

Docência, família e escola no ERE: arranjos e tensões no Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia

  **Aléxia Pádua Franco**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil

alexia@ufu.br

  **Jennyfer Deise Alves Rezende**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil

jennyfer.deise@gmail.com

  **Leordina Ferreira Tristão Moraes**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil

leofinanceirococ@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir a organização do trabalho docente e a relação escola e família durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) conduzido no período pandêmico. Para isto, foi analisado o Programa Escola em Casa desenvolvido na rede municipal de ensino de Uberlândia, entre os anos de 2020 e 2021, por meio de pesquisa documental com abordagem qualitativa. O acervo documental foi composto por materiais didáticos – videoaulas e respectivos PETs - produzidos e disponibilizados para o 1º ano do Ensino Fundamental, e pelas normativas municipais e federais que regulamentaram o ERE. Concluiu-se que os documentos produzidos pelos gestores da SME de Uberlândia, durante a pandemia, idealizaram uma família que teoricamente teria tempo e disponibilidade para acompanhar as crianças e fazer as mudanças necessárias na casa para propiciar um bom ambiente de estudo, desconsiderando a realidade vivenciada pelas classes menos favorecidas de estudantes em situações de vulnerabilidade, além de cercearem a autoria e autonomia docente no processo de organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; família e escola; docência.

Teaching, family and school in ERE: arrangements and tensions in the School at Home Program of SME in Uberlândia

Abstract: This paper aims to discuss the organization of the teacher's work and the relationship between school and family during the Emergency Remote Education (ERE) carried out during the pandemic period. To this end, the School at Home program developed in the City Department of Education (SME) of Uberlândia, between 2020 and 2021, was analyzed through documentary research with a qualitative approach. The documentary collection consisted of teaching materials - video lessons and their corresponding PETs - produced and made available for the first year of primary school, as well as the municipal and federal regulations that regulate ERE. It was concluded that the documents produced by the managers of the SME in Uberlândia during the pandemic idealized a family that would theoretically have the time and availability to accompany the children and make the necessary changes in the home to provide a good learning environment, disregarding the reality experienced by the less privileged classes of students in situations of vulnerability, in addition to limiting the teachers' authorship and autonomy in the process of organizing pedagogical work.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Family and School; Teaching

Enseñanza, familia y escuela en ERE: arreglos y tensiones en el Programa Escuela en Casa de SME en Uberlândia

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo discutir la organización del trabajo docente y la relación entre la escuela y la familia durante la Enseñanza a Distancia de Emergencia (ERE) realizada durante el período de pandemia. Para ello, se analizó el Programa Escola em Casa desarrollado en la red de educación municipal de Uberlândia, entre los años 2020 y 2021, a través de una investigación documental con enfoque cualitativo. El acervo documental estuvo conformado por materiales didácticos -video lecciones y respectivos PETs- producidos y puestos a disposición para el 1° año de la Enseñanza Fundamental, y por las normas municipales y federales que regularon la ERE. Se concluyó que los documentos producidos por los gestores de la SME de Uberlândia, durante la pandemia, idealizaron una familia que teóricamente tendría tiempo y disponibilidad para acompañar a los niños y hacer los cambios necesarios en la casa para brindar un buen ambiente de estudio, desconociendo la realidad que viven las clases menos favorecidas de estudiantes en situación de vulnerabilidad, además de restringir la autoría y autonomía docente en el proceso de organización del

trabajo pedagógico

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia; familia y escuela; docente

Recebido em: 02/08/2023

Aceito em: 18/12/2023

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*



1 INTRODUÇÃO

Discute-se, neste artigo, experiências dos tempos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) conduzidos no período da pandemia do Covid-19, a partir dos resultados alcançados por duas dissertações de mestrado desenvolvidas pelas autoras, as quais abordam diferentes dimensões do ERE no contexto de elaboração e implementação do Programa Escola em Casa nos anos de 2020 e 2021, na Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Uberlândia- MG: o papel da família na condução do ensino e da aprendizagem dos estudantes em casa (REZENDE, 2022); atuação, responsabilidades e papel das professoras (MORAES, 2022)¹.

Na dimensão da docência, por meio dos documentos que normatizaram o ERE na SME de Uberlândia, buscou-se identificar como a organização do trabalho pedagógico foi planejada no ERE; compreender quais funções docentes foram definidas e distribuídas no planejamento do ERE pela SME de Uberlândia e analisar como foram delineados/considerados, formulados e reformulados os papéis das professoras no processo de desenvolvimento do ERE da rede municipal de Uberlândia e suas condições de trabalho. Na dimensão da relação escola e família, objetivou-se compreender de que forma os materiais didáticos elaborados pelos profissionais da SME expressaram a relação escola e família durante o ERE desenvolvido nos anos de 2020 e 2021. Ambas as investigações delinearão-se pela pesquisa documental qualitativa (LAKATOS, 1990; KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015; BRAVO, 1991) com base na revisão bibliográfica dos estudos já existentes, bem como na pesquisa documental (normativas locais e federais elaboradas durante o ERE, e materiais didáticos audiovisuais e impressos produzidos para o Programa Escola em Casa da SME Uberlândia).

Para embasar as análises, dialogamos com a legislação educacional vigente no Brasil (Constituição Federal de 1988, ECA, LDB 9394/96) e com autores que pensaram a relação família e escola em diferentes tempos e espaços (ARIÉS, 1973; MAGALDI, 2010; LIMA, 2002); a tradição escolar (NÓVOA; ALVIM, 2021, 2022); a aula e o trabalho docente (MASETTO, 2003), a polidocência (MILL, 2006, 2014, 2015), a mediação pedagógica na perspectiva dialética e as relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos (PEIXOTO, 2015, 2016, 2020); e o ensino remoto emergencial (DE SOUZA, 2021; GUIMARÃES, 2021; OLIVEIRA; POCHMANN, 2020).

¹ As duas pesquisas foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Profa.Dra. Alécia Pádua Franco, entre os anos de 2020 e 2022.

As pesquisas desenvolvidas sobre o Programa Escola em Casa evidenciaram que os documentos produzidos pelos gestores da SME de Uberlândia durante a pandemia, bem como os materiais didáticos elaborados para o ERE idealizaram um família que teoricamente teria tempo e disponibilidade para acompanhar as crianças e fazer as mudanças necessárias na casa para propiciar um bom ambiente de estudo, desconsiderando a realidade vivenciada pelas classes menos favorecidas de estudantes em situações de vulnerabilidade, além de cercearem a autoria e autonomia docente no processo de organização do trabalho pedagógico.

Para a compreensão aprofundada desses resultados, inicialmente, será apresentado como se deu o ERE no Brasil e as experiências e estudos desenvolvidos sobre elas. Em seguida, será discutida a relação escola e família estabelecida no Programa Escola em Casa da SME de Uberlândia e como a docência foi planejada e conduzida.

2 O ERE NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS

Desde março de 2020, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais no âmbito da educação básica e superior no Brasil devido à pandemia do Covid-19, presenciamos dificuldades em planejar e desenvolver processos de ensino diferentes em relação ao que era trabalhado em tais contextos. Professores do Brasil e do mundo, impactados pelo isolamento social exigido para conter a disseminação do Covid-19, foram desafiados a repensarem suas formas de ensinar. As famílias tiveram que se reorganizarem para gerenciarem os afazeres domésticos e ainda auxiliarem os filhos no acesso às aulas e/ou atividades escolares e/ou atividades escolares remotas. Não há como negar a importância da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos anos iniciais da Educação Básica, quando a criança está no período de aquisição da leitura, escrita e raciocínio lógico, com o desenvolvimento das noções básicas de História, Geografia e Ciências. Em virtude da suspensão das aulas presenciais, a relação entre professora e estudante ficou comprometida, o que gerou ansiedade por parte das famílias e, principalmente, das docentes, que precisaram ressignificar as formas de ensinar e mediar a aprendizagem dos pequenos estudantes.

Assim, um novo formato de ensino substituiu as aulas convencionais, visto que a sala de aula na escola foi trocada por um cômodo da casa, e as professoras, que antes iam à escola para lecionar, passaram a desenvolver as atividades docentes em suas residências. Nesse ínterim, começaram a atender estudantes e adultos responsáveis por eles durante o dia todo e, às vezes, até nos finais de

semana para além da jornada oficial de trabalho, por meio de diferentes aplicativos instalados nos dispositivos particulares conectados às redes de Internet pagas por elas. No município de Uberlândia/MG e em outros deste país, a organização do processo educativo perpassou mudanças para atender os alunos, cujas mudanças ocasionaram, desde 2020, grandes angústias na classe docente que acumulou responsabilidades durante o ERE.

Nóvoa e Alvim (2022) destacam que, apesar de vários debates ocorridos desde o início do século XXI sobre a importância de repensar o espaço e a organização escolar, as mudanças ocorreram com mais intensidade com a chegada inesperada da pandemia do Covid-19. Sobre essa situação, os autores asseveram que:

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 25).

De fato, profissionais da educação e estudantes de todo o mundo foram afetados pela pandemia do Covid-19 e tiveram o processo de ensino-aprendizagem alterado com a suspensão das aulas presenciais. Eram acostumados com a organização tradicional do espaço e do tempo escolar predominante há mais de um século, mas, de repente, houve transformações na dinâmica escolar, visto que a sala de aula foi substituída por um ambiente residencial e o quadro negro não existia mais; colegas e movimentos inseridos no contexto educacional também deixaram de existir e foram substituídos pela tela do computador, dos dispositivos móveis, da televisão ou dos impressos. A interação passou a acontecer, para estudantes com acesso à Internet, por meio de aplicativos de reunião para os momentos síncronos, e as atividades impressas e comentadas pelos professores foram substituídas por exercícios on-line ou Planos de Estudos Tutorados (PETs), como aconteceu no estado de Minas Gerais e, conseqüentemente, em Uberlândia. Famílias excluídas digitalmente tiveram sérias dificuldades para garantir a continuidade da vida escolar de estudantes sob sua responsabilidade.

Em suma, houve a necessidade abrupta e repentina de adaptar a organização do trabalho pedagógico e escolar, a qual não garantiu o direito à educação para todas as crianças, jovens e adultos. A revisão bibliográfica das publicações sobre o ERE entre 2020 e 2021 possibilitou conhecer o trabalho de professores e a relação escola e família no período pandêmico para além do contexto educacional de Uberlândia/MG. Entre as publicações revisadas, foi possível notar algumas recorrências: dificuldade de comunicação com as famílias (RAMALHO et al, 2022); falta de acesso

por parte de alunos e professores a internet e equipamentos tecnológicos que viabilizassem as aulas remotas (RAMALHO et al, 2022; BEZERRA, 2021; MONTEIRO, 2020); instabilidades emocionais decorrentes do momento delicado vivido em todo o mundo (SAVIANI, 2021; BEZERRA, 2021); falta de preparo dos pais para conduzirem a realização das atividades em casa (QUADROS; CORDEIRO, 2020; AQUINO, 2020); a confusão conceitual entre Ensino à Distância (EAD) e Ensino Remoto (SAVIANI, 2021); condições inadequadas de trabalho docente (horário e espaço de trabalho, acesso à internet, dispositivos móveis ou computadores, cadeiras ergonômicas, mesa etc). Por meio do levantamento dessas publicações no Portal de periódicos da Capes é possível sintetizar que o ERE no Brasil apresentou políticas públicas frágeis e precárias. Por outro lado, escolas e professores se desdobraram para garantir o direito à educação, ao procurarem formação entre pares e investir recursos próprios. Mesmo assim, vários estudantes tiveram dificuldades para acompanhar as atividades, o que gerou frustração, ansiedade e sentimento de solidão entre os docentes.

Com base neste panorama geral, o Programa Escola em Casa desenvolvido na rede municipal de Uberlândia pode ser melhor analisado, conforme apresentado a seguir.

3. A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NO PROGRAMA ESCOLA EM CASA DA SME DE UBERLÂNDIA

O direito à educação é resguardado na Constituição Brasileira de 1988, que traz em seu artigo 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Ainda sob a mesma legislação, o artigo 206 estabelece que “o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de acesso e permanência na escola”. No entanto, o contexto e a forma como o ensino remoto emergencial foi implantado deixou de fora muitas crianças que tiveram o seu direito à educação claramente negligenciado.

Diante da suspensão das aulas presenciais em Uberlândia (MG) em março de 2020, no dia 06 de abril do referido ano, foi implementado o Programa Escola em Casa com a intenção de atender os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados nas escolas do município. Foram transmitidas na TV aberta e no canal do Youtube, videoaulas elaboradas e gravadas por uma equipe formada por profissionais da rede, em estúdios criados especialmente para isso. Além disso, foram disponibilizadas, na plataforma digital criada para o programa, atividades digitalizadas (PETs) para serem feitas pelos estudantes em casa com o

acompanhamento dos familiares. Aqueles que não tivessem meios para imprimi-las, poderiam retirá-las na escola periodicamente de acordo com data previamente estabelecida. Essas atividades foram compartilhadas também nas redes sociais das escolas (*Facebook*) e/ou grupos criados por professoras e gestoras no *Whatsapp*, muitas vezes, em aparelhos pessoais, dos quais participavam estudantes e/ou seus responsáveis. Os papéis da família e da escola se misturaram. A casa de professores e estudantes virou escola como o próprio nome do programa de ERE da SME de Uberlândia revela - “Programa Escola em Casa”.

Os documentos, normativas, leis, orientações que foram elaborados no âmbito desse Programa pelos gestores e enviados para os profissionais da educação e famílias, os materiais didáticos audiovisuais e escritos (impressos e digitais) que deveriam delinear o processo de ensino e aprendizagem planejado por cada professora para suas turmas trazem consigo, implícita e explicitamente, uma perspectiva da relação escola e família nesse momento específico. Por isso, foram selecionadas videoaulas e PETs elaborados para o 1º ano do ensino fundamental, entre junho de 2020 e outubro de 2021 .

Optou-se por esse ano de ensino por se tratar de crianças que necessitam ainda de um apoio maior da família para executar as atividades e cumprir as demandas da escola. Em tempos de ensino presencial, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental demandam uma maior atenção dos professores, que têm que acompanhar de perto as atividades e dar o suporte necessário a cada um. Com o ensino remoto, a distância física impediu que esse acompanhamento fosse realizado pelas professoras(es), e essa função na maior parte dos casos passou a ser exercida pelas famílias. Além disso, foram escolhidas videoaulas que trabalhavam temáticas do componente curricular da História, pois estas, ao abordar os espaços de convivência das crianças e suas relações sociais, poderiam nos oferecer indicações do ideal de família que permeou a elaboração das orientações presentes nas videoaulas e PETs.

Após a pesquisa no site do Programa Escola em Casa, constatamos que durante o ano de 2020 foram produzidas, ao todo, para o 1º ano do Ensino Fundamental, 53 videoaulas que foram exibidas a partir do dia 01 de junho do referido ano. Além disso, para o 1º ano, foram disponibilizados pelo CEMEPE, 39 PETs semanais que propunham atividades que contemplavam os temas trabalhados nas videoaulas. Dessas 53 videoaulas, 24 abordaram conteúdos de História de maneira interdisciplinar, principalmente com Geografia, Português, Literatura e Linguagem, e apenas uma delas com Ciências e Matemática. Das 24 videoaulas, foram selecionadas para análise as que trabalham mais diretamente

conteúdos relacionados à família e a escola, identidade familiar, moradia e rotina de estudos em casa. O resultado após essa seleção foi de 9 videoaulas e seus respectivos PETs. Além desse material, foram analisadas também quatro videoaulas produzidas no início de 2021 para acolhimento dos alunos e orientação à família de como funcionaria o trabalho previsto para o ano de 2021. Enfim, no total, foram selecionadas 13 videoaulas dos anos de 2020 e 2021 para fazerem parte dos documentos analisados nesta pesquisa, acompanhadas dos volumes de PET a elas relacionados.

O primeiro passo para a realização das análises das videoaulas foi a decupagem do material audiovisual selecionado. De acordo com o Mini Glossário de Telejornalismo, decupagem é “assistir ao material gravado e anotar o tempo em que estão os trechos mais interessantes para serem usados na edição”. Na área do jornalismo e indústria cinematográfica, a aplicação dessa técnica auxilia a composição das cenas, a partir do material bruto gravado. Nesta pesquisa, em que foram analisados materiais já editados, a decupagem auxiliou na observação de detalhes sonoros, visuais e textuais e a relação entre eles, os quais orientaram a seleção de trechos que nos permitiram pensar sobre o problema e objetivos da pesquisa. A decupagem foi registrada em tabelas que foram disponibilizadas na versão final da dissertação, na qual anotamos por coluna: a) o tempo do trecho em análise, marcando os minutos e segundos em que ele aparece no vídeo; b) as imagens que aparecem nesse trecho, detalhando a disposição dos objetos, posição das apresentadoras e as ações praticadas por elas, as legendas e textos que aparecem durante a videoaula; c) a transcrição da fala das professoras assim como das músicas e textos de vídeos. Durante a decupagem das videoaulas, foram selecionados trechos em que as falas, sons e/ou imagens eram direcionadas às famílias, indicando, explícita ou implicitamente, pedidos de ajuda para adultos acompanharem a realização das atividades pelas crianças. Orientações que iam desde a organização da rotina e espaços de estudo, informações sobre a complexidade da tarefa, até a escolha de materiais e recursos para oferecer para as crianças.

Ao assistir as videoaulas e ler os PETs, foi observada a articulação entre conteúdos abordados, atividades sugeridas e recursos didáticos utilizados. As professoras contaram histórias, cantaram músicas, utilizaram fantoches, ensinaram a construir alfabetos móveis e painéis para o cantinho de estudos. Tentaram propor atividades diversas que atraíssem as crianças como dobraduras, colagens, realização de receitas, proposição de brincadeiras e desafios, entre outros. Em vários momentos as professoras reforçaram que as crianças precisavam continuar fazendo as atividades (PETs) do Programa Escola em Casa disponibilizadas no portal criado pela prefeitura.

Foram identificadas três modalidades de orientações indicadas pelas professoras: as atividades que não foram acompanhadas de orientações sobre se a criança faria sozinha ou acompanhada, as atividades que as professoras solicitaram o acompanhamento de um adulto, e as atividades que as professoras indicaram que as crianças conseguiriam fazer sozinhas.

Em uma das videoaulas, a professora estava trabalhando sobre as diferentes moradias, e pediu para que as crianças fizessem uma planta baixa da sua casa. Nesse momento, ela orientou que as crianças deveriam imaginar que estavam voando sobre sua residência com olhar de raio laser, mas não comenta sobre pedir ajuda para fazer a tarefa. O mesmo acontece em outra videoaula, em que a professora, ao abordar a estrutura familiar, solicita que as crianças peguem sua certidão de nascimento para preencher a atividade da árvore genealógica, que foi disponibilizada no material que estava no Portal Escola em Casa. Apesar de mostrar exemplos e explicar como deveria ser feito, certamente uma criança não conseguiria estabelecer essas relações parentais sozinhas, e muito menos ter acesso à sua certidão de nascimento sem ajuda de um adulto.

Em outro momento, a professora continua trabalhando sobre família e as diferentes configurações familiares existentes, e depois pede para que as crianças façam bonequinhos de papel para representar sua família. Essa atividade envolve dobradura e desenvoltura no uso da tesoura, uma vez que o recorte possui várias voltas. A professora faz um passo a passo e mostra como o bonequinho deverá ser feito. Pede ainda para que a criança grave um vídeo cantando uma canção bem bonita para a família, ou então cante pessoalmente no caso de não conseguir gravar. No PET correspondente é solicitado que as crianças façam um desenho de sua família dentro de um coração, e escrevam o nome de quem conta história, dá abraço apertado e ensina coisas legais. Além disso, a professora trabalha sobre a escola e as salas de aula e sugere que as crianças façam painéis para o seu cantinho de estudos com os materiais disponíveis em casa. Mostra como escrever as letras e colar na parede escolhida para assim fazer um alfabeto. Não comenta em momento nenhum sobre a criança pedir ajuda ou fazer sozinha, apenas demonstra como deve ser feito.

Percebe-se que essas atividades possuem um nível de complexidade que impede que as crianças as façam de maneira autônoma. Mesmo as professoras não solicitando a ajuda dos familiares, as crianças teriam que assim o fazer para conseguir concluir as tarefas. Desenhar a planta baixa de sua casa, atividades de recortes ou até mesmo a escrita de um simples bilhete pode se tornar um desafio para crianças que têm por volta de seis anos e acabaram de sair da Educação Infantil. Da mesma forma, para realizar as atividades dos PETs, as crianças também precisariam do acompanhamento de



uma pessoa já alfabetizada. Nesses planos de estudo, as orientações estão escritas como se as professoras estivessem conversando com as crianças, mas como são crianças em fase inicial de alfabetização, elas só compreenderiam as instruções se houvesse uma pessoa já alfabetizada lendo para elas.

Enfim, na maioria das vezes, mesmo a professora não explicitando a necessidade da ajuda de um adulto, ou indicando que as crianças poderiam fazer sozinhas, considerando que eram crianças matriculadas no 1º ano, fica evidente que elas precisariam da ajuda de um adulto ou alguém alfabetizado para conseguir realizar o que estava sendo proposto, inclusive para ler os enunciados dos PETs. A maioria das falas das professoras, deixavam subentendido que todos poderiam estar em casa, em isolamento social. Desconsiderava-se aquelas crianças que moravam com adultos que não podiam ficar em casa por diferentes fatores: exercício de funções que faziam parte das atividades essenciais que não deixaram de atender presencialmente durante a pandemia; trabalho autônomo ou informal que não poderia ser suspenso mesmo em meio aos riscos; desemprego e necessidade de buscar formas de sobrevivência variadas nas ruas, entre outras.

É visível a expectativa criada do acompanhamento e participação das famílias. Em relação a quem era mencionado para ajudar a criança, percebemos que na maioria das vezes não era direcionado para pai ou mãe, e sim para a família como um todo. Durante a exibição das videoaulas selecionadas do ano de 2020, o acompanhamento ou ajuda da família foi solicitada seis vezes; a menção a um adulto foi feita quatro vezes; uma vez a fala foi direcionada a alguém de casa, outra ao pai. Por outro lado, nos vídeos de orientação para o início do ano de 2021, para convencer a comunidade escolar sobre a importância do acompanhamento da família para o bom desenvolvimento das atividades escolares, quem foi convidada para gravar depoimentos sobre isso foram as mães de alunos matriculados na rede municipal de ensino.

Nos trechos das videoaulas de 2020, as professoras falavam diretamente para as crianças, fazendo menção aos familiares em um momento ou outro. Porém, tanto em 2020 quanto em 2021, nos vídeos gravados pela equipe do CEMEPE e nos PETs, localizamos falas direcionadas para os responsáveis pelos estudantes, com orientações, recados e agradecimentos.

No que diz respeito às orientações e aos recados repassados aos familiares, percebemos que foi constante o chamamento deles para participar da vida escolar dos filhos. No início de cada PET do Programa Escola em Casa, encontramos uma introdução direcionada tanto para os estudantes, quanto para os seus responsáveis. Na introdução de todos os PETs, o vocativo foi para



“Pais/responsáveis e estudantes”. A introdução do mês de junho de 2020, escrita pela Assessoria Pedagógica/CEMEPE, contém informações sobre a transmissão das videoaulas na TV Universitária, bem como o dia e horário das aulas das turmas de 1º Ano. Já no segundo parágrafo é feito o apelo aos pais “Contamos com o apoio dos pais e responsáveis nesse acompanhamento”. É válido notar que, segundo o texto da introdução, quem deve se organizar para assistir as videoaulas e fazer as atividades são os estudantes, e à família cabe o acompanhamento.

No que diz respeito às videoaulas exibidas no ano de 2021, também foi percebida uma grande quantidade de mensagens e orientações reportadas diretamente ou indiretamente às famílias. Em alguns momentos, as mensagens tinham a intenção de explicar brevemente sobre o processo de aprendizagem, em outros com o intuito de dar coordenadas para ajudar os filhos de maneira mais adequada, ou instruções para a organização do espaço e da rotina de estudos. Na primeira videoaula analisada, a professora dá orientações para as crianças enviarem fotos das atividades para a escola, se possível, ou então orienta para que guardem as atividades para entregar quando as aulas retornarem. Solicita que as crianças perguntem para a família qual das duas possibilidades é melhor.

Na videoaula “Dialogando com as famílias” apresentada por uma assessora pedagógica da SME de Uberlândia, a decisão de retorno às aulas presenciais no sistema híbrido é outorgada à família. A assessora diz:

...É claro que vocês, famílias, terão a liberdade de nesse primeiro momento escolherem se levarão ou não o filho para a escola [...] Mas para a maior compreensão deste processo, procure a escola. Neste momento, assim como em outros, torna-se importante o envolvimento das famílias e estreitamento da relação família-escola [...] É válido destacar que a escola estará em comunicação constante com vocês para que possamos assegurar todos os cuidados... (Assessora Pedagógica da SME, fev. 2022, videoaula “Dialogando com as famílias”)

A assessora da SME, de certa forma, tentou tranquilizar as famílias e deixá-las seguras para mandarem seus filhos de volta para a escola. Reforçou questões referentes ao protocolo sanitário, às atitudes corretas para se proteger no ambiente escolar e até fora dele, aos cuidados básicos que todos deveriam ter. Durante a gravação das videoaulas de 2020, sempre que possível o assunto do distanciamento social e os cuidados com o Covid-19 eram introduzidos nas aulas. As professoras propuseram ilustrações, histórias, vídeos e músicas que trabalharam a conscientização das medidas de prevenção contra a doença. Além disso, sempre no início de cada aula a professora que estava gravando chegava de máscara, passava álcool, tirava e colocava sua máscara dentro de um saquinho plástico antes de começar o conteúdo em si. Claramente, a ação era destinada a incentivar e até mesmo

ensinar as crianças como fazer a higienização das mãos e o armazenamento das máscaras. Entre uma atividade e outra, elas sempre falavam que não era momento de encontrar com os amigos para brincar ou fazer atividades, que era necessário evitar sair de casa, e que por esse motivo não poderiam também ter as aulas presencialmente.

Nas videoaulas de 2020, a abordagem das aulas que abrangiam conteúdos históricos considerava a diversidade das famílias em sua composição e também em suas condições de sobrevivência, especialmente, no quesito moradia. Essa abordagem de certo modo se deve ao que está prescrito nas Diretrizes Curriculares Municipais (UBERLÂNDIA, 2020, n.p.) que, com base na BNCC, por exemplo na habilidade EF01HI07X, define que a criança precisa “Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, observando que existem diferentes configurações de família”.

Para além da concepção de família e moradia presente nas videoaulas, observamos que algumas orientações relativas às atividades a serem desenvolvidas em casa também demonstraram preocupação em considerar as diferenças entre as famílias dos estudantes da rede municipal de Uberlândia. Em algumas videoaulas as professoras procuraram adaptar as atividades com materiais acessíveis para os alunos. Para a confecção do alfabeto móvel, sugeriram o uso de caixa de sapato, caixa de creme dental, de remédio, gelatina e outros. Para a confecção da ampulheta, sugeriram garrafas PETs. Para preparação da salada de frutas, a professora teve o cuidado de observar que as crianças poderiam utilizar as frutas que tivessem em casa. Também relativizou a possibilidade da criança ter a presença da família para fazer a salada ao dizer: “...Quem tem como fazer alguma receita junto com a família vai aprender muito, e também poderá se divertir...” (Profa. Lídia, videoaula 29, 2020).

No entanto, ao destacar a importância de a família acompanhar as crianças no ERE, as videoaulas e PETs de 2020 e os vídeos de abertura do ano letivo de 2021, apelaram, de forma genérica e homogeneizadora, para a presença dos responsáveis nas atividades realizadas em casa. As famílias foram constantemente chamadas à responsabilidade, mas como se todas elas tivessem condições de oferecer um lugar adequado para a criança estudar, como se a família pudesse ficar em casa ou deixar alguém para acompanhar os estudos e atividades em tempo integral, e até mesmo, como uma das professoras mencionou, para controlar os irmãos menores para que não atrapalhassem a criança em idade escolar a fazer suas tarefas.

A expectativa de acompanhamento das atividades, de ajuda na organização da rotina, e até mesmo de modificações físicas do espaço doméstico visando conseguir um ambiente adequado aos estudos, indica que as orientações eram elaboradas com base em uma família ideal, que teoricamente teria tempo e disponibilidade para acompanhar essa criança e fazer as mudanças necessárias.

Outras pesquisas destacaram a dificuldade de as famílias estarem efetivamente presentes no ERE que tentou transformar as casas em escolas. Segundo Quadros e Cordeiro (2020) e Aquino (2020), isto se deve ao fato de os pais não terem formação específica para atuarem como “professores” dos filhos. No entanto, além dessa questão, é preciso enfatizar o que aborda Monteiro (2020): a falta de condições de muitos núcleos familiares para acompanhar seus filhos durante o período de isolamento social ou por não poderem ficar em casa, ou por não terem estrutura tecnológica suficiente para manter a comunicação com professoras e gestoras da escola. Até o Parecer CNE/CP N° 06/2021, com base em pesquisa desenvolvida pela FGV (NERI, 2020) assumiu a desigualdade entre os estudantes, e a precariedade do ERE entre aqueles com condições de vida mais vulneráveis. Os dados revelaram que estudantes das famílias pobres passaram menos tempo diário se dedicando aos estudos. Enfim, os apelos do Programa Escola em Casa, por mais que tentassem frisar que aos pais caberia apenas acompanhar, silenciam as dificuldades de muitas famílias de fazê-lo, o que pode significar uma tentativa de minimizar as responsabilidades do poder público quanto a pouca efetividade do ERE no Programa Escola em Casa.

4 A DOCÊNCIA NO PROGRAMA ESCOLA EM CASA DA SME DE UBERLÂNDIA

A definição e distribuição dos papéis docentes durante o ERE, não só em Uberlândia como em outros municípios do país, foram acompanhadas de condições precárias de trabalho e muitas cobranças dos gestores e da sociedade em geral. Isto gerou, em muitos profissionais, esgotamento físico e mental. Souza et al. (2022), por meio do registro e análise das cadernetas de saúde digitais de professores da Educação Básica do Rio de Janeiro no ERE, detectaram sobrecarga de trabalho, aumento da ansiedade e pressão. A pesquisa também indicou multiplicação de normas e orientações pedagógicas para execução das tarefas docentes, intensificação da jornada de trabalho, superexploração do trabalho não pago, já que a carga horária dos docentes foi ampliada para que pudessem dar conta das demandas exigidas no ERE.

Todo esse contexto de tensão, pressão e cobranças indicaram a fragilidade do sistema organizado no ERE no Brasil, e no caso desta pesquisa, identificado também na rede municipal de ensino de Uberlândia. Boa parte do corpo docente se viu obrigado a aderir a tais condições de trabalho, para não ter seus salários e contratos de trabalho encerrados, visto que muitas professoras fazem parte do quadro de contratados da rede municipal, não tendo a estabilidade do quadro efetivo.

Para analisar essa organização do trabalho docente no Programa Escola foram levantadas, catalogadas normativas emitidas, entre 2020 a 2021, pela SME de Uberlândia/MG, por meio dos canais oficiais de comunicação, com orientações sobre o ERE. As normativas e resoluções foram publicadas no Diário Oficial do Município (DOM) e disponibilizadas em uma plataforma acessada apenas com o e-mail institucional da SME. Para o desenvolvimento da pesquisa, os documentos coletados foram organizados digitalmente em pastas separadas por tipos de documentos (2020 ou 2021). Neles, buscou-se indícios sobre os papéis delineados e desempenhados pelas professoras da RME de Uberlândia/MG, no contexto do ERE. O recorte temporal da pesquisa foi de 18 de março de 2020, dia em que as atividades presenciais nas escolas municipais foram suspensas devido à pandemia da Covid-19, até outubro de 2021, momento no qual foi definido que as aulas presenciais seriam retomadas com 100% do quantitativo dos estudantes matriculados por turma.

Em termos gerais, a análise das normativas selecionadas demonstra que a gestão da SME de Uberlândia, em 2020, não avaliou as condições de trabalho docente para o ERE e, portanto, não se organizou para proporcionar condições mínimas de acesso à internet, fornecimento de dispositivos tecnológicos, formação no uso das plataformas, enfim, para a preparação de uma infraestrutura institucional para que as professoras realizassem seu trabalho. Somente no final de 2020 foi realizado o treinamento dos profissionais da educação para uso dos recursos da plataforma Google e, em 2021, há alteração na forma de conduzir o ERE com a indicação e criação de e-mails institucionais para professoras e estudantes utilizarem as ferramentas do *Google Sala de Aula*, plataforma adotada pela SME. Em nenhum momento, foram promovidas reuniões on-line que possibilitassem discussões e definições coletivas sobre possibilidades pedagógicas de desenvolvimento do ERE.

Na RME de Uberlândia/MG, o ERE foi organizado a partir de abril de 2020, por meio de orientações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação por e-mail institucional às diretoras de cada unidade escolar. Naquele momento ainda não havia sido publicada nenhuma resolução ou decreto com direcionamentos oficiais para organização e desenvolvimento do ERE. Assim, a SME solicitou aos gestores das unidades de ensino rurais e urbanas a indicação de professoras de todos os

componentes curriculares, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental 1 e 2, EJA e Educação Especial) que iriam elaborar atividades semanais para compor o PET. Os planos deveriam seguir um *template* desenvolvido pela equipe de professoras que estavam na coordenação de áreas de formação do Cemepe no dia 1º de abril de 2020; e precisavam estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais - DCMs (UBERLÂNDIA, 2020) para contemplar as habilidades e competências de cada ano escolar.

Como as aulas foram suspensas no início do ano letivo, várias escolas não haviam tido condições de entregar as obras didáticas a todos os estudantes. Desse modo, a SME recomendou que não seria solicitada a consulta aos livros nos PETs, visto que cada instituição adotava coleções diferentes e o PET seria o mesmo para os estudantes de toda a RME, de acordo com o ano de ensino - em cada volume da apostila, inclusive, havia a indicação do nome da docente que encaminhou a atividade e a escola de lotação. No material de divulgação disponibilizado no portal Escola em Casa, havia a seguinte informação:

Para colaborar com a aprendizagem destes e auxiliar as famílias a enfrentarem as dificuldades geradas pelo distanciamento social, estamos disponibilizando diversos materiais (textos, atividades, vídeos, livros literários, sugestões de sites, dentre outros), os quais poderão se constituir em uma possibilidade de crescimento para seus filhos (as). Todo o material foi produzido e/ou organizado por professores (as) da rede, que aceitaram o convite de se reinventarem e criarem uma alternativa para diminuir os impactos que essa situação tem provocado, revelando o melhor de si enquanto pessoas e profissionais. A todas essas pessoas, nosso reconhecimento e gratidão! (UBERLÂNDIA, 2020).

Naquele momento, desde 8 abril até a última semana de maio de 2020, foram aceitas atividades enviadas por qualquer professora da RME, interessada em colaborar com a composição do banco de atividades para elaboração dos PETs. Por seu turno, as demais docentes aguardaram até serem orientadas sobre a obrigatoriedade de ações com os estudantes. A organização do material composto pelas atividades encaminhadas pelas professoras da RME ficou à disposição no portal do Programa Escola em Casa, criado após a suspensão das aulas presenciais e aberto para acesso, na primeira semana de abril de 2020, para qualquer usuário com conexão de internet, sem necessidade de *login* ou senha. Em junho de 2020, o Programa Escola em Casa foi complementado com videoaulas transmitidas pela rede aberta de televisão no canal 4.1 da TV Universitária de Uberlândia/MG. Professoras convidadas pela SME que participaram das gravações das aulas também contribuíram com a construção das DCMs entre 2018 e 2019 (UBERLÂNDIA, 2020), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente, a SME encaminhou às gestoras um comunicado a

ser enviado à comunidade escolar para informar sobre o novo movimento das videoaulas de maneira complementar à produção dos PETs. Nesses termos, o trabalho pedagógico de junho de 2020 a fevereiro de 2021 foi orientado pela Resolução n. 1/2020. Os PETs e as videoaulas abarcavam os conteúdos e as temáticas dos PETs, ambos disponibilizados no portal Escola em Casa.

Constatamos, pois, que o conteúdo elaborado nos PETs deveria estar de acordo com as DCMs e os planejamentos semestrais e mensais. Nos e-mails institucionais, as entidades de ensino recebiam, ao final do mês, um planejamento mensal que deveria ser encaminhado para as professoras se basearem e elaborarem as atividades didáticas para suas respectivas turmas, em que as tarefas precisavam estar de acordo com as temáticas das videoaulas planejadas pela equipe de professoras do CEMEPE. Nesse contexto, houve a orientação dos estudantes, aos pais e responsáveis, na organização dos estudos e na realização das atividades, o que demonstra novamente a importância do cumprimento da carga horária letiva – aqui, inclusive, há a indicação do professor da unidade escolar para orientação e produção de material complementar ao PET construído pela Assessoria Pedagógica. A partir dos PETs de junho, a SME indicou às unidades escolares, por meio da Resolução n. 1/2020, que o Cemepe ficaria responsável por 30% da produção do PET e que os outros 70% seriam elaborados pelos professores de cada unidade escolar.

Naquela conjuntura, os docentes de cada unidade escolar se responsabilizaram pela produção da maior parte do material. Dessa forma, a partir do PET de junho de 2020, as professoras deveriam produzir material complementar aos alunos, conforme a realidade deles, os planejamentos semestral e mensal elaborados pela equipe de professoras do Cemepe, as videoaulas e as DCMs.

Os roteiros das videoaulas eram elaborados pelo grupo de professoras responsáveis pela organização dos PETs. Geralmente, havia aquelas que gravavam videoaulas em parceria com outra docente que, por sua vez, planejava as atividades do PET. Este trabalho, feito em grupo por docentes convidadas e que participaram da elaboração das DCMs, era coordenado por profissionais que atuavam no CEMEPE. Para cada ano escolar eram produzidas e disponibilizadas duas videoaulas por semana, com duração mais ou menos de 30 minutos, acompanhada de roteiro de atividades escritas no PET. Cada conjunto de videoaula/PET, que deveria ser estudado pelos estudantes da RME que cursavam um mesmo ano, abordava mais de um componente curricular e tinha interpretação em Libras.

A organização das funções docentes no Programa Escola em Casa formulado pelos gestores da SME de Uberlândia aproxima-se do conceito de polidocência na modalidade de Educação a



Distância (EaD) construído por Mill (2014). Ao definir a noção de polidocência, a autora afirma que ela pressupõe um programa com atividades e quantidade de alunos não-suportáveis para apenas um docente realizar ou atender. Em um primeiro olhar, descartaríamos o uso dessa noção para compreender o papel das professoras regentes no ERE, pois estas continuaram atuando com o número de estudantes que elas tinham no presencial. No entanto, um olhar mais aguçado nos indica que o ERE, como planejado no Programa Escola em Casa, complexificou a relação quantitativa professora/estudantes.

Boa parte dos materiais didáticos do programa eram planejados por uma equipe reduzida de profissionais para um número muito maior de estudantes do que aquele que cada professora regente atendia no seu dia a dia. Isto é, eram produzidos para todos aqueles matriculados em um determinado ano da Educação Básica. Assim, as professoras regentes começaram a executar funções similares às dos tutores da EAD, pois tinham que acompanhar seus estudantes na assistência às videoaulas e realização dos PETs (Planos de Estudo Tutorados) que não foram por elas planejadas. Assim, para elaboração e disponibilização deste material, era necessária toda uma equipe multidisciplinar para gravar, editar, colocar no ar as videoaulas, imprimir os PETs ou postá-los nas plataformas e, a partir de 2021, configurar as salas de aula virtuais no Google Classroom. Mill (2006), ao investigar a divisão do trabalho docente na EaD, faz referência ao taylorismo-fordismo. O autor destaca que, na organização do trabalho na EaD, podem ser observados vários princípios da administração científica de Taylor ou da lógica da linha de montagem que também foram observados na organização do trabalho docente do Programa Escola em Casa.

Ao focar o papel docente das professoras do Ensino Fundamental 1, faz-se importante destacar que as mesmas ocuparam funções diferentes nos dois anos de existência do Programa Escola em Casa. Algumas, ao serem convidadas ou selecionadas para comporem a equipe do programa supervisionada pelas coordenadoras do CEMEPE, puderam desempenhar funções de autoria, planejamento com alguma infraestrutura para seu trabalho. A outra parte das docentes, maioria, atuou como professoras regentes de turmas específicas, desempenhando papéis, por vezes, semelhantes aos de tutoras –realizando o acompanhamento de atividades planejadas por outros e cômputo da carga horária cumprida pelos estudantes - sem uma infraestrutura institucional para isto, como pode ser constatado na definição de PET registrada na resolução 001/2020 da SME de Uberlândia:

I - O Plano de Estudos Tutorado é 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 das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular (UBERLÂNDIA, 2020).

Sem dúvida, o ERE trouxe grandes mudanças na organização do trabalho pedagógico das professoras. A aula que antes do período do ERE era conduzida e planejada por cada professora a fim de atender seus estudantes com suas peculiaridades e personalidades, agora no ERE ganha outro significado. No caso do ERE da rede municipal de ensino de Uberlândia, todo processo foi pensado e planejado por outras mãos (equipe de “professoras conteudistas” do programa) e a condução da aula teria que seguir os parâmetros por elas criados.

Na condução do ERE, o espaço singular da aula como espaço principal do exercício autoral e autônomo da função docente (CAMPOS, 2007; VEIGA, 2008) ficou comprometido. Houve dificuldades para se estabelecer a interação entre professoras e alunos (as) que, segundo Veiga (2008), possibilita uma integração flexível dos currículos prescritos (no Programa Escola em Casa, os planejamentos anuais, mensais, as videoaulas e os PETs) e os saberes e fazeres de docentes e discentes. Se antes da pandemia, podia-se ter o contato face a face, olho no olho, durante o ERE não se garantiu a todos os estudantes esse contato com suas professoras, nem mesmo por meio de telas. Em 2020, por exemplo, os estudantes conheciam apenas a professora do Programa Escola em Casa na transmissão das videoaulas pela televisão, e sua professora regente da escola era desconhecida, tendo em vista que nem todas as professoras da rede dispunham de conhecimento no uso de tecnologias digitais para interação síncrona ou não tinham equipamentos para realizar essas interações. As que possuíam conhecimento e equipamentos adequados criaram formas de interação ou por grupos de *WhatsApp*, ou na elaboração de videoaulas com postagem no *Youtube*, em canais pessoais, pelo compartilhamento de *links* no *WhatsApp* utilizando equipamentos e recursos próprios. Em 2021, houve maior preocupação em garantir um espaço institucional de interação on-line entre a professora regente e sua turma, por meio das ferramentas *Google* (e-mails institucionais tanto para professores como estudantes, sala de aula virtual pelo *Google Sala de Aula*) e investimento, no segundo semestre, em melhores conexões e mais pontos de internet em cada escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a pandemia da Covid-19 trouxe, além do medo de contaminação, a morte, o caos em diversas instâncias da sociedade e o agravamento das dificuldades para garantir o direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos no Brasil. Diante desse cenário, buscou-se, neste artigo, analisar a organização do ERE na RME de Uberlândia/MG, especialmente em relação a como foram estabelecidos os papéis das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Programa Escola em Casa e a relação família e escola apresentada a na condução das aulas do 1º ano do ensino fundamental da Educação Básica. Os resultados aqui registrados não tiveram por intenção julgar o trabalho das professoras em si, mas analisar como se deu essas relações entre família e escola, gestão e docência, durante esse período tão conturbado, buscando respostas nos documentos e materiais didáticos do ERE.

As condições sociais dos habitantes de Uberlândia, assim como em todo o Brasil, são muito desiguais, o que não poderia ser diferente entre as crianças matriculadas na Rede Municipal de Educação. A intenção de alcançar o maior número de estudantes durante o ERE foi latente, mas sabemos que fatores externos à escola, por vezes ignorados pelas normativas e orientações elaboradas no Programa Escola em Casa, interferiram diretamente nesse processo. Conforme o próprio parecer CNE/CP N° 06/2021 apontou, durante a pandemia, houve o agravamento das desigualdades de aprendizagem, especialmente entre as crianças que vivem em situação de vulnerabilidade. Nem todos os adultos puderam ficar em casa durante a pandemia. Precisaram sair para trabalhar, muitas vezes informalmente, e não conseguiram acompanhar as crianças na realização das atividades escolares como assistir as videoaulas, preparar o material didático para estudo etc. A falta de uma moradia digna para viver, com cômodos separados e mobiliário adequado, tornou difícil para muitas famílias a organização de um bom lugar para estudos, conforme as orientações das professoras. Em meio ao medo e incertezas, muitas famílias lutavam diariamente apenas para sobreviver.

A expectativa de acompanhamento das atividades, de ajuda na organização da rotina, e até mesmo de modificações físicas do espaço visando conseguir um ambiente adequado aos estudos, indica que as orientações contidas no material do Programa Escola em Casa eram elaboradas com base em uma família ideal, que teoricamente teria tempo e disponibilidade para acompanhar essa criança e fazer as mudanças necessárias. A escola outorgou às famílias a organização da rotina de estudos, a criação de um ambiente adequado para se estudar em casa, e o acompanhamento das atividades escolares realizadas pelos estudantes. As famílias foram constantemente chamadas à

responsabilidade, mas como se todas elas tivessem condições ideais para fazer de suas casas uma escola.

Além das análises no que diz respeito à relação família e escola no Programa Escola em Casa, em Uberlândia/MG, a organização da docência também foi analisada e evidenciou uma divisão taylorista de funções que reserva à maioria a possibilidade de apenas executar o que é planejado por uma minoria, o que foi agravado pelas condições de trabalho precárias garantidas pelo poder público. Mesmo assim, houve ações individuais e solitárias das professoras da rede municipal de ensino.

A análise das dimensões da docência e da relação escola e família durante o ERE possibilita a compreensão que não basta a inserção das tecnologias digitais, mesmo que com equipamentos e conexão adequados, para que o direito à educação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem sejam garantidos universalmente. Conclusão também destacada no relatório da Unesco, “Tecnologia na Educação: Uma ferramenta a serviço de quem?”, publicado em 2023 e que registra no tópico das mensagens principais que “evidências sólidas e imparciais do impacto da tecnologia educacional são escassas” (UNESCO, 2023, p. 7). Assim, no período pós-pandêmico, além de políticas para ampliar a inclusão digital das escolas e sua comunidade, é preciso garantir melhores condições de trabalho que possibilitem sobrevivência digna, formação contínua, para que eles possam criar, com autoria e autonomia, usos pedagógicos da tecnologia com soluções que não se limitem às plataformas proprietárias (como no caso do Google adotado pela SME de Uberlândia e na maioria das escolas brasileiras) que coletam dados da comunidade escolar para modular comportamentos, induzir consumos e criar fidelidade em relação aos seus softwares e hardwares. Soluções que dialoguem com as necessidades e interesses das crianças que frequentam cada sala de aula, considerando sua diversidade e, principalmente, suas desigualdades, em busca de equidade.

Certamente que muitas outras pesquisas vão ser desenvolvidas para analisar e problematizar vários aspectos da escola e da sociedade durante o período pandêmico que impactam na educação escolar pós-pandemia. Durante nossa caminhada como pesquisadoras emergiram outros questionamentos: como os familiares e as crianças que vivenciaram o ensino remoto se apropriaram e avaliaram o que foi “ensinado” pela escola durante a pandemia? Qual a visão dos profissionais da educação no que diz respeito ao ensino remoto emergencial instaurado no município de Uberlândia e em outras redes de ensino? O que está por trás do discurso que ecoou durante a pandemia com a seguinte frase “Nossas crianças perderam o ano”? Em que medida os estudantes das escolas públicas da Educação Básica ficaram prejudicados se compararmos aos estudantes de escolas privadas e quais

caminhos possíveis para sanar estas lacunas? É possível a aprendizagem dos alunos por meio do ensino remoto? Qual aprendizagem?

Esperamos que nossas pesquisas contribuam para o alargamento e aprofundamento das compreensões necessárias para pensarmos políticas públicas e ações cotidianas e coletivas que enfrentem as desigualdades educacionais agravadas na pandemia.

6 REFERÊNCIAS

AQUINO, L. F. In: Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa. OLIVEIRA, S.R.F. **Questões que a pandemia coloca à educação**. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020. pp.163-175.

ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1973.

BEZERRA, A. A. O ensino.com no contexto da pandemia da Covid-19: percepção de coordenadores pedagógicos e professores de história. In: ALMEIDA, A.S. **O que vamos contar? Vozes da Pandemia**: uma ação de documentar relatos sobre os impactos da Covid-19 em Alagoas. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.p.29-51.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. **Reorganização do Calendário**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 06/2021. **Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID[1]19**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DE SOUZA, Liliane Bordignon. Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. **Política & Sociedade**, v. 20, n. 48, pp. 178-197, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/79564>. Acesso em: 23 jul. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2021.79564>

GUIMARÃES, L. M. S. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente**: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 115. 2021. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71453>. Acesso em: 10 jan. 2022

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M; BONOTTO, D. de. **Pesquisa documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Atlas, 2015, p. 243 -247. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 23 ago. 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 2º Ed. Rev.Ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

LIMA, J. A. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J.A. (Org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. pp.133-73.

MAGALDI, A. M. A escola e as reformas sociais: a família em questão. In: FILHO, L. M. F; NASCIMENTO, C.V; SANTOS, M. Lopes (Org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. Polidocência: a gestão na sala de aula. VII Semana de Preparação Pedagógica EaD Mackenzie. 2015. **Youtube**. 1:46 min.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4FOeIL9-V4>. Acesso em: 2 mai. 2022.

MILL, D. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. 2 ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.



MONTEIRO, K. J. Incertas certezas: tecendo um novo movimento de educação. In: OLIVEIRA, S.R.F. **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020. pp.143-152.

MORAES, L. F. T. **Programa Escola em Casa: o papel das professoras dos anos iniciais no processo do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Uberlândia (2020/2021)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

NERI, M; OSÓRIO, M. C. **Tempo para Escola na Pandemia** (Sumário Executivo). Rio de Janeiro, RJ: FGV Social, out. 2020. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/>. Acesso em: 2 mai. 2022.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. **Escolas e professores: transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. Os Professores Depois da Pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M (Org). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. Disponível em: [https://gestrado.net.br/livros/a-devastacao-do-trabalho-a-classe-do-labor-na-crise-da\[1\]pandemia/](https://gestrado.net.br/livros/a-devastacao-do-trabalho-a-classe-do-labor-na-crise-da[1]pandemia/). Acesso em: 8 ago. 2022.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hnpBTsy6vMXzmNjZzDtXCsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PEIXOTO, J. Tecnologias e Educação: questões críticas e orientações para a pesquisa. In: DUARTE, A. J; TIBALLI, E. F. A. **Pesquisa e produção de conhecimento**. Goiânia: PUC Goiás, 2016. pp. 93-119.

PEIXOTO, J. Programa Matutando. **Mediação tecnológica ou mediação pedagógica?** EP -14. Goiânia. EaD-IFG, 02, out 2020 26 minutos [Live]. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=z15ykRH4NSo>. Acesso em: 2 out. 2020.

QUADROS, D; CORDEIRO, G. R. Pais, filhos e escola: ressignificações em tempo de pandemia. In: MACHADO, D. P. **Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e realidade, 2020. pp.65-72.

RAMALHO, C. C. O PIBID, a escola e a família no contexto do ensino remoto. In: ANTONIO, A. B *et al.* **PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2022. pp.75-88.

REZENDE, J. D. A. **A relação escola e família durante o ensino remoto emergencial na rede municipal da cidade de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.



SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, jan. 2021.

SOUZA, K. R. D. *et al.* Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

UBERLÂNDIA. **Resolução nº 001/2020 de 27 de maio de 2020**, dispõe sobre a regulamentação para a oferta de Regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas Escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (covid-19), para o Cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: [http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp\[1\]content/uploads/2020/05/5877.pdf](http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp[1]content/uploads/2020/05/5877.pdf). Acesso em: 5 ago.2021.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, 2020**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizescurricularesmunicipais/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UNESCO. **Resumo do Relatório de monitoramento global da educação 2023**. Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023.

VEIGA, I. P. A (Org). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e prática**. Campinas, SP; Papyrus, 2008.