através do *YouTube* ou ainda do aplicativo Conexão Escola, nesse caso dependendo do acesso à internet. Através de dados os autores puderam identificar que apenas 79,3% dos domicílios do estado de Minas Gerais dispõem de acesso à internet, o que sugere que 20,7% das residências não utilizam internet, ou seja, existiu dificuldades de acesso a determinadas ferramentas do REANP.

Pois bem, nesse contexto, como se deu a implementação desse regime, quais as estratégias utilizadas? Conforme a Resolução SEE nº 4310/2020:

Art. 3º – Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com o Plano de Curso da unidade de ensino (Minas Gerais, 2020, p. 1).

O Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE acrescenta que além de serem organizados conforme o CRMG, e com o Plano de Curso da unidade de ensino, o PET estava atrelado “[...] a carga horária prevista nas matrizes curriculares dos diferentes níveis e modalidades de ensino [...]” (Minas Gerais, 2020, p. 1).

O Documento Orientador – Regime Especial de Atividades Não Presenciais, detalhou as frentes de ações educacionais utilizadas pela SEE/MG, as quais estavam pautadas primariamente no Plano de Estudos Tutorado, e contou preferencialmente com os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a distribuição deste material aos estudantes das escolas estaduais. Nos casos excepcionais, onde não houvesse acesso às TICs, o material seria distribuído no formato impresso, conforme a necessidade de acessibilidade do estudante (Minas Gerais, 2020).

A Resolução SEE nº 4310/2020 traz ainda a conceituação de PET:

§1o O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida

pelo estudante, em cada componente curricular. §2o O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante. §3o Todas as atividades não presenciais deverão ser elaboradas respeitando-se as especificidades dos estudantes disponíveis Fundamental e Médio da Educação Básica e Educação Profissional, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, observando o disposto nesta Resolução e as orientações complementares a serem expedidas pela Secretaria de Estado de Educação. Art. 4o – Para o cumprimento da carga horária prevista nas matrizes curriculares devem ser computadas as atividades programadas fora da unidade escolar, descritas no Plano de Estudos Tutorado (PET).

Porém, o que se apresentou foi uma realidade diferente do que foi programado. Ávila e Macedo (2022) realizaram uma pesquisa no município de São João Del Rei (MG), através de uma observação contínua, associada a métodos como entrevista, análise documental e reuniões, visando compreender como esse microcontexto e seus atores lidaram com o ensino remoto.

Os autores apresentaram o relato de uma professora, no qual ela revela uma realidade preocupante no cenário educacional, cenário esse do ensino remoto que se tornou mais uma questão burocrática do que uma ferramenta efetiva de aprendizado.

Professora: A gente não precisava ficar preocupando com o aprendizado a gente tinha que preocupar se o menino devolveu o PET, pra eu registrar lá no diário eletrônico que ele fez o PET, aí se o menino não fez o PET todo, ou entregou em branco, eu não ia dar nota 100 pra ele lá, mas eu não podia entre aspas dar nota pra ele menor que 60%, porque aí... **Pesquisadora:** Uhum, porque não haveria retenção no caso? **Professora:** Não, não haveria retenção, porque se eu desse pra ele nota menor que 60% [...] ele não poderia ir para o segundo ano, ele foi pro segundo ano com 60 pontos, o que esses 60 pontos significam? Significa que ele tá devendo alguma coisa né, na verdade ele tá devendo tudo né, porque o menino não desenvolveu habilidade nenhuma, mas o governo não quer saber disso. (Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora) (Ávila; Macedo, 2022, p. 8).

A padronização dos materiais didáticos, como as apostilas dos Programas de Estudo Tutorado (PET's), sem considerar os diferentes contextos e necessidades de cada turma, parece ter sido mais uma medida para cumprir protocolos do que uma preocupação genuína com a qualidade da educação. Sua obrigatoriedade, vinculada à frequência escolar, acabou por deslocar o foco do ensino para o mero registro da participação dos alunos, em detrimento do

desenvolvimento real de habilidades e do aprendizado significativo. A professora entrevistada ressalta esse aspecto, enfatizando que sua preocupação não estava no processo de ensino-aprendizagem em si, mas sim em garantir que os alunos simplesmente cumprissem as tarefas impostas pelo sistema.

Freire (1997) traz um ponto importante a ser considerado neste cenário do REANP:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivorelativo. Verbo que pede um objeto direto. (Freire, 1997, p.12).

O que é possível compreender é que para Paulo Freire, a educação não é a simples transmissão de informações. Ela envolve uma prática dinâmica e criativa na qual o educador não apenas repassa conteúdos, mas também dá forma, estilo e alma ao processo educativo. Ele enfatiza a importância da interação entre educador e educando, destacando que ambos são sujeitos ativos que se relacionam de forma dialógica. Nesse sentido, é possível perceber que os Planos de Estudos Tutorados proporcionam uma desconexão entre a prática educativa idealizada por Freire e a realidade descrita.

Sobre a padronização da educação o autor traz ainda a seguinte reflexão:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados (Freire, 1997, p. 57).

Através da fala de Freire é possível traçar um paralelo com o processo avaliativo dos Planos de Estudos Tutorado, principalmente no que concerniu à avaliação, à burocracia com que os PET's foram estruturados, e aos critérios pré-definidos e restritivos do processo avaliativo, acabaram por sufocar a liberdade e a criatividade que deve ser promovida pelo processo educativo.

Esse fato foi corroborado pela pesquisa realizada por Ávila e Macedo (2022), a qual demonstrou, através das experiências dos docentes, que a situação se tornou problemática, uma vez que a avaliação dos alunos estava condicionada a critérios mínimos, como a entrega das atividades, sem uma análise efetiva do seu desempenho e aprendizado. A necessidade de garantir uma nota mínima para evitar a retenção dos estudantes acaba por distorcer o verdadeiro significado da avaliação, transformando-a em mera formalidade, desvinculada do processo educacional.

Freire (1997, p. 58) diz que “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. Esta condição de verticalidade da avaliação foi observada durante o REANP, no qual os atores envolvidos no processo educativo não puderam participar efetivamente da construção do aprendizado, nem tão pouco do processo avaliativo. Em seu texto, Freire deixa claro que a questão principal não é a oposição ao método avaliativo, a qual de acordo com ele se faz necessária, mas sim, “resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada” (Freire, 1997, p. 58). Assim, o foco principal é compreender a prática da avaliação como instrumento de libertação e não de domesticação.

É evidente que essa abordagem limitada e burocrática não contribui para o desenvolvimento integral dos alunos nem para a qualidade da educação. A preocupação com a aprovação automática e o cumprimento de exigências administrativas parece sobrepor-se à preocupação com o aprendizado efetivo e o desenvolvimento das competências necessárias para o futuro dos estudantes.

Diante desse panorama, é urgente repensar as políticas educacionais e investir em práticas que valorizem o protagonismo dos alunos, a diversidade de métodos de ensino e a formação integral dos indivíduos. Somente assim será possível construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficaz, capaz de preparar verdadeiramente os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Outro aspecto relevante a ser analisado é o fato de o Plano de Estudos Tutorado consistir em um instrumento de aprendizagem que deveria permitir ao estudante resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional. Tal fator merece atenção, pois, é imprescindível considerar se esse formato de ensino promove de forma efetiva uma aprendizagem crítica e reflexiva, uma vez que a educação deve ser um processo dialógico, no qual é necessária a participação tanto dos alunos, quanto dos professores, atuando ativamente na construção do conhecimento.

De acordo com Freire (1997) a dialogicidade não invalida os momentos explicativos ou narrativos nos quais o docente fala do objeto. Para ele, o cerne da questão é a postura adotada tanto pelo professor quanto pelos alunos durante esses momentos, pois ambos devem estar cientes de que estão engajados em um diálogo aberto, curioso e indagador, e não em uma situação passiva de um emissor e um receptor. Educando e educador devem assumir uma postura ativa e participativa durante todo o processo educacional. Nesse viés, o autor concebe a educação como um processo colaborativo e, ao adotar uma postura dialógica e aberta, tanto o professor quanto os alunos podem enriquecer a experiência educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

No entanto, não foi o que aconteceu no REANP, fato que pôde ser observado pela limitação significativa na interação entre professores e alunos, ocasionada pela natureza não presencial das atividades e pela falta de participação do educador na construção da ferramenta principal de ensino que foi o PET. Isso dificultou a criação de um ambiente verdadeiramente dialógico e participativo.

De acordo com Ávila e Macedo (2022), em seu estudo, a relação professor/aluno se resumiu, quase que totalmente, ao envio de atividades via aplicativo, à presença dos alunos, em sua maioria, através de fotos de seus exercícios e, de às vezes, por meio de áudios ou de vídeos de leituras. Segundo os autores, raríssimas foram as interações diretas, postura essa criticada por Freire (1996, p. 52):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1996, p. 52).

Desse modo, o que se observou durante o REANP foi mais a transmissão de conteúdos do que a construção coletiva do conhecimento, o que resultou em uma abordagem mais tradicional de ensino, na qual houve apenas uma emissão de conteúdos, em detrimento de facilitar o diálogo e a reflexão crítica. Gadotti (2000, p. 4) discorda desse formato de educação ao dizer que “o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico”.

Outro gargalo dessa ferramenta foi a forma que ela foi construída, uma vez que o Plano de Estudos Tutorados não foi compilado por professores atuantes na Rede Estadual de Ensino,

os quais, estão inseridos no contexto da escola e conhecem amplamente a realidade de seus alunos. Nesse caso, não houve o princípio da gestão democrática. Assim, o isolamento social não poderia ser usado como pretexto para tomadas de decisão sem a participação da comunidade escolar. O que é possível concluir é que a construção desses PET's não respeitou a autonomia docente, já que não houve consulta aos docentes sobre o conteúdo do material, sobre a relação das atividades com o currículo da educação e sobre sua forma de apresentação.

Esse fato é contrário à concepção de campo do currículo concebida por Sacristan (2000, p. 101):

Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. [...] Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso (Sacristan, 2000, p. 101).

Nesse trecho, Sacristan (2000) aponta a complexidade do processo de decisão envolvido na construção do currículo escolar. No caso em questão, como os PET's não contaram com a colaboração dos atores envolvidos na sua concepção há uma falha em reconhecer a diversidade de perspectivas e de experiências que poderiam enriquecer o processo de desenvolvimento do material, bem como poderiam ter desencadeado maior envolvimento da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem durante o período pandêmico.

3.2.1.2 – Padronização da atuação docente pelas TICs

No Brasil, o uso da tecnologia como ferramenta auxiliar no ensino e aprendizagem avançou muito a partir do momento em que os computadores e a internet tornaram-se mais acessíveis a uma parcela significativa de estudantes. Contudo, este acesso às tecnologias educacionais não abrangem a população na sua totalidade, visto que milhares de alunos matriculados no ensino público não dispõem de recursos para adquirir celulares, smartphones e notebooks, principalmente recursos financeiros. Sendo assim, não puderam beneficiar-se do

suporte que tais tecnologias proporcionaram para o ensino, principalmente durante o período de Pandemia da Covid-19 (Costa Júnior, 2021). Conforme Simões *et al.* (2023), os profissionais da educação ao se depararem com essa pandemia tiveram que reinventar suas práticas. Devido ao isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas e tiveram que ser substituídas pelo uso das TICs, as quais foram o meio essencial para a continuidade do ensino.

As ferramentas tecnológicas descritas previamente fazem parte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Conforme Martins (2017) essas tecnologias englobam todos os recursos que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos, ou seja, formas de recepção de comunicação entre o interlocutor e o receptor, através do rádio, dos computadores, da televisão, dos celulares e até dos jogos digitais. Esses meios possuem capacidade de transmitir informação e, logo, influenciam no processo educativo e na formação do indivíduo.

Conforme o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE no Regime Especial de Atividades Não Presenciais, as estaduais deveriam utilizar-se, prioritariamente, dos diversos recursos oferecidos pelas TICs e, em casos atípicos, realizar a impressão do Plano de Estudos Tutorados e assegurar que esse fosse disponibilizado ao estudante (Minas Gerais, 2020).

Assim como o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE, a Resolução SEE nº 4310/2020 deveria priorizar a comunicação através de meios não presenciais, tais como, telefone, *e-mail*, plataforma digital ou redes sociais, conforme compatibilidade de acesso dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

Porém, um aspecto que não foi considerado na construção do REANP foi a exigência imposta aos professores de traduzir políticas e programas complexos em práticas viáveis na sala de aula. Frequentemente, esses profissionais se veem sobrecarregados com múltiplas demandas, especialmente, como aconteceu durante a pandemia da Covid-19, que impôs restrições adicionais, como o isolamento social. Além disso, a qualidade dos documentos políticos foi questionável, dificultando ainda mais sua aplicação prática (Mendes; Alves Souto, 2021).

Os mesmos autores demonstraram que durante a pandemia, ficou evidente, através de várias fontes, a disparidade no acesso às tecnologias digitais entre escolas públicas e privadas, o que dificultou ainda mais o trabalho dos docentes. Mesmo antes da pandemia, o ensino já invadia o espaço doméstico dos professores, tornando a separação entre vida profissional e pessoal cada vez mais tênue. Diante desses desafios, foi compreensível que a assimilação e a aplicação das ferramentas do REANP tenham enfrentado dificuldades, especialmente por terem sido apresentadas de maneira pouco clara ou desorganizada. As propostas de mudança na

política educacional muitas vezes ignoram as realidades enfrentadas pelos profissionais da educação, incluindo suas limitações estruturais, econômicas e de formação. A diversidade de contextos em que os professores atuam também deveria ser considerada ao implementar políticas educacionais, pois as necessidades e recursos variam significativamente entre escolas de diferentes tamanhos e localidades (Mendes; Alves Souto, 2021).

Assim, se faz necessário analisar o papel do professor dentro do Regime Especial de Atividades Não Presenciais. De acordo com a Resolução SEE nº 4310/2020:

Art. 10 – Compete ao Professor de Educação Básica, além das atribuições previstas na legislação vigente, guiar-se pelas orientações expedidas em documento próprio da Secretaria de Estado de Educação para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais e para ações extraordinárias durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Neste mesmo documento, no artigo 23, há um detalhamento das funções a serem desempenhadas pelos servidores de forma geral no Regime Especial de Teletrabalho¹²:

Art. 23 – O servidor que desempenhar suas atividades no âmbito do Regime Especial de Teletrabalho deverá:

- I – cumprir diretamente as atividades previstas no plano de trabalho individual, sendo vedada a sua realização por terceiros, servidores ou não;
- II – consultar regularmente os meios de comunicação disponíveis, conforme periodicidade pactuada com o Gestor Escolar;
- III – atender, durante a jornada de trabalho e pelos meios de comunicação disponíveis, às solicitações do Gestor Escolar para prestar esclarecimentos sobre as atividades desempenhadas e o cumprimento das demandas estabelecidas;
- IV – elaborar relatório de atividades, conforme modelo disponível no ANEXO V – RELATÓRIO DE ATIVIDADES, desta Resolução, no qual serão especificadas as entregas realizadas (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Já no artigo 30, a referida Resolução traz especificamente as funções a serem desempenhadas pelos professores de educação básica.

12 O Regime Especial de Teletrabalho, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, aplicado ao servidor que estiver lotado e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, passa a ser regido pelas regras próprias estabelecidas na Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 Nº 26, de 8 de abril de 2020, pelos termos e condições desta Resolução e Anexos, bem como Orientações Complementares expedidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 30 – Os docentes deverão manter atualizados os registros nos documentos escolares, relativos:

I – ao seu planejamento;

II – às atividades escolares programadas, às atividades realizadas pelos estudantes, observando as orientações a serem expedidas pela Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2020, p.4).

É possível perceber que os trechos retirados dos documentos corroboram a afirmação de Mendes e Alves Souto (2021), sobre a desorganização e a falta de clareza referentes às atribuições dos docentes durante o REANP.

O Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE traz de forma mais detalhada outras atribuições inerentes aos professores durante o período do REANP.

1.5 – Professor de Educação Básica (PEB) e Professor Eventual: a) participar do processo de adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, conforme orientações do Conselho Estadual de Educação; b) planejar e elaborar as atividades não presenciais a serem entregues ao Especialista em Educação Básica – EEB, para análise e orientação quanto a eventuais ajustes necessários, em consonância com os documentos curriculares emanados da Secretaria de Estado de Educação; c) utilizar-se dos canais de comunicação disponíveis para contato com o Especialista em Educação Básica – EEB, com os estudantes ou pais/responsáveis, a fim de sanar possíveis dúvidas relacionadas às atividades não presenciais, de forma a orientar e garantir a qualidade do serviço prestado, observando as recomendações de distanciamento social; d) realizar a correção dos Planos de Estudos Tutorado (PET) entregues pelos estudantes; e) elaborar o Plano de Estudos Tutorado (PET) para fins de comprovação do cumprimento do currículo e da composição da carga horária anual estabelecida, para os componentes curriculares explicitados nas orientações complementares enviadas pela Secretaria de Estado de Educação; f) registrar as atividades escolares realizadas no período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação; g) estar à disposição do Gestor Escolar, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento de eventuais atividades inerentes ao desempenho de sua função (Minas Gerais, 2020, p. 7 e 8).

Diante de todo o cenário exposto é fundamental analisar o REANP sob a ótica dos professores, uma vez que esses tiveram sua prática dificultada e até esvaziada de sentido durante este período. Vários foram os desafios enfrentados, desde dificuldades técnicas, financeiras para aquisição de equipamentos, emocionais e de formação. Uma pesquisa realizada por Silva *et al.* (2021) teve como objetivo analisar a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais

para a educação infantil, sob a percepção das docentes de escolas públicas no município de Santa Vitória em Minas Gerais.

A supracitada pesquisa, entrevistou 24 professoras com faixas etárias variadas, compreendidas entre 31 e 50 anos. Elas pontuaram que buscaram uma reinvenção da prática para envolver os alunos nas atividades, utilizando como estratégias a criação de grupos de WhatsApp – para orientação – envio de links de vídeos, mensagens de voz, materiais complementares, entre outros. Contudo, ainda que buscassem maneiras de tornar a aula mais envolvente e atrativa, houve situações em que as crianças não conseguiram aprender questões básicas e essenciais da etapa de escolarização em que estavam. Sobre isso, fazem-se relevante as observações de Saviani e Galvão (2021):

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultadas pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Além do exposto, através da pesquisa de Silva *et al.* (2021), houve um destaque para intensificação do trabalho docente, pois, além de realizar as atividades de planejamento, preparar aulas, preparar atividades, aprender a usar ferramentas, precisaram ainda fazer atendimento *online*, na maioria das vezes, através do WhatsApp, a fim de auxiliar famílias e alunos sobre entrega e correção de atividades. O aumento da carga horária de trabalho dos professores foi uma das consequências percebidas no REANP. O que acontece é que o aumento da carga horária do professor não foi acompanhado pelo aumento salarial, nem tão pouco pelo apoio de infraestrutura, tais como, melhoria na qualidade dos pacotes de internet, compra ou reparo de computadores pessoais, auxílio para pagar contas de energia, compra de material ergonômico como cadeiras e mesas, entre outros. Além disso, outro fator consiste na falta de formação para o uso de tecnologias digitais, sendo que até a chegada da pandemia da Covid-19, esse tipo de capacitação era insignificante nos sistemas de ensino.

Assim:

Para as professoras, o REANP foi o maior desafio que enfrentaram em suas carreiras, uma vez que precisaram reinventar o seu cotidiano, servindo-se de

estratégias e táticas (Certeau, 1998) para fazer com que as aulas presenciais se tornassem, de um dia para outro, aulas não presenciais, por meio de ferramentas que muitas não tinham conhecimento até então (Silva *et al.*, 2021 p. 1008).

Mendonça (2022) apresentou uma pesquisa sobre a percepção de professores e gestores da rede pública do município de Itajubá em relação ao REANP. Nessa pesquisa, a autora identificou que os principais desafios dos docentes foram individuais, posto que, mesmo em situação de isolamento eles precisavam buscar alternativas para adaptar-se ao ensino remoto. Outro ponto identificado foi a ausência de orientações por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Nesse sentido, os professores consideraram as normativas e ações do Estado insuficientes para o trabalho dentro dessa modalidade de ensino. Assim, a autora concluiu que o principal desafio dos docentes foi o fato deles terem feito apenas o uso instrumental das TICs, sendo que eles não dispunham de conhecimento prévio sobre elas ou possuíam apenas conhecimento básico.

Mendonça (2022) concluiu que os professores até tentaram propor técnicas para que o aluno construísse seu conhecimento utilizando as ferramentas do REANP, entretanto, essas técnicas foram limitadas permitindo apenas o uso instrumental das ferramentas. As principais justificativas para esse fato são a dificuldade de acesso dos alunos aos dispositivos necessários para o ensino remoto e a falta de habilidade dos professores sobre o potencial pedagógico das ferramentas.

Diante do exposto, torna-se evidente que o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) representou um desafio monumental para os professores da rede pública de ensino. A transição abrupta para o ensino remoto exigiu uma adaptação rápida, sobrecarregando os educadores com uma série de responsabilidades adicionais e desafiando suas habilidades técnicas, emocionais e pedagógicas. Todavia, a falta de acesso equitativo às tecnologias educacionais e a ausência de suporte adequado por parte das políticas educacionais contribuíram para acentuar as disparidades entre as escolas públicas e privadas. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos professores, aliada à falta de reconhecimento salarial e de infraestrutura adequada, gerou um ambiente desafiador e exaustivo para esses profissionais.

Apesar dos esforços dos educadores para reinventar suas práticas pedagógicas e adaptar-se às novas demandas do ensino remoto, muitos enfrentaram dificuldades em promover um ensino de qualidade devido às limitações estruturais e de formação. A dependência excessiva de ferramentas tecnológicas sem um entendimento claro do seu potencial pedagógico resultou

em uma abordagem instrumental do ensino remoto, limitando as oportunidades de aprendizado dos alunos.

Portanto, é crucial que as políticas educacionais reconheçam e abordem as realidades enfrentadas pelos professores, fornecendo o suporte necessário em termos de formação, infraestrutura e recursos para garantir a qualidade do ensino, especialmente em tempos de crise como a pandemia da Covid-19, de modo a que a educação escolar não seja inútil.

3.1.2 - Uma escola para passar de ano?

Uma outra possibilidade de análise dos dados, à luz da educação problematizadora, se dá a partir das categorias situação-limite, ato-limite e inédito-viável. Essa análise, como apresentada adiante, se deu em razão do referencial teórico elaborado. A análise anterior, que permite a conclusão de que o ano letivo desenvolvido durante a pandemia culmina num “elogio” à educação inútil, permite uma outra análise que leva à conclusão de que essa mesma escola, assim, serviu apenas para que os/as alunos/as “passassem de ano”.

O conceito de situação-limite emerge como um farol que ilumina os desafios contemporâneos. Em um cenário no qual uma pandemia global e o avanço exacerbado do neoliberalismo e do neofascismo nos confrontam diariamente (Giroux, 2020 *apud* Sanches; Gomes, 2021), somos forçados a encarar limites que testam nossas visões de mundo e de humanidade. Originado por Álvaro Viera Pinto (Freire, 1996), o termo descreve barreiras que surgem em nossas vidas, mas que, segundo Alvez e Muniz (2019 *apud* Sanches; Gomes, 2021), podem ser superadas. Tais barreiras, como destacado por Souza e Carvalho (2018 *apud* Sanches; Gomes, 2021), representam entraves à plena humanização, impostas por sistemas opressores. Freire (1986) adverte que ao interiorizarmos a consciência dos opressores, nos desumanizamos, enquanto confrontar as situações-limite é o caminho para nossa própria humanidade (Petruzzi, 1998 *apud* Sanches; Gomes, 2021).

No entanto, o opressor busca que os oprimidos vejam esses limites como intransponíveis (Freire, 1996), mantendo-os em um estado de resignação. A luta pela superação dessas barreiras, conforme Zitkoski (2008 *apud* Sanches; Gomes, 2021), é a própria essência da nossa existência, impulsionando nossa humanização e libertação.

Nesse contexto, Nita Freire (2008 *apud* Sanches; Gomes, 2021) esclarece que as situações-limite revelam a dicotomia entre dominantes e oprimidos, desafiando os sujeitos a transcender. A proposta de Freire (1987) não é simplesmente ensinar fórmulas de libertação,

mas convidar à conscientização das realidades para, então, criar atos-limite que rompam com a opressão (Osowski, 2008 *apud* Sanches; Gomes, 2021). Em suma, superar as situações-limite demanda não apenas compreensão teórica, mas também ação transformadora, uma práxis que nos conduza ao inédito-viável (Zitkoski, 2008 *apud* Sanches; Gomes, 2021).

Após compreender o conceito de situação-limite considerando o contexto do Regime de Atividades Não Presenciais, foi possível identificar as referidas situações neste período. A primeira situação-limite identificada foi o uso do Plano de Estudos Tutorados como material instrucional elaborado sem a participação dos(as) professores(as) e desconsiderando os diferentes contextos de modo padronizado, reforçando a concepção de educação bancária.

De acordo com Ávila e Macedo (2022), o PET foi utilizado, prioritariamente, como um meio de controle da prática, minimizando a autonomia dos professores na construção de um modelo pedagógico mais adequado à situação extraordinária que estava sendo vivenciada no período pandêmico. Tal fato reforça um conceito de Educação Bancária, no qual os conteúdos são automaticamente desconexos da situação existencial do aluno, e a comunicação ocorre de forma unilateral, em que a metodologia didática é antidualógica, na qual o opressor encontra um cenário de relação de poder unilateral.

No entanto, Freire (1996) destaca que os sujeitos são seres que buscam a sua vocação metafísica de humanizar-se, assim, podem perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e buscar lutar por libertação.

Menta (2020) em sua reportagem, apresentou a forma como foi construído o REANP, e seus impactos na vida da comunidade escolar. De acordo com a autora, durante a coletiva virtual sobre a implantação do Regime de Estudo não Presencial na rede estadual de ensino, a Secretaria de Estado de Educação, à época, Júlia Sant’Anna, declarou que o modelo adotado em Minas foi desenvolvido em sintonia e em diálogo com professores, equipe pedagógica e instituições ligadas à educação. Contudo, apesar da declaração da secretaria, sobre um modelo planejado através do diálogo entre gestores, professores e especialistas, a deputada Beatriz Cerqueira (PT), denunciou que nunca existiu diálogo. Segundo ela, a proposta não foi construída com a participação de setores importantes da Educação, tais como a própria categoria, os departamentos de educação das universidades federais e o Fórum Estadual de Educação. Tal fato é exemplificado na declaração da professora Karina Rezende, que leciona a disciplina de história na E. E. Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará, na Região Metropolitana de Belo Horizonte: “O processo exclui as escolas e os professores porque é a Secretaria que produz o material, que cria as questões, que dá as aulas e que está afirmando que este material será cobrado em algum momento da vida” (Menta, 2020, p. 3).

O Documento Orientador Regime Especial de Atividades Não Presenciais, corrobora a fala da professora, no referido documento a diretriz a ser seguida pelos professores que consiste na apropriação do conteúdo do PET. Os professores são instruídos a analisar as atividades para definir se atividades complementares serão necessárias. Conforme o documento, o professor junto com a equipe pedagógica da escola deve definir qual a melhor forma de comunicação com o estudante, mas apenas com o objetivo de sanar dúvidas com relação à utilização do PET. Além disso, os professores foram orientados a assistirem às aulas veiculadas pela Rede Minas e disponibilizadas no aplicativo Conexão Escola e no site, para que assim, a partir do conteúdo imposto, pudessem esclarecer dúvidas ou propor atividades complementares (Minas Gerais, 2020).

Outro documento analisado e que demonstra a falta de autonomia dos professores em relação às atividades propostas é o Guia de Utilização de Plano de Estudo Tutorado (PET), o qual foi criado como meio de apresentar aos educadores, de modo mais detalhado, o PET. Nesse manual foi realizado um *tour* pela ferramenta, com a finalidade de apresentar a estrutura, e sugestões de uso e de complementação e ainda dicas para o trabalho no ensino remoto (Minas Gerais, 2020). Pensando sobre este documento é possível concluir a falta de participação do docente na construção do Plano de Estudo Tutorado, uma vez que, foi necessária a criação de um material de apresentação e modo de utilização da ferramenta.

Tal aspecto, reforça ainda o cerceamento da independência do professor dentro desse regime e a falta de liberdade de criar estratégias para atingir seu público-alvo, sobre o qual ele conhece as singularidades e o contexto. Além disso, o documento analisado mostra que os professores foram instruídos a seguir um roteiro padronizado, com pouca margem para intervenções pedagógicas significativas.

O Guia de Utilização de Plano de Estudo Tutorado traz um passo a passo de como o PET deve ser utilizado pelos docentes:

1º Passo – Acesse o PET do ano de escolaridade/etapa para a qual você leciona. No sumário, localize o componente curricular do seu interesse; 2º Passo – Observe, na página de apresentação do componente curricular, a seguinte estrutura para cada semana. Nela existem dois elementos essenciais: a(s) habilidade(s) e o(s) objeto(s) de conhecimento trabalhado(s) na semana; 3º Passo – Analise a(s) habilidade(s) e objeto(s) de conhecimento, esses elementos lhe ajudarão a pensar formas e escolher estratégias para completar as atividades presentes no PET, priorizando o aprendizado do estudante e 4º Passo – Busque formas de ampliar para o estudante a explicação das atividades, bem como dos conceitos trabalhados nas habilidades previstas a cada semana no PET e desenvolvidas nas aulas do Programa Se Liga na

Educação. Você é a principal referência para o estudante (Minas Gerais, 2020, p. 4).

Sendo assim, é possível compreender mais uma vez, a falta de conhecimento do professor em relação à ferramenta, o que demonstra claramente que não houve a participação da comunidade escolar na criação dela, e ainda que a política pública foi implementada de forma vertical e impositiva. Esse fato se vale da tentativa de tornar a educação em uma estrutura morta e que não serve ao propósito libertador das massas, conforme apresentado por Ribeiro e Skliar (2020, p. 15) em seu texto: “Para onde olhamos mundo afora, de diferentes maneiras e com intensidades variáveis, vemos espalharem-se forças necrófilas famintas [...] pela transformação da educação em um corpo inerte e morto [...]. Assim, conforme as autoras, a educação configurada neste formato revela-se como a “[...] pior forma de educação bancária; não há compromisso com o Outro da educação” (Mascarenhas; Franco, 2020, p. 03).

A segunda situação-limite identificada, vai de encontro às dificuldades enfrentadas e destacadas até o momento nesse texto, sendo, o uso das TICs em função do isolamento social, uma vez que, os(as) professores(as) não possuíam formação para trabalhar com os diferentes recursos impostos pela situação de pandemia, conforme exigia o REANP.

De acordo com Rodrigues, Landim e Santos (2021, p. 3):

[...] o ambiente educacional será ressignificado, com a educação a distância ganhando cada vez mais destaque em comparação ao ensino tradicional - presencial e a ampliação da “youtuberização” do profissional da educação se tornando tão violenta a esse assalariado que, é possível, que percamos nossa identidade como educadores e sejamos denominados de instrutores, mediadores, articuladores, ou, ainda mais dramaticamente, colaboradores. Tudo isso será consubstanciado pelo caráter exacerbado do processo de mais-valia, pois, afinal, vivemos em torno da mercadoria, subordinados a mesma, em todos os âmbitos da sociedade (Rodrigues; Landim; Santos, 2021, p. 3).

Muitos foram os desafios enfrentados pelos profissionais da educação durante o REANP. Os autores supracitados ampliam a discussão, abordando as consequências da transição do contexto presencial para o contexto virtual. Para eles, houve uma reconfiguração profunda do ambiente educacional, no qual a educação a distância vem assumindo um papel cada vez mais centralizado em detrimento do ensino presencial tradicional, o que sugere uma transformação na identidade dos docentes, como meros mediadores do conhecimento, refletindo desse modo a crescente lógica mercadológica no campo da educação. Nesse sentido,

a mudança de formato de ensino demonstrou mais do que apenas uma dificuldade tecnológica, mas também uma reestruturação na forma de pensar educação, enfatizando a necessidade de repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as estruturas e os valores subjacentes ao sistema educacional, que se revela ainda mais excludente.

Simões *et al.* (2023) realizou uma pesquisa qualitativa com 173 professores da rede estadual de Minas Gerais para analisar o uso de TICs na educação básica no estado durante a pandemia. A partir deste estudo, concluiu que, partindo do avanço do ensino remoto, surgiram diversas questões sobre a preparação dos professores para lidar com as tecnologias envolvidas, considerando que a maioria não recebeu formação específica para lecionar *online* ou para utilizar recursos tecnológicos no ensino.

Os autores averiguaram que dos participantes da pesquisa, surpreendentemente, uma parcela significativa dos entrevistados, cerca de 60%, já utilizavam Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) anterior ao período da pandemia, enquanto 40% passaram a utilizar somente após o evento. Dentre os recursos empregados, os principais foram os aplicativos WhatsApp, Google Classroom, Conexão Escola, Youtube, Zoom e Facebook, sendo o “Conexão Escola” uma estratégia complementar desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Embora o aplicativo “Conexão Escola” tenha sido criado para atender as demandas educacionais durante o REANP, constata-se que este não alcançou os objetivos esperados, tendo em vista que 63,3% dos entrevistados preferiram o WhatsApp a este recurso, evidenciando assim uma lacuna no aproveitamento das outras ferramentas disponíveis. Por fim, a pesquisa demonstrou que 46,8% dos professores alegaram enfrentar dificuldades no uso das TICs, destacando a falta de preparo e a dependência da autodidaxia (Simões *et al.*, 2023).

O exposto demonstrou a notória falta de preparo dos professores quanto ao uso das TICs, que não é voluntariosa, evidenciando a ausência do poder público frente a formação dos profissionais da educação para uma educação que abarque diferentes metodologias e que contemple as diferentes tecnologias e os recursos educacionais disponíveis, na atualidade, uma vez que a maior parte dos docentes aprendeu a utilizar os recursos tecnológicos por iniciativa própria.

Segundo Costa Júnior (2021) naquele momento, tanto os professores como os alunos estavam se adequando ao uso das tecnologias, com o objetivo de que o processo de ensino-aprendizagem não fosse prejudicado. Assim, tornou-se indispensável que, para exercer a docência, os educadores transformassem suas casas em salas de aula, se apropriando para tanto de seus computadores, celulares e *internet*, para ensinar e atender os alunos na aprendizagem

das disciplinas. Alguns já possuíam alguma familiaridade com a tecnologia, e mesmo assim o processo se mostrou árduo. Entretanto, havia docentes que não se interessavam pelo uso das tecnologias no âmbito escolar. Nesse contexto, a TIC se apresentou como algo desafiador.

De acordo com o mesmo autor, os professores da rede pública de Minas Gerais só passaram por um curso de capacitação *online*, para o uso de TICs, um ano após o início do REANP, no ano de 2020, o que para ele foi preponderante para gerar estresse e acúmulo de trabalhos extras para os docentes. Desse modo, é possível inferir que para além de suprimentos de tecnologia, tais como computadores e celulares, o primordial era investir na formação dos professores, já que muitos não eram letrados digitalmente¹³.

Logo, ao implementar o ensino remoto através do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e da plataforma Conexão Escola, utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas para o ensino e aprendizagem na rede pública de ensino de Minas Gerais, o governo estadual não considerou adequadamente as diversas realidades enfrentadas pelos estudantes e professores.

Outra situação-limite identificada pelo presente estudo foi o fechamento das escolas e o isolamento social e curricular. A interrupção das atividades presenciais nas escolas e o consequente isolamento social impactaram de forma significativa o contexto educacional mundo afora. Essas medidas foram implementadas em razão da pandemia da Covid-19, visando conter a propagação do vírus e proteger a saúde pública. Contudo, o fechamento das escolas resultou em desafios sem precedentes para o cenário educacional, afetando não só a continuidade do ensino, mas também o bem-estar social e emocional dos alunos e professores, a equidade no acesso à educação e o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens.

Morin (2020) afirma que a vivência do isolamento não foi linear para todos, posto que muitos indivíduos o suportaram em contextos de pobreza, enfrentando escassez de alimentos, de saúde, de trabalho e de condições de viver com dignidade.

Considerando que o ambiente escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional dos alunos, facilitando oportunidades para interações sociais, desenvolvimento de habilidades interpessoais e apoio emocional, o fechamento das escolas privou os discentes dessas interações, aumentando significativamente o impacto na

13 “O conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente” (Freitas; Costa, 2010, p. 339 *apud* Costa Júnior, 2021).

saúde mental. O distanciamento social e o isolamento vivenciados durante a pandemia da Covid-19 acentuou o individualismo destacado por Pacheco (2014, p. 94):

[...] poderemos concluir que escolas não são comunidades, são instituições, tal como o hospital e a igreja. A modernidade confirmou-nos numa ética individualista. Na gênese da escola da modernidade, o individualismo prevaleceu sobre o gregarismo, pelo que a profissão de professor se caracteriza pela solidão. Nas escolas herdeiras da Revolução Industrial, quase não existe uma história compartilhada, ou objetivos comuns. As práticas efetivas são contraditórias com o teor dos projetos político-pedagógicos. A escola tradicional não contempla o aprendizado do mundo e da vida, retira as crianças do mundo, da realidade, confina-as num prédio, em sala fechada, por vezes com grades. A escola ensimesmada, que ainda temos, é uma forma moderna de socialização do saber, monológica, monocultural, sem incorporação de diálogo com os saberes circulantes (Pacheco, 2014, p. 94).

Ao dificultar o diálogo entre professores e alunos, o isolamento social impôs uma redução do processo de ensino e aprendizagem e um empobrecimento do currículo escolar, uma vez que o currículo é uma construção social. De acordo com Pacheco (2014), através da participação na formação do currículo, o sujeito exerce participação na sociedade. Segundo o autor, enquanto reconstrução individual e social o currículo está permanentemente inserido em um ambiente simbólico, e constituído por dimensões técnica, estética, ética e políticas. É reconstruído na interação dialógica entre os contextos escolares, a vida, o conhecimento e a cultura. Além disso, Pacheco (2014, p. 94-95) nos proporciona uma reflexão muito importante, sobre a educação em comunidade.

Aprender em comunidade significa passar de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora do currículo, centrada em projetos, no aprender com o outro e na compreensão e transformação social. Cada comunidade desenha e vive seu currículo de forma singular e significativa (Pacheco, 2014, p.94-95).

Diante das análises realizadas, fica evidente que o fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19 não apenas interrompeu o fluxo tradicional de ensino, mas também expôs fragilidades profundas no modelo educacional existente. A ausência do ambiente escolar como uma comunidade de aprendizado e de convivência deixou alunos e professores isolados, exacerbando problemas sociais e emocionais já existentes e prejudicando o acesso equitativo à educação. Além disso, a falta de interação entre professores e alunos durante o isolamento

resultou em um empobrecimento do currículo e do processo de aprendizagem, destacando a necessidade de uma abordagem mais integradora e comunitária da educação. É crucial reconhecer que as escolas não são apenas instituições de ensino, mas devem ser espaços onde o diálogo, a colaboração e a compreensão mútua florescem, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento social e emocional de todos os envolvidos.

A última situação-limite identificada foi a do deslocamento da relação pedagógica entre o professor e aluno na pandemia em função do REANP. Tal situação é uma questão muito relevante e que merece análise. Com o advento das atividades educacionais não presenciais, a dinâmica tradicional da relação entre professor e aluno foi profundamente afetada. Antes da pandemia, a interação entre professor e aluno ocorria predominantemente no ambiente escolar, com aulas presenciais, discussões em sala de aula e suporte individualizado. Porém, com a transição para o REANP, essa interação foi deslocada para plataformas *online*, *e-mail*, videoconferências e outras ferramentas digitais.

Conforme o Documento Orientador do Regime Especial de Atividades não Presenciais a interação ocorreu prioritariamente através do aplicativo digital Conexão Escola, no qual o estudante, além de interagir com o professor, obteve acesso ao PET, às videoaulas transmitidas pelo programa Se Liga na Educação às atividades de fixação, além da troca de informações e de experiências por meio de chat; também através do programa de TV Se Liga na Educação, exibido pela Rede Minas e pela TV Assembleia.

Stecanela (2018) demonstra que esse deslocamento da interação é uma barreira, uma vez que é na escola e mais especificamente na sala de aula que um tipo próprio de relação social é protagonizado: a relação pedagógica, representada na concepção moderna de educação pela tríade professor, aluno e conhecimento. Primariamente, trata-se de uma relação humana estabelecida tanto por laços de dependência direta como também de oposição, na maioria das vezes, mediada por elementos que se desdobram da tríade que a caracteriza.

Outro conceito relevante para o presente estudo é o de inédito-viável. Este conceito, conforme delineado por Alves e Muniz (2009), emerge como uma fusão entre o inédito, representado pelo sonho, e o viável, pelo possível. Essa união estabelece uma relação de interdependência, na qual o sonho não é apenas uma fantasia distante, mas sim uma potencialidade realizável. Como destacado por Freitas (2005), o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado, uma proposta prática de superação dos aspectos opressores da realidade.

Essa ideia transcende o mero capricho linguístico de unir palavras, sendo, na verdade, uma mobilização para não apenas adaptar-se à realidade, mas transformá-la, como enfatizado por Alves e Muniz (2009). É um chamado para uma consciência crítica, que reconhece as situações-limite como desafios a serem enfrentados coletivamente.

A pedagogia do inédito-viável, conforme explica Souza (2012), mobiliza o sujeito para refletir sobre a história como possibilidade de transformação, rompendo com fatalismos e determinismos. É uma visão que encoraja a imaginação e a ação estratégica em direção a novas possibilidades, fundamentada na construção coletiva de um futuro mais justo e democrático.

A imaginação desempenha um papel crucial nesse processo, como destacado por Dubin e Prins (2011 *apud* Sanches; Gomes, 2021), impulsionando-nos a sonhar não apenas com o que é possível, mas também com o que parece impossível. Por meio da reflexão e da ação, desenvolvemos atos-limite estratégicos em busca dessas novas possibilidades, como nos lembra Sousa (2012).

A vivência do inédito-viável, exemplificada por Freitas (2005) através da metáfora da produção de pão, revela uma série de etapas que podem ser aplicadas a outras situações. Desde a proposição do inédito até a partilha e a celebração coletiva, essa jornada ilustra como a colaboração e a reflexão são fundamentais para transformar sonhos em realidade.

Nesse prisma, mais do que um conceito abstrato, o inédito-viável é uma alternativa concreta e desejável, que dá sentido às situações-limite e orienta a ação rumo a um futuro melhor. É um convite para sonhar coletivamente, agir estrategicamente e celebrar as conquistas alcançadas em conjunto.

Através das situações-limite identificadas pelo presente estudo, percebe o inédito-viável, qual seja, a educação problematizadora. Esse constructo se dá a partir da vivência do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, os quais serão discutidos a seguir. É possível considerar, tomando o contexto de investigação, a reestruturação das relações afetivas no ambiente escolar em virtude do isolamento social em função da pandemia da Covid-19. A recuperação dessa relação representa um desafio multifacetado que requer adaptação, criatividade e sensibilidade por parte de educadores, alunos e famílias.

Considerando que o contexto de distanciamento físico alterou drasticamente a forma como as interações emocionais ocorrem dentro das escolas, o contato humano, que antes era uma parte fundamental do ambiente educacional, foi substituído por telas de computador e por dispositivos móveis. Tal mudança abrupta veio acompanhada de uma infinidade de desafios emocionais e psicológicos.

De acordo com Viana e Miguel (2021) para os docentes, o desafio de gerenciar o tempo dentro de casa em meio ao estresse causado pelo confinamento, isolamento social e mudança repentina para o ensino *online* os afetou profundamente. Mesmo para aqueles que já utilizavam a tecnologia em suas práticas pedagógicas, a transição para o ambiente virtual rompeu os limites entre trabalho e vida pessoal, transformando o lar em sala de aula. O aumento das demandas, como a necessidade de adaptação pedagógica, a falta de participação dos alunos e a sobrecarga de trabalho, também causou tensão emocional significativa. Essa pressão se refletiu em diversos sintomas, desde estresse e ansiedade até síndrome de esgotamento mental e físico. O tecnoestresse, provocado pela rápida assimilação de novas tecnologias, adicionou uma camada extra de pressão. A saúde mental dos professores, já sobrecarregada antes da pandemia, ficou ainda mais comprometida durante este período.

Em virtude do exposto tornou-se ainda mais complexo para os educadores a tarefa de cultivarem relações afetivas significativas com seus alunos. Embora a comunicação virtual seja valiosa, muitas vezes carece da proximidade e da empatia, proporcionadas pelo contato pessoal. Nesse cenário, os professores buscaram formas criativas de manter o vínculo emocional com seus alunos, fosse através de videoconferências, de mensagens personalizadas ou de atividades que promovessem a interação e a expressão emocional.

Já para os estudantes, o distanciamento social facilitou sentimentos de solidão, de ansiedade e de desconexão emocional. A falta de contato com colegas e com professores afetou negativamente o bem-estar emocional e o desenvolvimento social. Muitos alunos enfrentaram desafios adicionais, como dificuldades de acesso à internet, falta de espaço adequado para estudar em casa e preocupações com a saúde de seus familiares.

Conforme Santos *et al.* (2021) com a interrupção das rotinas escolares e o distanciamento físico imposto pela pandemia da Covid-19, foi possível observar um aumento significativo no uso de tecnologias por crianças e adolescentes. Essa mudança de comportamento foi acompanhada por um aumento nas demandas de saúde mental e de problemas como ansiedade, medo, depressão e estresse se tornando mais evidentes. Além disso, a interação social presencial foi substituída pela digital o que provocou impactos significativos. Todas essas alterações psicossociais influenciaram de alguma forma no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, foi essencial que as escolas adotassem uma abordagem holística para a reestruturação das relações afetivas. Isso envolveu não apenas fornecer suporte emocional aos alunos, mas também envolver ativamente as famílias no processo.

Nóvoa (2020, p. 2) demonstrou que as estratégias eficazes de enfrentamento à pandemia partiram principalmente dos profissionais da educação:

[..] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da Educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão (Nóvoa, 2020, p. 2).

Em resumo, a reestruturação das relações afetivas no ambiente escolar em virtude do isolamento social requer uma abordagem colaborativa e inclusiva, que envolva educadores, alunos, famílias e comunidades. Ao promover um ambiente de apoio emocional e resiliência, as escolas podem ajudar a mitigar os impactos negativos da pandemia e criar espaços aonde os alunos se sintam seguros, apoiados e valorizados.

O inédito-viável é também caracterizado pela criação de uma prática pedagógica dialógico-crítica como possibilidade de superação da educação bancária. Essa ação surge como uma ferramenta poderosa para superar o modelo tradicional de educação, que tem sido criticado por sua abordagem unidirecional e descontextualizada do conhecimento. Uma nova abordagem pedagógica deve ser fundamentada nos princípios do diálogo e da crítica, buscando promover uma educação mais participativa, reflexiva e contextualizada. Assim como Freire (1996, p. 79) bem contextualizou “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Ao contrário da educação bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, a prática pedagógica dialógico-crítica valoriza a troca de ideias e de experiências entre educadores e educandos. Ela reconhece o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir seu próprio conhecimento a partir de suas vivências e interações com o mundo.

Dessa forma, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 1996, p. 78).

Essa abordagem pedagógica também enfatiza a importância da crítica como um

instrumento de transformação social. Os alunos são encorajados a questionar, analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos apresentados, bem como sobre a realidade à sua volta. Dessa forma, a educação deixa de ser apenas um meio de reprodução de conhecimentos preestabelecidos e se torna uma ferramenta de empoderamento e de emancipação dos indivíduos.

Assim, de acordo com Freire (1996), o educador tem:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 16).

Logo, a prática pedagógica dialógico-crítica se preocupa em contextualizar o conhecimento, relacionando os conteúdos curriculares com a realidade dos alunos e com os desafios enfrentados pela sociedade. Ela busca promover uma educação mais significativa e relevante, capaz de preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, incentivando o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas.

Para implementar essa abordagem pedagógica de forma eficaz, é necessário um ambiente escolar que valorize o diálogo, o respeito mútuo e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Os educadores também precisam estar preparados para atuar como mediadores do conhecimento, facilitando o debate e estimulando o pensamento crítico dos alunos.

Desse modo, característica do inédito-viável deflagrado é a reconfiguração da relação pedagógica coisificada entre professores(as) e alunos(as), de modo a humanizá-los(as), o que se faz primordial para a promoção de uma educação mais inclusiva e significativa. Nesse processo, é fundamental transcender a visão tradicional que enxerga os alunos como meros receptáculos de conhecimento e os professores como detentores absolutos do saber, ou seja, romper com a educação bancária.

Kohan (2019) cita Paulo Freire como exemplo de educador que embora tenha se deparado com dificuldades significativas para colocar suas ideias em prática, jamais deixou de acreditar que a emancipação social dos(as) oprimidos(as) era o sentido principal não apenas de sua vida, como também de qualquer outro educador. Dessa maneira, a emancipação que

interessa para Paulo Freire não é apenas intelectual ou cognitiva, mas econômica, política e social. Isso é uma educação humanizada e que rompe a barreira coisificada da relação professor/aluno.

Além disso, reconhecer a individualidade, a subjetividade e as experiências de cada aluno, bem como a dos professores é uma forma de humanização da relação pedagógica. Para isso, é necessário valorizar as diferentes formas de conhecimento e as múltiplas perspectivas presentes na sala de aula, criando um ambiente de respeito, de empatia e de colaboração. Para além do citado, é primordial a promoção de um diálogo genuíno e inclusivo, no qual todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Freire (1997, p. 80), demonstra que o indispensável para a humanização da relação professor/aluno é o respeito mútuo “O respeito mútuo implica a não manipulação de uns pelos outros e, por isso mesmo, a capacidade de ouvir as vozes dos educandos e educadores, as vozes dos opressores e dos oprimidos, em diálogo crítico, reconhecendo a capacidade de uns e outros de fazer e refazer constantemente o mundo”.

Por fim, destaca-se o acesso de qualidade aos recursos tecnológicos aliados à formação e às melhores condições de trabalho dos(as) professores(as) e de estudo aos(às) alunos(as). Esse fator é essencial para a formação e o desenvolvimento de ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na era digital, é imperativo que os educadores disponham de ferramentas modernas e atualizadas, além de receberem treinamento contínuo para integrá-las efetivamente ao processo de ensino. Isso não apenas potencializa a qualidade da educação, mas também facilita a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

Para os alunos, o acesso a recursos tecnológicos de qualidade é igualmente crucial. Computadores, tablets e uma conexão estável à internet abrem portas para um vasto universo de informações e possibilidades de aprendizagem, além de prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado.

No entanto, para que esses benefícios se concretizem, é necessário investir em infraestrutura adequada, programas de capacitação e políticas educacionais que priorizem a inclusão digital. Somente assim será possível garantir condições de trabalho dignas para os professores e um ambiente de estudo enriquecedor para os alunos, promovendo uma educação mais equitativa e eficiente para todos.

Assim, conforme afirmado por Morais, Silva e Souza (2020, p. 57):

[..] o acesso a recursos tecnológicos de qualidade, aliado à formação contínua

dos professores, é um elemento crucial para a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e eficazes, promovendo a inclusão digital e preparando os alunos para as exigências do mercado de trabalho contemporâneo (Morais; Silva; Souza, 2020, p. 57).

Após o exposto, o presente estudo tem como intento investigar o ato-limite identificado através das análises realizadas, mas para tanto, a priori, é necessário compreender em que consiste este conceito.

Souza e Carvalho (2018, p. 1295) nos alertam que “à medida que buscam superar os obstáculos, em lugar de aceitá-los passivamente, os sujeitos realizam atos-limite”. Atos-limite são ações e reflexões que têm o objetivo de romper as situações-limite, que são situações históricas nas quais estão inseridos os seres humanos. No entanto, esses atos-limite são percebidos a partir da compreensão da totalidade da situação que os oprime. A partir dessa visão totalizada, os sujeitos oprimidos devem isolar as partes significativas e criar atos-limites e, desta forma, voltar à compreensão total da situação-limite (Freitas; Freitas, 2017). Em outras palavras, Alves e Muniz (2019) dizem que os atos-limite têm como objetivo o combate às situações conflitantes. São estratégias de superação dos obstáculos que surgem durante a resolução dos problemas e desafios na caminhada em busca do inédito-viável, ou seja, o triunfo sobre as situações-limite.

Em termos práticos, muitas vezes, há situações-limite que precisam ser vencidas antes de atingir o inédito-viável. Para isso, usamos nossa criatividade individual e coletiva para agir, para buscar, para desenvolver quantos atos-limite forem necessários para essa superação. Cada situação-limite exige a criação de atos-limite diferentes para cada contexto específico. O conjunto desses atos-limite potencializa a transformação social (Sanches; Gomes, 2021).

Durante a pandemia, em contexto de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), os(as) professores(as) se depararam com a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas para garantir a continuidade da educação. Para enfrentar essa situação, desenvolveram diversas ações adaptativas com o objetivo de atingir o maior número possível de estudantes no processo de ensino-aprendizagem. As estratégias foram as mais variadas.

De acordo com Leite (2021) em Piranguinho (MG), a 439 km de Belo Horizonte, uma professora do ensino fundamental encontrou uma alternativa inusitada em meio às iniciativas para que os alunos continuassem estudando durante a pandemia. Em vez de recorrer a aplicativos ou a sites, as atividades escolares foram disponibilizadas de uma forma singular: em sacolas plásticas penduradas em um varal improvisado na grade da casa da professora. Os pais dos estudantes iam até lá e retiravam o material, sem a necessidade de contato direto com a

professora, como medida de precaução para evitar a propagação do novo coronavírus.

Dentro dessas sacolas, os pais encontravam os exercícios de reforço do que já havia sido ministrado em sala de aula durante o ano, antes da paralisação causada pela pandemia. Tal iniciativa, mostrou-se criativa e adaptativa e demonstrou o comprometimento e a preocupação da professora em garantir que seus alunos continuassem aprendendo, mesmo em tempos difíceis.

Abreu *et al.* (2020) realizou uma pesquisa baseado no relato de experiências das iniciativas desenvolvidas por gestores, professores e especialistas da Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, da cidade de Cataguases, Minas Gerais, que tiveram como principal finalidade instigar a participação dos discentes nas atividades remotas, e um dos principais problemas destacados foi a baixa participação por parte deles. Desse modo, o estudo em questão apresentou as estratégias utilizadas pela escola para mitigar este problema.

Para enfrentar o problema da baixa participação nas atividades remotas, a escola adotou estratégias de motivação com aulas online dinâmicas, leitura literária, concurso de redação, quiz online com os alunos para revisar o conteúdo, live junina, amigo secreto virtual, envio de certificados aos alunos mais participativos, campeonato online de embaixadinhas e iniciamos o clube de leitura online, além do atendimento às famílias, dando orientações de como acessar as ferramentas digitais e apoio pedagógico, realizado pelas nossas supervisoras dos turnos da manhã e da tarde. Foi feito também um trabalho pedagógico de conscientização no Núcleo Prisional, onde são atendidos através da EJA os alunos acautelados. Muitos alunos relataram problemas de ansiedade, falta de concentração e agravamento de sintomas de depressão, assim, foram organizadas videoconferências com psicóloga voluntária, em que a profissional explicou formas de lidar com esses problemas e sanou dúvidas dos alunos. Alguns professores têm feito uso da ferramenta Google Forms para facilitar o envio e armazenamento das atividades realizadas pelos alunos, o que têm ajudado e muito na organização e contabilização desse retorno, importante para mensurar a participação dos discentes. Na área física de nossa escola, muitas melhorias têm sido feitas pelos funcionários ASB, sob orientação e supervisão da equipe gestora. Foram muitas as atividades, com distribuição de prêmios de participação – certificados enviados remotamente e vale-cachorro-quente, a serem trocados no retorno presencial – em muitas delas, que deram retorno bastante positivo: os alunos ficaram mais motivados a participar das atividades e isso trouxe aqueles alunos que não estavam tão participativos (Abreu *et al.*, 2020, p. 1374).

A partir dos resultados apresentados pelo estudo, a escola obteve êxito de maneira geral às iniciativas, quando comparado com o início no qual havia pouco retorno por parte dos alunos em relação às tarefas que lhes eram prescritas. De acordo com os autores, após as intervenções

realizadas, observou-se o aumento no número de alunos que enviaram suas atividades de forma regular, e o aumento da procura pelos professores para esclarecimento de dúvidas (Abreu *et al.*, 2020).

Menta (2020), em seu artigo, apresentou também estratégias utilizadas pelos docentes para diminuir o impacto da exclusão dos professores e das escolas no processo de elaboração do REANP. Professores criaram meios alternativos para auxiliar os estudantes. Alguns por exemplo, criaram contas no Instagram para difundir conteúdo e buscar contribuir com o aprendizado de modo interativo e criativo. Em outras escolas os professores criaram grupos de WhatsApp para tirar dúvidas dos alunos, além disso, alguns professores passaram a utilizar os recursos do Google para efetuar conferências, além de *e-mail* e WhatsApp.

Tais ações fazem-se necessárias uma vez que a esperança de mudança sem movimento não resulta em transformação, conforme pontuou Freire (1996, p. 15):

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] O que é essencial [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (Freire, 1996, p. 15).

Assim, a esperança é considerada essencial para dar início à luta. No entanto, é necessário tomar a iniciativa, fazer escolhas e assumir a responsabilidade das ações, sempre fundamentando-se na esperança de que há aprendizado em todas as situações.

No contexto do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Minas Gerais, os documentos e diretrizes estabelecidos geram uma reflexão crítica sobre a efetividade do processo educacional durante este período desafiador. Diante da urgência de se adaptar às circunstâncias impostas pela pandemia, surgiu a pergunta: a escola realmente cumpriu sua função social de proporcionar um aprendizado significativo aos alunos ou apenas buscou seguir protocolos, priorizando a mera progressão de ano? A análise sugere que a progressão de ano foi a prioridade, tendo em vista as situações-limite analisadas e os atos-limite colocados.

Posto isso, o REANP, ao não oferecer condições adequadas para um ensino-aprendizagem efetivo, desviou a escola de sua missão fundamental de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Este momento pode ter sido interpretado como um

período em que a educação se viu subjugada aos interesses do neoliberalismo, favorecendo uma abordagem tradicional do conhecimento em detrimento da humanização do processo educativo. E é justamente isso que corrobora a compreensão de uma “escola para passar de ano”.

Neste cenário, as medidas adotadas foram capazes de garantir apenas a continuidade do ano letivo, mas colocou à margem a qualidade e a equidade na oferta educacional. As fragilidades reveladas do REANP poderão inspirar outros atos-limite, de modo que sejam implementadas estratégias mais eficazes e inclusivas, capazes de assegurar o inédito-viável: uma educação verdadeiramente transformadora e libertadora para todos.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como questão condutora: de que forma o REANP do Estado de Minas Gerais, adotado pela SEE/MG durante a pandemia da Covid-19, se desenvolveu? Para responder a essa pergunta, o estudo teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento do REANP à luz da concepção de uma educação problematizadora. Os objetivos específicos foram: discutir a perspectiva de currículo implementada durante a pandemia e problematizar as situações-limites e os inéditos-viáveis a partir da análise do REANP sob a ótica da educação problematizadora.

A pesquisa revelou diversos problemas enfrentados por professores e alunos durante a implementação do REANP. Entre os principais desafios estavam a falta de acesso adequado às tecnologias necessárias para o ensino remoto, a dificuldade de adaptação às novas metodologias de ensino, e a sobrecarga de trabalho imposta aos educadores. Esses problemas foram intensificados pelas desigualdades socioeconômicas, que se tornaram ainda mais evidentes durante a pandemia.

A análise da perspectiva de currículo implementada pelo REANP mostrou que, embora houvesse uma intenção de continuidade educacional, o currículo adotado seguiu uma lógica universalista e neoliberal. Esse currículo priorizou a padronização e a eficiência em detrimento de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada, o que resultou em uma educação menos sensível às particularidades e às necessidades dos estudantes. A lógica neoliberal subjacente enfatizou a produtividade e a competitividade, valores que nem sempre se alinham com os princípios de uma educação emancipadora e crítica.

A partir da perspectiva da educação problematizadora, identificamos diversas situações-limite que emergiram durante o desenvolvimento do REANP. A intensificação das desigualdades educacionais foi uma das mais evidentes, refletindo a dificuldade de acesso à educação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, também surgiram inéditos-viáveis, tais como a potencial integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas futuras e a abertura para metodologias de ensino mais flexíveis e inovadores.

Visto isso, a educação problematizadora, fundamentada nas teorias de Paulo Freire, nos permite ver além das limitações imediatas e imaginar novas possibilidades para a educação. Nesse sentido, o REANP, apesar de suas falhas e desafios, também proporcionou uma oportunidade para repensar e reformular práticas educativas, promovendo uma maior reflexão sobre a inclusão, a participação ativa dos alunos e a relevância dos conteúdos ensinados.

O desenvolvimento do REANP em Minas Gerais durante a pandemia de Covid-19 evidenciou tanto os desafios quanto as oportunidades na educação. A rápida adaptação curricular e a implementação de práticas de ensino remoto sublinharam a necessidade de um sistema educacional mais preparado para crises, mas também ressaltaram as limitações de um currículo universalista e neoliberal.

Por fim, concluímos que a experiência com o REANP deve servir como um catalisador para reformas educacionais mais profundas, que valorizem uma educação crítica e emancipadora, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas. É essencial que as políticas educacionais futuras incorporem as lições aprendidas durante a pandemia, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Portanto, recomendamos que futuros estudos continuem a explorar as implicações das políticas educacionais emergenciais e que as vozes dos educadores, estudantes e comunidades sejam integralmente consideradas na formulação de novas estratégias educacionais. Somente assim será possível construir um sistema educacional resiliente, justo e verdadeiramente transformador.

4 REFERÊNCIAS

ABREU, V. do C. *et al.*. Desafios educacionais em tempos de pandemia: estratégias e vitórias no ensino remoto. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1371–1382, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v.10.31623. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31623>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ALVES, R. O.; MUNIZ, C. A. Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 75-92, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia – geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Andrea de Sousa. **Reorganização do cotidiano familiar em tempos de pandemia: táticas de mães para a aprendizagem dos filhos**. 2022. 140 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

ARROYO, Miguel G.. Artigo - Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. Fap. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214631>.

ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização na Pandemia da Covid-19: um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-25, 2022.

BICUDO, M. A. VIGGIANI. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **PARADIGMA**, [S. l.], p. 30-56, 2020. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p.30-56.id928. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/928>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991. 335 p. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_q. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 10, n. 21, p. 47-70, 31 ago. 2018. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>.

BRANCO, Samantha Amanda; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ARINELLI, Guilherme Siqueira. Isolamento social, pandemia e a atividade docente: Significações sobre o ensino remoto. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 320-331, dez. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. [S.I]: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. [S.I]: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei Nº 13415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Conheça a história da Educação Brasileira**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com jean-claude forquin. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 73, p. 79-83, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000400006>.

CARNEIRO, Maristela. **História da Educação**. Curitiba: Iesde Brasil, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/83901881/2017_Livro_História_da_Educação. Acesso em: 01 set. 2023.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995

COELHO, Jianne Ines Fialho; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. O programa de educação remota em Minas Gerais: uma análise dos efeitos da implementação do regime de estudos não presenciais. **Revista de Ciências Humanas**, [S.I.], v. 20, n. 2, p. 54-72, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11653/6350>. Acesso em: 26 abr. 2024.

COSTA JÚNIOR, G. F. The use of Educational Technologies in public schools during the Covid-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e503101220096, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20096. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20096>. Acesso em: 5 mai. 2024.

CRUZ, Cláudia de Lourdes Seixas. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação pelos professores de ciências da natureza e matemática em escolas públicas estaduais vinculadas a SRE de Diamantina: desafios e possibilidades durante a pandemia da covid-19**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2023. Disponível em:

http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/3205/1/claudia_lourdes_seixas_cruz.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

FERREIRA, Giselle et al. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 994-1016, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2_p994-1016. Acesso em: 19 nov. 2020

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N.; FERRAZ, R. D. Educação como direito público: reflexões sobre a aprendizagem em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e11810, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.11810. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11810>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação & Sociedade**, Porto Alegre, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação—uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. De Kátia de Melo e Silva. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, A. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, p. 1 -15, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pela pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2023.

FREITAS, A. L.; FREITAS, L. A. A vocação ontológica do ‘ser mais’: ‘Situações-limites’-aproximando Freire e Vieira Pinto. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 432-448, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir e José E. Romão (orgs.). **Educação de Jovem e Adultos Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Antônio Dias.: **Canção de Exílio**. Julho de 1843. Quando o autor se encontrava em Coimbra. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/26539/1/Maria%20Jozelma%20Barbosa%20Mainente.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

HUBERT, René. **A contribuição do jogo pedagógico no desenvolvimento motor das crianças do 1º período da educação infantil**. Lexicoteca, Vol. 7, 1996.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/nais/pdf/642_840.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2023.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 8. abr. 2019. Doi: 10.1590/s1678-4634201945201600.

KUHN, Adele Stein *et al.* Estudantes da educação básica diante da pandemia da Covid-19. **Vivências**, [S.L.], v. 19, n. 38, p. 117-128, 1 jan. 2023. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missoes. <http://dx.doi.org/10.31512/vivencias.v19i38.846>. Disponível em: <file:///C:/Users/suell/Downloads/846-Texto%20do%20Artigo-2649-1-10-20230101.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

LEITE, D. (2020). Professora coloca deveres em ‘varal’ para alunos não ficarem sem estudar. UOL. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/04/professora-coloca-deveres-em-varal-para-alunos-nao-ficarem-sem-estudar.htm>.

LIMA, Carla da Conceição de; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o reanp em minas gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-21, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78237>.

LUDIKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amelia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-6, 23 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16011.209209226562.0614>

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MAINENTE, Maria Jozelma Barbosa. **Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso

de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/26539/1/Maria%20Jozelma%20Barbosa%20Maine%20nte.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000100006>.

MARTINS, Viviane Lima. TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E EDUCAÇÃO. **Revista Científica Intr@ ciência**, v. 13, p. 1, 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170710083906.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de; JOYE, Cassandra Ribeiro. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: Uab/Ifce, 2012. 95 p.

MENDES, C. L.; ALVES SOUTO, T. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Devir Educação**, [S. l.], p. 384–408, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.460. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/460>. Acesso em: 5 mai. 2024.

MENDONÇA, César Henrique de. **Qualidade de Vida no Trabalho de Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MENDONÇA, Lizziane Tejo. **O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) nas percepções dos professores e gestores da rede pública de Minas Gerais: um estudo na microrregião de itajubá**. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências, Universidade de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3302/1/Disserta%0c3%a7%0c3%a3o_2022082.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

MENDONÇA, Lizziane Tejo. **O Regime de Atividades não Presenciais (REANP) nas percepções dos professores e gestores da rede pública de Minas Gerais: um estudo na microrregião de itajubá**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3302/Disserta%0c3%a7%0c3%a3o_2022082.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai. 2023.

MENEZES, A. J. de S. *et al.*. GLOBALIZAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR: Tendências, Desafios e Oportunidades. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 1–18, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i3.65878. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65878>. Acesso em: 4 dez. 2023.

MENTA, Marina. **Alunos e professores relatam dificuldades no ensino a distância em Minas Gerais: processo não inclui comunidade escolar e muitos não tem acesso adequado à internet**. Brasil de Fato: Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 1-6. jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatomm.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais#:~:text=Isso%20porque%20o%20ensino%20%C3%A0,n%C3%A3o%20t%C3%AAm>

%20acesso%20%C3%A0%20internet. Acesso em: 12 maio 2023.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: as disputas acerca da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Fap. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/3510221/2020>.

MINAS GERAIS, Agência (ed.). **Regime de Estudo não Presencial completa um ano como referência nacional.** 2021. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/regime-de-estudo-nao-presencial-completa-um-ano-como-referencia-nacional>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020.** Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_mai/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_4_310-teletrabalho.pdf> Acesso em: 25 mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.506/2021, de 26 de fevereiro de 2021.** Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.506-2021%20\(1\).pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.506%2F2021,15%20de%20maio%20de%202020.f](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.506-2021%20(1).pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.506%2F2021,15%20de%20maio%20de%202020.f)> Acesso em: 25 mai. 2023.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Regime de estudo não presencial da rede estadual:** medidas para o período de isolamento para prevenção do Covid-19. Belo Horizonte, 2020. 12 slides.

MORAIS, M. C.; SILVA, J. A.; SOUZA, P. R. A influência da tecnologia no processo educacional: uma análise crítica. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 15, n. 3, p. 45-60, 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NÓVOA, Antonio. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação (entrevista). **Revista Com Censo (RCC)**, v. 7, nº 3, agosto de 2020.

O EDUCADOR da liberdade. {S.I}: Tv Bixiga, 1988. (43 min.), P&B. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/573b5cd0-9412-48f5-87db-4b3a168ce2e2>. Acesso em: 25 nov. 2023.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revistas de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, B; DAROIT, D. Public Policy Networks and the Implementation of the Bolsa-Família Program: An Analysis Based on the Monitoring of School Attendance. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, V. 28, 2020.

OLIVEIRA, B; PEIXOTO, M. C. Trazendo à tona aspectos invisíveis no processo de implementação de políticas públicas: **uma análise a partir do Programa Oportunidades**. PIRES, R. R. C. Implementando desigualdades: **reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de *et al.* Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de minas gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], p. 84-106, 2 jan. 2021. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928>.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Sm, 2014. 131 p.

PIRES, Edjane Vieira; FERREIRA, Wéllina Ribeiro. Covid-19: uma doença que abalou a educação básica e superior. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 8, n. 1, p. 0252-0261, mar. 2023. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/

RIBEIRO, Luiz César et al. Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. **Análise Social, Lisboa**, n. 207, p. 288-320, abr. 2013. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_207_d02.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], n. 4, p. 15-30, jul. 1993. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1993000100003>.

ROCHA, M. R. da; SOUZA, J. C. P. de. **PUBLIC SCHOOLS AND THE REANP: THE USE OF TECHNOLOGIES WITH THE ABSENCE OF INTERNET ACCESS**. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6031. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6031>. Acesso em: 5 mai. 2024.

RODRIGUES, André Luiz Teodoro; LANDIM, Gabriel de Paula Barbosa; SANTOS, Jonathan Christian Dias dos. Dossiê Coronavírus: a pandemia da globalização ou globalização da pandemia? impactos espaciais da crise sanitária no sistema capitalista. **Espaço e Economia**, [S.L.], n. 20, p. 1-13, 26 nov. 2020. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/espacoeconomia.18217>.

RUFATO, João Antônio. **Práticas docentes na Educação Básica em tempos de Covid-19: implicação para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/601/Vers%c3%a3oFinal_Disserta%c3%a7%c3%a3o_Jo%c3%a3oAntonioRufato%20-.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 maio 2023.

SACRISTAN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANCHES, M. F.; GOMES, E. M. Situação-limite, ato-limite e o inédito viável: a busca por verdade e reconciliação no caso dos pensionatos indígenas no Canadá. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 427-446, 14 dez. 2021.

SANTOS, L. C. *et al.*. Impactos psicossociais do isolamento social por covid-19 em crianças, adolescentes e jovens: scoping review. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S. l.], v. 11, p. e73, 2021. DOI: 10.5902/2179769265407. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/65407>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SANTOS, Edméa. **Pesquisar na cibercultura: a educação online como contexto**. Santo Tirso: Hitebooks, 2014.

SANTOS, Manoel Antônio dos. A transferência na clínica psicanalítica: a abordagem freudiana. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 13-27, ago. 1994. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “**Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto**”. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021, p. 36-49. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensinoremoto>. Acesso em 06 mai. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Documento Orientador**: regime especial de atividades não presenciais. Belo Horizonte: SEE, 2020, 29p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia prático para professores**. Belo Horizonte: SEE, 2020, 05p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia prático para estudantes, pais e responsáveis**. Belo Horizonte: SEE, 2020, 06p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET)**. Belo Horizonte: SEE, 2020, 08p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG - GABINETE**, de 18 abr. 2020. Orientações complementares sobre regime especial de atividades não presenciais/regime especial de teletrabalho, conforme Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020. Belo Horizonte, 2020.

SEVCENCKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Saraiva, 1994.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 36, n. 131, p. 461-478, jun. 2015. Fap. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015120261>.

SILVA, J. V. S., et al.. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 996–1011, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n3a2021-63453. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMÕES, Guilherme Soares *et al.* A PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO: o uso das tics na educação básica no estado de minas gerais. **Revista Contemporânea**, [S.L.], v. 3, n. 8, p. 10572-10593, 4 ago. 2023. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.56083/rcv3n8-036>.

SOUSA, C. A. “Professor, quero ser oprimida!”: Situação-limite e atos-limites no habitus professoral. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 37, p. 551-568, 2012.

SOUZA, D. E. R. **Uma compreensão da representatividade de famílias no contexto escolar: um estudo fenomenológico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2015.

SOUZA, A. R.; CARVALHO, J. S. “Situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável”: Categorias para problematizar a “percepção” da realidade. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, p. 1288-1308, 2018.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e9099, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.9099. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099>. Acesso em: 17 maio. 2024.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623678810>.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros, Horizonte, 1984.

TELASKA, Tatiele dos Santos; MACHADO, Adrieli Larissa. **A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica**: revisão sistemática da literatura. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 22-38, 13 dez. 2022. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/re.v11i3.48570>.

TESSARO, Mônica *et al.*. Estratégias de prevenção e manejo do bullying na escola: uma análise sistemática da literatura. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e102/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984644469981. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/69981>. Acesso em: 3 dez. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (São Paulo). **Panorama da Educação Básica - Estados**: Minas Gerais. São Paulo, 2023.

VALENTE, S.M.P. O movimento anarquista no Brasil. **Semina**: Cio Soc/Hum., Londrina, v. 15, n. 3, p.260-269, set.1994.

VIANA, Maria Elisete Ribeiro Pinto; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Desafios Pedagógicos e Emocionais do Professor Frente a Pandemia da Covid-19. **Id On-line: Rev. Mult. Psic**, [S.I], v. 15, n. 56, p. 404-415, jul. 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3151/4995/12657>. Acesso em: 16 maio 2024.