



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO BASTA

**A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ-MS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**DOURADOS – MS
2022**

LEANDRO BASTA

**A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ-MS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação de Mestrado apresentado à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kellcia Rezende Souza

**DOURADOS – MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B324g Basta, Leandro.

A gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19. / Leandro Basta. – Dourados, MS: UFGD, 2022.

Orientadora: Kellcia Rezende Souza.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Ensino Remoto. 2. Gestão Educacional. 3. Pandemia. 4. Políticas educacionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEANDRO BASTA

A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ-MS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação apresentada publicamente e aprovada em: 07/06/2022 pela Banca Examinadora
constituída pelas seguintes professoras:

Prof.^a Dr.^a Kellcia Rezende Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD)

Prof.^a Dr.^a Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD)

A minha mãe Olga, cuja força e tranquilidade sempre me acalentam.

Ao meu pai Osvaldo (In memoriam), pelo exemplo de força e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não existiria sem a ajuda, compreensão, empenho, paciência, amabilidade, rapidez, conhecimento, entre inúmeras outras qualidades, da Prof.^a Dr.^a Kellcia Rezende Souza, uma das pessoas mais humildes que conheci, de uma delicadeza e carinho inenarráveis. Obrigado por me ensinar tanto, da maneira mais humana possível.

Às Professoras Doutoradas Elisângela Alves da Silva Scaff e Andréia Vicência Vitor Alves, que aceitaram o convite de avaliar esta pesquisa e cujas considerações repercutiram no amadurecimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) pela oportunidade.

Aos/às Professores/as e Técnicos/as Administrativos/as do PPGEdu/FAED/UFGD, que juntos/as desenvolveram um trabalho excepcional e, de todas as formas, contribuíram para minha formação pessoal, intelectual e profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/FAED/UFGD) que me enriqueceram no estudo, na pesquisa e socialização, por meio dos encontros, mesmo que no formato remoto.

Aos/às colegas da Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação e aos/às da Turma de Mestrado de 2020.

Ao meu companheiro de vida Deangelis, por me apoiar e me amar nos momentos de felicidade, alegria, difíceis e tristes.

Aos meus amigos, por sempre estarem comigo.

À minha família, por ser o meu porto seguro.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

BASTA, Leandro. **A gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19.** 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

RESUMO

No fim de 2019, na China, foi identificado os primeiros casos da disseminação do vírus de Covid-19 (Sars-CoV-2). Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a referida disseminação do vírus como uma pandemia, uma vez que em vários países do mundo já se contabilizava milhares de casos. A situação da pandemia provocada pelo Covid-19 exigiu uma série de medidas de isolamento social para tentar frear o alto índice de contágio. Dentre as ações, no âmbito das instituições de ensino, num primeiro momento no Brasil, ocorreu a suspensão das atividades presenciais. Desse modo, na educação, as medidas de distanciamento social impuseram a adoção de novas formas de ensino e aprendizagem, bem como a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. Nesse cenário, este estudo analisou como se deu a gestão da implementação do ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS. A metodologia da pesquisa foi respaldada pela abordagem quanti-qualitativa com foco na pesquisa bibliográfica e documental. O recorte temporal utilizado foi de 17 de março de 2020, data de publicação do decreto que institui as aulas remotas na REME, a 09 de agosto de 2021, data de publicação do decreto que dispõe sobre o retorno das aulas presenciais no formato híbrido até o fim do ano letivo de 2021. Para o tratamento dos dados recorreu-se a análise de conteúdo. Em que pese os achados do presente estudo que foram respaldados por dados provenientes da pesquisa bibliográfica e documental, cabe destacar a necessidade para contribuir no desvelamento do fenômeno a realização de investigações em campo, pois se encontram abertas as portas da investigação para se trabalhar diretamente com os/as professores/as e demais profissionais da educação, no sentido de que, a partir de seus olhares, experiências e práticas pedagógicas experimentadas nesses tempos de pandemia poderão indicar o quanto esse processo acarretou mais trabalho e desnudou uma outra faceta da desigualdade, que é a desigualdade digital. Diante do exposto, espera-se contribuir a partir do desenvolvimento dessa pesquisa para a análise do contexto da gestão da educação de Naviraí-MS em tempos excepcionais e que os dados aqui identificados e analisados possam ser utilizados não só pela comunidade científica, mas, principalmente, pela gestão e comunidade escolar do município.

Palavras-chaves: Ensino Remoto. Gestão Educacional. Pandemia. Políticas educacionais.

BASTA, Leandro. *The management of the municipal education network of Naviraí-MS in the context of the Covid-19 pandemic*. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

ABSTRACT

At the end of 2019, in China, the first cases of the spread of the virus were identified. Covid-19 (Sars-CoV-2). In March 2020 the World Health Organization (WHO) declared the spread of the virus as a pandemic, since in several countries in the world, thousands of cases were already counted. The situation of the pandemic caused by the Covid-19 required a series of social isolation measures to try to stop the high rate of contagious. Among the actions, within the scope of educational institutions, at first in educational institutions in Brazil, face-to-face activities were suspended. Thus, in education, as actions from social distancing of teaching to the adoption of new ways and learning, as well as the adaptation of face-to-face teaching to the remote format. In this scenario, this study adjustments as the management of the implementation of remote teaching in the Municipal Network took place Education in Naviraí-MS. The research methodology was supported by a quantitative-qualitative approach with a focus on literature and documents. The usage time was on March 17, 2020, date of publication of the decree establishing remote classes in REME, on August 9, 2021, date of publication of the decree on the return of face-to-face classes in the hybrid format until the end of 2021 academic year. Use a content data analysis. Despite the findings of the present study that were supported by data from bibliographic and documentary research, it is highlight the need to contribute to the development of the phenomenon by carrying out investigation in the field, because the doors of investigation are located to work directly with teachers and other education professionals, in the sense that, from their perspectives, experiences and pedagogical practices experienced in these times of pandemic how much this process entailed more work and laid bare another facet of inequality, which is digital inequality. In view of above, it is expected to contribute from the development of this research to the analysis of the context of education management in Naviraí-MS in exceptional times and that the data identified and analyzed here can be used not only by the scientific community, but mainly, by the management and school community of the municipality.

Keywords: Remote Teaching. Educational management. Pandemic. Educaticional policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção sobre Educação a Distância e Ensino Remoto em instituições de ensino no Brasil na BDTD e <i>SciELO</i> (2000 a 2021)	21
Quadro 2 – Histórico de regulamentações das principais normativas educacionais brasileiras aplicadas durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021)	37
Quadro 3 – Instruções normativas que regulamentaram as diretrizes de ensino da educação básica no Mato Grosso do Sul (2020-2021)	49
Quadro 4 – Principais características do ER, EaD e EH	66
Quadro 5 – Funções dos Conselhos de Educação	70
Quadro 6 – Organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil.....	72
Quadro 7 – Características da Gestão Compartilhada	76
Quadro 8 – Características da Gestão Gerencial	77
Quadro 9 – A participação na compreensão de Lück (2013)	81
Quadro 10 – A participação na compreensão de Motta (2003).....	81
Quadro 11 – Previsão de gastos e orçamento destinado a rede municipal de educação de Naviraí-MS (2019, 2020 e 2021).....	106
Quadro 12 – Normativas de ações educacionais na REME de Naviraí-MS (2020-2021)	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – demonstrativo da REME de Naviraí-MS.....	103
Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica da REME de Naviraí-MS (2020/2021).....	104

LISTA DE FIGURAS/IMAGENS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Naviraí-MS	95
Figura 2 – Mapa urbano da cidade de Naviraí-MS	96
Figura 3 – Organograma da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Naviraí-MS	98
Figura 4 – Organograma da Gerência de Educação e Cultura (2013).....	101
Figura 5 – Organograma da Gerência de Educação e Cultura (2022).....	101
Figura 6 – Localização das Unidades Escolares da REME de Naviraí-MS	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APC	Atividade Pedagógica Complementar
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CGLBR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CI	Comunicação Interna
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Delegacia Regional de Educação
EaDI	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Professores
EH	Ensino Híbrido
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEMED	Gerência Municipal de Educação
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Ministério da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Redalyc	<i>Red de revistas científicas de Acceso Abierto no comercial propiedad de la academia</i>
REE	Rede Estadual de Ensino
REME	Rede Municipal de Educação
SARS-COV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sealf	Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação
SED	Secretaria de Estado de Educação
SES	Secretaria Estadual de Saúde
SIMTED	Sindicado dos Trabalhadores em Educação
SITEC	Superintendência de Informação e Tecnologias
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TVE	TV Educativa

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Contextualização do problema	16
Justificativa	19
Percurso metodológico	30
CAPÍTULO I	35
EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PANDEMIA DE COVID-19	35
1.1 – Regulamentações para a oferta da educação escolar durante a pandemia de COVID-19	35
1.2 – Ações de atendimento educacional em tempos de pandemia no Mato Grosso do Sul	49
1.3 – Ensino Remoto, EaD e Ensino Híbrido: aspectos conceituais das alternativas emergenciais para a oferta educacional na pandemia de Covid-19	60
CAPÍTULO II	68
GESTÃO EDUCACIONAL: A PARTICIPAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	68
2.1 Gestão de Sistemas e Gestão Escolar na perspectiva Democrática	68
2.2 Gestão Educacional na oferta de Ensino durante a Pandemia de Covid-19	77
2.2.1 Participação no Planejamento das ações na Pandemia de Covid-19	80
2.2.2 Formação de Professores para a oferta do Ensino Emergencial	86
CAPÍTULO III	93
A GESTÃO DO ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ-MS	93
3.1 – Caracterização do município e da rede educacional de Naviraí-MS	Erro! Indicador não definido.
3.1.1 – Contextualizando o município de Naviraí-MS	Erro! Indicador não definido.
3.1.2 – Configuração da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS	99
3.2 – Normativas de ações educacionais em Naviraí-MS durante a pandemia de COVID-19 (2020 – 2021): a participação e a formação docente em destaque	106
3.3 – Desafios para a educação básica no contexto pandêmico	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135

“Não tomem quartéis! Tomem escolas e universidades! Não ataquem blindados, ataquem ideias”. Antônio Gramsci

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa implica satisfazer inquietações e indagações acerca de diversas temáticas observadas e apreendidas nos espaços em que se atua cotidianamente, pois isso se torna um eixo integrante da “práxis” na docência. Destes espaços emergem vários problemas, sendo estes provenientes de diferentes fatores e imbuídos de inúmeras possibilidades de estudo. Cabe ao pesquisador delimitar o que almeja investigar dentre as necessidades postas e encarar isto como um desafio a ser aplicado de forma organizada e coerente, para que o problema ultrapasse o simples plano de uma necessidade humana qualquer.

A presente Dissertação de Mestrado intitulada “A gestão da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de COVID-19”, está vinculada à Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A intenção em desenvolver a referida pesquisa se relaciona as inquietações pessoais e profissionais que, na sua maior parte, decorreram das experiências adjacentes da educação básica num contexto singular: o da pandemia de Covid-19. Inicialmente, destaco as reflexões decorrentes das vivências, nesse período, enquanto docente da Rede Municipal de Educação (REME) de Naviraí – MS.

Contextualização do problema

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Alguns dias depois, as autoridades chinesas anunciaram a descoberta de uma nova versão do coronavírus, nomeada, posteriormente, de Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (SARS-COV-2). Este vírus é o causador da Covid-19, doença que se espalhou em proporções alarmantes, provocando contágio rápido e, conseqüentemente, o crescente número de óbitos. Tal situação incitou a declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN) por parte da OMS no dia 30 de janeiro de 2020. E, logo depois, esta atingiu o *status* de Pandemia.

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020, s.p.).

Estas decisões demandaram resposta internacional coordenada e imediata, isto é, necessidade de ações com outros países para o enfrentamento da situação emergencial. Com esse embasamento, começamos a acompanhar, diariamente, nos noticiários como a Covid-19 se espalhava pelo mundo, ocasionando o adoecimento de milhares de pessoas. Hospitais passam a ficar sobrecarregados com suas equipes cansadas e governantes foram obrigados a tomarem decisões radicais para o enfrentamento da doença.

No Brasil, o primeiro caso de Covid-19 foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020. O paciente era um homem que esteve na Itália e se recuperou da doença (UNASUS, 2020). Assim sendo, se iniciou os esboços de um plano de enfrentamento à Pandemia como combate à circulação do vírus que, a princípio, se pensava que não se desenvolveria, devido às características climáticas do Brasil. A partir da constatação do primeiro caso, era sabido que não ficaríamos isentos às circunstâncias pandêmicas. Só não foi possível prever ali que o Brasil se tornaria um dos primeiros no *ranking* de maiores infectados e número de mortes e, pior, da ausência de políticas públicas e/ou ações ineficientes quanto ao tratamento e a contenção ao vírus.

Toda essa situação emergencial para o enfrentamento da pandemia implicou em adoção de medidas de caráter econômico, político, social e sanitária nas esferas federais, estaduais e municipais, que tinham como estratégias principais o distanciamento social, a redução da propagação do vírus através de higienização constante e o uso de máscaras. Essas ações visavam que um elevado percentual de pessoas não fossem contaminadas e demandassem, simultaneamente, de serviço hospitalar, o que provocaria o colapso do sistema de saúde. Segundo Santos (2020, s.p.), “deve salientar-se que para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências”. Logo, percebeu-se que havia um grande número de pessoas impossibilitadas de cumprirem as medidas orientadas pela OMS.

Expressões pouco usadas antes da pandemia tornaram-se usuais nas conversas, nos documentos oficiais, nas reportagens da televisão e rádio, além dos vários canais de informações via *internet*. Palavras como isolamento social, quarentena, distanciamento social e *lockdown* difundiram-se de maneira rápida e constante com seus significados ainda

indefinidos ou, até mesmo, como sinônimos e, na maioria das vezes, não compreendidas pelas pessoas.

O termo *lockdown* é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total, para descrever a medida de fechamento de regiões na pandemia de Covid-19 no sentido de obrigar o isolamento social. Ela vem sendo usada frequentemente desde o agravamento da pandemia da Covid-19. Embora não tenha uma definição única, o *lockdown* é, na prática, a medida mais radical imposta por governos, para haver distanciamento social – uma espécie de bloqueio total cujas pessoas devem permanecer em casa (G1, 2020, *online*). De acordo com Faro *et al.* (2020),

A quarentena busca separar e restringir a circulação de pessoas que foram expostas a uma doença contagiosa, visando a observar se estas ficarão doentes. Já o isolamento diz respeito à separação de pessoas doentes, infectadas por alguma doença transmissível, como a COVID-19, dos não doentes (FARO, 2020, p. 4).

Em pouco tempo houve a necessidade de manter o isolamento social que ocasionou o fechamento das escolas no mundo inteiro. Nessa direção, no campo da educação, foi adotado por instituições tanto públicas, quanto privadas, o ensino remoto. Esse conceito envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela *Internet*, que no Brasil foram adotadas como uma junção de educação à distância e do ensino presencial. Esse modelo de ensino remoto, praticado na pandemia de Covid-19, assemelha-se à Educação a Distância (EaD) apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Os princípios desse novo modelo de educação remota seguem conforme os da educação presencial. Essa nova modalidade tem impactado toda a estrutura de ensino, pois o termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que, outrora era presencial e, agora, temporariamente, é remoto (digital).

Considerando a dimensão territorial do Brasil, um país com dimensões continentais, pluralidade em territórios e acentuadas desigualdades, os desafios de coordenação e de pactuação das políticas públicas de educação para esse período pandêmico, também, tomaram as mesmas proporções, ou seja, com impactos direto na rotina escolar de 46,7 milhões de estudantes da educação básica matriculados no ano letivo de 2021, cerca de 627 mil

matrículas a menos em comparação com o ano de 2020, conforme o Censo Escolar 2020¹ (BRASIL, 2021), o que já pode sinalizar um impacto decorrente da crise sanitária.

Em consonância com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no estado de Mato Grosso do Sul esse número representa 646.050 alunos nas redes públicas e privadas de ensino, distribuídos entre o Ensino Regular – Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Frente a esse cenário de pandemia, o Estado e os seus respectivos municípios foram obrigados a apresentarem respostas imediatas com o intuito de combater a disseminação da Covid-19. No âmbito da legislação atinente ao tema, no Brasil, adotaram-se aulas remotas para que as atividades não fossem paralisadas e os estudantes prejudicados em seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, essa realidade desencadeou um problema passível de investigação

Justificativa

Considerando o contexto da pandemia de Covid-19 e os impactos que ela desencadeou na vida em coletividade, repercutindo em diversas áreas sociais, como a educação, se faz necessário problematizar o tema e investigar essa realidade. Para tanto, foi preciso mapear o que a literatura da área pesquisa a respeito. Como se trata de um fenômeno recente, para ter um número mais significativo de produções, objetivou pesquisas não só relacionadas a educação na pandemia, mas, também, a Educação a Distância e ao Ensino Remoto, que devido à pandemia de Covid-19 ser uma realidade ainda muito recente foi preciso eleger categorias de busca para compreender como o tema era abordado antes da pandemia, de modo que seja possível, a partir da literatura, identificar se a temática já dispunha de análise, sobretudo, no campo da gestão educacional.

Visando mapear os resultados de produções científicas relacionados ao tema de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos publicados em

¹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: I) Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); II) Educação especial – escolas e classes especiais; III) Educação de Jovens e Adultos (EJA); IV) Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

periódicos disponíveis na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) por considerar estes, um espaço privilegiado de divulgação da produção científica dos centros de investigação das instituições de Ensino Superior do Brasil, no período de 2001 a 2021. A escolha desse recorte temporal justifica-se em razão do marco regulatório sobre o trabalho domiciliar da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no fim dos anos de 1990 e meados de 2020 em virtude da pandemia da Covid-19, o que impactou drasticamente as configurações educacionais até então consolidadas, sobretudo, no que tange a gestão educacional frente as demandas desencadeadas na pandemia por meio do ensino remoto.

Para buscar as produções acerca da temática proposta utilizamos os descritores: “gestão educacional”; “*home office*”; “ensino remoto”; “pandemia” e “covid-19” em diferentes contextos no Brasil, na gestão pública e no serviço público. Nas produções encontradas fez-se o seguinte refinamento: recorte temporal de 2001 a 2021; pesquisas acerca da educação a distância e ensino remoto, principalmente, no campo da gestão educacional em instituições públicas e dentre essas foram analisadas somente aquelas que abordavam sobre gestão da educação. No processo de seleção das publicações foi realizada a leitura dos títulos, resumos, considerações finais e partes do texto até a detecção do contexto de pesquisa.

Desse modo, encontramos como resultado na BDTD 70 trabalhos (49 dissertações e 21 teses), em que 17 tratavam de gestão educacional em instituições públicas e, dentre esses, cinco estavam relacionadas às instituições públicas educacionais, especificamente, quatro referentes ao Ensino Superior e apenas um referente a um Centro Estadual Tecnológico. Quanto à base de dados da *SciELO*², encontramos 52 trabalhos, desses 11 tratavam da gestão da educação em instituições públicas, e depois do refinamento dos que abordavam apenas gestão da educação obtivemos dez pesquisas.

No quadro 1 caracterizamos os trabalhos por autores, título, categoria de produção, instituição de origem do trabalho e ano de publicação. Assim, o ensino remoto está diretamente relacionado às práticas de gestão educacional, dado que um dos papéis dos/os gestores/as é promover a articulação entre diversas dimensões do campo da gestão, dentre as

² [...] é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na *Internet/Web*, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto. A biblioteca opera com a Metodologia *SciELO*, produto do Projeto para o Desenvolvimento de uma Metodologia para a Preparação, Armazenamento, Disseminação e Avaliação de Publicações Científicas em Formato Eletrônico, cuja primeira fase foi realizada entre fevereiro de 1997 e março de 1998. O projeto é o resultado de uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme) e editores de revistas científicas, que, durante o seu desenvolvimento, recebeu o nome de Biblioteca Científica Eletrônica *Online*, cuja sigla *SciELO* corresponde à sua versão em inglês (PACKER *et al.*, 1998, p. 109).

quais estão a financeira, pedagógica, conceitual e humana/social, sobretudo em tempos pandêmicos.

Quadro 1 – Produção sobre Educação a Distância e Ensino Remoto em instituições de ensino no Brasil na BDTD e *SciELO* (2000 a 2021)

Autor/es	Título	Tipo de produção	Instituição de origem do trabalho	Ano de publicação
Daniel Ribeiro Silva Mill.	Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	2006
Mariluci Alves Martino.	A importância das parcerias na educação profissional	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2006
José França Neto.	Educação à distância (EaDI) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão	Tese	Universidade de Brasília	2016
Cristiane Santana Teles Pereira.	Inovação, ensino e pesquisa: a visão dos gestores dos programas de pós-graduação do ABC Paulista	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	2016
Braian Garrito Veloso.	Organização do trabalho docente na educação à distância: implicações de polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2018
Edi Franciele Ries, Virginia Margareth Possatti Rocha, Carlos Gustavo Lopes da Silva.	Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19	Artigo	SciELO Preprints	2020
Hélder Lima Gusso <i>et al.</i>	Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária	Artigo	Revista Educação & Sociedade	2020
Alexandre de Jesus Pereira, Fábio Narduchi e Maria Geralda de Miranda.	BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas	Artigo	Revista Augustus	2020
Beatriz Oliveira Almeida e Lynn Rosalina Gama Alves	Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual.	Artigo	Revista Debates em Educação	2020
Josiane Brunetti Cani, Elizabete Gerlânia Caron	Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem	Artigo	Revista Ifes Ciência	2020

Sandrini, Gilvan Mateus Soares e Kamila Scalzer.	“prioritariamente” pelas TDIC.			
Wagner Feitosa Avelino e Jessica Guimarães Mendes.	A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19.	Artigo	Boletim de Conjuntura (BOCA)	2020
Andreia Cristina Freitas Barreto e Daniele Santos Rocha.	COVID-19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades.	Artigo	Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade	2020
Edvaldo Souza Couto, Edilece Souza Couto e Ingrid de Magalhães Porto Cruz.	#fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19.	Artigo	Revista Interfaces	2020
Érika Dias	Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço.	Artigo	Revista Ensaio	2021
Cristiano Nicolini e Kênia Érica Gusmão Medeiros	Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial.	Artigo	Perspectivas Web 2020	2021

Fonte: elaborado pelo autor a partir da BDTD e *SciELO* (2021)

As informações expostas no quadro 1 apresentadas em ordem cronológica a partir do ano de publicação, nos possibilitaram perceber haver um espaçamento temporal considerável entre as publicações e que a Educação é a área de conhecimento mais recorrente, embora seja possível afirmar uma pluralidade disciplinar de interesse sobre a temática. Dentre as instituições de origem dos trabalhos encontrados, o destaque quantitativo está na região sudeste. Com relação ao ano de cada publicação, há um intervalo de 10 anos sem nenhuma publicação cadastrada na BDTD. Diferentemente do que encontramos nas publicações de teses e dissertações, por estarem atreladas a temática do ensino remoto, os artigos na base SciELO concentram-se apenas em 2020 e 2021. A maioria das pesquisas selecionadas na base de dados SciELO aborda os impactos e os desafios impostos aos/às professores/as e estudantes pela suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino regular e de nível superior.

Feitas tais considerações, passamos às contribuições possibilitadas na revisão de literatura que compõem o escopo desta pesquisa iniciando com Mill (2006) que, em sua tese de doutorado, se reporta ao termo “Idade Mídia”, que pode ilustrar o movimento atual vivenciado em termos mundiais pela classe de professores/as no ano de 2020, ocasionado pela pandemia da covid-19, e, à época caracterizada pelo trabalho docente virtual, mais precisamente, a educação a distância e/ou ensino remoto, entendido “nesse espaço-tempo

contemporâneo, como produtor de novas formas de organização do capitalismo, de emergência” que traz “implicações negativas ao trabalhador, escondidas nas falsas promessas de liberdade e flexibilização espaço-temporal” (MILL, 2006, p. 126). Depreende o autor que o processo de trabalho virtual estabelece novos tempos e espaços para o/a trabalhador/a docente e esse redimensionamento afetaria não somente o cotidiano ou a prática pedagógica dos/as educadores/as, mas, também, sua natureza como categoria de trabalhador.

Martino (2006), em tese de doutoramento, ressalta que a inovação e difusão de tecnologias de informação e comunicação, vêm promovendo mudanças no contexto econômico, político e social, acarretando formatos diversos na relação educação e trabalho. Dentre uma infinidade de formatos citados pela autora, está a educação a distância. A autora analisa a relação educação e trabalho, tendo como eixo a educação profissional em uma das engrenagens que a qualifica e as tecnologias de informação e comunicação. Enfatiza o lugar que essa modalidade deve ter na educação básica por parcerias. Parcerias, segundo a autora, em sintonia com a sociedade e seus desafios. Um deles é fazer a gestão da educação de modo a “definir uma política de articulação entre os órgãos de gestão educacional e as instituições de ensino” (MARTINO, 2006, p. 18). Conclui a sua análise afirmando que o papel da inovação deve ir além de uma disciplina isolada e exclusiva, deve interagir com as demais de um curso *stricto sensu* e, independente de linhas de pesquisa, fazer parte de toda a estrutura de um programa de curso de pós-graduação.

França Neto (2016) investiga as condições de trabalho na educação a distância em face das novas configurações de papéis nas funções do trabalho docente, toma como objeto empírico o curso de pedagogia em uma instituição pública de ensino superior (IPES) brasileira, integrante do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Está pautado na abordagem crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que fundamenta a análise das categorias de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho.

Tendo como foco a educação superior na pós-graduação no Brasil, Pereira (2016) analisa o papel da inovação, entendida como um processo social, cujo produto é a construção social e, em específico, na educação, a inovação surge das próprias pessoas e dos modelos que elaboram, bem como, as influências do seu meio. A autora frisa, ainda, que está nas pós-graduações a possibilidade de buscar inovações nos seus currículos, de modo a influenciar outros meios educacionais, tendo em vista que educação e inovação, para ela, são processos interligados. Nesse sentido, inovação é uma atividade de alta complexidade, precisa de um ambiente organizacional favorável para acontecer e é uma estratégia frente a grandes pressões

presentes na sociedade. Entretanto, inovação pode ser o novo desenho do já existente ou o novo processo que renova o existente.

Veloso (2018) ressalta mudanças significativas na forma como se organiza o trabalho docente na contemporaneidade, com destaque para a EaD. Observa que mudanças significativas vêm ocorrendo nas instituições de ensino públicas, fomentada por políticas de caráter emergencial que revisitam aspectos como a reestruturação produtiva, a precarização do trabalho e a hierarquia. Entende o ensino remoto como uma categoria de trabalho em domicílio incipiente presente há alguns anos, entretanto, agora se apresenta bem avançado. O autor ainda aponta que o termo é colocado como uma perspectiva de ser sinônimo de sobretrabalho e possível sobrecarga por meio do ensino remoto que se apresenta nas novas relações de trabalho no modo de produção capitalista e que, no atual contexto socioeconômico do Brasil, naturaliza as precariedades no trabalho.

Ries, Rocha e Silva (2020), pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), avaliam a manutenção de atividades de ensino durante a pandemia em Instituições de Ensino Superior, no caso o ensino remoto de Epidemiologia para cursos da área da saúde. Segundo os autores, as atividades remotas têm respaldo legal que autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por atividades utilizando recursos educacionais digitais em cursos regularmente autorizados por meio da Portaria n. 544/2020. São em situações extraordinárias, a exemplo da pandemia da Covid-19, que a educação superior se depara com a necessidade de adequação de planos de ensino, estratégias pedagógicas e metodologias de ensino, o que os levaram a realizar estudo descritivo com abordagem quáli-quantitativa, cuja coleta de dados foi feita com 54 acadêmicos, abordando os seguintes aspectos: estrutura, quantidade de recursos e atividades, adaptação de tempo e espaço, *feedback*, pertinência e adequação de metodologias, satisfação e aprendizado.

Gusso *et al.* (2020) registram que as instituições de ensino superior de todo o mundo foram afetadas pela pandemia da Covid-19, o que provocou orientações sobre a necessidade de medidas de distanciamento físico entre pessoas impondo a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. Essa circunstância exigiu planejamento e consideração às condições de estudantes e professores/as do ensino superior diante das dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial.

Nos estudos de Jesus Pereira, Narduchi e Miranda (2020); Almeida e Alves, (2020), é notório que o cenário pandêmico exigiu uma rápida adaptação das instituições de ensino

para a educação remota, que se materializou como uma alternativa para dar continuidade ao ano letivo.

De acordo com Jesus Pereira, Narduchi e Miranda (2020), o maior desafio da educação brasileira foi a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia, em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e gestores educacionais. Nomeadamente, a adoção do ensino remoto nas escolas com utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos foi alternativa à suspensão das atividades presenciais. Aliado a este, outro grande desafio é o desenvolvimento de habilidades e competências digitais do docente, de maneira ainda mais urgente. A implementação do ensino remoto vem evidenciando, acentuadamente, as disparidades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil (ALMEIDA; ALVES, 2020).

Foi possível constatar, por meio dos estudos elencados na revisão de literatura, que a maioria das instituições escolares e professores/as utilizaram plataformas digitais de aprendizagem, tecnologias de videoconferência, *software* para gravação de pequenos vídeos educativos e ferramentas para criação de recursos educativos *online* ou questionários para avaliação das aprendizagens (AVELINO; MENDES, 2020; CANI *et al.*, 2020). De acordo com estes estudos, grande parte dos professores/as nunca usaram estes recursos, o que certifica com a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2019), de que somente 22% dos/as professores/as brasileiros/as já participaram de algum curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet nas atividades de ensino. O estudo de Cani *et al.* (2020) elucida diversos aplicativos e recursos educacionais gratuitos que podem ser utilizados para o trabalho *online* nas escolas e demonstra algumas possibilidades de estratégias pedagógicas com as ferramentas das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs).

O fechamento das escolas e a suspensão das atividades pedagógicas presenciais levaram as escolas públicas e privadas a adotarem, inesperadamente, um modelo de ensino não presencial com recurso das tecnologias digitais. Os/As professores/as tiveram que adaptar, de um momento para outro, as suas práticas pedagógicas e os planos de ensino a um modelo de ensino remoto e a distância, em muitos casos, sem os conhecimentos e competências digitais essenciais para promover uma aprendizagem de qualidade. Concordamos com Cani *et al.*, (2020), que as instituições educacionais e os/as professores/as foram forçados a adotar práticas de ensino remoto de emergência que muito diferenciam das

práticas de uma educação *online* de qualidade. Em caráter de urgência, a reestruturação curricular para uma modalidade EaD seria inviável (ALMEIDA; ALVES, 2020).

Assim sendo, os estudos de Cani *et al.*, (2020); Almeida e Alves (2020) revelam que os/as professores/as foram forçados/as a aprender repentinamente (do dia para a noite) a utilizar plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas de videoconferência e outros recursos tecnológicos. Ainda assim, geralmente, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas pedagógicas a um ensino puramente transmissivo, cujos/as professores/as prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material *online* e interagem com seus/suas alunos/as de forma síncrona ou assíncrona, com pouca interatividade e *feedback* insuficiente.

Os estudos revelam a necessidade de formação docente que possibilite o desenvolvimento de competências digitais, de modo a conseguirem modificar suas práticas pedagógicas com uso dos recursos tecnológicos (ALMEIDA; ALVES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020). Segundo Almeida e Alves (2020), além do domínio tecnológico, torna-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades autorais e competências digitais docentes para sintetizar, produzir e compartilhar conhecimentos no ciberespaço, de modo que os/as professores/as consigam criar um ambiente inovador, com uma dinâmica que se diferencie das práticas transmissivas, tradicionalmente, consolidadas na educação.

O modelo de formação inicial de professores/as precisam ser (re)pensado/adaptado para as demandas da contemporaneidade (BARRETO; ROCHA, 2020). Segundo estes autores, no atual contexto da educação remota, a reprodução de uma metodologia de ensino tradicional tem interferido negativamente no engajamento e motivação dos/as alunos/as nas atividades remotas.

Cani *et al.*, (2020) sinalizam a importância e urgência de transitar deste ensino remoto de emergência para uma educação digital em rede de qualidade. Os autores apresentam, em suma, os princípios básicos para o *design* de um ambiente *online*, relacionado à organização, seleção de recursos, preparação e avaliação de atividades de aprendizagem.

Conforme Couto, Couto e Cruz (2020), as experiências ciberculturais, incluindo a educação *online*, alcançam uma parcela restrita da população e os desafios para educar com tecnologias digitais ainda são imensos e precisam ser democratizados. As desigualdades no acesso e usos da *internet* em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais. Com tantas limitações para acessar e usar a *internet*, estudantes das classes socioeconômicas mais desfavorecidas não conseguem estudar.

Concordamos com Cani *et al.* (2020), que a pandemia da Covid-19 despertou para a sinalização da importância e urgência de todos desenvolverem habilidades e competências digitais. Esta situação inesperada criou oportunidades para aqueles que estavam habituados a pensar e a lidar com as tecnologias como uma opção, a se apropriarem dos recursos tecnológicos de alguma forma.

Sobre o período pandêmico, Dias (2021) evidencia em seu estudo que a educação, na totalidade, foi afetada, independentemente da rede de ensino, gerando uma preocupação com o déficit de aprendizagem. Nos seus achados, através dos relatos obtidos, verificaram-se dois momentos marcantes na pandemia: o primeiro desacelerou a sociedade, parou o mundo, criando uma realidade e causando grandes impactos e restrições; o segundo exigiu e exige reação da população, dos sistemas de saúde, da ciência, das lideranças governamentais, que nem sempre correspondem com a eficiência ou idoneidade, negando a ciência, contribuindo para o aumento a taxa de mortalidade, das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à educação.

Nicolini e Medeiros (2021) fazem relato de que o distanciamento social acarretado pela pandemia se transformou em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo, pois nos deparamos com uma nova realidade, com novas necessidades populacionais nas mais inusitadas instâncias. Nesse sentido, a educação é um sinalizador potente de problematização em relação às efetivações de suas práticas no que assegura a legislação.

As pesquisas levantadas nos mostram a carência de estudos sobre as categorias de busca, principalmente o ensino remoto, sobretudo, no campo da gestão educacional (teses e dissertações), bem como a concentração de publicações em periódicos no ano de 2020 e 2021 em decorrência do ineditismo da pandemia de Covid-19. Sendo assim, é importante registrar como os estudos até o ano de 2020 abordam a temática a ser investigada de modo que seja possível observar as novas produções a respeito da gestão da educação no período pandêmico e de pós-pandemia, tendo em vista, nomeadamente, que os impactos da pandemia de Covid-19 frente às demandas da gestão educacional nas redes e instituições de ensino ainda são imprevisíveis.

Provocados por esse leque de questões, sentimos a necessidade de melhor compreender quais elementos se interpõem entre os processos de formulação das políticas educacionais até chegar ao chão da escola. Aprofundar as diversas dimensões desta questão nos sugere, a princípio, reconhecer que não basta ter formalmente instituído os mecanismos

de gestão numa perspectiva democrática, estes por si só não garantem a efetivação do processo de democratização e de implementação da política. Esta conclusão guarda grandes e intrigantes questões que merecem e necessitam ser estudadas considerando a ótica dos sujeitos que atuam no interior da escola.

Desta forma, ao buscar algumas respostas que favoreçam compreender quais as variáveis que atuam neste processo de fragilização das instâncias de gestão democrática, tendo como consequência um distanciamento entre o que é vivido na escola e o que foi definido como políticas educacionais para os sistemas de ensino, legitimadas nos próprios fóruns educacionais, tem-se a intenção de contribuir para o fortalecimento das práticas da gestão democrática em todos os níveis do sistema.

Consideramos fundamental o papel do/a professor/a no processo de formulação e de implementação das políticas de democratização da gestão no espaço escolar, sobretudo, porque estamos nos referindo à especificidade da escola pública,

[...] que tem uma intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira (...) ou seja, a escola pública acaba lidando (...) com o Brasil da miséria, da pobreza em todos os sentidos (GUTIERREZ; CATANI, 2001, p. 69).

Nesta perspectiva, espera-se que as instâncias existentes no interior da escola a responder pelo processo de democratização institucional, contem com a efetiva participação dos/as professores/as; todavia o que se tem evidenciado é que esta participação ainda é bastante diluída. Da percepção por nós apreendida, ainda que empiricamente, arriscamos a seguinte constatação: percebemos que a maioria dos/as professores/as limita a sua prática docente ao universo da sua sala de aula, ainda que seja uma atuação competente, distancia-se dos macros contextos políticos, econômicos e sociais, os quais, mesmo que indireta, determinam as condições materiais e ideológicas do que chega, acontece e se materializa na escola. Dessa forma, Lima (2008) define que

Se a pesquisa se centra em abordagens de análise de tipo macro, como, por exemplo, os estudos que, em geral, são realizados sobre a rede escolar ou o sistema escolar municipal, ou estadual, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional, é mais plausível que a escala analítica e de observação tenda igualmente a afastar-se de concepções de escola de tipo *stricto sensu*, contribuindo agora para representações mais genéricas e panorâmicas sobre as escolas (LIMA, 2008, p. 83).

Esta questão encontra-se problematizada em Paro (2001) quando chama a atenção para a necessidade dos estudos acadêmicos, no âmbito da política educacional, estarem mais próximos dos que fazem a educação no chão da escola. Afirma o autor que temas como "neoliberalismo", "os efeitos do Banco Mundial na política educacional", "a privatização do ensino" estão presentes de forma muito tímida nas falas dos/as gestores/as e professores/as. Todavia, esse

[...] alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam a sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhe proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão, sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas (PARO, 2001, p. 30).

Foi nesse ponto que procuramos nos concentrar, observando o grande hiato existente entre o processo de formulação das políticas educacionais ao nível macro (Sistema Municipal) e o esvaziamento, que passa até chegar ao momento de sua implementação na escola, sendo muitas vezes reducionista e/ou fragmentada dos fins a que se propõem as políticas educacionais na forma em que foi discutida e concebida, pois, segundo Paro (2001, p.31), “sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar êxito das soluções propostas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais”. Sobretudo, se considerarmos que as políticas educacionais

são expressões, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nesta perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide ideológica da globalização da economia, como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal, que ao redirecionar o papel do Estado, buscando minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente rearticula o papel social da educação e da escola (DOURADO, 2001, p. 77-78).

Seguindo a compreensão proposta por Ferreira (2001), acreditamos também que não seria possível pensarmos em gestão da educação e políticas de educação sem considerarmos os objetivos educacionais em que estes se fundamentam. Sobre a questão, Paro (2001, p. 107) afirma que a gestão da educação “se fundamenta em objetivos educacionais representativos de interesses das amplas camadas da população e considera a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por estes mesmos objetivos”. Concordamos com Ferreira (2001) de que

[...] o profissional da educação é um intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do (a) professor (a), ajudando-o (a) a tornar-se um (a) profissional reflexivo (a) de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim humanos (FERREIRA, 2001, p. 106).

Reconhecemos a necessidade de um profissional da educação que possa transitar do chão da escola para o contexto macro dos labirintos em que se determinam os condicionantes da política educacional e dos objetivos que dela se espera que a escola cumpra.

Apresentamos referências que buscassem a consolidação teórica. Além disso, inclui uma questão do tempo presente que é a pandemia gerada pelo novo Coronavírus, que, possivelmente, estabelecerá novos parâmetros educacionais, nos quais a escola discutirá formas de preparação para contextos a qual a presença física possa ser prescindida em caráter emergencial. Desse modo, é preciso registrar que não dá para pensar na gestão escolar desassociada a gestão da rede, por isso, esta problemática então se justifica, em nossa ótica, pela possibilidade que nos oferece de desvendar ou compreender as variáveis que se colocam como causas que podem ser impeditivas e/ou dificultadoras para consolidação de práticas democráticas nas várias instâncias do sistema municipal de ensino, sobretudo na escola, mediadas por aqueles a responder pela materialização das políticas, os/as professores/as.

A partir das considerações iniciais sobre os temas básicos e do problema de pesquisa desse estudo, coloca-se em relevo o objetivo desta Dissertação de Mestrado, que consiste em: analisar a gestão da educação básica da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 a 2021.

Para o alcance do objetivo geral desdobram-se os objetivos específicos, a saber:

- Apresentar as legislações nacionais e estaduais que regulamentaram a educação no contexto da pandemia no Brasil e em Mato Grosso do Sul;
- Compreender o ensino remoto como alternativa emergencial para a oferta educacional no cenário de pandemia de Covid-19;
- Caracterizar os desafios e as perspectivas para a gestão da educação básica na Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS no contexto de pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 a 2021;

Percurso metodológico

Diante do exposto, evidencia-se que na educação as medidas de isolamento e distanciamento social impuseram a adoção de novas formas de ensino e aprendizagem, bem como a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. É, nesse contexto singular e complexo, que examinamos como a REME de Naviraí-MS atuou a partir da definição de estratégias do Governo Federal e do estado de Mato Grosso do Sul diante da situação de pandemia da Covid-19.

A metodologia da pesquisa foi respaldada pela abordagem quati-qualitativa com foco na pesquisa bibliográfica e documental. A escolha por essa abordagem se dá pela grande adesão observada da utilização da pesquisa quati-qualitativa nas últimas décadas, dentre outros fatores, a possibilidade de utilização de pontos fortes da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa, permitindo ampliar o conhecimento resultante dos resultados decorrentes desse estudo (CRESWELL, 2007).

Para Souza e Kerbauy (2017, p. 24), do ponto de vista metodológico, não há oposição entre os dois tipos de abordagem, pois não existem contradições, como também, não há continuidade entre às duas formas de investigação. Segundo as autoras, “para entender a abordagem quanti-qualitativa, é importante situar as distinções das abordagens quantitativa e qualitativa”. Quanto aos aspectos epistemológicos, nenhuma abordagem é mais científica do que a outra, pois as mesmas apresentam natureza diferente e, sem haver conflito, um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo, ou vice-versa.

Em suma, Gamboa (2003, p. 399) depreende que o pesquisador não pode se limitar à utilização de instrumentos fechados, de categorias previamente definidas e de técnicas de análise que consideram, ou não, o tratamento estatístico, pois este modelo de “concepção é limitador das capacidades de interpretação do mundo e conseqüentemente, encurtam a possibilidade de gerar conhecimentos que orientem a sua transformação. As técnicas não estão descoladas das concepções epistemológicas”.

Quanto aos tipos de pesquisa, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que consistiu na revisão de literatura da área a partir de várias fontes científicas (livros, dossiês, artigos, teses, dissertações, entre outros). Na pesquisa bibliográfica otimizamos o aprofundamento teórico sobre a gestão e planejamento educacional frente aos desafios à pandemia de Covid-19. Para efeito, “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Realizamos a pesquisa bibliográfica nos ambientes virtuais da base de dados de acesso público da *Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil*, da *Red de revistas científicas de Acceso Abierto no comercial propiedad de la academia (Redalyc)*, do Google Acadêmico, do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e publicações em Anais de Eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Como filtro, foi delimitado o período de 2020 a 2021 e, também, utilizados os descritores “pandemia”, “educação básica”, “gestão educacional”, “planejamento educacional” e “ensino remoto”.

No intuito de elucidar como foi conduzido o ensino remoto emergencial em Naviraí-MS, foi realizada uma pesquisa documental a partir dos atos normativos publicados pelo governo federal, do estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Naviraí-MS durante o período pandêmico (2020-2021).

Na pesquisa documental, selecionamos os principais documentos que nortearam as ações na área de educação como medidas para não interromper o ano letivo de 2020 e 2021, sendo: recomendações das instituições intergovernamentais (Unesco, OMS, OPAS); atos normativos nas três esferas de governo (leis, portarias, decretos, resoluções, protocolos, instruções); e pareceres e deliberações dos conselhos educacionais, onde organizamos categoricamente o mapeamento do processo em que se deu a implementação do ensino remoto emergencial na REME de Naviraí-MS durante o contexto de pandemia de Covid-19 no recorte temporal apresentado para este estudo. Para fins de pesquisa científica, são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (GIL, 2008). Realizamos o mapeamento das instruções normativas que regulamentaram as diretrizes de ensino no decorrer do ano de 2020 a 2021, constituindo uma linha do tempo. O recorte temporal utilizado foi de 17 de março de 2020, data de publicação do decreto que institui as aulas remotas na REME, a 9 de agosto de 2021, data de publicação do decreto que dispõe sobre o retorno das aulas presenciais no formato híbrido até o fim do ano letivo de 2021. Dado o escopo da pesquisa, a fonte de dados utilizada foi o Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul.

Os dados coletados pela pesquisa documental permearam fontes primárias através de documentos que já foram ou não analisados por outros pesquisadores. Já os dados

bibliográficos consistem, basicamente, no escopo de fontes secundárias, ou seja, materiais que já foram produzidos por outros pesquisadores a partir de reflexões oriundas de fontes primárias.

Para a análise dos dados recorreu-se a análise de conteúdo. Bardin (2011) esclarece que a análise de conteúdo incorpora um conjunto de técnicas facilitadoras para analisar as comunicações entre os sujeitos, privilegiar as formas de linguagem oral e escrita e valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem. Nessa direção, Franco (2005) salienta que a análise de conteúdo permite o tratamento dos dados para além da mera descrição do seu teor e a medida que se faz esse procedimento por categorias analíticas é possível considerar a totalidade de um texto a partir do desmembramento em unidades.

Diante das circunstâncias advindas com a pandemia da Covid-19, essa compreensão apresenta-se ainda mais necessária frente aos inúmeros e novos problemas resultantes para a gestão pública educacional, que passa a administrar em tempos de distanciamento, isolamento social e paralisação de grande parte de serviços essenciais à sociedade como, por exemplo, a suspensão das atividades presenciais nas redes públicas de ensino e a emergência em ter que pensar, formular e organizar outras estratégias de atendimento educacional nas instituições de ensino (CARVALHO *et al.*, 2021).

Considerando o que foi apresentado, o problema de pesquisa desse trabalho e a efetivação dos objetivos propostos, para a exposição do estudo empreendido foi necessário organizá-lo em cinco seções contendo a introdução desta pesquisa, três capítulos e as considerações finais. Sendo assim, a estrutura do texto dissertativo, registro científico do desenvolvimento da pesquisa, foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo elucidamos a Educação Brasileira durante a pandemia de COVID-19 e a importância de se discutir as normativas de implementação do ensino remoto neste período com base no resultado da pesquisa documental das normativas que direcionaram as ações educacionais no contexto pandêmico. Deste modo, elencamos as regulamentações para a oferta da educação escolar durante a pandemia de COVID-19 no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Em seguida, problematizamos o ensino remoto como alternativa emergencial da oferta educacional na pandemia.

No segundo capítulo apresentamos o conceito de “Gestão Educacional” e suas características, as distinções a respeito da Gestão Escolar e Gestão de Sistema, as compreensões e relações que versam a respeito do Planejamento Educacional das Redes de Ensino e do Planejamento das Instituições Escolares, assim como a participação e a formação

de professores/as com dimensões da gestão. Dispondo-se da pesquisa bibliográfica, elucidamos conceitos e práticas da gestão escolar em tempos hodiernos, a atividade da docência no ensino remoto emergencial, as dificuldades e os desafios na implementação de ações de ensino e a aprendizagem em regime não presencial.

Dedicamos o terceiro capítulo para versar a gestão do ensino remoto emergencial na REME de Naviraí-MS no período de 2020 a 2021. Esse capítulo foi dividido em três subseções com a finalidade de apresentar e analisar os dados organizados e sistematizados na pesquisa documental e bibliográfica. Na primeira subseção estão expostos os aspectos que caracterizam o município de Naviraí e a configuração da estrutura da REME. Na segunda subseção foram sistematizadas e analisadas as ações normativas implementadas na REME. No que lhe concerne, a terceira subseção evidencia os desafios e perspectivas da gestão na oferta educacional durante a pandemia.

Nas considerações finais foram apresentados os achados dessa pesquisa, baseando-nos em toda a trajetória do seu desenvolvimento. Foram sublinhados alguns aspectos que podem oferecer elementos para novos trabalhos e abrir espaços para se problematizar as potencialidades da discussão sobre a gestão da educação básica durante o ensino remoto frente no contexto de pandemia da Covid-19. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PANDEMIA DE COVID-19

O capítulo elenca a educação brasileira na pandemia de Covid-19, onde abordaremos a regulamentação das normativas de ações para a oferta da educação escolar durante o período. Deste modo, elencamos as regulamentações para a oferta da educação escolar durante a pandemia de COVID-19 no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Posteriormente, apresentamos o ensino remoto como alternativa emergencial da oferta educacional e os principais desafios que esse modelo emergiu frente às exigências do contexto pandêmico.

1.1 – Regulamentações para a oferta da educação escolar durante a pandemia de COVID-19

Devido à pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2) que se disseminou pelo mundo a partir de dezembro de 2019, causando muitos infectados e mortes em massa, fez-se necessário adotar medidas excepcionais e emergenciais como isolamento social, quarentena aos contaminados, testes massivos e medidas preventivas. Neste cenário, todas as áreas de vida social, departamentos e setores tiveram que se reorganizarem de modo que cumprissem as exigências da OMS para a não proliferação do vírus. Deste modo, abordaremos as políticas públicas destinadas da área educacional à suspensão das atividades presenciais e reorganização da oferta educacional em caráter emergencial por tempo indeterminado.

Durante o período mais crítico da pandemia provocada pela Covid-19, observou-se no contexto educacional brasileiro, nas formas em oferecer o ensino à distância e de ensinar remotamente, tanto nas escolas públicas como nas privadas, que mudanças significativas ocorreram no modo tradicional presencial, nos mais diversos níveis e assegurados por direitos constitucionais e legislações básicas.

No Brasil, a partir da declaração de disseminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes caracterizando-a como pandemia em 11 de março de 2020, a OMS recomendou o isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Com isso, o Ministério da Saúde com a Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou ESPIN, em virtude da pandemia de Covid-19. Destarte, estados e municípios brasileiros publicaram instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da

emergência de saúde pública, incluindo a suspensão das atividades escolares (BRASIL, 2020a).

Além disso, a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020³ (Lei n. 13.979/2020), dispôs sobre as medidas que poderiam ser adotadas para enfrentamento da ESPIN decorrente do coronavírus responsável pelo surto de Covid-19. Outrossim, essas medidas de sentido mais abrangente, também foi editada a Medida Provisória n. 921, de 7 de fevereiro de 2020 (MP n. 921/2020), abrindo crédito extraordinário ao Ministério da Defesa para retirada de brasileiros do território chinês, e publicada pelo Ministério da Saúde a Portaria n. 356, de 20 de março de 2020 (Portaria MS n. 356/2020) que trata da regulamentação e operacionalização dos dispositivos da Lei n. 13.979/2020. Tal portaria discorre sobre as hipóteses de isolamento e quarentena e reconhece a competência dos entes federativos na determinação da quarentena em seus territórios.

No Brasil, a Portaria n. 454 de 20 de março de 2020 do Ministério da Saúde (Portaria MS n. 454/2020), no Art. 1.º afirma que “Fica declarado, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19)” (BRASIL, 2020e, s./p.). Escolas de Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior se viram diante da necessidade primeira de preservar as vidas, entretanto, com o grande desafio de continuar o calendário letivo com atividades não presenciais.

No início da pandemia, o Ministro da Economia, Paulo Guedes, em entrevista ao portal de notícias do G1⁴, declarou que o Brasil sofreria impacto do coronavírus, mas que a crise seria passageira. “É uma crise passageira, uma pandemia, como foi dito do ponto de vista de saúde pública. Tem uma onda de impacto, um período de difusão, e depois ela cede também com força. Já está acontecendo isso na China” (MARTELLO, 2020). No entanto, após 2 anos desde o início da pandemia de Covid-19⁵, em maio de 2022, segundo os dados do Painel Oficial da Covid-19, o país ultrapassou a marca de 660 mil vidas ceifadas pela doença.

³ Portaria n.º 188/GM/MS, 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e a Lei Federal n. 13.979, publicada em 6 de fevereiro de 2020, que dispôs sobre medidas para enfrentamento em relação à emergência, permitindo às autoridades, no âmbito de suas competências, adotar medidas de isolamento social, quarentena, determinação de realização compulsória de exames médicos e testes laboratoriais, restrição excepcional e temporária de entrada e saída do país, locomoção interestadual e intermunicipal entre outros.

⁴ MARTELLO, Alexandre. Guedes diz que Brasil vai sofrer 'impacto' do coronavírus, mas que crise é passageira. G1, Brasília, 12 mar. 2020. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/03/12/guedes-diz-brasil-vai-sofrer-impacto-do-coronavirus-mas-que-crise-e-passageira.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.

⁵ O discurso do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que menciona a doença como uma “gripezinha”, foi levada às mídias no dia 24 de março de 2020. Segundo os dados do Ministério da Saúde, no dia 25 de março havia 2.433 casos confirmados e o registro de 57 mortes pela Covid-19 (FERREIRA, 2020).

Entre idas e vindas, com o fechamento e a abertura de escolas e outras instituições, não somente do setor educacional, estados e municípios ficaram limitados a ações do governo federal em relação à pandemia de Covid-19, que parecia, naquele momento, ainda inexistente. A questão era, para a educação ao nível nacional, como dar continuidade ao trabalho pedagógico nas escolas que estavam fechadas em relação ao necessário isolamento defendido pelas instituições científicas mundiais?

Nesse sentido, vários pareceres, portarias, decretos, resoluções e diretrizes foram oficializadas no intuito de informar, direcionar e organizar o setor educacional e seus agentes neste período pandêmico pelo Ministério da Educação (MEC)⁶ e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Sendo assim, citaremos alguns destes documentos para elucidar o itinerário percorrido durante a pandemia de Covid-19 quanto a oferta educacional no Brasil, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Histórico de regulamentações das principais normativas educacionais brasileiras aplicadas durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021)

Documento	Ações
Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020	O MEC se manifestou sobre as substituições das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19 em instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.
Medida Provisória n. 934/2020	Estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979 de seis de fevereiro de 2020.
Portaria MEC n. 376, de 03 de abril de 2020	O MEC publicou a Portaria n. 376 em 3 de abril de 2020 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Excepcionalmente, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.
Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020	Trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. A reorganização do calendário escolar visa à garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária.

⁶ No portal do MEC tem uma área destinada apenas para as ações institucionais em combate ao COVID-19, nele consta todos os documentos publicados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acessado em 08. Out. 2021.

Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.
Parecer CNE/CP n. 15, de 06 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040.
Projeto de Lei n. 486, de 18 de fevereiro de 2021	Dispõe sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências.
Parecer CNE/CP n. 6, de 06 de julho de 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.

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com os dispositivos legais supracitados (2021).

As diretrizes listadas no quadro 2 caracterizam as urgências que surgiram no setor educacional no cenário pandêmico, tendo como motivo o novo coronavírus. Dentre as regulamentações para as ações pedagógicas e administrativas, foram tomadas decisões dando autonomia aos/as gestores/as das secretarias de educação nas esferas estaduais e municipais, para fortalecer o protagonismo da gestão em flexibilizar recessos escolares, autorizar e/ou antecipar férias dos/as professores/as (MELO, 2021). Nesse sentido, todas as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, exemplificam algumas das medidas adotadas na acessibilidade e/ou nas impossibilidades dos encontros presenciais nas unidades escolares da educação básica e/ou ensino superior.

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB n. 9.394/1996) regulamentou a educação como um direito social e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Todavia, historicamente, a garantia desse direito depende de dimensões relacionadas não só ao resguardo legal, mas, também, do financiamento, da valorização dos profissionais da educação, da gratuidade, obrigatoriedade e, sobretudo, da diminuição da desigualdade social que assola a população brasileira.

A Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020⁷ (Portaria MEC n. 343/2020) dispôs sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, autorizando, em seu artigo 1.º, aulas que utilizem as TICs (BRASIL, 2020f). Considerou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia da Covid-19 para instituição de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino, sendo seguidamente alterada pelas Portarias

⁷ A Portaria 343 recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. A norma inicial foi revogada e atualizada pela Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020.

n. 345, de 19 de março de 2020 e n. 356/2020. Esse limite seria encerrado em 18 de abril de 2020, mas, o cenário vivido não era ainda satisfatório e, em função disso, o MEC, por meio da Portaria n. 544/2020, autorizou, em caráter excepcional, que as aulas presenciais fossem substituídas por atividades que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou outros meios convencionais até 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020j).

A partir desse momento, as atividades nomearam-se atividades remotas, pois associavam as ações não presenciais mediadas ou não por recursos tecnológicos. É concebível a compreensão de que foi uma difícil tarefa transpor, repentinamente, o modelo presencial para um novo modelo chamado remoto. “O método para tal objetivo é “aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender” (MIGNOLO, 2008, p. 323). Depreende-se que a educação teve que se reinventar e incorporar práticas nunca necessárias ou, pelo menos, não com tamanha necessidade. Em tempos de excepcionalidade, as famílias, os/as educadores/as e toda a sociedade necessitaram desenvolver a consciência que nos sugere Mignolo (2008) citado neste parágrafo, voltando a aprender de forma diferente.

Além disso, a pandemia de Covid-19 trouxe uma série de mudanças na realidade da população mundial em escala global. Desse modo, para evitar a infecção, segundo Aquino *et al.* (2020), muitas atividades econômicas, culturais, sociais e educacionais foram suspensas e/ou novas configurações obtidas. Essa situação desencadeou desafios relacionados às necessidades de teletrabalho⁸, muitas vezes chamadas *home office* e/ou trabalho remoto.

Os rumos e as regulamentações no campo econômico/comercial iniciado pelo mundo globalizado, desde o final do século XX, deixaram uma forte impressão no desenvolvimento TICs, que estão desempenhando um papel cada vez mais importante na modernização do campo de trabalho. Dessa forma, por poderem aumentar a mobilidade de suas ações, as TICs tendem a impor grandes mudanças no setor público. Para Rocha e Amador (2018), surge nas instituições públicas como desdobramento das inovações tecnológicas e pode repercutir na redução dos custos de produção, no aumento de produtividade e da satisfação pessoal.

Por outro lado, as autoras destacaram que, no Brasil, a adoção desse regime de trabalho no setor público ainda é incipiente, carente de regulamentações normativas sistemáticas e de um campo unificado de produção científica. Portanto, com a pandemia de Covid-19, a demanda por teletrabalho nos setores público e privado aumentou

⁸ De acordo com Rocha e Amador (2018, p. 153) “o trabalho remoto menos vinculado à produção industrial e necessariamente ligado ao uso de TIC tem suas primeiras concepções apresentadas nos anos 1970, com o surgimento do termo teletrabalho (*telecommuting* ou *telework*, em inglês) e a convergência das noções de “trabalho a distância” e “trabalho em casa”.

dramaticamente. No contexto das instituições de ensino, essa situação desencadeou o desenvolvimento direto da gestão, do planejamento e dos comportamentos de trabalho e estabeleceu mudanças dinâmicas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Medida Provisória do Governo Federal n. 934, de 1 de abril de 2020 (MP n. 934/2020), estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação emergencial de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979/2020. Imediatamente, o MEC publicou a Portaria n. 376, de 3 de abril de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio durante a situação de pandemia da Covid-19, autorizando, em caráter excepcional, as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020h). O MEC também realizou outras ações pontuais para a redução dos impactos da pandemia na educação.

A pandemia desvelou no que lhe concerne, as desigualdades sociais, econômicas e culturais da sociedade brasileira. No mês de abril de 2020, as escolas tiveram que se reorganizar diante algumas decisões emitidas pelos órgãos competentes. A Medida Provisória n.º 934/2020 (BRASIL, 2020g) definiu que

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020g, s.p.).

Percebe-se, assim, que o fechamento das escolas resultaria em perdas significativas que refletiriam em todo o espaço familiar e social. A interação entre os/as alunos/as como com os demais envolvidos no processo educativo é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem, esse distanciamento tem ocasionado danos expressivos nesse aspecto, sem contar o retrocesso escolar para a vida dos/as alunos/as. É importante destacar que cada nível educacional possui parâmetros mínimos de carga horária e dias letivos, conforme os artigos 24 (ensino fundamental e médio), 31 (educação infantil) e 47 (ensino superior) da LDB n. 9.394/1996. No ensino superior, cada curso tem definida sua

carga horária específica, de acordo com seu currículo e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Partindo desse pressuposto, o CNE emitiu o Parecer n. 5, aprovado em 28 de abril de 2020 (Parecer CNE/CP n. 5/2020) que tratou sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, destacando que

A reorganização do calendário escolar visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária (BRASIL, 2020i, p. 5).

Além disso, o CNE elucidou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19 (BRASIL, 2020i). Os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e Conselhos Municipais de Educação também normatizaram a orientação para as instituições sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020). Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19, a Medida Provisória n. 934/2020

[...] flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020g, p. 5).

O CNE pontuou, também, algumas possibilidades para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB nº 9.394/1996, sendo elas:

[...] reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;

[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e

[...] ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020i, p. 6).

Para essas normativas e com a parceria entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com seus respectivos conselhos estaduais e municipais de educação, as instituições de ensino tiveram autonomia para se reorganizar em consonância das múltiplas realidades e contextos de cada estado e/ou municípios. Como os prazos de isolamento social foram sendo prorrogados e as determinações governamentais mudavam consoante a situação dos casos confirmados de infectados e suas consequências, as gestões enfrentaram, por sua vez, limitações em suas tomadas de decisões, pois o futuro era passível de incertezas.

Em suma, o Parecer CNE n. 5/2020 tratou sobre a reorganização do calendário escolar⁹ e deu a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19. Para isso, ele define que as atividades não presenciais podem ser mediadas ou não pelo uso de tecnologias, desta forma, o ensino remoto seria uma forma de dar continuidade a oferta das atividades educacionais. Ainda sobre o Parecer CNE n. 5/2020, Mascarenhas e Franco (2020) advertem para as fragilidades identificadas no documento, principalmente, a da falta de diretrizes destinadas a assegurar a inclusão de todos/as os/as alunos/as nessa oferta educacional emergencial.

Ao simplesmente propor o ensino remoto, o referido parecer não demonstra preocupação com quem recebe a educação. Não organiza formas e meios de incluir a totalidade da população escolar com frágil acesso à tecnologia. Enaltece apenas a possibilidade de cumprir dias letivos e disponibilização de informes de conteúdo, no pressuposto de que isso seja ensino. [...] não dimensiona, ao longo do texto, nenhuma reflexão sobre o importante papel que cumpre a escola na sociedade, colocando a educação apenas sobre o prisma do conteudismo e do cumprimento burocrático do ano letivo (MASCARENHAS; FRANCO, 2020, p. 4-5).

Frente ao contexto pandêmico, percebe-se que há uma crescente no que se refere as desigualdades sociais, pois sabemos que os recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento das atividades escolares não são acessíveis a todas as esferas da sociedade. O cenário brasileiro é composto por inúmeras realidades e especificidades existentes na vivência das escolas públicas, na qual a educação deve contemplar todas essas diferenças. No entanto, frente a nova modalidade de ensino a exclusão tem crescido consideravelmente e fazendo com que o atraso no calendário escolar, descrito no Parecer CNE n. 5/2020 seja ainda maior para alunos/as que não conseguem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020i).

⁹ Calendário escolar é um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar (CNE, 2020).

Tanto as escolas da rede pública, como as instituições particulares de ensino no Brasil se esforçaram para buscar alternativas adaptadas à nova realidade pedagógica, sendo o ensino remoto uma dessas medidas. No entanto, se tratando da perspectiva docente sabemos que não é uma situação fácil (ARRUDA, 2020), pois essas instituições precisam elaborar seu planejamento de maneira a contemplar a realidade do/a aluno/a e sua experiência com os recursos tecnológicos, desenvolver metodologias específicas para esse momento e utilizar dos recursos educacionais disponíveis para haver uma construção significativa no processo de ensino e aprendizagem.

É perceptível que o Parecer CNE n. 5/2020 fez um apanhado histórico contextualizando a propagação do vírus e o atual momento que a educação se encontrava, bem como, as ações realizadas pelo MEC na tentativa de diminuir os impactos desencadeados pela pandemia na educação. Nas legislações em contextos de excepcionalidade educacional, nota-se o Parecer CNE n. 5/2020, indicando as possibilidades em integrar o ensino regular à modalidade EaD, prevista no Decreto n. 9.057¹⁰, de 25 de maio de 2017. Nesse ínterim, as orientações do CNE, aos professores/as, recomendam retomadas das aulas à distância com uso tecnologias digitais de informação e comunicação, promover mediações didáticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. Diante dessa substituição das atividades presenciais por mediação tecnológica, observa-se que em muitas instituições adotam o ensino remoto emergencial.

No Brasil, a orientação do MEC para todas as modalidades de ensino é observada na pressão massiva pela implantação da modalidade de EaD, que tem provocado graves consequências para o grupo de famílias vulneráveis em diferentes contextos sociais, pois sabemos que o acesso à internet é algo ainda distante da realidade de muitos brasileiros. Na complexidade do isolamento social aumentou, consideravelmente, a importância da família na educação dos/as seus/as filhos/as, com as escolas fechadas e sem terem o contato presencial com o/a professor/a foi adotado o ensino remoto emergencial, cujos pais/responsáveis e os/as professores/as usam das tecnologias mesmo com as dificuldades para ajudar os/as alunos/as a responderem às atividades e não sofrerem retrocessos ainda maiores no seu percurso escolar (ARRUDA, 2020).

A LDB n. 9.394/1996, dispõe sobre a oferta de EaD no ensino fundamental, no ensino médio e em todas as modalidades de ensino, nos artigos 32, 36 e 80, respectivamente,

¹⁰ Art. 2.º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017, s./p.).

e autorizam familiares a acompanharem seus/as filhos/as no desenvolvimento de atividades informais. Para isso, às instituições de educação infantil couberam elaborar as orientações aos pais e sugeriu alternativas para o cumprimento das tarefas a serem realizadas em domicílio durante o período de isolamento social.

Pela razão de, num curto espaço de tempo à frente de novas tecnologias, implicações afloraram nas mudanças de comportamentos, provocadas nas apresentações das conceitualizações entre o ensino nas formas remota e a distância. De acordo com Arruda (2020), o ensino remoto anuncia a transmissão das aulas em tempo real (aulas síncronas), em que professores/as e alunos/as se encontram virtualmente, em horários determinados como no modelo presencial, enquanto no ensino à distância caracteriza-se por sua forma atemporal, com aulas gravadas (aulas assíncronas), com interações e mediações com tutores/as, em ambientes virtuais e avaliações escritas.

No ensino fundamental (anos iniciais), a Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (Sealf)¹¹ indicou aos professores/as alfabetizadores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as de escolas e pais ou responsáveis de alunos/as que acessassem o site da Sealf para participarem de um curso de treinamento *online*, com subsídios para a organização de atividades não presenciais, com planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente.

No que se refere às orientações formuladas exclusivamente em cada modalidade de ensino, atribuiu-se: a) na educação profissional, científica e tecnológica – ser ministrada, concomitante ao ensino médio em escolas técnicas, e, nessas unidades, seguir a forma da educação básica com adesão de outras tecnologias; b) na educação de jovens e adultos (EJA) – aplicar o mesmo processo das práticas pedagógicas das modalidades básicas de ensino, observadas as singularidades na elaboração de metodologias com atividades práticas.

Depreende-se que em todas as modalidades de ensino, recomendou-se aos gestores escolares usar a instrumentação do diálogo junto aos estudantes na busca por soluções positivas, tendo em vista os interesses educacionais e o princípio normativo da garantia de

¹¹ É responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Atua para viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados, municípios e o Distrito Federal com organismos nacionais e internacionais, que estejam voltadas para a alfabetização. Coordena também a elaboração de currículos e de materiais para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia, bem como apoia a criação de programas de formação de professores alfabetizadores e programas e ações que incentivam a leitura e a escrita. Cabe à Sealf ainda a aplicação de mecanismos que permitam avaliar, com base em evidências científicas, as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes no processo de alfabetização.

padrão em oferecer uma educação com qualidade e para todos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Teoricamente, os/as gestores/as e educadores/as, tanto das escolas da rede pública, como das instituições particulares de ensino no Brasil, apresentaram alternativas, adaptaram as plataformas digitais no enfrentamento à nova realidade pedagógica, minimizaram os prejuízos aos estudantes no processo educacional. Isso se deu pela falta de um prazo temporal para estabilizar a crise mundial da pandemia e sem previsões concretas para um retorno à vida escolar presencial (MELO, 2021).

Em sua totalidade, o Parecer CNE n. 5/2020 destaca 10 ações para serem realizadas na educação durante a pandemia: Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais e/ou responsáveis dos estudantes; Disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC); Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual; Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais (BRASIL, 2020i).

Nessa perspectiva, o documento analisou a atual conjuntura e abordou alguns problemas que poderiam emergir caso as aulas tivessem um prazo ampliado para retornar presencialmente, tais como:

Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; Retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; Danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e Abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020i, s./p.).

Diante dos possíveis problemas apontados no Parecer CNE n. 5/2020, o documento salientou mais quatro desafios que deveriam ser analisados na reorganização dos calendários escolares mediante os seguintes questionamentos:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não

presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?

- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (BRASIL, 2020i, p. 4).

A educação durante a pandemia de Covid-19 tem sido desafiadora para os/as professores/as que tiveram que adotar ao novo formato de ensino caracterizado como ensino remoto. De acordo com Miranda (2020) é necessário considerar que a utilização de ferramentas tecnológicas é um mecanismo que permite a ampliação das atividades humanas em todas as esferas sociais, sobretudo na educação. No entanto, sabemos o quanto essa nova realidade tem sido difícil para os/as educadores/as, considerando a falta de formação inicial e continuada em relação ao uso das tecnologias.

Registra que o referido Parecer faz uma análise dos desafios, direitos e objetivos da aprendizagem para cada nível escolar. Nele, podemos identificar uma explicação sobre o calendário escolar e a carga horária mínima a ser cumprida com algumas informações que auxiliam a prática e a gestão escolar nessa reorganização, como: a necessidade da reposição da carga horária presencial ao fim do período de emergência; realização de atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais e ampliação das horas/aulas diárias concomitantes ao período presencial quando ocorrer o retorno. E ainda, o uso de períodos não previstos como recesso escolar para realização de atividades do ano letivo e ampliação da jornada escolar em períodos de contraturnos (BRASIL, 2020i).

Mesmo considerando-se o caráter positivo e a tradicional morosidade que se apresentam no ordenamento jurídico nacional, as redes de ensino tinham expressivo conjunto de produções normativas e recomendações já em abril de 2020, um mês após o fechamento das escolas. O problema incontornável era saber se haveria condições nacionais de efetividade a esses enunciados quando se constituíssem em leis e normas.

Posteriormente, o CNE ainda elaborou outra norma complementar através do Parecer n. 11, de 7 de julho de 2020 acerca das “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2020l), com o seguinte intuito:

O retorno às atividades escolares, quando definido o cronograma de reabertura das escolas no contexto da crise da covid-19, deverá enfrentar vários desafios. O objetivo deste parecer é, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;

3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020l, s.p.).

Esse documento também sofreu alteração, em razão do item 8 apresentar redação vista como supressora de direitos pela comunidade de educação especial. A Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020k), estabeleceu normas educacionais excepcionais referentes à calamidade pública expressas pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março 2020, cujo artigo 1.º estendia o “estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020” (BRASIL, 2020n, s.p.). O parágrafo único do artigo 1.º da lei solicitou ao CNE a editar “diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2020k), daí a elaboração de nova normativa (BRASIL, 2020m).

A Resolução desse documento normatizou sobre “dias letivos e carga horária”, “direitos e objetivos de aprendizagem”, “planejamento escolar”, “retorno às atividades presenciais”, “atividades pedagógicas não presenciais” e “avaliação” (BRASIL, 2020m, s.p.). Em síntese, a Educação Infantil ficou desobrigada do cumprimento de carga horária e dias letivos; o Ensino Fundamental e Ensino Médio ficaram desobrigados somente do cumprimento do mínimo de dias letivos, conforme estabelecido no inciso II do art. 2.º da Lei n. 14.040/2020 (BRASIL, 2020k).

Por entender que o art. 31 do documento (BRASIL, 2020m) “não considerava o caráter de excepcionalidade das atividades pedagógicas não presenciais, conforme a Lei n. 14.040/2020”, o MEC solicitou o seu reexame, sugerindo nova redação ao art. 31. A redação original mencionava a data de 31 de dezembro de 2020 como término do período de calamidade:

Art. 31. O período de referência a ser considerado para a oferta das atividades escolares e acadêmicas não presenciais, estabelecidas pela Lei nº 14.040/2020, para todos os níveis, etapas, formas e modalidades de educação e ensino, da educação nacional, é até 31 de dezembro de 2021.

Parágrafo único. O período indicado no caput poderá ser adotado a critério dos sistemas de ensino e escolas, a partir das necessidades específicas e justificadas de oferta de aprendizado e atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020m, s.p.).

No Legislativo, buscando eliminar decorrências jurídicas do término da “calamidade pública” em 31 de dezembro de 2020, discutia-se na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 486, de 18 de fevereiro de 2021 (Projeto de Lei n. 486/2021), supostamente em vias de ser aprovado (BRASIL, 2021a). Naquele momento, o acúmulo de informações indicava a imensa dificuldade das redes públicas de ensino de implementar as indicações de reorganização do

calendário dadas pelas normas existentes que ainda continuavam a vigorar dando continuidade as atividades educacionais não presenciais (BRASIL, 2020m).

Nessa direção, o CNE por meio do Parecer n. 6, de 6 de julho de 2021 (Parecer CN/CP n. 6/2021) elaborou “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” (BRASIL, 2021b). A norma descreve dados e informações sobre o cenário mundial da pandemia e seus impactos na educação, e muito pressionado por pesquisas que indicam o aumento das desigualdades educacionais, urge pelo retorno às aulas:

Art. 1º O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata, consideradas as disposições dos Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2021, CNE/CP nº 11/2020, e CNE/CP nº 19/2020, e da Resolução CNE/CP nº 2/2020, devendo observar os seguintes aspectos, em consonância com o princípio constitucional do pacto federativo e com as diretrizes estaduais, distrital e municipais estabelecidas para o enfrentamento da pandemia (BRASIL, 2021b, s.p.).

O Governo Federal, por meio do Decreto n. 6, de 20 de março de 2020, reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública. Foi a partir desse momento que, estados, municípios e o Distrito Federal lançaram suas respectivas normativas para suspensão das atividades presenciais nas unidades escolares. A MP n. 934/2020, dispensou, excepcionalmente, a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na educação básica e no ensino superior. Nesse contexto, a reorganização das atividades escolares tornou-se urgente, levando o CNE a emitir três alterações¹² no Parecer CNE n. 5/2020: o Parecer CNE n. 6, de 19 maio de 2020 – que acrescentou a liberação do sábado para os alunos de guarda religiosa; Parecer CNE n. 9, de 8 de junho de 2020 – que fez o reexame; e o Parecer CNE n. 10, de 16 de junho de 2020 – a prorrogação, por mais 12 meses, do prazo de adaptação das instituições. Foi sancionada a Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que converteu a MP n. 934/2020 em lei e definiu que o CNE editaria as diretrizes nacionais para implementação do disposto na lei. E através do Parecer CNE n. 15, de 6 de outubro de 2020, o

¹² Os atos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, conforme o artigo 2º da Lei n. 9131/1995, carecem, para efeito de validade, de homologação ministerial. A decisão de “homologação parcial” não existe em menção expressa. Há previsão legal, segundo o Regimento Interno do CNE (Portaria MEC n. 1.306/1999), art. 18, §§ 2.º e 3.º, de pedido de reexame para que o colegiado pleno possa reformular e/ou revisar o item do parecer. Ademais, além de suscitar questões de insegurança jurídica, a falta de uma resolução deixou de normatizar a posição orientativa.

CNE propôs diretrizes que concordassem com pareceres elaborados anteriormente¹³ (BRASIL, 2020m).

Essas foram as principais normativas regulamentadas no âmbito educacional ao nível nacional durante o período da pandemia. As normativas estabelecidas no ano de 2020 e 2021 tiveram como principal instituição regulamentadora o CNE, ao todo foram seis pareceres, que trataram, respectivamente, da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19.

1.2 – Ações de atendimento educacional em tempos de pandemia no Mato Grosso do Sul

Faz-se, necessário, também, apontar algumas das ações tomadas pela da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e suas unidades escolares, em relação ao momento de isolamento social na educação brasileira, em especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS), em virtude da Pandemia da Covid-19, frente ao novo desafio apresentado: o ensino remoto. Nossas análises constituem sobre a organização do Estado de Mato Grosso do Sul e as medidas de prevenção voltadas a educação e, também, a organização das unidades escolares da REE.

Nesse ínterim, evidenciaram-se, de algum modo, as políticas públicas estabelecidas e adotadas pelo estado e escolas, respectivamente, bem como, de que forma tornaram transparentes as relações entre estudante, escola, família e tecnologias. Da mesma forma, elucidaremos o itinerário percorrido durante a pandemia de Covid-19 quanto a oferta educacional em Mato Grosso do Sul, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Instruções normativas que regulamentaram as diretrizes de ensino da educação básica no Mato Grosso do Sul (2020-2021)

Documento	Ações
Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020	Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense.
Decreto n. 15.393, de 17 de março de 2020	Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional

¹³ Até o final de outubro de 2020, o parecer ainda aguardava homologação.

	decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense.
Nota de esclarecimento do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), de 18 de março de 2020	O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) esclarece que referenda as orientações da autoridade sanitária e todos os protocolos estabelecidos pelo Ministério da Saúde, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação em relação à gravidade e propagação do COVID-19. Nesse sentido, orienta as instituições de ensino a reorganizarem seus Calendários Escolares, assegurando o cumprimento da legislação vigente, em especial, os artigos 24 e 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. O CEE/MS esclarece ainda que, caso haja mudanças significativas no cenário atual, novas medidas serão adotadas.
Resolução SED n. 3.745, de 19 de março de 2020	Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros.
Decreto n. 15.395, de 19 de março de 2020	Institui o Regime Excepcional de Teletrabalho no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção da transmissão e da proliferação da COVID-19 no território sul-mato-grossense.
Decreto n. 15.410, de 1º de abril de 2020	Acrescenta o art. 2º-B ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Art. 1º Acrescenta-se o art. 2º-B ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, com a seguinte redação: Art. 2º-B. Prorroga-se para até 3 de maio de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, prevista no art. 2º-A deste Decreto. Parágrafo único. Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às instituições privadas de Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância do disposto no caput deste artigo.”
Portaria n. 870, de 7 de abril de 2020	Reconhece o Estado de Calamidade Pública no Estado de Mato Grosso do Sul/MS.
Parecer Orientativo CEE/MS n. 17, de 8 de abril de 2020	ESTABELECE, para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em caráter excepcional, especificamente, para o ano letivo afetado pelas medidas de mitigação das dificuldades decorrentes da situação de emergência de saúde pública.
Decreto n. 15.632, de 9 de março de 2021	Prorroga a suspensão das aulas presenciais até a edição de ato normativo em sentido contrário

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com os dispositivos legais supracitados (2021).

Diante das ações listadas no quadro 3, destacamos as medidas preventivas e mitigadoras tomadas no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul para minimizar as consequências desencadeadas pela pandemia. O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul,

publicou em Diário Oficial¹⁴ e no portal do Conselho Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (CEE/MS)¹⁵ um rol de normativas institucionais e governamentais para o combate ao vírus Sars-Cov-2 que impactou a área educacional no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. De acordo com o monitoramento disponibilizado diariamente pela Secretaria Estadual de Saúde de Mato Grosso do Sul (SES-MS), o isolamento social evitou a proliferação do vírus Sars-Cov-2 e contribuiu para que o estado se mantivesse com o menor número de pessoas infectadas e de mortes pela Covid-19 em relação aos outros estados brasileiros.

Destarte, na tentativa de viabilizar maiores condições de organização da ação educativa, diversas orientações passaram a ser produzidas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) com a finalidade de auxiliar esse novo momento de caráter excepcional, que já não era tão excepcional assim quando se lembra que já se passaram mais de 2 anos nesta situação. No estado de Mato Grosso do Sul, as ações normativas para a educação básica de combate ao coronavírus iniciaram por meio do Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, que:

Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2020a, s.p.).

Para o Governo do Estado, o impedimento do avanço da pandemia também foi decorrente das medidas temporárias em parceria com as prefeituras municipais, que seguiram as orientações do Decreto Estadual n. 15.391/2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul para a prevenção do contágio da doença e o enfrentamento da ESPIN decorrente do coronavírus no território sul-mato-grossense. O mesmo Decreto suspendeu, ainda, capacitações, treinamentos e reuniões presenciais. Além disso, também definiu a suspensão das férias para agentes da área da saúde, militares e bombeiros por estarem na linha de frente. Determinou o afastamento das atividades de servidores que estivessem com sintomas, contato com contaminados ou foram contaminados (MATO GROSSO DO SUL, 2020a).

¹⁴ No portal eletrônico consta todas as legislações de combate a Covid-19 em Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://www.coronavirus.ms.gov.br/?page_id=281. Acesso em 08 out. 2021.

¹⁵ No portal do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) consta todas as ações e decretos realizados pela Secretaria. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/rol-de-aco-es-covid-19/>. Acesso em: 09 out. 2021.

O Decreto n. 15.391/2020 definiu as medidas de emergência tomadas para o enfrentamento da situação, com a suspensão imediata dos serviços em setores públicos que não estivessem diretamente ligados ao enfrentamento da pandemia, o que implicou o imediato fechamento das unidades escolares da REE em todo o Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020a). Entretanto, cabe salientar que a situação vivenciada no estado não difere da realidade vivenciada em todo território nacional.

Após essas medidas temporárias que remetem mais a administração pública, na REE foi publicado o Decreto n. 15.393, de 17 de março de 2020, regulamentado pela Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020¹⁶, suspendendo as aulas presenciais nas 352 unidades escolares e nos centros da REE de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020b), prazo este prorrogado posteriormente para até 3 de maio, por meio do Decreto n. 15.410, de 1 de abril de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020f).

Art. 2º - A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade escolar. E no parágrafo 2º Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às instituições privadas de Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância do disposto no caput deste artigo (MATO GROSSO DO SUL, 2020f).

Agora, muitas incertezas pairavam e as ações são, diariamente, atualizadas e novas decisões eram publicadas frequentemente. No que tange à educação, no Decreto Estadual n. 15.393/2020, foram suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da REE de Mato Grosso do Sul, e sugeriu-se que as Secretarias Municipais de Educação que observassem esta orientação.

O Governo do Estado lançou na plataforma oficial do *Youtube*¹⁷, via canal da SED-MS no mesmo dia da publicação do Decreto n. 15.393/2020, um Vídeo¹⁸ institucional que orientou sobre o período de suspensão das aulas presenciais aos/às gestores/as da REE, por restrições relacionadas à Covid-19 e explicou que a SED estava, naquele momento, estudando diversos exemplos mundiais para verificar a melhor aplicabilidade no Brasil e, principalmente, em Mato Grosso do Sul.

¹⁶ Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%C3%A1rio-Oficial-resolucao-3745.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://youtu.be/e8FStZQqDU8>. Acesso em: 09. Out. 2021.

¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e8FStZQqDU8&list=PL6LF4GoutZ2_AtNkyDDeIXWx45zltYTiM&index=1. Acesso em: 9 out. 2021.

Posterior a isso, em 18 de março de 2020 foi publicado pela SED-MS duas notas de esclarecimento do CNE: (i) a primeira tratou sobre a reorganização das atividades escolares consoante a autonomia e responsabilidade dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital, desde que estejam conforme as normas e parâmetros. As redes dos entes federativos tiveram que autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades: I – ensino fundamental; II – ensino médio; III – educação profissional técnica de nível médio; IV – educação de jovens e adultos; e V – educação especial; (ii) a segunda nota esclareceu e orientou as instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul sobre a posição do CEE-MS perante as ações da administração pública para o enfrentamento da Covid-19 (MATO GROSSO DO SUL, 2020c).

Diante da incerteza do retorno às atividades escolares, uma das primeiras medidas tomadas pela SED-MS consistiu na antecipação das férias dos professores da rede pública, para manter o material humano à disposição tão logo as condições de reabertura das escolas estivessem presentes. Com isso, nota-se que o trabalho remoto ocorreu, inicialmente, até o final do 1º bimestre, em 30 de abril de 2020, decidiu-se pela antecipação do recesso escolar previsto para os dias 17 a 31 de julho 2020, para os dias 4 a 18 de maio de 2020, com a possibilidade de retorno, a depender do avanço da pandemia, no dia 19 de maio de 2020 de forma presencial ou a distância, conforme disposto no Decreto n. 15.420, de 27 de abril de 2020.

O posicionamento do estado foi confirmado pelo Parecer Orientativo CEE-MS n. 17, de 14 de abril de 2020, que esclareceu as orientações da Portaria MEC n. 343/2020. Também dispensou instituições de ensino da obrigatoriedade do cumprimento dos dias letivos anual estabelecidos pela LDB n. 9.394/1996 e sugeriu a suspensão das aulas às instituições de ensino públicas e privadas, com a reorganização dos calendários escolares (com a antecipação de férias, por exemplo), aulas remotas (aulas não presenciais), mantendo o calendário e carga horária obrigatória estabelecida em Lei (MATO GROSSO DO SUL, 2020h). A SED-MS publicou no mesmo dia a CI n. 61/2020 com orientações enviadas pela SITEC/SED-MS.

A Secretaria de Educação do Estado (SED/MS) suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de 23 de março a 06 de abril de 2020, sendo os dias 18, 19 e 20 de março um período para adaptação da comunidade escolar; - o impacto desse vírus não será necessariamente duradouro, conforme previsto atualmente na maioria dos países, com exceção da China, onde as crianças estão sem aulas há mais de um mês (MATO GROSSO DO SUL, 2020j).

Mesmo que os caminhos fossem de incertezas, no mesmo período, acreditava-se que a pandemia não perdurasse por muito tempo e, para melhor atender as demandas

apresentadas, foi solicitado às escolas que estabelecessem canais de contato¹⁹ com seus/as alunos/as e seus/as responsáveis. Essas orientações foram enviadas pela Superintendência de Informação e Tecnologias da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul por meio da Comunicação Interna (CI) n. 61, de 18 de março de 2020 (SITEC/SED-MS n. 61/2020), em que se acreditava que o impacto do coronavírus não persistisse por muito tempo. Nesse mesmo período, na China (onde supostamente tudo começou), os/as alunos/as estavam sem aulas presenciais há pouco mais de um mês. A CI, entretanto, orientava que, “caso os tempos se prolonguem, haverá necessidade da adoção de algumas estratégias, como o uso de recursos tecnológicos”, buscando manter o aprendizado e o aproveitamento dos estudantes da REE-MS.

Assim, solicita-se que os senhores estabeleçam canais de comunicação rápida com os seus professores (*WhatsApp, e-mail, etc.*), visando à formação autoinstrucional destes no que se refere ao uso dessas tecnologias, para continuar garantindo aos estudantes o direito a uma educação igualitária e inclusiva para todos.

É de extrema importância que orientem os seus professores para que também definam esses canais de comunicação com todos os estudantes e com todas suas turmas e possam fazer a distribuição dos conteúdos, bem como das atividades, no período em questão (MATO GROSSO DO SUL, 2020j, s.p.).

Os documentos oficiais continuaram sendo expedidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, onde o Decreto Estadual n. 15.395, de 19 de março de 2020, instituiu o regime excepcional de teletrabalho/trabalho remoto no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Sendo assim, boa parte dos servidores públicos estaduais (exceto aqueles considerados essenciais) continuaram as suas atividades em regime de trabalho remoto ou alternavam em escala presencial, com a finalidade de diminuir o trânsito e a aglomeração de pessoas (MATO GROSSO DO SUL, 2020e).

Este é o marco do complexo período de atividades remotas executadas pelos/as professores/as e alunos/as da Educação Básica de Mato Grosso do Sul, sujeitos do processo de aprendizagem de diferentes contextos, a saber: sociocultural e etnogeográfico. Inesperadamente, todos se tornaram professores/as, estudantes e familiares em simultâneo, dentro de suas próprias casas.

Em Mato Grosso do Sul, a adoção das aulas remotas as quais os docentes atuam em regime de trabalho remoto, tem ocorrido por plataformas de estudo *online*, aplicativos de mensagens, *sites* para compartilhamento de conteúdo multimídia e parcerias para a realização

¹⁹ Importante destacar que o período de 18 a 20 de março de 2020 foi destinado à adaptação para a comunidade escolar, momento este relevante a fim de estabelecer canais de contatos entre escolas e famílias.

das atividades virtuais. Nesse contexto, foram ampliadas as iniciativas para a utilização da plataforma Protagonismo Digital²⁰, que funciona como um repositório de ferramentas para o ensino não presencial, além das atividades televisionadas transmitidas pela TV Educativa (TVE), desde o fim de maio de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020h).

Cabe destacar ainda, que embora haja diferenças consideráveis dentre essas medidas, há em comum o fato que os estados e municípios brasileiros partiram do princípio de que não se dispunha de condições para o reestabelecimento das atividades presenciais a curto ou médio prazo e que as medidas excepcionais seriam necessárias para dar continuidade às atividades pedagógicas. Saviani (2020) ressalta a nova realidade trazida pela Covid-19, elucidando que

O advento da pandemia do Coronavírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do "Ensino Remoto" para suprir a ausência das aulas. (SAVIANI, 2020, p. 5).

Além dessas orientações específicas, a Superintendência de Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul (SUPED/MS) encaminhou por meio da CI n. 898, de 19 de março de 2020 (CI n. 898/2020), orientações aos professores/as sobre a oferta de APCs aos/às alunos/as do Ensino Fundamental e Médio, para serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais e de indicações de atividades remotas, desenvolvidas por vídeos, atividades *online* e reuniões virtuais via *Whatsapp*, *Messenger*, *Facebook*, *Zoom*, *Meet* e outros aplicativos que favorecessem o contato virtual, entre alunos/as e professores/as (MATO GROSSO DO SUL, 2020k).

Os dados relativos ao censo escolar 2019, incluindo-se as redes estadual, municipais, federal e privada, informam que o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul atende aproximadamente 680.108 (seiscentos e oitenta mil, cento e oito) alunos/as matriculados/as nas três etapas da educação básica em seus 79 municípios (BRASIL, 2019), nos quais é preciso considerar que existe outro problema em apenas transferir as aulas presenciais para atividades remotas a distância, a falta de acesso à *internet* de boa parte da população nos 79 municípios sul-mato-grossenses, o que dificultaria o acompanhamento das atividades remotas (IBGE, 2020).

A propagação do vírus ocasiona o fechamento das escolas, persistentemente, e a projeção apontada como uma possibilidade pela SITEC não durou menos de um mês e, sim,

²⁰ Disponível em: <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/>. Acesso em 6 out. 2021.

por mais de um ano. Com a continuidade da pandemia, foi instituído o Regime Excepcional de teletrabalho no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul para a prevenção da transmissão e da proliferação da Covid-19 a partir do Decreto Estadual n. 15.395, de 19 de março de 2020, acompanhado da regulamentação do Decreto n. 15.391/2020 com a resolução SED n. 3.745/2020, que tratou da organização para os níveis de ensino e as competências aos pais, alunos/as, professores/as e gestores/as, tal como a oferta de APCs nas Unidades Escolares e Centros.

Com o intuito de apresentar a atualização diariamente das orientações aos/às gestores/as escolares da REE de Mato Grosso do Sul sobre os procedimentos instituídos posteriores ao Decreto n. 15.393/2020, o Governo do estado lançou via canal da SED-MS no *Youtube* um vídeo²¹ institucional de pronunciamento da Secretária de Estado de Educação. Na SED-MS, especificamente no setor pedagógico, o trabalho essencial focou na mínima condição de manter o ano letivo em curso, com as APCs regulamentadas pela Resolução SED-MS n. 3.745/2020.

Art. 1º Para cumprimento da carga horária anual e dias letivos aos quais o estudante tem direito, conforme legislação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino será ofertada Atividade Pedagógica Complementar – APC, durante o período de suspensão das aulas presenciais prevista no Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020d, s.p.).

E ainda, na Instrução Normativa da Superintendência de Políticas Educacionais da SED n. 5, de 19 de março de 2020, o Art. 2º define que,

Compete à Direção Escolar estabelecer, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, o modo de comunicação com o estudante, se maior de idade, ou pai/mãe ou responsável, se menor de idade, a fim de garantir o envio e recebimento das Atividades Pedagógicas Complementares – APC, a serem realizadas pelo estudante no período de suspensão das aulas presenciais, conforme estabelecido em legislação.

§ 1º O modo de comunicação a ser estabelecido pode ser físico ou virtual, dependendo das condições de acesso do estudante, priorizando os meios de comunicação não presencial, a fim de evitar a circulação de pessoas na escola.

§ 2º A distribuição aos estudantes e os prazos de entrega e recebimento da APC serão de responsabilidade da equipe técnico-pedagógica da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2020l, s.p.).

Com o início do complexo período de atividades remotas executadas pelos/as professores/as e alunos/as da Educação Básica na REE de Mato Grosso do Sul, evidencia-se

²¹ Disponível em: <https://youtu.be/n8Or2nZd4es>. Acesso em: 09. Out. 2021.

os sujeitos do processo de aprendizagem de diferentes contextos sociais, cidades, periferias urbanas, terras indígenas, comunidades do campo, assentamentos, comunidades descendentes de quilombolas existentes no território sul-mato-grossense.

O Governo do estado reconheceu estado de calamidade pública em Mato Grosso do Sul através da Portaria n. 870, de 8 de abril de 2020 (Portaria n. 870/2020). Em 29 de abril do mesmo ano, a Resolução SED n.º 3.749 alterou os calendários escolares do ano de 2020 e solicitou que as instituições submetessem os novos a SED. Posterior a isso, em virtude dos efeitos oriundos dos impactos desencadeados pela pandemia de Covid-19, o Governo instituiu novas ações normativas para o enfrentamento da pandemia. Na sequência, novos decretos foram publicados, todos com o viés de suspensão e prorrogação das atividades em regime não presencial, a saber: o Decreto n. 15.436, de 13 de maio de 2020 – suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da REE-MS, no período de 19 de maio a 30 de junho de 2020; o Decreto n. 15.463, de 25 de junho de 2020 – Prorrogou para até 31 de julho de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da REE-MS; o Decreto n. 15.479, de 27 de julho de 2020 – prorrogou para até 7 de setembro de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas escolas e nos centros da REE-MS; e, por fim, o Decreto n. 15.526, de 5 de outubro de 2020 – pospôs até o término do ano letivo de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da REE-MS.

Diante da complexidade que o período pandêmico impusera para as redes de ensino, o Governo do Estado fez parceria com a *Google Inc.*²² para o uso do aplicativo *Google Classroom*, destinado à execução das aulas remotas. Na ocasião, a SITEC disponibilizou informações a respeito da utilização da plataforma aos gestores/as, professores/as e alunos/as de todas as unidades escolares e centros da REE-MS.

Sabendo-se que nem todos/as os/as alunos/as da REE possuíam/possuem acesso aos recursos tecnológicos necessários para dar continuidade nas aulas no formato remoto, a equipe gestora da SED em conjunto os dirigentes escolares disponibilizaram materiais impressos aos estudantes que não possuíam nenhum tipo de acesso à *internet* em casa (MATO GROSSO DO SUL, 2020). Para a educação especial, não conseguimos identificar ações pedagógicas voltadas para esta população.

Nesse sentido, a SED/MS lançou para o início do ano letivo de 2021 um documento intitulado “Protocolo de volta às aulas nas escolas estaduais”, em que adota quatro eixos como

²² Disponível em: <http://www.ms.gov.br/governo-e-google-fazem-parceria-e-disponibilizam-plataforma-de-estudos-para-alunos-da-rede-estadual/>. Acesso em: 11 out. 2021.

propostas para o retorno. No eixo biossegurança, seriam observadas as questões de distanciamento, número de alunos/as por sala, equipamentos de proteção individual, entre outros; no eixo socioemocional, ações que visassem o necessário apoio social e emocional aos alunos; no eixo cognitivo, o desenvolvimento de ações de recuperação da aprendizagem; e, por fim, no eixo normativo, a sistematização dos registros de desempenho escolar.

O documento não estabelece se o retorno deverá ser híbrido ou presencial, pois isso dependeria se o número de estudantes, por sala, permitiria garantir o distanciamento mínimo necessário:

Assegurar o distanciamento social no retorno às aulas presenciais requer que as escolas tenham menos estudantes em sala ao mesmo tempo; para isso, é necessário que ações sejam tomadas no sentido de proporcionar a distância mínima segura entre eles. A primeira ação a ser adotada remete à divisão de turmas, que deverão ser divididas em grupos, organizados de forma que se respeite a distância mínima de 1,5m entre os estudantes. As turmas deverão ser mantidas com os mesmos estudantes, evitando-se, ao máximo, a mudança de uma turma para outra (MATO GROSSO DO SUL, 2020m, p. 7).

Observa-se que, em simultâneo, que o documento apresenta a necessidade de redução no número de estudantes para garantir o distanciamento social, também orienta para manter as turmas com os mesmos estudantes. No entanto, as turmas do ano letivo de 2021 foram formadas com lotação máxima, levando a subentender que possa haver a proposição de um revezamento entre os estudantes, alguns assistindo às aulas de forma presencial e outros, da mesma turma, atendidos pelas ferramentas virtuais.

O documento também permite que os responsáveis pelo/a estudante escolham entre o retorno presencial ou atividades não presenciais. “Cabe aos pais ou responsáveis legais, em comum acordo com a escola, a opção pela permanência do estudante em atividades não presenciais” (MATO GROSSO DO SUL, 2020m, p. 7). O/a estudante que retornar de forma não presencial deverá ter acesso ou ao conteúdo, ou às plataformas digitais, o que acarreta demanda sobre o/a professor/a que deverá cumprir com os dois planejamentos de aula, o do ensino presencial e do ensino remoto.

O retorno presencial híbrido aconteceu no dia 1 de março de 2021 e houve uma adesão considerável por parte dos/as estudantes. Foram realizadas atividades de acolhimento com os estudantes, além de orientações sobre como deveria ser a rotina no ambiente escolar. Apesar dos números críticos da pandemia a SED/MS, por meio do Decreto n. 15.632, de 9 de março de 2021, suspendeu novamente as aulas por tempo indeterminado.

Assim, a Secretária de Estado de Educação, diante do avanço da vacinação no estado de Mato Grosso do Sul, optou por um novo retorno híbrido que ocorreu no dia 19 de julho de 2021, considerando que até a referida data todos os profissionais da Educação, que optaram pela vacinação, já tomaram, ao menos, a primeira dose da vacina para Covid-19.

Este retorno no modelo híbrido com revezamento semanal ocorreu até o mês de setembro, quando em outubro, por meio do Decreto n. 15.779, 1 de outubro de 2021, a secretaria optou pelo retorno as aulas presenciais de todos/as os/as estudantes. Esta decisão foi tomada pela secretaria tendo em vista que a vacinação tanto dos/as professores/as, como dos/as estudantes, avançou conforme o cronograma estipulado pela Secretaria Estadual de Saúde.

Conclui-se que, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito estadual, foram implementadas várias normativas e orientações acerca da continuidade da oferta da educação básica durante o período da pandemia de Covid-19. No entanto, essas medidas, elaboradas de forma emergencial, acabaram se distanciando da realidade das escolas e, assim, revelando que “as Secretarias de Educação não estavam preparadas para tal situação, consideramos que a formulação dessas ações emergenciais se deu em um período bastante reduzido, aumentando os níveis de incerteza e ambiguidade dos programas desenhados” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 89). Uma dicotomia entre os reais direitos dos/as alunos/as que já estavam assegurados como o direito ao acesso escolar e escola para todos. Assim, concordamos com Scaff, Souza e Bortot (2021) ao apontarem que:

A legislação educacional brasileira não se mostrou alinhada aos pressupostos defendidos pelos documentos internacionais no tocante à garantia de ações de equidade educacional no combate a vulnerabilidade social na pandemia de COVID-19. A ausência de ações efetivas voltadas para a mitigação da desigualdade social produziu maiores índices de abandono escolar e falta de acesso à educação, corroborando, portanto, para a negação do direito declarado na Constituição Federal de 1988 (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 14).

Ao analisarmos os atos normativos, perceberemos que o foco da política educacional no contexto da pandemia esteve voltado para a continuidade da oferta de ensino sem considerar as assimetrias existentes não só nas redes de ensino, mas, principalmente, entre os/as alunos/as. Nesses documentos não foi possível identificar, por exemplo, alternativas para a falta de contato e interação social tão necessária no processo de ensino-aprendizagem, bem como, o acesso ao uso da tecnologia, ao qual se sabe que, conforme os dados da PNAD de 2019, divulgada em 29 de abril de 2020, 46 milhões de brasileiros não têm acesso à

internet no país, ou seja, grande parcela da população ainda se encontra em escassez destes recursos (IBGE, 2019), deixando uma “educação para poucos” nestes tempos incertos.

A partir da análise empreendida nos documentos regulamentados para a educação no contexto da pandemia, denota-se a indicação de ações para a oferta educacional, sendo assim, faz-se necessário compreender, conceitualmente, as alternativas emergenciais da oferta educacional na pandemia. A próxima seção elucidará reflexões da nova conjuntura política e escolar sobre os métodos e recursos utilizados para o desenvolvimento das aulas, assim como os impactos e desafios desencadeados a partir desses modelos de ensino e aprendizagem para os/as alunos/as, professores/as e sociedade civil.

1.3 – Ensino Remoto, EaDI e Ensino Híbrido: aspectos conceituais das alternativas emergenciais para a oferta educacional na pandemia de Covid-19

Sabendo que a escola é um espaço em que há circulação e aglomeração de sujeitos de diversas faixas etárias, houve a necessidade de Estados, Municípios e o Distrito Federal, do Brasil, adotarem alternativas emergenciais para a oferta educacional. Assim, a proposição desse item foi abordar os aspectos conceituais a respeito dessas alternativas, a saber: Ensino Remoto (ER), Educação à Distância (EaD) e Ensino Híbrido (EH).

Antes, porém, enfatiza-se aos/as leitores/as que as alternativas supracitadas, em parte, são reverberações das decisões tomadas pelos entes federados, tendo em vista o entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) frente a Medida Provisória n. 926, de 20 de março de 2020 (MP n. 926/2020) que definia as medidas adotadas pelo Governo Federal para o enfrentamento do novo coronavírus, visto que, as medidas adotadas pela União não afastavam os Estados e Municípios de competência concorrente, nem a tomada de providências normativas e administrativas pelos entes federados (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

Posto isso, informa-se que há outra nomenclatura utilizada para ER, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) usadas como sinônimos. De acordo com Behar (2020), o termo “Remoto” se refere a distância no espaço, um distanciamento geográfico, quando associado ao termo “Ensino” compreende que professores/as e alunos/as estão vetados/as, por decreto, de frequentar as instituições educacionais, impedindo a disseminação do Vírus. É “Emergencial” porque o planejamento pedagógico, repentinamente, precisou ser engavetado devido às circunstâncias que incidiram na tomada de decisões sobre o problema público em questão. Portanto,

Podemos, [...], dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020, s./p.).

Nesse sentido, a autora afirma que o ensino presencial físico foi transportado para os meios digitais. “No ERE, as aulas se dão de forma síncrona, com vídeo aula, aula expositiva, por um sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de forma assíncrona” (BEHAR, 2020, s./p.). Assim, a presença dos/as professores/as e alunos/as no espaço físico da sala de aula, fora “substituído” pela digital, numa aula *online*, que se denomina “presença social” (BEHAR, 2020).

Para Charczuk (2020), o ER não deve ser tido como uma modalidade educativa, ao contrário, ele se caracteriza como uma ação pedagógica que se dá na transposição do ensino presencial para o ensino mediado pelas ferramentas digitais, na maioria das vezes, ou pela oferta de apostilas e materiais impressos aos estudantes. Sobretudo, no caso do ER não há planejamento ou referenciais teóricos-conceituais específicos e prévios para sua prática, mas sim, a mera transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. Ocorre que, o ER se utiliza de recursos digitais ou materiais entregues aos estudantes para possibilitar o que havia sido planejado pedagogicamente para se dar presencialmente, sem, explicitamente, anunciar a articulação desse plano com as ferramentas citadas.

Ao encontro dessa compreensão Bozkurt e Sharma (2020 *apud* CHARCZUCK, 2020) afirmam que o ER de emergência pode ser caracterizado como uma solução provisória para um contexto problemático que se instala inesperadamente. Contudo, destacam que, mesmo que esta solução possa se apropriar de forma original e criativa de recursos e experiências que se inserem na EaD, não podem ser entendidos como semelhantes.

Essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaDI já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita (SAVIANI, 2020, p. 5).

Nessa vertente, “como se vê, o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, admitido apenas como exceção; e se diferencia da EaD porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade”. (SAVIANI, 2020, p. 5-6).

Em relação à EaD, Behar (2020, s./p.) a define como uma modalidade educacional, “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico [...]. Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD. Nesse sentido, na proposição de um modelo pedagógico, é necessário, além da construção de uma arquitetura pedagógica (AP) que orienta as ações a serem desenvolvidas na modalidade a distância, definir, também, as estratégias pedagógicas (EP) que vão servir de ligação entre a arquitetura definida e a prática desenvolvida na sala de aula virtual. Estas são entendidas como um conjunto de ações educacionais que impulsionam a AP visando alcançar os objetivos que levam à construção do conhecimento (BEHAR, 2020, s./p.).

Portanto, pensando sobre o exposto, a EaD possui um funcionamento baseado em concepção didático-pedagógica própria, que abarca conteúdos, atividades e *design* adaptados às especificidades das áreas de conhecimentos gerais e específicos, contemplando a avaliação dos estudantes (BEHAR, 2020).

Ao encontro dessa compreensão, Moore e Kearsley (2007) entendem por EaD o uso das tecnologias e da temporalidade diferenciada no processo, além disso, um curso EaD, considerará da existência de professores e estudantes que, na maioria das vezes, se encontrarão em espaços virtuais estruturados em preceitos didático-pedagógicos que atendam este fim, além de orientar a proposição de atividades e avaliações.

Nesse sentido, o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 – que regulamenta o art. 80 da LDB n. 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, a nomenclatura *educação à distância* é caracterizada como no Art. 1º:

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

Considerando os enunciados, pode-se perceber que, apesar de citarem as TICs, cada curso na modalidade de EaD estarão fundamentados em pressupostos teórico-conceituais que, por sua vez, darão base às práticas didático-pedagógicas e ambos articularão as formas e

utilização das TICs, além de orientarem as relações entre os sujeitos que estarão envolvidos no cenário educativo (CHARCZUK, 2020). Portanto, a EaD é uma modalidade específica, com concepção didático-pedagógica própria, que envolve conteúdos, atividades, avaliação, funcionamento e todo um *design* projetado e adequado a tal modalidade.

Na literatura educacional não existem registros sobre o termo “ERE”, dado que, diante do contexto da pandemia de Covid-19, sendo uma experiência inédita. As atividades pedagógicas não presenciais implementadas em caráter emergencial não devem ser, portanto, uma modalidade ensino, o ERE não é emergencial e temporário para atender a uma necessidade conjuntural, dado que se constituem como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem até pouco tempo realizado na modalidade presencial.

Paralelamente a essas discussões sobre o ER (ERE) e a EaD, há o EH. O EH não é conjuntural, faz parte da mudança histórica na forma dos processos de ensino que incorporam tecnologias, independente desse momento pandêmico. Nesse sentido, Christensen, Horn e Staker (2013) destacam:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

Observa-se que para os autores o EH compreende um currículo formal de educação, que o estudante aprende, em parte, num ambiente virtual e em outro momento num espaço físico. Ao encontro deste entendimento, Carvalho (2020, p. 151) compreende o EH como “a mistura do modelo presencial com o modelo online de ensino. Ele acontece tanto dentro como fora da escola, pois o aluno estuda o material em diferentes ambientes”.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), existem de diferentes definições para o EH, no entanto, todas elas convergem para os dois modelos – presencial e *online* – sendo que o primeiro tem ocorrido, tradicionalmente, em sala de aula e o segundo, relativamente recente, se utiliza das TICs para ofertar o ensino.

Nesse sentido, para Carvalho (2020), o EH é uma alternativa em relação ao ensino tradicional e pode ser o que mais se adapta ao contexto do aluno e do professor, na atualidade. Em consonância, Christensen, Horn e Staker (2013) colocam

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer ‘o melhor de dois mundos’ — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula

tradicional. Por outro lado, outros modelos de ensino híbrido parecem ser disruptivos em relação às salas de aula tradicionais. Eles não incluem a sala de aula tradicional em sua forma plena; eles frequentemente têm seu início entre não-consumidores; eles oferecem benefícios de acordo com uma nova definição do que é bom; e eles tendem a ser mais difíceis para adotar e operar (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.3).

Deve-se considerar que o contexto em que os autores do enunciado escrevem parte da realidade norte-americana. Logo, as escolas que eles mencionam podem não representar as instituições brasileiras. Em todo caso, os autores afirmam que o EH combina vantagens do que eles chamam educação online e os benefícios da sala de aula tradicional, sendo possível que, em alguns casos, esta última não seja utilizada plenamente.

Em concordância com os autores, Carvalho (2010) aponta que o EH tem surgido como uma tendência educacional do século XXI e que, em decorrência da Pandemia da Covid-19, os/as professores/as pensam estar aplicando o EH, isso porque, começaram a utilizar com mais frequência as tecnologias. No entanto, Carvalho (2020, p. 153) citando Führ (2019, p. 37) afirma “o ensino híbrido apresenta-se como uma proposta de personalização e uso das tecnologias na educação, permitindo mesclar o ensino online com as demais atividades presenciais”. Portanto, o ER que foi aplicado na maioria das escolas, durante o início do contexto pandêmico, não era EH, porque não possuía a parte presencial (CARVALHO, 2020).

Nesse viés, Carvalho (2020) destaca fatores que precisam ser considerados e podem dificultar na implantação do EH nas escolas, dentre eles, a autora cita: a) inadequada infraestrutura; b) baixo financiamento da formação da equipe escolar; c) impossibilidade de acesso a computadores por parte dos alunos e/ou; d) falta de outros aparelhos eletrônicos similares e; e) ausência de internet.

Considerando o exposto, sinaliza-se que existem duas opções de EH: (i) a opção sustentada, em que se combinam os benefícios do ensino *online* com os da sala de aula tradicional; (ii) opção disruptiva, que se afastam da sala de aula tradicional.

Os modelos de ensino híbrido que seguem o padrão dos híbridos estão numa trajetória sustentada em relação à sala de aula tradicional. Eles estão montados de modo a construir sobre o sistema industrial de salas de aula e oferecer melhorias sustentadas em relação a ele, mas não a romper com ele. Os modelos mais disruptivos, no entanto, estão posicionados de modo a transformar o sistema de salas de aula e tornarem-se os motores da mudança no longo prazo, particularmente no nível secundário. Qualquer variedade de ensino híbrido deve se tornar obsoleta conforme a disrupção pura se torna suficientemente boa (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 4).

O EH se divide em quatro modelos: 1) modelo de Rotação, que se subdivide em – a) rotação por estações; b) laboratório rotacional; c) sala de aula invertida e; d) rotação individual; 2) modelo Flex; 3) modelo A La Carte; 4) modelo Virtual Enriquecido. No modelo de Rotação, um curso ou uma matéria/disciplina, os estudantes fazem um revezamento entre as modalidades de ensino, seguem um roteiro fixo ou fica a critério do/a professora/a, porém, uma das modalidades é a *online*. As demais modalidades podem se constituir de atividades, tais como lições em turmas completas ou em grupos pequenos, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). No que se refere aos submodelos do primeiro sabe-se que

- **O modelo de Rotação por Estações** – [...] – é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula;
- **O modelo de Laboratório Rotacional** é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online;
- **O modelo de Sala de Aula Invertida** é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online;
- **O modelo de Rotação Individual** difere dos outros modelos de Rotação porque, em essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 27, grifos nossos).

A partir da citação, compreende-se a distintas formas que podem ser organizados o primeiro modelo (de Rotação). Quanto ao segundo (modelo Flex), define-se que a espinha dorsal do aprendizado do/a aluna/a é o ensino *online*, mesmo que haja orientações e direcionamentos para atividades *offline*, em alguns períodos. Os/as alunos/as são orientados/as por um roteiro dinâmico e ajustado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, sendo que o/a docente responsável está no mesmo local (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Em relação ao Modelo A La Carte é organizado de maneira que os/as alunos/as participem de um ou mais cursos, prioritariamente, *online* e com a presença social do/a professora/a e, simultaneamente, ainda, ter experiências educativas nas escolas tradicionais, sendo que os/as estudantes podem participar do curso *online* nas unidades físicas ou fora delas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

E ao último (modelo Virtual Enriquecido) “é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada curso (ex: matemática), os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdo e lições *online*” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 27).

Quadro 4 – Principais características do ER, EaDI e EH

Principais Características		
Ensino Remoto	Educação à Distância	Ensino Híbrido
<ul style="list-style-type: none"> - Compreende distanciamento geográfico, entre professores/as e alunos/as, exigido por decreto; - Uma ação pedagógica que transporta o ensino presencial físico para meios digitais e/ou materiais impressos; - Não há planejamento ou referenciais teóricos conceituais prévios e específicos; - Se utiliza das TICs e/ou materiais impressos aos estudantes para possibilitar que o que fora planejado para o espaço presencial; - Solução provisória, que possibilita operacionalizar o ensino, mediante um contexto problemático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma modalidade educacional; - Elabora um Modelo (Planejamento) pedagógico que se constitui dos aspectos organizacionais, conteúdos, metodologias, tecnologias e estratégias, voltado para alunos/as, professores/as, tutores/as e gestores/as; - Se utiliza das TICs para que ocorra a mediação didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem entre os/as alunos/as e os/as professores/as; - Desenvolve atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de educação formal, no qual há a mistura das vantagens da modelo (educação) <i>online</i> e com os benefícios da sala de aula tradicional (educação presencial); - Planejamento personalizado para o uso das TICs entre/durante as atividades <i>online</i> e presenciais; - Possui duas tendências: (1) tendência sustentada; (2) tendência disruptiva; - As tendências possuem outros quatro modelos: (1) modelo de Rotação; (2) modelo Flex; (3) modelo A La Carte; (4) modelo Virtual Enriquecido.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

A partir dessas abordagens conceituais acerca do Ensino Remoto, Educação à Distância e Ensino Híbrido e do quadro 4, podemos compreender que o primeiro se refere a uma ação pedagógica que compreende a transposição do ensino presencial mediado pelas TICs e/ou apostilas/materiais impressos aos alunos, mas sem que estes meios estejam inclusos no plano de aula. Em relação ao segundo, uma modalidade de ensino que compreende o planejamento de um modelo pedagógico baseado nas TICs, considerando a existência de professores/as, alunos/as, tutores/as e AVA. Quanto ao terceiro compreende outra modalidade de ensino que pode ou não convergir para mescla do ensino presencial com o *online*, constituído por modelos sistematizados de ensino e aprendizagem.

O ERE ganhou protagonismo durante o contexto de crise provocado pela Covid-19, colocando toda a sociedade frente aos desafios de construção de novas formas de ensino e aprendizagem, ressignificando as práticas pedagógicas. Assim sendo, todas as camadas sociais, em diferentes escalas e/ou contextos, foram e estão sendo impactados pelos desafios desencadeados pela pandemia de Covid-19 em todos os setores da vida, principalmente no da educação.

Desde então, organismos nacionais e internacionais já disponibilizaram diversos documentos com recomendações frente aos desafios educacionais impostos pela pandemia, é indispensável considerar as múltiplas medidas implementadas na educação básica na busca de mitigar os efeitos do novo coronavírus. Essas preocupações intensificam-se em todos os processos durante e, também, no pós-pandemia, visto que é preciso pensar os caminhos que serão trilhados com o retorno das aulas. Nesse viés, faz-se necessária sua problematização a partir dos precedentes de como está sendo considerada essa nova realidade frente as exigências da pandemia de Covid-19 e compreender como as gestões educacionais responderam essa causa de modo a viabilizar um ensino de qualidade para todos.

CAPÍTULO II

GESTÃO EDUCACIONAL: A PARTICIPAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Evidenciar uma discussão pautada em preceitos políticos-pedagógicos requer cuidado e atenção quando o foco desta é a qualidade de uma gestão e o compromisso com a educação. Posto isso, pretende-se nesse item apresentar alguns aspectos históricos a respeito da gestão educacional e as consequências do contexto da pandemia causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2) no âmbito educacional.

Do mesmo modo, serão aprofundados nos itens subsequentes as distinções a respeito da Gestão de Sistemas de Ensino e Gestão Escolar na perspectiva democrática, bem como as compreensões e relações a respeito do planejamento, da participação e da formação de professores/as. Por fim, abordasse-a a respeito dos limites de participação e formação docente nas ações da gestão do sistema nacional na oferta do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19.

2.1 Gestão de Sistemas e Gestão Escolar na perspectiva Democrática

Nesse tópico, a partir de recortes específicos, que serão tratados adiante, buscou-se assegurar, teoricamente, a compreensão do conceito de gestão de sistemas e a sua distinção com a gestão escolar.

De acordo com Hora (2010, p. 568), entende-se como Gestão de Sistemas de Ensino “o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Desse modo, analisar a Gestão de Sistemas de Ensino implica refletir sobre as políticas de educação. Tal fato ocorre porque há uma articulação intrínseca entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas.

Posto isso, destaca-se que a CF de 1988 trouxe o novo *status* aos municípios, que passaram, desde então, a dispor da prerrogativa de ente federativo. A Carta Magna os assegurou autonomia política e administrativa, de modo que poderiam definir a sua estrutura de gestão e, no caso da educação, criassem os seus sistemas de ensino, dando-lhes autonomia para formular políticas educacionais para educação infantil e ensino fundamental. Portanto, compreende-se que os municípios legislam sobre o direito de definir normas e políticas,

concretizando, assim, o regime de colaboração entre às três esferas políticas de poder: União, Estados e Municípios (HORA, 2010).

Com relação ao marco regulatório específico da área, será a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de 1996) que será explicitamente definida a organização e funcionamento do sistema de ensino da Educação Básica e Superior, mais especificamente, nos Artigos de 8º a 12 que são definidos a incumbência de cada esfera política de poder (BRASIL, 1996).

Para viabilizar a Gestão dos Sistemas de Ensino da União, Estados e Municípios foram criados, por legislações específicas, respectivos Conselhos para cada ente federado, tais como: a) Conselho Nacional de Educação (CNE) – um para a União, instituído pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995); b) Conselho Estadual de Educação (CEE) – um para cada Estado, no caso sul-mato-grossense foi instituído pelo Decreto-Lei n. 08, de 1º de janeiro de 1979 (MATO GROSSO DO SUL, 1979); c) Conselho Municipal de Educação (CME) – um para cada Município. No caso naviraiense, ele foi instituído pela Lei Municipal n. 864, de 21 de junho de 1996 e modificado pela Lei Municipal n. 1.092, de 19 de março de 2003 (NAVIRAI, 2003).

Desse modo, segundo os normativos supracitados, em grande maioria, os Conselhos – CNE, CEE e CME – possuem caráter consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador e de assessoramento aos poderes políticos (BRASIL, 1995; MATO GROSSO DO SUL, 1979; NAVIRAI, 2003). Portanto, pode-se afirmar que os “conselhos de educação situam-se como Órgãos de deliberação coletiva na estrutura de gestão dos sistemas de ensino. Na verdade, eles precederam a organização dos sistemas de ensino como concebidos hoje” (BRASIL, 2004, p. 23). Para Cury (2000), o conceito de Conselho pode ser explicitado a partir de sua origem etimológica, seguido de conotação histórica

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Considerando a citação, podemos afirmar que o Conselho é integrado por pessoas, possui natureza pública e se reúne para deliberar sobre temáticas de interesse público, no sentido amplo e estrito. Portanto, podem ser compreendidos como formas de deliberação

coletiva, podendo representar uma pluralidade de sujeitos de um determinado grupo social. Inicialmente se reunia mediante assembleias legitimadas pela tradição e costumes e, posteriormente, por regras escritas sobre assuntos de interesse do Estado (BRASIL, 2004).

Poderíamos então dizer, desde já, que um conselho de educação é um colegiado de educadores (*cônsules ou magistrados* – no sentido de que são representantes, defensores da cidadania educacional, dotados de poder de deliberação para tal), que fala publicamente ao governo em nome da sociedade, por meio de pareceres ou decisões, em defesa dos direitos educacionais da cidadania, fundados em “ponderação refletida, prudente e de bom-senso” (BRASIL, 2004, p. 24, grifos do autor).

Observa-se que a ideia expressa enfatiza que o Conselho é composto por um colegiado de educadores/as, que por sua vez, exercem um poder coletivo, por meio da deliberação plural, sendo que todos/as educadores/as possuem o mesmo grau de poder. Assim, os Conselhos de Educação se inserem nas estruturas dos Sistemas de Ensino como mecanismos de Gestão colegiada, para “tornar presente a expresso da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes” (BRASIL, 2004, p. 24). Por outro lado, os Conselhos

[...] embora integrantes da estrutura de gestão dos sistemas de ensino, não falam pelo governo, mas falam ao governo, em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de Órgãos de Estado. O Estado é a institucionalidade permanente da sociedade, enquanto os governos são transitórios. Assim, os conselhos, como Órgãos de Estado, têm um duplo desafio: primeiro, garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais; e, segundo agir como instituintes das vontades da sociedade que representam (BRASIL, 2004, p. 24).

Por meio disto, compreende-se o papel dos Conselhos de Educação na Gestão dos Sistemas de Ensino, ou seja, o de dar voz as necessidades da sociedade em relação à educação e, ainda, o de garantia da continuidade de políticas elaboradas para o campo educacional. Posto isso, é interessante destacar cada uma das funcionalidades de um Conselho de Educação, sendo que, para isso, elaborou-se o Quadro 5 apresentado a seguir.

Quadro 5 – Funções dos Conselhos de Educação

Função Deliberativa
É assim entendida quando a lei atribui ao conselho competência específica para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. No caso, compete ao conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo. A definição de normas é função essencialmente deliberativa. A função recursal, também, tem sempre um caráter deliberativo, uma vez que requer do conselho competência para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões de instâncias precedentes. Só faz sentido a competência recursal quando vem revestida de poder de mudar, ou confirmar, a decisão anterior.

Função Consultiva
Assume um caráter de assessoramento e é exercida por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ou não, à orientação contida no parecer do conselho.
Função Fiscal
Ocorre quando o conselho é revestido de competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração. Para a eficácia dessa função é necessário que o conselho tenha poder deliberativo, acompanhado de poder de polícia. Embora mais rara nos conselhos tradicionais de educação, essa função é atribuída cada vez mais fortemente aos conselhos de gestão de políticas públicas, nas instituições públicas e na execução de programas governamentais.
Função Mobilizadora
É a que situa o conselho numa ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Brasil, 2004.

Cabe ressaltar que a ação de deliberar dos Conselhos de Educação, no que se refere as normas, não pode ser confundida com o poder de legislar, nem mesmo de forma complementar, pois este é exclusivo do Poder Legislativo. Contudo, dependendo das circunstâncias, os Conselhos de Educação podem colaborar com o Poder Legislativo, oferecendo subsídios que contribuam para elaboração/alteração de leis. Para facilitar a compreensão, o que o Poder Legislativo faz é estabelecer direitos, obrigações e objetivos sociais, enquanto os Conselhos de Educação vão definir, fundados em princípios pedagógicos, normas, processos e ações, com vistas a obter os objetivos previstos em lei.

Para obtenção dos objetivos da LDB e leis federais complementares, o CNE define normas e processos pedagógicos gerais para o âmbito nacional, fundamentais para unicidade nacional da educação. Em relação ao CEE e CME, definem normas e ações complementares de sua esfera de ação (BRASIL, 2004). Nessa direção, Vieira (2007), ao analisar conceitos relativos à gestão da educação básica, sintetiza as diferenças entre esferas de gestão, quais sejam:

[...] a **gestão educacional** refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governos, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A **gestão escolar**, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência (VIEIRA, 2007, p. 63 - Grifos Nossos).

Tomando-se como referência as colocações da autora, percebe-se que alguns trabalhos focalizam as relações da gestão, circunscrevendo a análise na gestão de nível central

(secretarias estaduais e municipais de educação, diretorias ou coordenadorias de ensino) (VIEIRA, 2007).

A partir dos apontamentos, compreende-se que a Gestão Educacional possui um caráter amplo e, no caso brasileiro, abrangeria as secretarias nacionais, estaduais e municipais de educação, bem como outros órgãos públicos relacionados com a Educação Escolar pública – como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e os respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de educação, bem como, as suas referidas secretarias de área ligadas ao poder executivo.

Nesse sentido, a principal legislação da educação do país, que regulamenta a finalidade e sistematiza a área nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a LDB n. 9.394/1996, estabelece que, a Gestão Educacional brasileira consiste na organização dos sistemas de ensino: I) federal; II) estadual; e III) municipal; e das funções desses sistemas, das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional e da oferta da educação pelo setor público e privado.

Segundo a LDB n. 9.394/1996, cada sistema de ensino tem um papel a desempenhar no contexto educacional do país. No que diz respeito a educação básica, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios ofertá-la, sendo que o ensino médio é de responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil dos Municípios, conforme descritas e categorizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil

Gestão de Sistemas / Gestão Educacional	Sistema de ensino	Órgãos responsáveis pela educação brasileira	Características
	Federal	Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE)	Compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.
	Estadual e do Distrito Federal	Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação.	Compreendem as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; as instituições de educação superior mantidas pelo poder público estadual; as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.
	Municipal	Secretaria Municipal de	Compreendem as instituições de ensino

		Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).	fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos municipais de educação.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 327-328.

Como podemos perceber, embora os entes federativos compartilhem responsabilidades, cada um possui atribuições próprias, tendo a União o papel de coordenar e articular os níveis de sistemas, os Estados e o Distrito Federal o de elaborar e executar políticas e planos educacionais e os Municípios de organizar, manter e desenvolver seu sistema de ensino através da sua integração com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Logo, discutir gestão de sistemas implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por diretrizes comuns.

Feitas essas considerações a respeito da Gestão dos Sistemas de Ensino, passa-se a abordar sobre a Gestão Escolar. Esta, por sua vez, é compreendida para Fernandes, Alves e Alves (2014) como território de disputas de concepções distintas, a saber: democráticas, compartilhadas, gerencial, estratégicos, qualidade total, etc.

A CF de 1988 contou, em sua elaboração, com diversos setores da sociedade e, em especial, os/as educadores/as. Estes, que estavam empenhados no importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação, incorporaram no Art. 206 a gestão democrática da educação do ensino público como um de seus princípios basilares (AGUIAR, 2008).

A LDB de 1996 também incorporou em seus artigos esse princípio constitucional, como a alínea VIII do art. 3.º, “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O art. 12 assevera em sua alínea VI que deverá ser articulado a gestão dos agentes da instituição com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125-126).

O Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024) regulamento pela aprovação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, faz a menção direta a Gestão Democrática no Artigo 2º, inciso VI, no Artigo 9º e em seu Anexo – na: Meta 7, em seus itens 7.4 e 7.16; na Meta 19. Ambas definem:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...];

VI – promoção do princípio da **gestão democrática** da educação pública;

[...].

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a **gestão democrática** da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade [...].

Meta 7: [...]:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da **gestão democrática**; [...].

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da **gestão democrática**; [...].

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da **gestão democrática** da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, s. / p., grifo nosso).

Os enunciados normativos sinalizam a preocupação dos legisladores em firmar o princípio da Gestão Democrática na Educação Básica. Dentre elas, destaca-se a Meta 19, que trata da nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. A estratégia para cumprir esta meta é a aplicação de uma prova nacional específica a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores/as escolares, acabando definitivamente com a indicação política.

Sobre a Gestão Democrática, Dourado (1998) afirma que pode ser compreendida como processo de aprendizagem e luta política que se estende além da prática educativa, pois ela permite a criação de vias de participação e aprendizado no “jogo político” democrático e contribui, também, para (re)pensar as estruturas autoritárias de poder que se manifestam nas relações sociais e nas práticas educativas.

Dentre as características da Gestão Democrática Cury (2002) destaca as de liderança, autonomia, transparência, impessoalidade, competência e representatividade. O diálogo é a via principal ao possibilitar o engajamento político coletivo, o respeito aos direitos sociais, emancipação dos participantes desta Gestão e a transformação das relações existentes.

A Gestão Democrática na perspectiva de Oliveira (2000) pende para flexibilidade, permitindo que as políticas educacionais e os processos de aprendizagem sejam avaliados de modo equânime, bem como apresenta uma proposta de educação de qualidade para todos como dever do Estado, seja na Educação Básica ou Ensino Superior.

Para Alves (2014, p. 21), a Gestão Democrática pode ser entendida como um processo de “caráter político-pedagógico e administrativo, onde se dá participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários”.

Portanto, quando a Gestão é Democrática ela possibilita a liberdade de expressão “igualdade de presença e de direitos; liderança por órgãos colegiados; eleição de dirigentes; trabalho coletivo, articulado e interativo; autonomia didático-científico, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; cooperação” (ALVES, 2014, p. 21).

Assim, ela requer o aniquilamento do autoritarismo, burocratismo, hierarquismo, nepotismo, tradicionalismo, clientelismo, mandonismo e produtivismo. Também exige enfrentar problemas como o da falta de recursos, das péssimas condições de trabalho, da subserviência a imperativos mercadológicos e do uso privilegiado de suas tecnologias organizacionais e administrativas (ALVES, 2014, p. 21).

A partir deste excerto, pode-se compreender que para o desenvolvimento de uma Gestão Democrática é necessário apostar em (re)construir um posicionamento contra hegemônico. Desse modo, como afirma Freitas (2003), para concretização de uma Gestão Democrática não basta o esforço de mudar as práticas, aprimorar políticas, estratégias, ações ou recursos, é preciso transformar a síntese das dimensões objetivas, subjetivas e intersubjetivas do mundo da vida, ou seja, a transformar a própria cultura.

De acordo com Alves (2014), a Gestão Democrática se caracteriza pela oferta de educação pública de qualidade, transparência pública, descentralização do poder para as escolas públicas, participação direta e indireta da comunidade em todas as esferas da educação, moralidade, impessoalidade, legalidade, federalismo cooperativo, eficiência e cidadania crítica. No entanto, Freitas (2007) afirma que a Gestão Democrática é complexa e não é única em sua definição, isso porque há diferentes concepções de gestão, de democracia e participação.

Como destacado anteriormente, embora a legislação brasileira defina a Gestão Democrática como princípio basilar, observa-se que, na prática, outras concepções de Gestão, a exemplo, têm a Gestão Estratégica tende a prevalecer no cotidiano das instituições de ensino. Esta, por seu turno, consiste na administração e coordenação de processos de atividades grupais que se utiliza de um método básico para o planejamento e controle com a finalidade de assegurar que as metas/objetivos planejados, organizados e coordenados produzam os resultados almejados (FREITAS *et. al*, 2004).

Para Freitas *et. al* (2004), a concepção de Gestão Estratégica visa o controle da ação coletiva e se fundamenta num suposto discurso do “bem comum” através de práticas de motivação, cooperação e de integração. Nesse sentido, embora fale em nome sobre descentralização e de autonomia, o poder se centraliza nas mãos de uma liderança gerencial. Esta concepção defende que a Gestão da Escola adote os parâmetros do mercado e execução de estratégias de modelos privados, na busca de melhoria de sua qualidade.

Outra concepção que também pode ser evidenciada na esfera escolar é a de Gestão Compartilhada. Esta se institui como a administração de processos que adotam princípios e critérios de modelos empresariais, enfatizando a procurar resultados, da eficiência, da eficácia, da produtividade e do pragmatismo pedagógico (FREITAS, 2003). Suas principais características podem ser observadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Características da Gestão Compartilhada

Excelência da educação escolar; Educação voltada para lógica do mercado; sucesso individual e grupal; premiações públicas por mérito; promoção do desenvolvimento organizacional; desconcentração de tarefas; referência em teorias neoliberais sobre produtividade e competitividade; resolução de problemas de forma compartilhada; cofinanciamento do ensino; parceria entre o público e o privado; cálculo custo-benefício pelo Estado e sociedade; racionalidade administrativa colaborativa, taticamente regulada e tecnicamente tutelada; estímulo à participação pontual, filantrópica e dever de ofício para os profissionais da escola; avaliação como processo impulsionador da produtividade e da competência.
--

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Freitas (2003).

Posto isso, sabe-se que a administração de processos que adota diretrizes gerenciais e se apoia na busca de resultados, nos indicadores de desempenho e da promoção do sucesso escolar é denominada Gestão Gerencial. Tal concepção reforça os ideais de eficiência, a eficácia, efetividade, a autonomia, a descentralização administrativa, a avaliação de desempenho e a produtividade e visa o interesse público (BRESSER PEREIRA, 1998).

De acordo com Bresser Pereira (1998), a concepção de Gestão Gerencial objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia e assegurar o caráter democrático da

administração pública. Há uma propagação da ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público, portanto, as suas diretrizes de organização devem ser aplicadas ao setor público numa forma de racionalizar os serviços e reduzir o gasto público. Destaca-se no Quadro 8 suas principais características.

Quadro 8 – Características da Gestão Gerencial

A descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais; a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas; o controle gerencial das agências autônomas, que passa a ser realizado, levando em consideração quatro tipos de controles: controle dos resultados, a partir de indicadores de desempenhos estabelecidos nos contratos de gestão; controle contábil de custos; controle por quase mercados ou competição administrada; e controle social; a distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas, as agências que realizam atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; a terceirização dos serviços e o fortalecimento da alta burocracia.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Bresser Pereira (1998).

Ao analisar às três últimas concepções de Gestão – Estratégica, Compartilhada e Gerencial, observa-se que estas possuem proximidades e distanciamentos em aspectos específicos como destacada em suas características principais. Embora a Gestão Democrática se distinga das demais perspectivas, também se pode afirmar que ela possui algumas aproximações, porém, elas assumem características e objetivos distintos das primeiras, isso porque a finalidade da Gestão Democrática é a educação de qualidade socialmente referenciada e possibilite o exercício da cidadania crítica.

Posto isso, destaca-se que esta pesquisa assume a concepção de Gestão Democrática como referência para as discussões e inferências desenvolvidos no âmbito das problematizações norteadoras do trabalho. A opção por esta concepção se baseia não só pela regulamentação da gestão democrática nas normativas brasileiras, mas, principalmente, por compreender ser por meio dela que se pode alcançar a transformação social comprometida com o contexto da comunidade. Assim, situa-se para o leitor/a que na sequência aprofunda-se a respeito da Gestão Educacional e a oferta do Ensino da Pandemia de Covid-19.

2.2 Gestão Educacional na oferta de Ensino durante a Pandemia de Covid-19

A “gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos Sistemas de Ensino” (ALVES; ALVES; VIEGAS, 2020, p. 721).

Nesse sentido, Alves (2015, p. 14) afirma que a Gestão Educacional “tem em vista a organização, mobilização e articulação de todos os recursos materiais e humanos indispensáveis para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos”. Do mesmo modo, a Gestão Educacional “enquanto processo, precisa ser organizada e reorganizada constantemente, conforme os anseios cotidianos do meio educacional, para a promoção de uma educação de qualidade” (ALVES; ALVES; VIEGAS, 2020, p. 727). Vieira (2007) afirma que a

[...] gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (VIEIRA, 2007, p. 60)

Posto isso, pode-se dizer que a Gestão Educacional se volta para a esfera macro e, pela mesma lógica, a Gestão Escolar estaria relacionada a esfera micro. Este aspecto é reafirmado por Vieira (2007)

Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (VIEIRA, 2007, p. 63).

Considerando a citação, compreende que a Gestão Escolar abrange diversas dimensões, dentre elas: planejamento didático-pedagógico, execução, avaliação, currículo, financiamento, inclusão, participação e formação docente. Tal como define Vieira (2007) compete a Gestão Escolar:

[...] a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. [...]. São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, [...] cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, às ideias e à cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, [...], está a incumbência de zelar pelo [...] o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe ‘velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente’, como ‘assegurar o cumprimento dos dias letivos e

horas-aula estabelecidas’, como ‘prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento’ (VIEIRA, 2007, p. 62).

Nesse sentido, pode-se evidenciar haver relações diretas e indiretas entre a Gestão Educacional e a Gestão Escolar e que, portanto, estas ações devem ser constantemente planejadas, articuladas, mobilizadas e (re)elaboradas para atender as necessidades advindas do meio social e educacional.

Diferente da gestão educacional, a gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar a sua proposta pedagógica; administrar o seu pessoal e os seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado dos/as alunos/as, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, promovendo, assim, um processo de integração (VIEIRA, 2007; LIBÂNEO *et al.*, 2012).

Outro ponto importante na gestão escolar é a autonomia que a escola possui e está prevista na LDB n. 9.394/1996. Mediante essa autonomia as escolas conseguem atender as especificidades regionais e locais, assim como os diversos públicos e as suas respectivas necessidades para o desenvolvimento de uma oferta educacional que vise a aprendizagem de qualidade.

Com base nisso, é perceptível que a gestão educacional também será um reflexo das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob a sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para o público do contexto que ela está inserida. Cada instituição de ensino pode, de maneira democrática, definir as suas próprias normas de gestão, visto que cada uma tem as suas peculiaridades, considerando a região situada. Evidentemente, essas normas devem, também, submeter-se as instâncias da gestão das redes, sem interferir em suas decisões e ordens de organização e estrutura do sistema de ensino (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

Dadas esses espectros a respeito da Gestão Educacional, considera-se necessário delimitar que a CF de 1988 e a LDB n. 9.394/1996 estabelecem como um princípio educacional a Gestão Democrática. Assim, pode-se afirmar que ambas as Legislações sinalizam qual a perspectiva de Gestão deve orientar as ações tanto nas Redes de Ensino, quanto nas Instituições da Educação Básica e de Nível Superior. Desse modo, a seguir apresentaremos as implicações desse modelo de Gestão para a Educação Nacional.

Salienta-se que as ações mencionadas, devem estar alinhadas aos aspectos da Gestão Democrática, ou seja, que possibilite a participação de todos/as os/as interessados/as na Gestão Educacional, principalmente, no que se refere aos aspectos do Planejamento e da

Formação de Professores, que serão tratados na sequência e considerando o contexto da Pandemia de Covid-19.

2.2.1 Participação no Planejamento das ações na Pandemia de Covid-19

Como destacado no item anterior, a Gestão Educacional se refere à ordem macro de organização do sistema educacional e envolve a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de todo o território nacional. Desse modo, toda ação a ser desenvolvida no âmbito da educação nacional deve ser planejada, a exemplo disto, cita-se o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Naviraí (PME/Naviraí 2015-2025).

Contudo, o intuito deste item não foi aprofundar as questões relativas à participação do Planejamento Educacional, no que se refere aos PNEs, PEEs ou PMEs, mas, sim, de discorrer sobre a participação no planejamento das ações no campo educacional durante a Pandemia de Covid-19. Para tanto, ao discutir a participação no planejamento educacional é necessário definir a participação a partir do conceito de Gestão Democrática. De acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (s./n.), a participação é um dos mecanismos para implementar a Gestão Democrática e ela pressupõe

[...] participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, s./n., p. 4).

Considerando isso, pode-se afirmar que a Gestão Democrática implica numa participação coletiva, em instâncias colegiadas de caráter deliberativo seja na rede de ensino ou na instituição escolar pública.

Oliveira, Moraes e Dourado (s./n.) afirmam que, para haver participação efetiva da sociedade/comunidade escolar, o gestor deve criar um ambiente propício para o trabalho conjunto, que considere igualmente a posição de todos os setores, coordenando todos os esforços de funcionários/as, professores/as, técnicos-pedagógicos, alunos/as, responsáveis e demais envolvidos no sistema educacional.

De acordo com Teixeira (1997), a participação pode ser definida como “fazer parte”, “tomar parte” e/ou “ser parte” de atos ou processos, de atividades públicas ou ações coletivas. Em sentido semelhante, Alves e Santos (2019, p. 40) afirmam “quem participa tem vontade de

mudança e se destaca em termos de conhecimentos e valores, faz-se presente no contexto das ações onde está inserido, dialogando, intervindo e sugerindo ideias, visando o bem coletivo”. As autoras ainda destacam que a participação assegura uma sociedade mais justa, descentralizada de poder e dialógica.

Embora tenha certa proximidade de entendimento, Lück (2013) afirma que a participação implica a mobilização dos esforços para superação de comportamentos individualistas e construção do espírito de equipe, para que todos assumam objetivos em comum. Para sistematizar a compreensão da autora elaborou-se o Quadro 9.

Quadro 9 – A participação na compreensão de Lück (2013)

Identifica o processo de participação como:
- Presença: significa a participação de um sujeito do grupo/organização, independentemente de onde seja sua atuação/ocupação;
- Expressão verbal e discussão de ideias: pressupõe a oportunidade de os participantes expressarem suas ideias e debater as opiniões;
- Representação: a participação dos sujeitos e suas ideias, expectativas, valores, direitos são manifestados e levados por meio de um representante em um contexto organizado para esse fim;
- Tomada de decisão: resultada do compartilhamento das decisões tomadas em conjunto para enfrentar os desafios nos avanços de melhoria e transformações necessárias;
- Engajamento: significa o envolvimento dinâmico dos participantes nos processos sociais assumindo responsabilidades de agir com competência e dedicação a fim de obter os resultados propostos.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Lück (2013).

A conceituação trazida por Lück (2013), se aproxima de outras perspectivas de participação como dos modelos de Gestão Estratégica, Compartilhada e Gerencial. Nesse sentido, outra compreensão sobre a participação é a de Motta (2003), no Quadro 10.

Quadro 10 – A participação na compreensão de Motta (2003)

Participação imposta, [...] [é voltada] para a maior eficiência da organização, para a melhoria dos canais de comunicação e de nível de satisfação não são necessariamente indesejáveis. [...] ela abre uma oportunidade, mas não um leque de possibilidades, a ser explorada pela própria coletividade.
Participação conflitual aquela que se [...] [baseia] no processo de negociação coletiva entre patronato e sindicato de trabalhadores.
Participação funcional é a prática de reuniões periódicas entre patrões e trabalhadores, entre administradores, funcionários e trabalhadores, entre unidades organizacionais e entre níveis hierárquicos em geral. Essas reuniões servem de ocasião para o debate, para a consulta e a informação.
Participação administrativa é um tipo especial de participação, que se organiza por representação. Há, neste caso, a formação de comissões de trabalhadores, ou de trabalhadores e funcionários ou ainda de comissões que reúnem administradores e trabalhadores, ou administradores, ou funcionários.
Cogestão é uma forma avançada de participação administrativa que implica codecisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras. Ela pode ser paritária ou não.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Motta (2003).

Conforme explicitado no Quadro 10, há existência de diversas formas de participação e a maioria delas pode ser usada como mecanismos de gestão. No entanto, no caso da Gestão Democrática, compreende-se que às duas últimas – participação administrativa e cogestão – são as que se aproximam da perspectiva presente no ideário normativo brasileiro.

Para Alves (2014), a participação é um componente essencial da democracia e ambas fundamentais para a Gestão Democrática. Do mesmo modo, a autora compreende que a participação significa uma intervenção das pessoas no planejamento, na deliberação, no exercício ou na fiscalização da atuação e/ou na vontade dos grupos ou associações a que pertencem em busca de expressar seus desejos e valores.

Ainda no entendimento da autora, os instrumentos de participação previstos no ordenamento jurídico brasileiro são o plebiscito, o referendo, as assembleias, os conselhos gestores de políticas sociais, iniciativa popular de leis, as eleições entre outros (ALVES, 2014).

Embora haja diversas possibilidades de exercer a participação, o poder e a influência, como afirma Motta (2003), ainda assim, o autor acredita ser difícil saber até que ponto as pessoas participam efetivamente na tomada e implementação de decisões que se referem a coletividade e/ou até que ponto há manipulação destes elementos, isso porque há uma relação intrínseca entre força e poder na participação.

Todavia, Alves (2014) afirma que a participação pode permitir que as pessoas façam parte do poder decisório, pela via argumentativa em espaços públicos, onde são ajustadas as posições dos interlocutores de modo recíproco até que se chegue a um consenso e tomando decisões pelo princípio da vontade da maioria.

Considerando as concepções de participação apresentadas, buscou-se com o intuito de dialogar com o objetivo do presente trabalho, delimitar investigações realizadas durante a Pandemia de Covid-19 que tratassem a respeito da participação no planejamento das ações educacionais. Essa necessidade visa contextualizar o tema com o problema que impulsionou esta dissertação, ou seja, compreender a gestão educacional no cenário de pandemia de Covid-19, realidade que trouxe inúmeros impactos e transformações para todas as áreas de vida coletiva da humanidade. Silva, Silva e Gomes (2021) destacam as implicações da Pandemia para a Gestão Escolar e sinalizam

De modo geral, todas as dimensões da escola são acometidas pelo cenário da pandemia e repercutem na organização dos saberes e das práticas educacionais. O planejamento escolar, a avaliação da aprendizagem e a

gestão escolar são impactados com os desenhos traçados pelas diferentes secretarias municipais e estaduais de educação. **No que se refere ao planejamento escolar, novas configurações foram sendo reinventadas pelos profissionais da educação, necessitando de maior flexibilidade e dinamismo aos envolvidos com a finalidade de alcançar os estudantes** (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 6, grifo nosso).

Observa-se que os autores se referem ao contexto escolar na Pandemia. Contudo, pode-se inferir que as mesmas questões enfrentadas no âmbito educacional micro, poderiam se dar no âmbito educacional macro. Sabendo que o planejamento está relacionado diretamente com a Gestão Escolar e este envolve a sistematização de vários aspectos materiais e imateriais, Silva, Silva e Gomes (2021) destacam que

A realidade imposta na organização da escola, o que foi feito pela pandemia, necessita de novos olhares para a vivência da gestão escolar, especialmente, na forma de condução das propostas pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais. Essa situação repercute na complexidade de desenvolver propostas interligadas ao projeto coletivo de escola/educação, mesmo em tempos excepcionais, evidenciando um cenário de inovação, de orientação e de liderança dos gestores escolares (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 6, grifo nosso).

Nota-se neste caso que no contexto pandêmico o planejamento previamente feito e envolvia as propostas pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais, teve que repassar por modificações para se adequar a nova realidade imposta pela Pandemia.

Os resultados do estudo de Silva, Silva e Gomes (2021) evidenciam que o papel do gestor durante a pandemia foi de direcionar, acompanhar e articular com a coordenação pedagógica as atividades planejadas no coletivo de uma forma muito mais acelerada, considerando as mudanças quase que diárias resultantes, principalmente, do isolamento social.

No entanto, ao analisar as respostas dos participantes disponíveis no estudo, percebe-se que as “novo planejamento” se baseou em tomadas de decisões advindas do Sistema de Ensino Municipal, como evidência a fala a seguir “articular junto com Coordenação e Equipe Docente os encaminhamentos propostos pela secretaria municipal (G6)” (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 12). Essa resposta, embora seja a única a apresentar essa informação, induz a crer que os gestores não tiveram participação na construção dos encaminhamentos dados pela da Secretaria de Educação de Maceió.

Outro dado que chama atenção é de que, apesar de não participarem da tomada de decisão da Secretaria de Educação de Maceió nas instituições escolares, os gestores buscaram possibilitar a participação da comunidade escolar por meio das TICs, organizando reuniões de teletrabalho, *lives*, reuniões remotas, *e-mails*, grupos de *WhatsApp*, *Google Meet* entre outros.

Destaca-se que a utilização destes instrumentos tinha como foco a construção e execução de um planejamento voltado para prevenção da evasão escolar (SILVA; SILVA; GOMES, 2021).

Outro estudo sobre o tema é o de Alves e Barbosa (2020), que analisaram a gestão democrática frente a pandemia. Segundo os autores compete a gestão escolar a proposição de planos educacionais emergenciais que envolvam todos os agentes sociais – escola, alunos e famílias, ou seja, o gestor deve persistir na coordenação de uma gestão democrática participativa que respeite o distanciamento social. Os autores afirmam que esta ação é uma ferramenta para o enfrentamento do retorno às aulas, que será marcada por conflitos pedagógicos, sociais, emocionais e culturais.

Para Couto, Couto e Cruz (2020), durante o início da pandemia houve gestores educacionais que se negaram a acreditar no prolongamento desta realidade por isso, não se prontificaram, de imediato, no enquadramento tecnológico-digital. Em sentido oposto, afirmam que houve gestores educacionais que se organizaram de forma “mais rápida”, não adiando estratégias ciberculturais para que o processo de ensino aprendizagem continuasse ocorrendo. Em relação aos gestores educacionais que “se atrasaram” na adoção de estratégias semelhantes observaram-se impactos nas seguintes dimensões: a) desenvolvimento de estudantes; b) replanejamento escolar; c) adequação às inovações tecnológicas para propostas pedagógicas; d) dificuldade de adaptação ao *home office*; e) fragilidades das relações entre as partes envolvidas (escola-docência; docência-alunos/responsáveis; escola-alunos/responsáveis); f) evasão escolar e inadimplência, comprometendo resultados financeiros-administrativos; e aproveitamento e rendimento dos estudantes, comprometendo resultados acadêmicos.

O estudo de Firmino (2020) aponta para os desafios da gestão escolar em tempos remotos. Para o autor, durante a pandemia, a instabilidade emocional dos pais se tornou o foco de atuação da docência, deixando o processo pedagógico de ensino-aprendizagem para segundo plano. Esta realidade oblitera e dificulta o trabalho de planejamento para o ensino-aprendizagem a ser realizado pelo docente. Todavia, o autor afirma que no caso analisado, a gestão escolar precisou intervir nesta realidade e apropriou-se desta função de orientação a responsáveis e estudantes.

Diante desse quadro, Firmino (2020) acredita que os gestores educacionais devem assumir uma postura crítica em relação aos sujeitos envolvidos e tomar decisões que se direcionem para a coletividade. Do mesmo modo, devem criar ambientes de diálogos para

decisões democráticas, ampliação da participação, respeitando as partes envolvidas, sem se esquivar de suas responsabilidades.

Na pesquisa de Oliveira *et. al.* (2020) afirmam que, frente a pandemia, era necessário repensar os paradigmas da gestão escolar e pensá-la a partir de uma gestão 4.0²³ – aquela que está pautada pela tecnologia como aliada ao enfrentamento dos impactos e desafios causados pelo distanciamento social, na educação.

Silva e Weinman (2020) apontam que a gestão democrática passou por dificuldades de manutenção durante a pandemia. Do mesmo modo, o distanciamento social exigido como medida sanitária comprometeu a educação pública, caracterizada como aberta a comunidade escolar que se utiliza dela para tomar decisões que beneficiem a coletividade. Portanto, entendem que houve dificuldades da gestão escolar em manter diálogos, participação e propostas pedagógicas, bem como de discussões de projetos permeados pelos anseios de seus atores envolvidos.

Outro estudo acerca dos reflexos da pandemia frente à gestão democrática e a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), foi o de Diodato *et. al.* (2021). Para os autores, a pandemia impactou a gestão democrática dificultando o mecanismo de participação de todos os atores envolvidos nas decisões, precisamente pela exigência do distanciamento social, o que comprometeu as ações das dimensões administrativas e da sua dimensão de cultura organizacional e pessoas.

Para Diodato *et. al.* (2021), durante o contexto pandêmico foi impossível o cumprimento de ações coletivas para construção de PPPs. Frente a isso, os gestores escolares constataram as ferramentas tecnológicas como uma alternativa para resolver ou amenizar a condição da dificuldade de participação dos seus membros. Os autores afirmam ser dever da gestão escolar zelar pela participação de todos os integrantes da comunidade escolar e que esta participação demanda o planejamento dos currículos e do processo de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, Reis e Leal (2021) sinalizam que a pandemia impactou a gestão escolar quanto ao cumprimento da democracia, principalmente, da democracia digital que, por sua vez, impactou o exercício da cidadania. A dificuldade de acesso a recursos eletrônicos comprometeu as diversas dimensões da escola, da gestão e seus “resultados”.

²³ Segundo (PEREIRA, 2021, p. 49), a gestão 4.0 se estrutura em diferentes bases (como automação de processos, integração dos canais de comunicação, relacionamento com o consumidor, análise das informações e virtualização dos processos) para trazer inovações na metodologia de trabalho e trazer resultados como a flexibilidade nas relações com os colaboradores.

Pode-se observar a partir dos estudos supracitados que no contexto da pandemia em curso, a gestão escolar, que pressupõe as diversas dimensões materiais e imateriais, teve implicações diretas na participação de todos/as os/as atores/as envolvidos na comunidade escolar. Como assinalado antes e no início deste item, a participação pode ocorrer de diversas formas e ter distintos significados. O planejamento, sobretudo, participativo, representa um mecanismo para materialização da gestão democrática nos órgãos públicos, principalmente, nas instituições públicas escolares.

Sabendo disso, acredita-se que a formação de professores – outra dimensão da gestão – foi impactada pela pandemia. Para poder compreender melhor essa realidade buscou-se no item a seguir discutir sobre a formação de professores/as para atuar na oferta do ensino emergencial.

2.2.2 Formação de Professores para a oferta do Ensino Emergencial

O Estado é uma estrutura permanente – da qual fazem parte os poderes Executivo, Judiciário, Legislativo, Forças Armadas e outras autarquias – e que, temporariamente, um Governo ocupa essa estrutura para propor e colocar em prática um projeto ou programa específico de sociedade – ou como se conhece políticas públicas. Estas, por sua vez, podem abranger diversas áreas da sociedade, tais como: economia, saúde, trabalho, assistência social, educação, saneamento básico entre outros (HÖFLING, 2001; MARTINS, 2014).

Tendo em vista tais princípios, quando se refere às políticas públicas, parte-se do entendimento de que esta é o “Estado em ação”, buscando realizar um conjunto de projetos e programas de um Governo. Contudo, o Estado não pode ser reduzido a uma burocracia pública em que somente os organismos estatais elaboram e implementam as políticas públicas, afinal, há outros agentes (civis, associações, sindicatos, etc.) envolvidos nesse processo de elaboração, implementação e tomada de decisões. Logo, as políticas públicas não podem ser compreendidas como políticas estatais (HÖFLING, 2001).

Pode-se, portanto, afirmar que as políticas de formação docente se inserem no âmbito das políticas educacionais e estas não fogem das influências do Governo que ocupa as posições autárquicas do Estado.

Posto isso, pode-se afirmar que a formação é uma prática social com suas especificidades e visa o cumprimento de funções sociais relacionadas a reprodução, regulação e legitimação do sistema social (ESTEVÃO, 2001). Do mesmo modo, pode-se dizer que

nenhuma concepção de formação é neutra, assim é necessário analisar as perspectivas de formação de modo que se distancie de uma compreensão meramente técnica (CUNHA, 2013).

Sabendo disso, sinaliza-se que na literatura brasileira tem sido apontado dois espaços formais de desenvolvimento profissional, são eles: a formação inicial e a formação continuada. Assim, Cunha (2013) define:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612, grifos nossos).

Observa-se na compreensão dada pelo autor que a formação inicial se restringe aos cursos de licenciatura de todo país e é a partir delas que os profissionais formados recebem a licença e o reconhecimento legal e público para exercer sua profissão. Enquanto a formação continuada, há uma perspectiva de maior flexibilização – sendo interpretada como uma formação durante o processo – e elas partem da iniciativa dos/as professores/as, bem como de programas institucionais – sejam nos sistemas de ensino, nas universidades e/ou nas escolas.

Embora não seja foco deste estudo aprofundar o debate acerca da profissionalização, entende-se que ela perpassa a nossa discussão e está relacionada com as políticas de formação docente. Nesse sentido, Silva Júnior (2021) entende por

Profissionalidade refere-se ao modo de exercício da profissão, ao seu conteúdo identitário. Relaciona-se com o que distingue uma profissão em relação as demais. O trabalho pedagógico é um trabalho técnico-científico, ou seja, para realizá-lo é desejável que o trabalhador disponha de uma formação de nível universitário, o que, em tese, contribuiria para a elevação do estatuto social da profissão (SILVA JÚNIOR, 2021, p. 23).

A perspectiva supracitada evidencia que cada profissão tem sua profissionalidade baseada na forma como ela é exercida e sua identidade. Em outra acepção, como a de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) temos que a profissionalidade é um conjunto de características próprias de uma profissão que enfeixam a racionalização de conhecimentos e habilidades necessárias para exercer determinada profissão. No caso da profissionalização dos

professores, esta implica na criação de um espaço autônomo, particular de sua profissionalidade, obtendo reconhecimento devido pela sociedade. Desse modo, a profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, não pode existir. Nesse sentido, Gatti (2010) afirma que

Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

A partir desse entendimento compreende-se que a formação inicial pode-se constituir um espaço de profissionalização, pois ela possibilita ao futuro (a) licenciado (a) a construção e /ou aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento de sua profissionalidade consoante as demandas postas no contexto em que se insere.

Como se observou, a formação continuada é percebida com maior flexibilidade e sua finalidade parece não estar bem delimitada. Para Castro e Amorim (2015), o lugar da formação continuada parece carecer de maior especificidade para que tal modalidade de formação cumpra sua função.

De acordo com Canário (2013), existe uma “flutuação terminológica” e uso indistinto entre os termos “educação continuada” e “formação continuada”. Para tanto, define-se a educação como processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido por uma instituição existente para tal finalidade e possui profissionais qualificados para realizá-la. Para tanto, a educação continuada se aproxima da lógica escolarizante/transferência de conhecimentos (CASTRO; AMORIM, 2015).

Segundo Castro e Amorim (2015), a formação continuada se caracteriza em sentido oposto, ou seja, numa perspectiva de treinamento para a qual depreende que os educandos devem e podem ser treinados com a finalidade de melhorar seu desempenho. Porém, para os autores:

Outra forma, bastante diversa, de distinguir os dois conceitos seria aproximar a educação continuada da ideia de educação permanente e, por outro lado, considerar a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

Considerando o exposto, nota-se que há formas diferenciadas de compreender ambos os termos e para Castro e Amorim (2015), o uso indistinto de educação, formação,

capacitação, expressam uma relação direta com a disputa de concepções acerca do preparo dos cidadãos para exercer uma profissão, bem como do próprio exercício profissional. Posto isso, os autores seguem suas análises dos documentos normativos expressando as concepções que estes adotam a respeito da formação continuada, sendo esta compreendida ora como aperfeiçoamento, ora como reciclagem, ora como capacitação.

Os autores situam que essas concepções, sobretudo, deixam de considerar a autonomia formativa do/a próprio/a professor/a. No sentido oposto, passam a se fundamentar na perspectiva freiriana, em que defende a dialogia, a autonomização, a liberdade e a democratização como ferramentas do processo educativo e formativos dos/as professores/as. Portanto, a educação seria um processo permanente e que nos direciona a um caminho que faça sentido e respeite o outro em seu “inacabamento”. Assim, a educação e formação permanente se constituem em uma eterna inclusão “no saber que podemos saber mais” (FREIRE, 1993, p. 20 *apud* CASTRO; AMORIM, 2015).

Sabendo disso, Castro e Amorim (2015) defendem que a formação continuada não assuma uma concepção “reparadora/supletiva”. Portanto, dos/as professores/as demandaria três ações fundamentais, a saber: 1) uma formação inicial que lhes possibilitasse traçar rumos para suas trajetórias; (2) autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção.

Ao considerarmos o contexto da pandemia de Covid-19, reuniram-se estudos que pudessem colaborar a compreensão desse cenário na realidade brasileira quanto a formação de professores/as. Nesse sentido, alguns estudos foram destacados, sendo eles: Lastória *et. al.* (2020), Oliveira *et. al.* (2020), Fabris e Pozzobon (2020), Ferreira *et. al.* (2020), Miranda *et. al.* (2021) e Sousa Filho e Menezes (2021).

Quanto a formação inicial de professores, o estudo de Lastória *et. al.* (2020, p. 1) teve como objetivo investigar a disciplina de Cartografia Escolar inserida num curso de Licenciatura em Pedagogia que passou da modalidade presencial para o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19. As autoras afirmam que o fato de a disciplina ocorrer remotamente trouxe limites para o processo formativo, tais como “pela ausência de situações práticas presenciais e coletivas, pelas dificuldades com a utilização das novas ferramentas tecnológicas” (LASTÓRIA *et. al.* 2020, p. 1).

O estudo de Oliveira *et. al.* (2020) teve como objetivo evidenciar a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as no que diz respeito as suas habilidades de

utilização das TICs e, além disso, o reconhecimento de que a eficácia no uso dessas tecnologias para a mediação do processo de ensino e aprendizagem perpassa a qualidade de interação estabelecida entre os indivíduos envolvidos.

Desse modo, os resultados do estudo apontam que além de ser importante compreender as conceituais diferenças entre ensino remoto e ensino à distância, será necessário repensar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como os novos rumos que a formação inicial de professores/as tomará no contexto brasileiro, tendo em vista a defasagem na formação inicial quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação como mediadoras da aprendizagem (OLIVEIRA *et. al.*, 2020).

Quanto ao estudo de Fabris e Pozzobon (2020), não definiram um objeto específico e o trabalho se caracteriza como de caráter ensaístico, na qual as autoras expressam a preocupação quanto a formação inicial de professores, tendo em vista as reformas educacionais advindas da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, culminou na reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada, regulamentada pela Resolução n. 02/2019, mediante a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial – sendo esta, estritamente, alinhada a BNCC, reduzindo a formação inicial de professores ao modelo neotecnicista e praticista de formação, que visa o saber fazer, ou seja, aprendizagem de habilidades e competências e sua aplicação.

O artigo de Ferreira *et. al.* (2020) teve como objetivo refletir sobre a formação continuada dos professores e a incorporação das tecnologias digitais para o uso nas práticas pedagógicas remotas desenvolvidas no contexto da pandemia de Covid-19. Os resultados do estudo evidenciaram que no cenário pandêmico pouco se tem ponderado sobre a formação continuada do/a professor/a e o redirecionamento de suas práticas com a utilização das tecnologias digitais como interface essencial para essa conjuntura.

Nesse sentido, o estudo de Miranda *et. al.* (2021) se configura como uma reflexão sobre o curso Produção de material didático – práticas sociais, *design* e proposta metodológica, oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Professores (EAPE-DF). Nesse sentido, para os autores o estudo revelou, por meio da participação dos docentes, alguns aspectos a respeito do curso, tais como: para a maioria dos profissionais o curso não restringiu a autonomia do professor; o tempo de formação não foi suficiente; o curso não contemplou os objetivos propostos e nem as necessidades dos professores para realizar o atendimento

remoto; não atendeu satisfatoriamente as necessidades tecnológicas dos cursistas, embora a maioria afirme não ter tido dificuldade na realização da atividade final exigida pelo curso.

O estudo de Sousa Filho e Menezes (2021) teve como objetivo refletir a formação continuada de professores/as na rede municipal de Fortaleza (CE) no contexto da pandemia de Covid-19. Os resultados da investigação apontam que os entrevistados tiveram que se apropriar de novas habilidades, equipamentos e outras aptidões que no ambiente virtual tornaram-se imprescindíveis diante das peculiaridades que o difere do presencial.

Outro dado encontrado por Sousa Filho e Menezes (2021), foi de que o trabalho de formar em tempos de pandemia impôs desafios como novas habilidades, domínio de outras metodologias e adesão, pois, os profissionais tiveram de se reinventar para dar conta de suas atribuições, superando, inclusive, desafios de ordem burocrática, financeira, política, conceitual e de gestão, os quais constituem impedimentos para o sucesso da formação continuada.

Embora estes estudos não sejam passíveis de generalizações quanto às diferenças institucionais, estaduais e regionais do país, eles possibilitam compreender que durante a pandemia as modalidades de formação inicial e formação continuada tiveram implicações diretamente relacionados ao trabalho docente e, como consequência, a demanda de se rever a formação inicial, bem como, da gritante necessidade de continuidade da formação.

[...] a formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19 se configurou em um grande desafio para os profissionais da educação, que por sua vez, mostraram superação das dificuldades, aprendendo o novo que sobreveio fortuitamente e desenvolvendo habilidades requeridas para dar conta de todo esse processo de formação em regime de trabalho remoto (SOUSA FILHO e MENEZES, 2021, p. 8).

Observa-se que em relação à formação inicial há estudos que evidenciam a dificuldade de realizar as aulas no formato remoto e há outros que sinalizam implicações para além o modelo remoto para o campo da formação dos/as professores/as, tais como, necessidade de planejamento participativo, efetividade de gestão democrática e contextualização dos conteúdos. Quanto a formação continuada, nota-se que em alguns momentos as discussões voltarem-se para iniciativas de oferecer “capacitação” dos professores/as quanto as Tecnologias de Informação e Comunicação e de curso de “aperfeiçoamento” para construção de materiais didáticos que auxiliassem no trabalho pedagógico docente.

As problematizações no campo da participação e formação de professores já são dimensões, historicamente, desafiadores para a gestão educacional. Os impactos para a educação no cenário da pandemia de Covid-19 acentuaram desafios já existentes para área e, diante dessa realidade, é necessário compreender como essas implicações se materializaram nos diferentes contextos brasileiros. Assim sendo, no próximo capítulo trataremos de análise da gestão da rede educacional de Naviraí-MS durante o período pandêmico nos anos de 2020 e 2021.

CAPÍTULO III

A GESTÃO DO ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ-MS

Nos últimos dois anos a educação brasileira, nas esferas municipal, estadual e nacional, bem como os/as professores/as e toda comunidade escolar, sofreram diariamente com os efeitos da pandemia de Covid-19. No Brasil, a pandemia teve início em março de 2020 e acarretou a necessidade do distanciamento social onde, entre outras restrições, as escolas tiveram que ser fechadas. Segundo dados da Unesco no ano de 2020, o fechamento das escolas afetou mais de 1 bilhão e meio de estudantes no mundo; no Brasil, esse número foi superior a 52 milhões (UNESCO, 2020; SILVA; SILVA; MONTANARI, 2020).

Nessa direção, é preciso compreender os desdobramentos dessa realidade nas esferas municipais brasileiras. Desse modo, faz-se necessário a reflexão acerca das ações normativas que regulamentaram a gestão da educação na REME de Naviraí-MS durante os anos de 2020 e 2021, visto que este capítulo objetivou-se em responder e apresentar a caracterização dos principais desafios impostos pela pandemia de Covid-19 na gestão educacional do referido município e as perspectivas para a formação e a participação docente neste contexto singular.

Sendo assim, foi estruturado em quatro seções, sendo a primeira a apresentação da introdução deste capítulo. A segunda dividida em duas subseções versa sobre os aspectos que constituem o município e a rede educacional de Naviraí, tendo em vista os dados demográficos, socioeconômicos e educacionais, assim como a estrutura administrativa do município e a organização dos poderes. Já na terceira seção são apresentados os resultados e sua discussão à luz das normativas de ações educacionais durante a pandemia de Covid-19 e do referencial teórico dialogando com as categorias da participação e da formação docente na REME de Naviraí-MS. Na quarta e última seção, apresentamos os desafios para a educação básica no contexto pandêmico.

3.1 – Caracterização do município e da rede educacional de Naviraí-MS

Para adentrar a discussão desta seção importa salientar a compreensão a respeito do contexto histórico geográfico e educacional do município de Naviraí-MS. As próximas subseções apresentam, inicialmente, a discussão pertinente acerca do processo histórico de emancipação político-administrativa do município sul-mato-grossense em tela, bem como as características de sua estrutura administrativa. Sequencialmente, apresentaremos a

configuração da REME e de categorias que são indissociáveis da gestão pública democrática: a participação e formação de professores.

3.1.1 – Contextualizando o município de Naviraí-MS

O município de Naviraí nasceu de um empreendimento imobiliário de Ariosto da Riva, empresário de Vera Cruz – SP, que em 21 de novembro de 1951 adquiriu com dezoito sócios, uma gleba de terras no extremo sul de Mato Grosso, onde foi instaurada a colonizadora Vera Cruz de Mato Grosso Ltda., fundada em 16 de abril de 1952 por empresários japoneses e brasileiros.

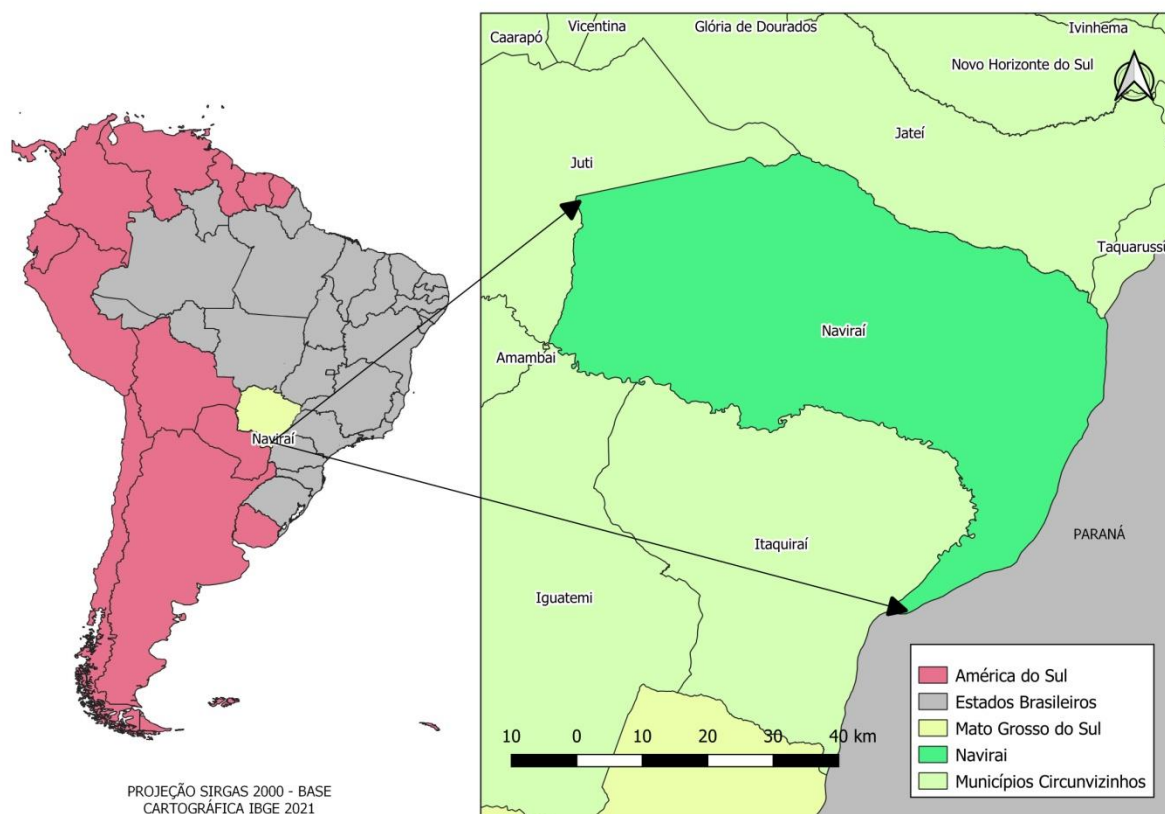
O desenvolvimento de Naviraí inicialmente foi muito mais pela ação dos desbravadores, migrantes e imigrantes de várias partes do Brasil e exterior, do que pelo desenvolvimento dos provedores e técnicos da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso, chamado inicialmente de povoado Vera Cruz, pois era alcançado apenas por via fluvial através do Rio Amambai, que começou a ser povoado por diversos povos a partir de então (BARROS, 2006; NAVIRAÍ, 2004). Foi durante as décadas de 1940 e 1950 do século XX, no extremo sul do Estado de Mato Grosso, hoje sul do Estado de Mato Grosso do Sul, que ocorreu a colonização de várias áreas, fato este realizado por iniciativa dos governos Federal e Estadual.

A partir de 1952 começaram a chegar por avião e por barco os primeiros colonizadores e em 1955, com a construção da estrada que liga Naviraí a Dourados, a região passou a se desenvolver mais rapidamente. Em 1955, Naviraí passou a ser ligada a Caarapó e Dourados por uma precária estrada, dando início a importantes ciclos de cultivo de café, algodão, erva-mate e a industrialização de madeiras, quando se proliferaram as serrarias e Naviraí passou a ser conhecida como “Capital da Madeira” (NAVIRAÍ, 2014). Assim, iniciou-se a história da pungente cidade de Naviraí, uma das poucas no Brasil projetada em forma circular.

Oficialmente, a origem do nome Naviraí tem duas versões: 1) nome de um pequeno rio que os primeiros colonizadores encontram ao chegar, Naviraí, de origem Guarani (*Virai*), significava “pequeno rio impregnado de arbustos roxos” ou “rio impregnado de pequenas árvores arroxeadas”; e 2) relacionado a Natividade, do castelhano (*navidad*), que significa nascimento (NAVIRAÍ, 2014).

Naviraí é um município da região Centro-Oeste, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, na Mesorregião do Sudeste do estado e Microrregião de Iguatemi que tem a sua gênese datada em 1951. Atualmente, o município faz divisa com os seguintes municípios do estado de Mato Grosso do Sul: ao norte, o município de Jateí e Taquarussu, ao sul Itaquirai e Iguatemi a oeste Juti e a leste o estado do Paraná (Figura 1). Fundado através da Lei Estadual n. 1.195 de 22 de dezembro de 1958, subordinada ao município de Caarapó, foi emancipado em 11 de novembro de 1963, pela Lei Estadual n. 1.994, elevando-o a município desmembrando-se de Caarapó.

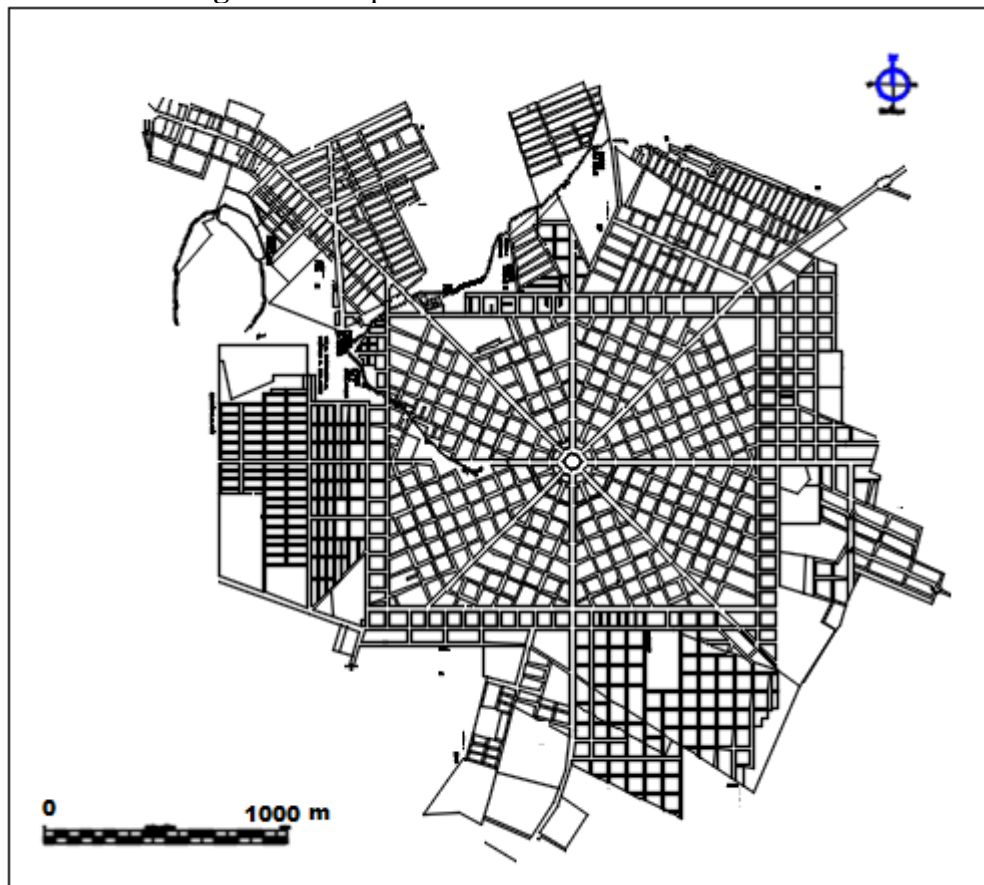
Figura 1 – Localização geográfica do município de Naviraí-MS



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da Base cartográfica do IBGE (2022).

Além disso, Naviraí possui algumas denominações que a descrevem, tais como Corredor do Mercosul (por ficar próximo a países vizinhos tais como o Paraguai), Capital do Cone-Sul (principal cidade da região onde se localiza), melhor traçado urbano de Mato Grosso do Sul (por possuir um traçado diferenciado e contemporâneo que dificilmente se vê em outras cidades do estado e até mesmo do Brasil) (IBGE, 2015). A configuração da cidade de Naviraí possui traçado urbano plano com vias que se convertem do centro para a periferia, com um formato de teia de aranha conforme mostra a figura 2.

Figura 2 - Mapa urbano da cidade de Naviraí-MS



Fonte: Prefeitura Municipal de Naviraí, 2020.

A cidade de Naviraí foi um projeto urbanístico da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda. de criar, em pleno território do então Mato Grosso, uma nova Canaã. Em 1952, chamou-se inicialmente povoado Vera Cruz, em função da colonizadora homônima e, desde 1958, possui o nome atual, quando Naviraí foi elevada a distrito. A partir de então, a cidade se desenvolveu e tornou-se uma das mais importantes de Mato Grosso do Sul em virtude dos seus primeiros empreendedores. Grande parte acreditava que a região se tornaria um grande polo regional de uma região rica. Em poucas décadas de fundação, foram três fases econômicas principais que podem ser divididos da seguinte forma: a) fase da extração da madeira e produção agrícola (notadamente o plantio de café); b) fase do grande ciclo da madeira e a modernização da agricultura (ciclo do algodão) e criação de gado; c) fase de desenvolvimento da agroindústria e a prestação de serviços (1990 em diante).

Com relação aos dados demográficos e socioeconômicos do município, segundo o último levantamento do IBGE (2010), Naviraí tem uma área de 3.189,667 km² e uma população estimada, no ano de 2021, em 56.484 mil habitantes. O município dispõe Produto

Interno Bruto (PIB) de cerca de 700 milhões de reais, é o 515º município mais rico do Brasil e o 334º município mais rico do interior brasileiro. No estado, é o sétimo município mais rico. Também é o sexto mais populoso do estado, com cerca de 56 mil habitantes aproximadamente, sendo, portanto, uma cidade média-pequena. Naviraí é, também, um importante acesso às principais regiões do Brasil considerando a sua localização que favorece a logística, sobretudo, para as regiões sul e sudeste do país. Há previsão de que Naviraí se torne o quinto município em importância política, populacional, econômica e estrutural de Mato Grosso do Sul (IBGE, 2019).

A base econômica do município tem como principais atividades o agronegócio, a pecuária, a cana-de-açúcar, a soja, o milho e o algodão, destacando-se na agroindústria a produção de carne em indústria frigorífica. Em Naviraí, mais de 607 lojas são conveniadas à Associação Comercial e Empresarial do município, além das cooperativas de grande porte que movimentam a economia da região cone-sul do estado (NAVIRAÍ, 2015).

Sobre as questões político-administrativas, o município no período de 2020 a 2024 está sob a gestão da prefeita Rhaiza Rejane Neme de Matos, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A Câmara Municipal é composta por 13 vereadores/as. A estrutura administrativa da Prefeitura Municipal conta com cinco órgãos diretamente subordinados ao chefe do Poder Executivo regulamentados pela Lei Complementar n. 132, de 11 de janeiro de 2013 (Lei Complementar n. 132/2013), a saber:

I – ÓRGÃOS COLEGIADOS

a) Conselhos Municipais.

II – ÓRGÃOS DE COLABORAÇÃO COM O GOVERNO FEDERAL

a) Junta do Serviço Militar;

b) Unidade Municipal de Cadastro.

III – ÓRGÃOS DE ASSESSORAMENTO

a) Assessoria de Gabinete;

b) Procuradoria Geral do Município;

c) Assessoria de Imprensa;

d) Gerência Geral Executiva;

IV – ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO GERAL

a) Gerência de Finanças;

b) Gerência de Orçamento e Contabilidade;

c) Gerência de Planejamento de Gestão Pública;

d) Gerência de Administração;

e) Gerência de Receita

V – ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO ESPECÍFICA

a) Gerência de Educação e Cultura;

b) Gerência de Saúde;

c) Gerência de Assistência Social;

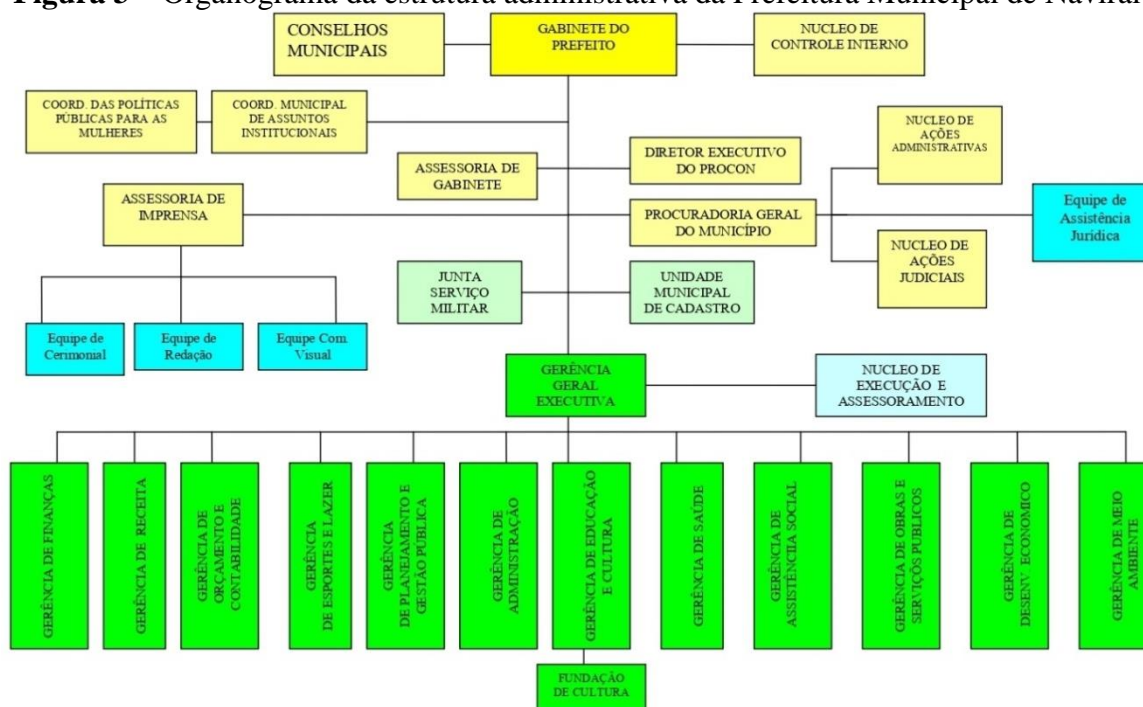
d) Gerência de Obras e Serviços Públicos

e) Gerência de Desenvolvimento Econômico;

- f) Gerência de Meio Ambiente;
- g) Gerência de Esporte e Lazer. (NAVIRAÍ, 2013, p. 3, grifo nosso)

A figura 3 ilustra a representação gráfica da estrutura organizacional básica da Prefeitura Municipal de Naviraí de acordo com a lei vigente.

Figura 3 – Organograma da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Naviraí-MS



Fonte: elaborado pelo autor de acordo com a Lei Complementar Municipal n. 132/2013 (NAVIRAÍ, 2013).

Visando organizar o exercício do poder e fortalecer as instituições democráticas e os direitos da pessoa humana aprovou-se a Lei Orgânica do Município de Naviraí em 1990. Essa legislação estabeleceu em seu Art. 2º os princípios e diretrizes que a organização municipal deverá observar, como: a prática democrática, a transparência e controle popular na ação do governo, a programação e planejamento sistemático, a articulação e cooperação com os demais entes federativos, dentre outros (NAVIRAÍ, 1990).

A referida lei estrutura-se em 213 artigos versam sobre os fundamentos da organização municipal, organização dos poderes, tributação e orçamento, ordem econômica e social, colaboração popular além das disposições gerais e transitórias. Registre-se que os Art. 161 a 171 dispõem sobre a competência municipal em matéria educacional. Outro aspecto importante diz respeito aos instrumentos de planejamento estabelecidos no Art. 139 que apresenta os planos integrantes do processo de planejamento, sendo eles: o Plano Diretor, o Plano Plurianual e os planos setoriais, regionais, locais e específicos (NAVIRAÍ, 1990).

Destaca-se que conforme Art. 132 § 2º, “os planos integrados do processo de planejamento deverão ser compatíveis entre si e seguir as políticas gerais e setoriais segundo as quais o Município organiza sua ação”. Assim, deve haver articulação entre esses planos visando o alcance das metas estabelecidas e, conseqüentemente, o desenvolvimento municipal (NAVIRAÍ, 1990).

Além da rede municipal de educação, que será tratada mais especificamente a seguir, Naviraí dispõe de cinco escolas e um centro de educação profissional na rede estadual. No âmbito do ensino superior público, a cidade tem um Instituto Federal (IFMS), um Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e um Campus da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Além dessas instituições, a rede privada de ensino superior consta com oito instituições. Já a rede privada da educação básica tem quatro escolas. Denota-se que Naviraí se apresenta como um importante polo educacional não só para a cidade, mas, também, para a região.

Sendo assim, a partir dos elementos já apresentados que constituem a formação político-administrativa e a posição geográfica de Naviraí-MS, faz-se necessária a compreensão dos aspectos que compõem o setor educacional e os processos desempenhados pela gestão pública municipal. Nesse sentido, a próxima subseção constitui-se na apresentação da REME, bem como a organização do sistema de ensino de Naviraí-MS.

3.1.2 – Configuração da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS

Levando-se em consideração o contexto sobre o qual incide a análise, ou seja, a REME de Naviraí-MS, nessa parte do estudo são apresentadas, em linhas gerais, dados que configuram a rede de ensino do município, para a qual utilizamos como fontes o portal da GEMED, o sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de documentos e textos normativos.

A história da educação em Naviraí começou, oficialmente, com o Grupo Escolar hoje, Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, instituído como Escolas Rurais Mistas pelo Decreto n. 437 de 8 de maio de 1958, durante o antigo governo do estado de Mato Grosso e que, pelo Decreto n. 223 de 19 de abril de 1967, foi elevada à categoria de Grupo Escolar as Escolas Reunidas que funcionavam em salas isoladas no perímetro urbano e rural. Naquela época, o maior contingente populacional concentrava-se nas áreas rurais devido à agricultura e o ciclo do café e do algodão. As primeiras escolas foram localizadas em

fazendas, somando, entre os anos de 1966 a 1979, 46 escolas e 11 extensões (NAVIRAÍ, 2004). De acordo com a sua trajetória, a educação municipal passou por um processo de implantação e desativação de escolas, conforme as necessidades advindas do município.

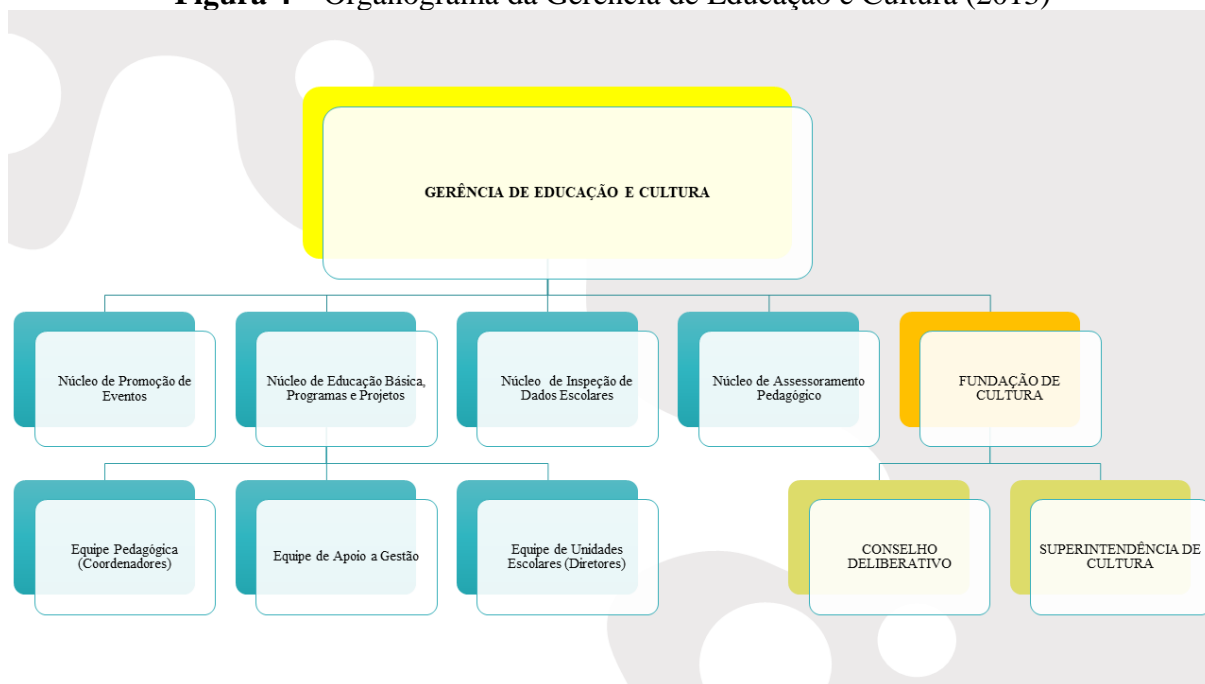
O município de Naviraí possui sistema próprio de ensino, criado pela Lei Municipal n. 953, de 16 de dezembro de 1999 modificada pela Lei n. 1091, de 19 de março de 2003, para auxiliar o Poder Executivo, na execução da política Municipal de Ensino, em regime de colaboração com os Sistemas Federal e Estadual. Esse sistema compreende as instituições do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional mantidas pelo Poder Público Municipal; os órgãos Municipais de Educação, como o Conselho Municipal de Educação (NAVIRAÍ, 2003).

O Conselho Municipal de Educação de Naviraí criado através da Lei n. 804, de 21 de junho de 1996, modificado pela Lei Municipal n. 1092, de 19 de março de 2003, tem por finalidade, promover a política municipal de educação em consonância com as legislações federal e estadual. Composto por nove membros a saber, dois membros efetivos indicados pelo Poder Executivo Municipal; dois membros indicados pela Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes; dois membros indicados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Naviraí (SIMTED); dois membros indicados pelos alunos da REME, com idade superior a 16 anos; e um membro representando a Câmara Municipal de Vereadores, onde a periodicidade será de quatro anos o mandato do membro do Conselho, permitida a recondução uma única vez (NAVIRAÍ, 2003).

É importante destacar que o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal orientam o funcionamento das escolas da rede baseados nas leis e diretrizes que regem a educação ao nível estadual e federal, na lógica do Sistema Nacional de Educação.

A Gerência Municipal de Educação (GEMED), por sua vez, possui cinco subdivisões em sua estrutura administrativa de acordo com a regulamentação da Lei Complementar n. 132/2013, sendo elas, 1) Núcleo de Promoção de Eventos 2) Núcleo de Educação Básica, Programas e Projetos; dividido em – Equipe Pedagógica (Coordenadores); Equipe de Apoio à Gestão; Equipe de Unidades Escolares (Diretores); – 3) Núcleo de Inspeção de Dados Escolares; 4) Núcleo de Assessoramento Pedagógico; 5) Fundação de Cultura; dividido em – Conselho Deliberativo e Superintendência de Cultura (Figura 4) (NAVIRAÍ, 2013).

Figura 4 – Organograma da Gerência de Educação e Cultura (2013)



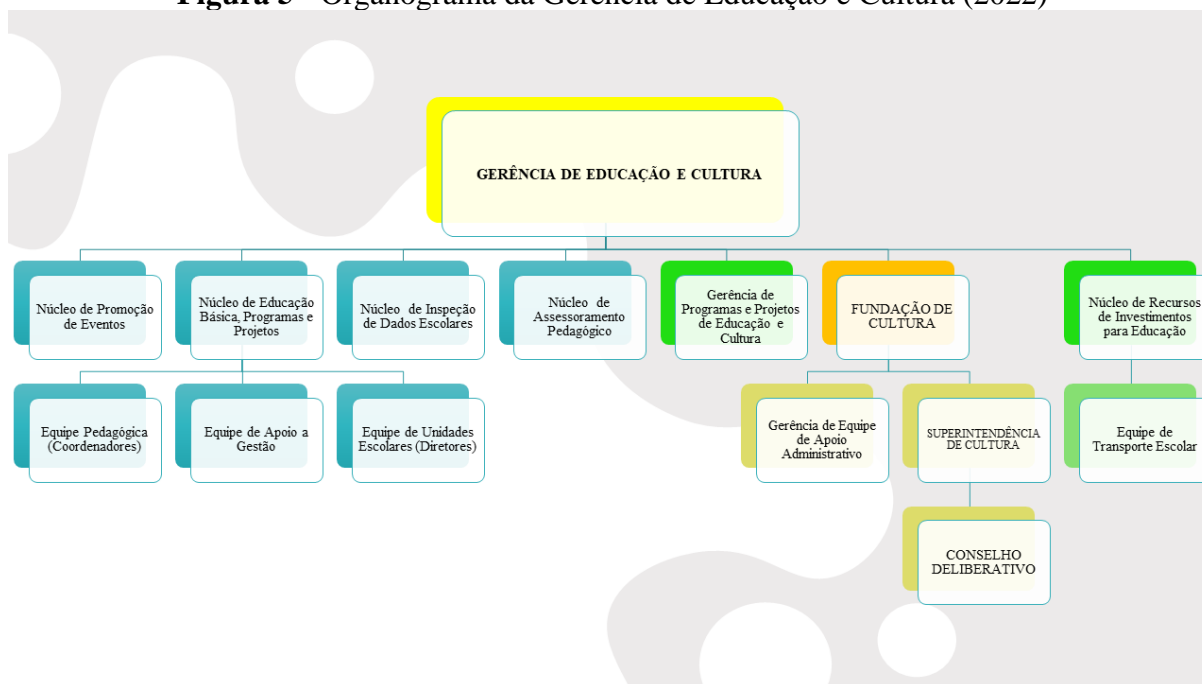
Fonte: elaborado pelo autor de acordo com a Lei Complementar n. 132/2013 (NAVIRAÍ, 2013).

Registra-se que no site oficial da Prefeitura Municipal de Naviraí²⁴ é possível evidenciar mudanças referentes ao organograma da pasta da GEMED estabelecido pela Lei Complementar n. 132/2013. No site da Prefeitura essa pasta dispõe de duas novas subdivisões, além das mencionadas anteriormente, sendo elas: i) Gerência de Programas e Projetos de Educação e Cultura; ii) Núcleo de Recursos de Investimentos para Educação. Dessa forma, visualmente elaboramos uma nova representação gráfica do organograma (figura 5) para uma melhor visualização e interpretação desse dado.

Esse dado pode sinalizar que houve uma alteração, mas que ainda não está prevista na normativa municipal. Essa evidência pode sinalizar que às duas novas subdivisões tendem a estar associadas a gestão do atual governo municipal. Assim sendo, compreende-se que pode ser uma alteração temporária vinculada ao mandato em curso da gestão de Naviraí-MS.

²⁴ Disponível em: <https://transparencia.navirai.ms.gov.br/organogramas-e-competencias/>. Acesso em: 12 maio 2022.

Figura 5 - Organograma da Gerência de Educação e Cultura (2022)



Fonte: elaborado pelo autor conforme dados do site da Prefeitura Municipal de Naviraí-MS com acesso em 20 de maio de 2022.

Conforme a Lei Complementar n. 132/2013, além da Gerência de Educação e Cultura há outras 12 gerências que compõem a gestão do governo local, quais sejam: a que compõe Órgão de Assessoramento, i) Gerência Geral Executiva; as que compõem Órgãos da Administração Geral, ii) Gerência de Finanças; iii) Gerência de Orçamento e Contabilidade; iv) Gerência de Planejamento de Gestão Pública; v) Gerência de Administração; e vi) Gerência de Receita; e as que compõem Órgãos da Administração Específica, vii) Gerência de Saúde; viii) Gerência de Assistência Social; ix) Gerência de Obras e Serviços Públicos; x) Gerência de Desenvolvimento Econômico; xi) Gerência de Meio Ambiente; e xii) Gerência de Esporte e Lazer (NAVIRAÍ, 2013).

Com relação a sua estrutura administrativa, a terminologia gerência remete a uma perspectiva de gestão pública municipal que não está restrita apenas a educação, mas as outras áreas da gestão de Naviraí-MS. Trata-se, pois, de uma terminologia que sinaliza uma perspectiva de gestão e está associada a um aspecto de produtividade, que se afasta da natureza e da finalidade da ação educacional. A nomenclatura gerência não é muito usual se compararmos a outros organogramas administrativos municipais. Por consequência, o/a principal gestor/a da educação é nomeado/a como gerente. Lembrando que essas terminologias fazem alusão a um viés gerencial/empresarial de gestão.

Segundo Lima (2011), a gestão pública tem se apresentado, como politicamente “neutra” e privilegiado a lógica de ações do tipo empresarial, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade por meio dos discursos de qualidade e da excelência.

O MEC, por exemplo, que era até a década de 1990 Ministério da Educação e Cultura, foi desmembrado com o intuito que às duas áreas tivessem um olhar específico no âmbito da gestão pública. Já o município de Naviraí não seguiu essa mesma direção e ainda mantém às duas pastas conduzidas pela mesma gerência.

Quanto aos dados do censo da educação escolar, o município apresenta a taxa de escolarização na faixa etária de seis a quatorze anos de 97%, possuindo um IDEB (BRASIL, 2019) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Municipal) de 6,0 e, nos anos finais, de 5,5. No ano de 2020, Naviraí registrou o total de 7.470 matrículas em toda a REME, enquanto no ano de 2021 houve um avanço no número de matrículas registrando um total de 7.658, distribuídas entre educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e finais (NAVIRAÍ, 2022).

A REME está organizada em 13 unidades escolares por todo o perímetro urbano do município (figura 3) e uma situada na área rural²⁵, que consta com oito escolas que ofertam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e seis instituições de educação infantil municipal, descritas na tabela 1 por unidades educativas.

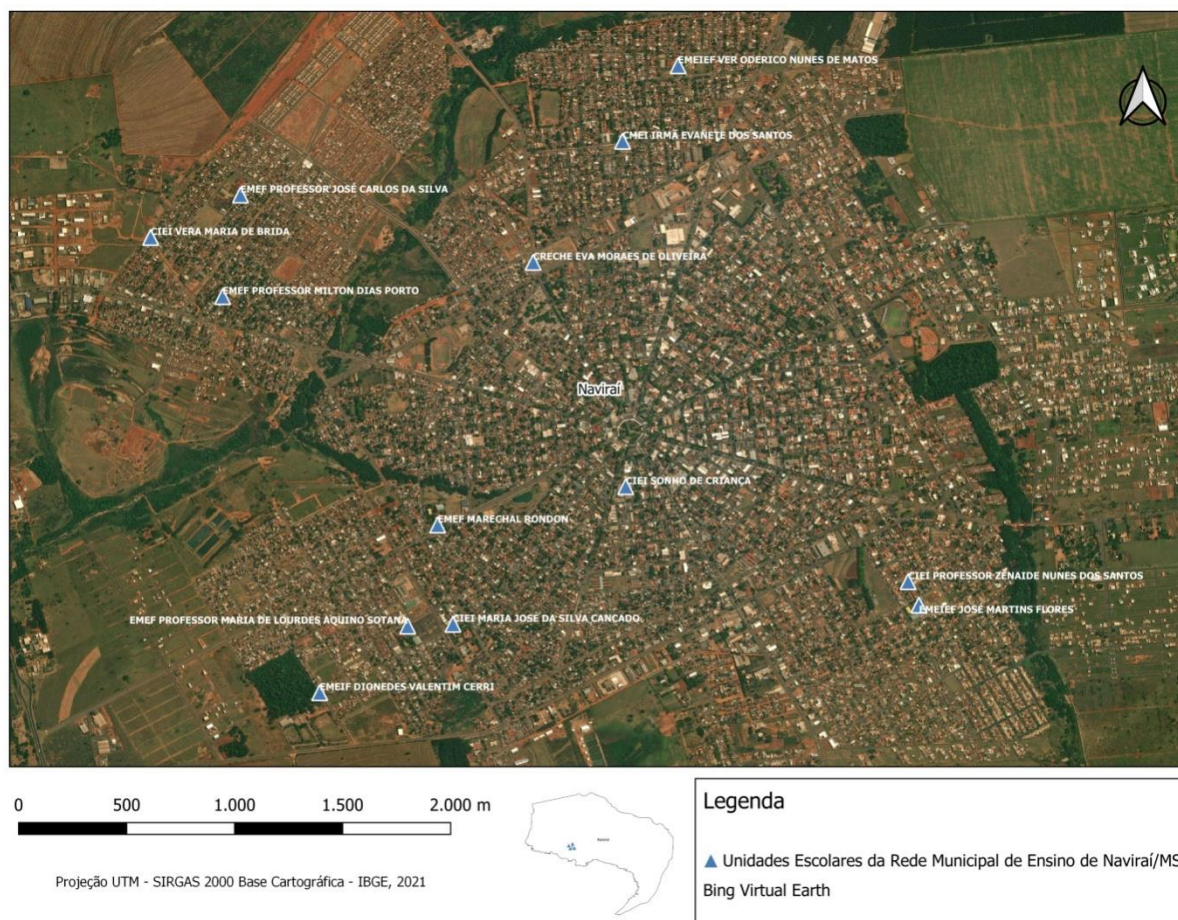
Tabela 1 – demonstrativo da REME de Naviraí-MS

UNIDADES EDUCATIVAS	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES
Educação Infantil	06
Pré-escolas	08
Ensino Fundamental	08

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com dados da Gerência Municipal de Educação de Naviraí (2021)

²⁵ Conforme os dados fornecidos pela Gerência de Educação e Cultura, a EMEF Cândido de Marco Polo e Extensões, durante o ano de 2020 ofertava apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2021 passa a ofertar a pré-escola com extensão da CMEI Irmã Evanete dos Santos em suas instalações (NAVIRAÍ, 2021).

Figura 6 – Localização das Unidades Escolares da REME de Naviraí-MS



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da Base cartográfica do IBGE (2022).

Em consonância com a CF de 1988 e a LDB vigente (Lei n. 9.394/1996), a REME oferta, basicamente, a educação infantil (creches e pré-escolas) e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (do primeiro ao nono ano) e, assim, está configurada conforme a tabela 2, que apresenta as unidades escolares que compõem a REME, bem como, as etapas, níveis de ensino e o número de matrículas recebidas nos respectivos anos letivos de 2020 e 2021. Logo, a tabela 2 registra o número de alunos/as matriculados/as nas unidades escolares de toda a rede, tendo em vista a separação por níveis e etapas de ensino (NAVIRAÍ, 2021).

Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica da REME de Naviraí-MS (2020/2021)

UNIDADES ESCOLARES	NÚMERO DE MATRÍCULAS										Matrícula Final	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental							
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais		EJA			
2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021			
CIEI Maria Jose da Silva Caçado	299	277	276	277	-	-	-	-	-	-	575	554
CIEI Prof^a. Zenaide Nunes dos Santos	288	282	127	124	-	-	-	-	-	-	415	406
CIEI Sonho de	212	190	247	235	-	-	-	-	-	-	459	425

Criança												
CIEI Vera Maria De Brida	210	219	236	218	-	-	-	-	-	-	446	437
CMEI Irmã Evanete dos Santos	240	208	111	118	-	-	-	-	-	-	351	326
Creche Eva Moraes de Oliveira	241	219	85	79	-	-	-	-	-	-	326	298
EMEIEF José Martins Flores	-	-	88	89	463	466	254	292	-	-	805	847
EMEIEF Ver. Odércio Nunes de Matos	-	-	173	147	460	487	195	210	-	-	828	844
EMEF Diomedes Valentim Cerri	-	-	-	-	218	247	-	-	-	-	218	247
EMEF Marechal Rondon	-	-	-	-	475	540	156	174	179	167	810	881
EMEF Prof. Jose Carlos da Silva	-	-	-	-	530	543	248	309	110	106	888	958
EMEF Profª. Maria de Lourdes Aquino Sotana	-	-	-	-	319	332	342	356	-	-	661	688
EMEF Prof. Milton Dias Porto	-	-	-	-	413	411	245	249	-	-	658	660
EMEF Candido de Marco Polo e Extensões*	-	-	-	33	30	54	-	-	-	-	30	87
Total de Matrículas por ano:									2020		7.470	
									2021		7.658	

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com dados da Gerência Municipal de Educação de Naviraí (2021)

Importa observar que para a manutenção e desenvolvimento do ensino nos municípios, a CF de 1988 determina o patamar mínimo de 25% da receita resultante de impostos e transferências (recursos próprios). Ademais, outras fontes de recursos integram o orçamento da educação, sendo eles o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Salário Educação, recursos livres, além de transferências automáticas e voluntárias (PINTO, 2018).

A CF de 1988, promulgada no contexto pós-ditadura, deixa claro em seus artigos 211 e 214, o regime de colaboração entre os entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) no tocante à organização do sistema público de ensino. Na história, a vinculação constitucional de recursos destinados para a educação pública ocorreu com a Constituição Brasileira de 1934 e perdurou até a atual Constituição, excetuando-se as interrupções ocorridas no período ditatorial (PINTO, 2018).

Nesse sentido, a Lei Orçamentária Anual fixa a receita e as despesas de um dado exercício fiscal de um determinado ano, devendo especificar os recursos orçamentários da seguridade social, orçamento fiscal e de investimento. Define os valores a serem empregados na despesa de cada setor, a realização de empenho e pagamentos. Tendo em vista a previsão

orçamentária apresentada no quadro 1, no período ainda com a pandemia de Covid-19 em curso, atentando-se que os investimentos não apresentaram diminuição no setor educacional para a rede municipal de educação no município de Naviraí-MS. É importante destacar que qualquer impacto no orçamento para uma gestão pública pode resultar na redução de alcance das políticas públicas ou, até mesmo, na sua não efetivação.

Quadro 11 – Previsão de gastos e orçamento destinado a rede municipal de educação de Naviraí-MS (2019, 2020 e 2021)

	2019	2020	2021
Previsão orçamentária	R\$ 24.130.022,00	R\$ 23.997.756,00	R\$ 27.520.200,00
FUNDEB	R\$ 30.618.083,00	R\$ 31.360.790,20	R\$ 34.110.000,00

Fonte: elaborado pelo autor a partir da Lei de Diretrizes Orçamentárias (Naviraí, 2019; 2020; 2021)

Dessa forma, o trâmite do orçamento apresentado (quadro 11), sem adentrar em detalhes, pois não é o objetivo central da pesquisa, tem por finalidade o cumprimento das normas gerais orçamentárias e, sobretudo, evitar o descontrole da gestão e administração fiscal do município de Naviraí-MS. Trata-se de manter o equilíbrio e transparência de modo a respeitar os limites e condições do que é arrecadado mediante taxas, impostos, contribuições e repasses do Fundeb em conformidade indubitável às disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Com o início da pandemia de Covid-19 surgiu a necessidade de implementação de ações que orientassem os sistemas de ensino a darem continuidade nas atividades sem haver a paralisação total do trabalho educacional. Inicialmente, houve a insegurança jurídica quanto ao respaldo das iniciativas, o que poderia comprometer o reconhecimento de atividades educacionais como processo de ensino-aprendizagem no ano letivo a partir de 2020.

Importa salientar que além de Naviraí-MS, a crise sanitária também se agravou em todos os estados e municípios brasileiros. Por isso, na próxima seção, para contextualizar o panorama municipal da educação durante a pandemia de Covid-19, abordaremos as medidas implementadas pela GEMED para a REME de Naviraí-MS para que houvesse a continuidade das atividades escolares nos anos de 2020 e 2021.

3.2 – Normativas de ações educacionais em Naviraí-MS durante a pandemia de COVID-19 (2020 – 2021): a participação e a formação docente em destaque

Diante das circunstâncias advindas com a pandemia de Covid-19, essa compreensão apresenta-se ainda mais necessária frente aos inúmeros e novos problemas que a gestão pública, em suas diferentes esferas, que passa a administrar em tempos de distanciamento, isolamento social e a paralisação de grande parte de serviços essenciais à sociedade como, por exemplo, a suspensão das atividades presenciais nas redes públicas de ensino e a emergência em ter que formular e organizar outras estratégias de atendimento educacional nas instituições de ensino.

No âmbito da legislação educacional, desde 2020, o Brasil regulamentou diversos atos normativos, diretrizes e orientações específicas com disposições para os sistemas de ensino e para as escolas, emanadas, especialmente, pelos chefes dos poderes executivos da união, estados e municípios, do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas, das Câmaras Municipais e dos Conselhos Nacional (CNE), Estaduais (CEE) e Municipais (CME) de Educação.

Logo, vários estudos foram realizados com o intuito de compreender os desdobramentos da pandemia para a realidade educacional do país, onde podemos destacar as pesquisas como as de Saviani (2020), Lagares (2020) e Barreto e Rocha (2020), que reforçam o impacto da pandemia na educação e destacam a necessidade de políticas públicas e ações de gestão específicas e urgentes para evitar consequências mais graves para a sociedade.

Estamos vivendo tempos difíceis com a COVID-19; a pandemia contemporânea mostra-se globalizada e expõe que é necessário desenvolver, urgentemente, políticas públicas de igualdade educacional, pensando em ações voltadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, do respeito à diferença e inclusão dos alunos, que se encontram nesse momento privados do direito que é garantido pela Constituição Federal (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 9).

Lagares (2020, p. 4) ressalta que a “atuação negacionista do MEC e do CNE (BRASIL, 2020a, 2020b) frente à crise sanitária aviva o debate sobre as relações federativas e a capacidade de autonomia dos sistemas de ensino”, repercutindo, também, na gestão escolar.

No entender de Grin *et al.* (2022), a pandemia de Covid-19 acentuou a falta de coordenação de políticas públicas nacionais evidenciadas desde o início da gestão de Jair Bolsonaro, sobretudo, em áreas sociais como a saúde, educação, assistência social. Essa realidade se mostrou bastante limitadora para uma atuação em conjunto no enfrentamento de problemas sociais, principalmente, os decorrentes da pandemia de Covid-19, em que demandavam ações rápidas e deveriam ser compartilhadas pelas três esferas de gestão – União, estados e municípios. Nessa direção, ao buscar romper com o modelo de articulação

interfederativa na condução da educação no período pandêmico, o governo Bolsonaro acabou transferindo para estados e municípios diversas responsabilidades de coordenação, orçamento, normativas e articulação de ações públicas no combate a pandemia.

[...] Com o início do governo Bolsonaro, ocorreu uma mudança radical no papel da coordenação federativa desempenhado pelo governo nacional. Adotou-se um modelo que centralizou decisões consideradas estratégicas pelo governo federal, o que enfraqueceu a coordenação nacional em áreas como saúde, educação e assistência social. Um dos efeitos da descoordenação federativa foi terem os governos subnacionais buscado ocupar vácuos de atuação da esfera central (GRIN *et al*, 2022, p. 3).

Frente a essa realidade, muitos estados e municípios ou reproduziam de formas descontextualizadas as decisões normativas no âmbito da união e/ou elaboravam suas próprias ações ainda que esbarrando em diversos limites, como a autonomia financeira para a efetivação dessas iniciativas.

No contexto do município de Naviraí-MS, os documentos também seguiram essa direção. A maioria tratou de transpor para a realidade municipal as definições já estabelecidas nas esferas da união e do estado de Mato Grosso do Sul. Assim sendo, o quadro 12 traz os principais atos normativos regulamentados para a educação municipal no período pandêmico de 2020 a 2021.

Quadro 12 – Normativas de ações educacionais na REME de Naviraí-MS (2020-2021)

Documento	Ações
Decreto n. 23 de 17 de março de 2020	Dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção ao contágio COVID-19 (novo coronavírus) no âmbito do Município de Naviraí. Art. 2º Ficam suspensas as aulas da Rede Municipal de Ensino de Naviraí.
Resolução n. 22 de 19 de março de 2020	Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino de Naviraí/MS, implantando atividades domiciliares de 23 de março de 2020 a 06 de abril de 2020.
Resolução n. 23 de 03 de abril de 2020	Prorroga até o dia 03 de maio de 2020 as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino.
Resolução n. 24 de 29 de abril de 2020	Dispõe sobre antecipação do período de recesso escolar na Rede Municipal de Ensino de Naviraí para o ano de 2020.
Resolução n. 25, de 18 de maio de 2020	Prorroga até o dia 30 de junho de 2020 as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino e início do Segundo Bimestre letivo de 2020 no dia 19 de maio.
Parecer Orientativo n. 01 de 29 de junho de 2020	O Conselho Municipal de Educação de Naviraí – MS (CME/NAVIRAÍ/MS) aprovou o referido Parecer Orientativo para o Sistema Municipal de Ensino de Naviraí – MS, relativo ao período de suspensão das aulas nas Instituições de Ensino.
Resolução n. 26 de 30 de junho de 2020	Prorroga até o dia 31 de julho as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino de Naviraí e o encerramento do Segundo Bimestre letivo.
Resolução n. 27 de 30 de	Dispõe sobre alterações na organização do Ano Escolar e do Ano

junho de 2020	Letivo, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS, para o ano de 2020.
Resolução n. 29 de 10 de julho de 2020	Dispõe sobre a organização da rotina de trabalho de professores e equipe de apoio à Educação Básica durante a suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Naviraí/MS.
Resolução n. 37 de 30 de julho de 2020	Prorroga até o dia 30 de setembro as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino de Naviraí.
Resolução n. 39, de 25 de agosto de 2020	Dispõe sobre suspensão parcial de atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino no período de 31 de agosto a 11 de setembro de 2020.
Resolução n. 40 de 19 de outubro de 2020	Prorroga até o dia 15 de dezembro as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino de Naviraí.
Resolução n. 54 de 15 de dezembro de 2020	Dispõe sobre a realização dos exames finais nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Naviraí.
Decreto n. 45 de 25 de fevereiro de 2021	Suspende as aulas presenciais da Rede Pública Municipal de Ensino, do dia 1º de março de 2021 a 1º de maio de 2021.
Resolução n. 13, de 08 de março de 2021	Ficam suspensa a aulas presenciais na Rede Pública Municipal de Ensino de Naviraí, do dia 1º de março a 1º de maio de 2021. A Gerência Municipal de Educação e Cultura, em decorrência do disposto no Art. 1º do Decreto n. 45/2021, manteve as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino abertas para atender a comunidade escolar.
Decreto n. 110 de 19 de julho de 2021	Dispõe sobre o retorno das aulas de forma híbrida nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação, a partir de 09 de agosto de 2021.
Resolução n. 31, de 21 de julho de 2021	Determinou o retorno presencial de todos os servidores ao expediente de trabalho nas Unidades de Ensino de Naviraí.
Resolução n. 32, de 23 de julho de 2021	Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais no formato híbrido nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação a partir de 9 de agosto de 2021.

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com a legislação municipal (2022)

Inicialmente, destaca-se que a primeira normativa tratava da suspensão das aulas presenciais sendo datada no dia 17 de março de 2020 por meio do Decreto Municipal n. 23 (Decreto Municipal n. 23/2020). A suspensão das atividades presenciais ocorreu a partir do dia 23 de março de 2020, e duraria inicialmente até o dia 6 de abril de 2020, podendo a qualquer momento sofrer alteração ou prorrogação por ato do Poder Executivo Municipal. Foi dada autonomia por meio do referido decreto para que a GEMED utilizasse de atividades de regime domiciliar a fim de evitar prejuízo na continuidade do Ensino Público municipal e no calendário escolar (NAVIRAÍ, 2020a).

Em relação à forma como foram organizadas as aulas no período de pandemia em Naviraí-MS, com a publicação do Decreto Municipal n. 23/2020, houve a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares da REME, inicialmente no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, considerando o intervalo de 18 a 20 de março de 2020 como período de adaptação para a comunidade escolar.

Art. 2º Ficam suspensas as aulas da Rede Municipal de Ensino de Naviraí.

§ 1º A suspensão de que trata o caput iniciará a partir do dia 23 de março de 2020, e durará inicialmente até dia 06 de abril de 2020, podendo a qualquer momento sofrer alteração ou prorrogação por ato do Poder Executivo Municipal (NAVIRAÍ, 2020a, s.p.).

Dessa forma, no dia 19 de março de 2020, por meio da Resolução n. 22 da Gerência Municipal de Educação (Resolução Gemed n. 22/2020), foram enviadas às escolas instruções normativas e orientações sobre as Atividades Domiciliares da REME de Naviraí-MS. Dessa forma, as diretrizes estabeleceram que:

§ 1º As atividades serão desenvolvidas pelos professores e supervisionadas pelos Coordenadores Pedagógicos de cada Unidade Escolar.

§ 2º A cada semana, os professores desenvolverão uma atividade por componente curricular e enviarão aos Coordenadores Pedagógicos para aprovação e supervisão de repasse aos alunos.

§ 3º A complexidade da atividade, assim como o tempo estimado para seu desenvolvimento, devem ser compatíveis com a turma em que aluno está matriculado e com o número de aulas semanais de cada componente curricular.

§ 4º Os professores encaminharão à equipe pedagógica de cada Unidade Escolar a primeira atividade até as 17 horas do dia 23 de março de 2020 e a segunda atividade até as 17 horas do dia 30 de março.

§ 5º A equipe pedagógica organizará um único bloco de atividades, com todos os componentes curriculares, que será encaminhado aos alunos e/ou responsáveis para desenvolvimento.

§ 6º Caberá à equipe pedagógica supervisionar o recolhimento das atividades realizadas até o dia 06 de abril. Aos professores cabe proceder à correção e registro equivalente de presença e conteúdos nos diários escolares (NAVIRAÍ, 2020b).

Conforme essas orientações, no contexto do isolamento social, a equipe pedagógica das escolas passou a ter contato com os responsáveis e estudantes por grupos de rede social, sobretudo *WhatsApp*²⁶. Os/as professores/as, por sua vez, sistematicamente, enviam para as escolas as Atividades Domiciliares definidas pela Resolução Gemed n. 22/2020, que eram impressas e retiradas na unidade escolar pelos responsáveis e/ou estudantes. As mesmas Atividades Domiciliares também eram disponibilizadas nas mídias sociais das escolas e pelos grupos de redes sociais para aqueles que não pudessem se dirigir até o estabelecimento de ensino.

²⁶[...] um aplicativo multiplataforma que permite gratuitamente a troca de mensagens pelo celular, onde os seus usuários podem criar grupos [...], enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio, compartilhar sua localização e fazer backup do conteúdo postado nos grupos, etc. (OLIVEIRA *et al.*, 2014). Está disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone, Nokia e Sim, cujo funcionamento depende do acesso à Internet.

É preciso registrar que o ensino remoto provocou uma explosão de demanda por estratégias via as TICs. Essa realidade fez com que vários profissionais da área tivessem que se deparar com a necessidade de dispor de equipamentos, bem como, formação para operacionalizar esses recursos. Como ressaltam Brito e Moura (2021, p. 5), existem limites inerentes a interação *online*, visto que uma parte significativa da população brasileira:

[...] “ainda não tem acesso à *internet* e equipamentos tecnológicos (notebook, laptop, computador desktop), o que dificulta a realização das atividades e os encontros virtuais entre alunos e professores em tempo real”. A grande maioria possui apenas o aparelho telefônico móvel, por ser de um custo mais baixo, utilização mais necessária e útil para o dia a dia, enquanto *notebooks* e computadores de mesa são mais caros e, ao mesmo tempo, exigem habilidades para manuseio e cuidados maiores, o que a renda de boa parte das famílias do país não consegue suprir (BRITO e MOURA, 2021, p. 5).

O controle das atividades e auxílio para os/as estudantes, como videoaulas gravadas pelos/as próprios/as professores/as ou vídeos interativos do *YouTube*²⁷, eram disponibilizados nos grupos de redes sociais e os responsáveis e/ou estudantes realizavam devolutivas das atividades realizadas em regime domiciliar para os/as professores/as por registros fotográficos.

Embora o Município tenha um sistema próprio de ensino, as diretrizes e orientações emitidas pela SED e pelo CEE/MS foram regulamentadas pela gestão municipal, demonstrando que a educação municipal apresenta o desafio da consolidação de sua autonomia, como salientam Coutinho e Lagares (2017, p. 837) ao tratar da institucionalização do SME: “estar normatizado não é suficiente; é preciso que a normatização seja uma construção social e que seja efetivada” de forma contextualizada a realidade.

Grin *et al.* (2022, p. 3) enfatizam que muitos Estados e municípios, diante da inação e negligência da descoordenação das políticas públicas por parte do governo federal, buscaram realizar ações de cooperação estado/município e município/município para mitigar os efeitos da pandemia. Todavia, sem uma coordenação nacional e limitação orçamentária, os “Governos estaduais e municipais lidam com uma realidade muito complexa em que, mesmo agindo de forma responsável, encontram óbices de descoordenação e conflito interfederativo”.

²⁷ O *YouTube* é uma plataforma de carregamento e compartilhamento de conteúdo audiovisual, criada em 15 de fevereiro de 2005 pelos americanos Steve Chen e Chad Hurley. O nome advém da palavra tubo que remete à televisão. Assim, *youtube* seria algo como “você no tubo”, ou “você na TV”. Este recurso proporciona aos professores uma diferente forma de estimular os alunos e conduzir a aula. Porém, há que se pensar no professor como um agente ativo, pois somente a utilização do *YouTube* não pode assegurar a aprendizagem dos alunos (CAETANO; FALEMBACH, 2007, p. 6).

A própria concepção do que seria o conceito de ensino remoto foi passível de inúmeras interpretações dos entes federativos. Ainda que a terminologia fosse absorvida quase que de forma automática pelas normativas da política educacional nas três esferas federativas, a sistematização estabelecida de forma contextualizada, certamente, poderia evitar uma série de equívocos (SAVIANI, 2020).

Observamos, então, que a educação municipal vem somando desafios no campo das políticas públicas e da gestão da educação, como a sua autonomia (BARROSO, 2000). Trata-se de uma questão bastante recorrente no debate da gestão democrática e no processo de institucionalização efetiva de sistemas municipais de educação, assim como na garantia do direito à educação de qualidade para todos (LAGARES, 2008).

Diante do aumento do contágio no estado, a previsão inicial de retorno das aulas presenciais do Decreto n. 23/2020, que seria 6 de abril, não se concretizou. A Resolução n. 23, de 3 de abril de 2020 prorrogou a suspensão das aulas presenciais até o dia 3 de maio de 2020. Sem perspectiva de melhoria das condições sanitárias para ser possível o retorno seguro, foi publicada a Resolução n. 24, de 29 de abril de 2020, que dispõem sobre a alteração dos calendários escolares do ano 2020 a serem operacionalizados nas unidades escolares da REME de Naviraí-MS, com a antecipação para 4 a 18 de maio do recesso escolar de quinze dias do meio do ano letivo, previsto anteriormente para 6 a 20 de julho. Nesse ínterim, a orientação regulamentada pela Resolução n. 24/2020 foi a de:

Art. 1º Antecipar o recesso escolar que estava previsto para o mês de julho de 2020, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Naviraí, para o período de 4 a 18 de maio de 2020.

Art. 2º Desobrigar, por tempo indeterminado, a realização de conselho de classe nas unidades escolares.

Art. 3º Possibilitar o lançamento de uma única nota por disciplina no 1º bimestre.

Art. 4º Permitir lançamento e edição de notas e frequência relativos ao 1º bimestre no sistema Gênesis por tempo indeterminado (NAVIRAÍ, 2020d).

Os/as estudantes que não tinham acesso à *internet* puderam retirar os materiais organizados em apostilas e atividades nas escolas públicas municipais, sendo a entrega dos materiais/atividades um critério para definir se os estudantes seriam ou não aprovados, ou seja, se teriam progressão em seus estudos. Observa-se que, em um primeiro momento de planejamento e gestão das atividades de ensino durante a pandemia, havia uma expectativa do Governo Estadual e, conseqüentemente, da GEMED de que a suspensão das aulas na REME de Naviraí seria de curta duração, possivelmente pautados no entendimento do Governo Federal de que a pandemia estava sendo superestimada pela mídia e por órgãos como a OMS.

[...] a terrível situação em que o país se encontra é resultado de uma estratégia bem definida, coerente e sistematicamente aplicada por parte do governo Jair Bolsonaro, que, orientando-se pela perspectiva de atingir rapidamente a imunização coletiva (ou “imunidade de rebanho”), se utilizou de distintos instrumentos para estimular a intensificação da contaminação, recorrendo para tanto à disseminação de dados incorretos ou mesmo inteiramente falsos e à demonstração exemplar de comportamentos propícios à contaminação. Nesta perspectiva, entendemos que integram essa estratégia a desqualificação da pandemia (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), o estímulo a atitudes que induzem à aceleração do ritmo de contaminação (aglomeração, uso incorreto da máscara, defesa da abertura de academias, salões de beleza e escolas) e a propagação de falsas soluções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes (CALIL, 2021, p. 31).

Dessa forma, as ações que normatizaram (decretos e resoluções) a continuidade das atividades educacionais foram sendo publicadas para prorrogar as datas previstas para retorno das aulas presenciais na REME de Naviraí, como pode ser observado, cronologicamente, na apresentação do quadro 2.

Na sequência, novas resoluções foram publicadas pela GEMED, todas com o viés de suspensão e prorrogação das atividades em regime não presencial, a saber: Resolução n. 25, de 18 de maio de 2020 – prorrogou até o dia 30 de junho as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino e início do Segundo Bimestre no dia 19 de maio; Resolução n. 26 de 30 de junho de 2020 – prorrogou até o dia 31 de julho as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino; Resolução n. 27 de 30 de junho de 2020 – dispôs sobre alterações na organização do Ano Escolar e do Ano Letivo; Resolução n. 29 de 10 de julho de 2020 – dispôs sobre a organização da rotina de trabalho de professores e equipe de apoio à Educação Básica durante a suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino; Resolução n. 37 de 30 de julho de 2020 – prorrogou até o dia 30 de setembro as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino; Resolução n. 39, de 25 de agosto de 2020 – suspendeu parcialmente as atividades na REME no período de 31 de agosto a 5 de setembro; Resolução n. 40 de 19 de outubro de 2020 – prorrogou até o dia 15 de dezembro as atividades domiciliares na Rede Municipal de Ensino; Resolução n. 54 de 15 de dezembro de 2020 – suspendeu a aplicação presencial dos Exames Finais no Ensino Fundamental; Decreto n. 45 de 25 de fevereiro de 2021 – suspendeu as aulas presenciais da Rede Pública Municipal de Ensino de Naviraí, do dia 1º de março de 2021 a 1º de maio de 2021; Resolução n. 13, de 8 de março de 2021 – dispôs sobre a suspensão das aulas presenciais e medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

Por força dessa nova ambiência, houve, por parte da gestão da REME de Naviraí a preocupação e a necessidade de formular algumas estratégias de ação frente à suspensão das atividades presenciais de ensino, considerando, principalmente, o perfil da comunidade estudantil atendida (NAVIRAÍ, 2020f).

Ressalta-se que o ensino remoto emergencial na rede municipal de educação básica naviraiense, mostra-se consoante o Parecer Orientativo do Conselho Municipal de Educação n. 01, de 29 de junho de 2020 – Parecer Orientativo n. 01/2020 (NAVIRAÍ, 2020f), o qual discorre acerca das atividades pedagógicas não presenciais e da reorganização do calendário escolar em caráter de excepcionalidade devido à pandemia do novo coronavírus.

No que diz respeito à imprevisibilidade do término da suspensão das atividades escolares presenciais, não há como projetar exatamente como ocorrerá o cumprimento do ano letivo 2020, e nem as implicações da pandemia no cumprimento do Calendário Escolar, mediante a gravidade da COVID-19. Todavia, as instituições escolares do Sistema Municipal de Ensino de Naviraí devem planejar e realizar ações pedagógicas concernentes à situação (NAVIRAÍ, 2020f, s.p.).

Ainda que os materiais impressos tenham sido disponibilizados, sem os recursos tecnológicos não são estabelecidas as condições de interação entre o/a professor/a e o/a estudante, comprometendo a relação pedagógica e a aprendizagem. E, como mencionamos no Capítulo I, há dados oficiais do IBGE que mostram que uma parte significativa da população brasileira não possui acesso à internet ou mesmo um aparelho celular em sua residência.

As escolas, através de suas equipes gestoras, bem como de seus/as professores/as, buscaram estratégias para suprir essa demanda. Nóvoa (2020, p. 9) aponta que “as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, conseguiram manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens”. O trabalho do/a professor/a foi substancial nesse contexto, pois os meios digitais não conseguiram suprir o processo de ensino e aprendizagem, que mesmo no modo presencial já se depara com inúmeros desafios.

Ainda assim, é preciso considerar haver estudantes com acesso limitado à *internet*, utilizam dados móveis limitados e não possuem computador ou *notebook*, apenas o celular, que se apresenta inadequado para a realização das atividades disponibilizadas pelos/as professores/as em grupos de rede social, reforçando a inadequação das atividades para o período de ensino remoto emergencial e as consequências da vulnerabilidade socioeconômica para o desempenho escolar.

Essa incompatibilidade de recursos também afeta o trabalho docente, pois os/as professores/as precisavam postar nos grupos atividades, aulas e orientações gravadas previamente, além de elaborar atividades que serão impressas para serem retiradas na escola por aqueles estudantes que não tem acesso aos meios digitais, com o cuidado de escrever enunciados detalhados, quase autoexplicativos, que permitam aos estudantes realizá-las como autôditas ou auxiliados pelos pais e/ou responsáveis a orientar seus/as filhos/as em casa. De acordo com a Resolução n. 29/2020,

Art. 2º Os professores permanecem desenvolvendo uma atividade por semana, por componente curricular, quando for o caso, e enviando aos coordenadores pedagógicos para aprovação e supervisão de repasse aos estudantes.

Art. 3º - § 3º Aos professores, cabe a disponibilização das atividades aos estudantes/crianças, ou aos responsáveis, nos canais de comunicação de cada Unidade Escolar após análise positiva por parte do coordenador pedagógico.

Art. 6º Nos anos finais do Ensino Fundamental, as atividades domiciliares devem ser entregues aos estudantes conforme segue:

Segunda-feira	Língua Portuguesa;
Terça-feira	História e Geografia;
Quarta-feira	Matemática;
Quinta-feira	Ciências da Natureza e Língua Inglesa;
Sexta-feira	Arte e Educação Física (NAVIRAÍ, 2020i).

De acordo com Santos (2020, p. 45), “o fato de se utilizar as ferramentas e a potencialidade da *internet* em tempos de globalização não significa novas formas ou práticas pedagógicas de ensino”. Em um país marcado pela desigualdade social, o uso da tecnologia nem sempre significa a promoção de um ensino mais flexível e acessível. Ao contrário, o ensino remoto emergencial, com o uso de plataformas digitais, tornou ainda mais evidente essas desigualdades, tanto para os estudantes e suas famílias quanto para os/as trabalhadores/as da educação, principalmente aqueles/as que para terem um salário que atenda às suas necessidades básicas, precisam atuar em duas ou mais unidades escolares.

Embora houvesse professores/as que se tornaram fundamentais durante esse processo, procurando manter o vínculo afetivo entre a escola e os estudantes, é possível problematizar o fato de que a ênfase, não raro, parece ser nos aspectos conteudistas do ensino. Com efeito, a REME de Naviraí manteve a avaliação dos estudantes através de notas. Segundo a Resolução n. 39/2020, em seu Art. 5º, “as atividades realizadas pelos alunos deverão ser recebidas pelos professores para apreciação, registro e possível atribuição de notas e frequência” (NAVIRAÍ, 2020k). Para essa avaliação, foram consideradas as devolutivas do material impresso entregue aos estudantes, que após corrigido pelos/as

professores/as, serviu de parâmetro para progressão ou retenção. Nesse sentido, o Parecer Orientativo CME 01/2020 pontua que:

No Ensino Fundamental recomenda-se que as instituições de ensino estejam atentas ao desenvolvimento dos estudantes, tendo em vista que a avaliação deve ser um ato amoroso. Amoroso aqui é entendido como o cuidado do educador para com o seu educando até que ele aprenda o que é necessário. Atuar dessa maneira significa amorosidade, e, pois, inclusão. [...] O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento”. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem auxilia educando e educador em sua viagem comum de crescimento, e juntos eles constroem a aprendizagem, testemunhando-a tanto para a escola quanto para a sociedade (NAVIRAÍ, 2020f, s.p.).

É perceptível, nesse momento, a importância dos recursos tecnológicos, mesmo o de acesso ao celular para, minimamente, assegurar a relação entre escolas/profissionais/alunos/as. No entanto, nenhum deles substitui o vínculo e as interações sociais realizadas no ambiente escolar. Nóvoa (2020) enfatiza que:

Porém, seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social”. O apelo a uma “personalização” das aprendizagens em espaços “domésticos”, através do recurso a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, do comum. Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das “ciências da aprendizagem” que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público e comum (2020, p. 11).

Nesse sentido, ao abordar as dimensões de acesso a equipamentos e à internet por parte dos estudantes durante a pandemia do novo coronavírus, Arruda (2020) salienta sobre a emergência da questão a ser tratada pela gestão pública.

Uma questão emergente, apresentada, inclusive, nas discussões realizadas em organismos internacionais como UNESCO e Nações Unidas, diz respeito ao problema que o retorno de aulas por meio de TDIC geram quando se considera a falta de acesso de parcela considerável da população. O indicativo destes organismos é o da necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais (ARRUDA, 2020, p. 268).

Assim, eventuais casos de sucessos obtidos pelos meios de ensino virtual, neste momento emergencial, não justificariam a perpetuação do ensino remoto ou mesmo a implantação do ensino híbrido após a superação da pandemia, pois a falta de contato presencial entre estudantes e professores desintegra o sentido social e o caráter histórico da

escola como instituição de ensino como bem comum e espaço de interação plural e de aprendizagem. Embora os benefícios das tecnologias sejam irrefutáveis, elas devem estar a serviço da escola como bem comum, público e acessível a todos. Contudo, há de se considerar a questão da tendência à imposição do ensino remoto na educação brasileira em um contexto de pós-pandemia, inclusive, com o intuito de fomentar a mercantilização da educação. Conforme Saviani e Galvão (2021),

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Assim, esboça-se a possibilidade de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização do ensino, implicando a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros. Segundo a visão dos autores, a educação não pode ser a distância, pois “[...] a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, à presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Nessa conjuntura, diante de um novo ano letivo atípico, com a falta de medidas eficazes no combate a propagação do novo Coronavírus e o surgimento de novas variantes, a discussão em curso em Mato Grosso do Sul se estendia para uma esfera preocupante, qual seja, a de adesão do “ensino híbrido” como proposta de retorno às atividades letivas, conforme orientação emitidas através do Protocolo de Volta as aulas (MATO GROSSO DO SUL, 2020M). Como reflexo dessa realidade, a REME de Naviraí seguiu as mesmas orientações que emergiram da SED/MS.

Após o Decreto Municipal n. 45/2021 e a Resolução n. 13, de 8 de março de 2021 (Resolução n. 13/2021) prorrogando a suspensão das atividades domiciliares de 1º de março até 1º de maio de 2021, não houve mais publicação de atos que normatizassem a suspensão das atividades, permanecendo enquanto durasse a crise sanitária no município.

Conforme o Decreto Municipal n. 110, de 19 de julho de 2021 (Decreto n. 110/2021), o retorno presencial híbrido ocorreu a partir do dia 9 de agosto de 2021 nas unidades de ensino da REME de Naviraí. A Resolução n. 31, de 21 de julho de 2021 (Resolução n. 31/2021) determinou o retorno presencial de todos os servidores ao expediente

de trabalho nas Unidades de Ensino de Naviraí, enquanto a Resolução n. 32, de 23 de julho de 2021 (Resolução n. 32/2021) dispôs do retorno das aulas presenciais no formato híbrido com escala semanal para os estudantes das Unidades de Ensino da REME a partir de 9 de agosto de 2021 (NAVIRAÍ, 2021e).

As normativas municipais, no âmbito geral, apresentam elementos já contemplados nas regulamentações nacional e estadual. Desse modo, observa-se uma reprodução quase automatizada desses instrumentos. Conforme Abrucio *et al.* (2020), essa reprodução se deve a falta de coordenação nacional da gestão federal das políticas públicas, o que fez com que estados e, principalmente, municípios, ficassem desassistidos quanto a instrumentos que orientassem ações convergentes e sistêmicas com os seus contextos, ficando evidente se considerarmos que a instrumentalização para a participação praticamente inexistiu nos documentos elaborados pelas três esferas federativas.

A Federação brasileira ainda tem problemas de fragmentação, sobreposição, competição e fragilidade de cooperação em alguns setores e no plano territorial (Grin & Abrucio, 2017). Só que, mesmo com esses problemas, ela vinha avançando no reforço da coordenação e cooperação intergovernamentais na provisão das políticas públicas. Esta transformação incremental e incompleta do federalismo brasileiro foi contestada pelo presidente Bolsonaro, que, desde a posse, visa instaurar um federalismo dualista similar ao vigente nos EUA. A eclosão da pandemia escancarou a proposta bolsonarista e exacerbou conflitos entre União e municípios e, principalmente, estados, aumentando a descoordenação intergovernamental (ABRUCIO *et al.*, 2020, p. 668).

O governo Bolsonaro, segundo os referidos autores, esfacelou o federalismo por um viés cooperativo na condução das políticas públicas sociais, em especial, as educacionais. Essa ação desencadeou diminuição drástica de participação da união no financiamento para a minimização das desigualdades territoriais. “O pressuposto é de que estados e municípios são mais eficientes nas decisões de alocação de recursos, assim à União deveria intervir minimamente. O resultado seria aumentar a desigualdade entre governos subnacionais na provisão de serviços” (ABRUCIO *et al.*, 2020, p. 669).

Grin *et al.* (2022) apontam que a descoordenação das gestões dos entes federativos durante a pandemia foi a regra. Os mecanismos de coordenação nacional de políticas públicas evidenciados ao longo das últimas duas décadas (1995 a 2016) tiveram um papel determinante para a efetivação das políticas sociais no Brasil. Contudo, essa dinâmica federativa vem sofrendo diversas alterações desde 2016, quando Michel Temer assumiu o governo após um *impeachment* extremamente questionável da presidente eleita, Dilma Rousseff.

Em 2019, com o início do governo Bolsonaro, ocorreram mudanças mais radicais no papel da coordenação federativa desempenhado pelo governo federal. O *modus operandi* da gestão bolsonarista resultou na falta de coordenação federativa da união na condução das políticas, especialmente, no contexto da pandemia e ilustrou uma concentração de centralização de decisões na esfera da união afetando os entes subnacionais. A tônica incidu na inexistência de espaços democráticos para o “diálogo, negociação ou participação subnacional em programas federais” (ABRUCIO *et al*, 2020, p. 669). A concepção de federalismo bolsonarista também desencadeou:

[...] o confronto intergovernamental e a luta constante contra adversários reais ou imaginados. Mobiliza a lógica de guerra para atizar seu eleitorado e marcar posição antissistema. Os maiores inimigos são as instituições e suas lideranças, pois sua visão do presidencialismo repudia a negociação institucional e os *checks and balances* do Estado brasileiro, entre os quais está o federalismo (ABRUCIO *et al*, 2020, p. 669).

No tocante as particularidades associadas as categorias de participação e formação docente evidencia-se que não houve nenhum documento legal que tratasse dessas dimensões na REME de Naviraí durante os anos de 2020 e 2021, demonstrando a existência espelhada quanto a implementação de políticas públicas educacionais. Por outro lado, também se identifica a ausência de instrumentos específicos que tratassem dessas dimensões educacionais.

Com base no exposto, pode-se depreender da análise documental e do diálogo com a literatura da área que apesar das orientações dos instrumentos legais normatizados durante os anos de 2020 e 2021 a respeito da oferta educacional na pandemia de Covid-19, esses instrumentos não foram formulados considerando as particularidades das regiões brasileiras e, sequer, houve uma coordenação sistêmica por parte do governo federal na condução das políticas educacionais.

Desse modo, os municípios do país, dentre eles, o de Naviraí-MS, adotou uma reprodução automática das regulamentações da união e de Mato Grosso do Sul, onde não previa a adoção de mecanismos de participação democrática para a sua gestão e, também, sem a previsão de processos formativos para assegurar condições de trabalhos contextuais para os/as docentes da sua rede para o enfrentamento dos desafios inerentes ao quadro pandêmico em curso.

Segundo Gatti (2020, p. 31) observou-se nas gestões públicas brasileiras o desenvolvimento de soluções automatizadas sem planejamento democrático para adequações da oferta educacional. Ainda que as “Secretarias de educação, municipais e estaduais,

conselhos estaduais e municipais também elaboraram orientações para esse período emergencial em articulação com as respectivas secretarias de educação no que respeita a calendário escolar em modalidade remota”, ocorreram inúmeras regulamentações em diferentes agentes e níveis de gestão por decisões *ad-hoc*.

Do ponto de vista das governanças regionais e locais, sem uma articulação mais geral de governo, houve muita disparidade entre estados e municípios nas tomadas de decisões políticas relativas à saúde pública, com certo desencontro de ações, o que não deixou de causar agravantes para a situação geral social e educacional. [...] Com esse contexto constata-se a heterogeneidade de situações experimentadas pelas crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica e suas famílias (GATTI, 2020, p. 31).

Além das dificuldades encontradas no tocante a sistematização de documentos convergente com a realidade educacional de Naviraí-MS, da ausência de instrumentalização para a formação de professores e participação para assegurar uma gestão democrática, denotam-se outras implicações para a gestão educacional advindos com a pandemia de Covid-19 e afetam inúmeras outras realidades municipais do país, como veremos a seguir.

3.3 – Desafios para a educação básica no contexto pandêmico

Em decorrência da pandemia instaurada, o Governo Federal e de todas as Unidades da Federação brasileira respaldaram-se em informações oficiais emitidas pelo Ministério da Saúde, conforme as demandas locais e de modo diferenciado, emitiram ações normativas com o intuito de mitigar nas capitais e cidades do interior o aumento da curva do vírus, conter os avanços no número expressivo de contaminações, e assim evitar óbitos de pessoas em função das superlotações e falta de leitos nos hospitais das redes particular e pública (BRASIL, 2020a; 2020b). Diante disso, gestores estaduais e municipais instituíram o uso obrigatório de máscaras faciais, alguns optaram por fechar as escolas em todos os níveis e universidades nas esferas federais, estaduais, municipais e privadas; outros concederam permissões aos servidores públicos e/ou responsáveis pelos serviços não essenciais para realizarem demandas de teletrabalho em sistema *home office*, ou seja, em suas próprias casas (BRASIL, 2020b).

Face às considerações elucidadas neste capítulo, retoma-se a questão fundamental sobre as consequências da pandemia de Covid-19 desencadeados na educação. Prioritariamente, uma das áreas mais atingidas pelas fragilidades e falhas que imergiram nas aplicações das políticas públicas equitativas, inclusivas e multidimensionais, foi a

educacional. Destarte, isso se justifica nas dificuldades encontradas pelos gestores educacionais, sobretudo, os municipais, em disponibilizar condições de acessos tecnológicos a todos/as os/as alunos/as, principalmente, os das redes públicas de ensino.

Logo, a tarefa de planejar junto aos professores/as para contribuir com uma educação transformadora que fomentasse avanços na garantia da justiça social, passou a ser uma ação cada vez mais prejudicada no contexto da pandemia o que impactou, sobremaneira, os indicadores de desigualdade educacional no país.

Nesse sentido, esse cenário intensificou as assimetrias de desigualdade social, colocando em condição de mais marginalizados as populações menos favorecidas. Scaff, Souza e Bortot (2021) apresentam situações quanto aos efeitos e opções políticas que remetem as populações que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Questões como acesso às tecnologias, interação de estudantes com a escola de forma remota, entre outros que dizem respeito aos fatores intraescolares parecem ficar subsumidos a essa condição elementar, ou seja, a sobrevivência das crianças em situação de pobreza, tema abordado reiteradamente nos documentos oriundos das agências vinculadas à organização das nações unidas (ONU) (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 3).

Isso reafirma situações vivenciadas, historicamente, na educação brasileira ao se revisitar os elos que permitiam somente aos filhos das elites terem acesso às escolas, o que demonstra que o ensino não era para todos. Em que pese as implicações dessa herança, ao longo dos anos, os *déficits* foram se acumulando e continuam, temporalmente, a terem aumentos expressivos pelas interferências no desenvolvimento social, econômico e cultural. Ademais a essa causa, Barreto e Rocha (2020) sugerem a implementação de políticas públicas educacionais brasileiras que se potencialize a igualdade, com metas e ações incidentes na preservação da dignidade, da identidade cultural, do respeito à diferença, e a inclusão dos estudantes, como se lê nos direitos garantidos e assegurados pela CF de 1988 em seu Art. 205, sendo “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, s./p.).

No contexto da pandemia, o ensino remoto e o uso das tecnologias tiveram a sua centralidade nas ações para que, conforme consta nos documentos normativos, as atividades educacionais pudessem ter continuidade e diminuir o impacto causado pelas escolas fechadas (BRASIL, 2020; BRASIL, 2020). No entanto, o desafio não era apenas sobreviver a uma pandemia ou, muito menos, dar continuidade as atividades. As fragilidades para a vida em sociedade eram bem mais amplas que as descritas nas previsões normativas dos governos. É,

neste movimento de esvaziar os armários, fechar a porta da sala de aula e improvisar um espaço alternativo em casa que:

[...] a pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função (KIRCHNER, 2020, p. 46).

Podemos inferir, neste primeiro momento, o quanto a formação do professor foi requisitada e, constantemente, desafiada a dar conta das novas implicações para a educação provocadas pela pandemia de Covid-19. Vê-se que a rotina do/a professora/a não diminuiu o ritmo das atividades durante a pandemia. Pelo contrário, muitos profissionais da educação segundo Couto, Couto e Cruz (2020) tiveram que, literalmente, muito rapidamente, se imbuir de um conhecimento de tecnologia de informação e comunicação não recorrentes em suas práticas laborais cotidianas. Os gestores das escolas, por sua vez, receberam inúmeras diretrizes e orientações para o seguimento das atividades realizadas, abruptamente, dentro de suas próprias casas.

[...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remoto, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil, e das desconfianças de muito a internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

A carência de material de acesso aos recursos tecnológicos e, também, a garantia de uma velocidade de *internet* que pudesse atender a demanda das ferramentas digitais, bem como, os limites impostos pela ausência do conteúdo de Tecnologias da Informação e Comunicação, tanto na formação inicial, quanto continuada de docentes, são fatores que, no entender de Couto, Couto e Cruz (2020) prejudicam, sobremaneira, a oferta de ensino no formato remoto.

Miranda *et al* (2021, p. 341) destacam que a sociedade não estava preparada para absorver a tecnologia tão radicalmente em sua vida cotidiana. Em que pese o acesso a bens do consumo tecnológicos cada vez mais populares, como os celulares, os indivíduos não dependiam exclusivamente “da tecnologia, principalmente das plataformas virtuais, para ter acesso à educação, por exemplo”. Nesse cenário, vários profissionais também se deparam com o desafio de operacionalizar recursos tecnológicos para exercer suas atividades laborais.

No contexto educacional, os docentes, por sua vez, além dessa nova demanda latente, não foram alvos segundo os autores de ações de capacitação para o uso das TICs e “para a organização do trabalho pedagógico em contexto de isolamento social”.

Saviani (2009) salienta que a pauta política de formação de professores ainda não se configurou como prioridade na agenda das políticas educacionais do país. Mesmo com avanços em determinados momentos históricos com gestões progressistas a frente do governo federal, essas políticas ainda não lograram estabelecer uma dinâmica contínua de ações para instrumentalizar no enfrentamento de obstáculos que se apresentam na educação escolar no Brasil, como foi o caso da pandemia de Covid-19.

Precipuamente, em toda fase de sistematização do conjunto de prevenções recomendadas pelos diversos organismos de saúde fizeram com que as populações mundiais de todas as classes sociais e de várias idades tivessem as suas rotinas e demandas alteradas durante o período estabelecido de quarentena, sejam elas econômicas, profissionais, pessoais e educacionais. Logo, “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que eles provocam” (SANTOS, 2020, p. 22). No que diz respeito à educação, o desencadeamento da pandemia revelou exclusões existentes e/ou ocultas que se consolidaram e ampliaram com as medidas sanitárias de prevenção a Covid-19.

Sobretudo a UNESCO, verificou em mais de 192 países que cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens, correspondentes a 91,4% dos estudantes, se encontravam fora das instituições educacionais em virtude dos fechamentos parciais ou total das universidades e escolas, em todas as modalidades e níveis de ensino, tanto públicas, quanto privadas (UNESCO, 2020). Desse total, na América Latina e Caribe, aproximadamente 97% dos 137 milhões de estudantes de escolas públicas estavam sem acessos aos recursos tecnológicos mínimos para acompanharem as aulas remotas (UNICEF, 2020).

Em outro lado, pelos dados preliminares coletados ao longo do ano de 2020 pela Unicef, entre março e outubro, comparou-se nos indicadores que as desigualdades educacionais entre famílias pobres e ricas se ampliaram em todas as regiões brasileira, considerando a quantidade de crianças e adolescentes não matriculadas devidamente nas escolas. Por esse motivo, teve um aumento no percentual de 4% para 18% de estudantes de escolas públicas regulares sem disponibilidade de redes de *internet* para darem continuidade aos seus estudos de forma não presencial (UNICEF, 2020).

Do mesmo modo, Arruda (2020) declarou que num contexto emergencial se torna oportuno fomentar as políticas públicas de universalização, facilitar acessos tecnológicos fora do institucional para o individual que visem diminuir as desigualdades existentes entre os/as estudantes das redes públicas e privadas de ensino. Mesmo com essas medidas, Cunha, Silva e Silva (2020) ressaltam que:

O ensino remoto mediado por tecnologia digital, nesta situação de pandemia, é um arranjo circunstancial de emergência, longe de atender as demandas de uma proposta educacional que garanta o acesso, permanência e possibilidades satisfatórias de aprendizagem. Por isso falamos em agravamento à qualidade (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Em especial, o Brasil, divulgou dados preliminares do censo escolar brasileiro de 2020 apresentados pelo Inep, destaca que por volta de 2,2 milhões o quantitativo de professores que atuam em 180 mil unidades educacionais e distribuídos entre a educação infantil e o ensino técnico-profissional (BRASIL, 2020). Destes, 748 mil docentes são dos anos iniciais do ensino fundamental, reiterando que o ensino fundamental concentra a maioria dos professores, num total de 1.378.812 (63%). Verificou-se em 47,8 milhões de estudantes, matriculados na educação básica, que tiveram suas aulas presenciais suspensas. Do total, estimou-se que 81% dos estudantes frequentavam uma escola pública, assim distribuídos: (i) 48,1% em redes municipais; (ii) 32% em redes estaduais; (iii) 0,8% na rede federal de ensino (BRASIL, 2020).

No que concerne às medidas tomadas em comum no início da pandemia de Covid-19 pelo mundo no contexto da pandemia elenca-se que a opção pela segurança dos/as estudantes foi a justificativa sanitária para a suspensão das aulas presenciais nas escolas. Apesar disso, em 2021, um ano após a declaração da pandemia, detectou-se que em 73 países muitos estudantes continuam longe das aulas presenciais. Nesse conjunto, incluem-se as crianças e adolescentes brasileiros que ficaram muito tempo sem acesso às escolas presencialmente, tanto que, dos 26 estados da federação e o Distrito Federal, 18 continuaram a ensinar remotamente; os demais ofertaram aulas na forma híbrida, conjugando o ensino presencial e o ensino à distância (UNICEF, 2020).

Dessa forma, na reconfiguração do ambiente escolar, foi possível instaurar o ensino no modo remoto em que se vivenciou uma verdadeira metamorfose no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas novas formas de aprendizagens, do presencial para o virtual com a intensificação do uso de tecnologias. Outrora, para Monteiro (2020) vislumbravam-se apenas algumas tendências do fim em si mesmo ou objeto de desejo dos pais, alunos/as e

professores/as, sobretudo, por condicionar as instituições particulares à própria continuidade da prestação dos serviços escolares.

Nesse cenário, enquanto as escolas privadas brasileiras adaptavam seus materiais para que os/as estudantes participassem regulamente das aulas em casa, por via remota, gestores/as das escolas públicas se preocupavam em distribuir as provisões que deixaram de ser utilizados na alimentação escolar para que as crianças pudessem ter condições de subsistência em casa, uma vez que grande parte dos/as estudantes, particularmente, aquelas residentes nas periferias, têm na escola a sua única refeição (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 3).

Em análise ao processo educativo na configuração remota emergencial, por certo, que oportunizou aos principais envolvidos do campo educacional o enfrentamento de uma série de desafios. Dentre estes, os/as professores/as, alunos/as e inúmeras famílias, com efeito, tiveram que reinventar seus cotidianos domésticos, buscando alternativas com adaptações rápidas, alterações nas maneiras de educar e inseridas nas agendas como novas rotinas.

No que se refere ao cumprimento do período forte da quarentena, essencialmente na área educacional brasileira, ocorreram mudanças vertiginosas visando ao envolvimento de toda a comunidade escolar - ou seja, professores, estudantes e suas famílias - nas urgências em aprender a utilizar diversas tecnologias educacionais, adaptar o modelo de ensino remoto e lidar com as dificuldades e os imprevistos num processo conceituado de “novo normal” (MELO, 2021, p. 82).

Nessa dimensão, destacou-se que recaiu, principalmente, para as gestões educacionais (municipais e escolares) a demanda para oferecer infraestruturas tecnológicas e físicas adequadas às escolas, promover a qualidade e formação continuada e profissional dos/as professores/as.

[...] a creditação dos retratos da quarentena na educação, incorporados ao processo de “novo normal”, impõe desafios diversos aos governantes em ultrapassar obstáculos em um momento de poucos recursos, remediar as falhas na condução das novas formas de ensinar dos professores e suprir lacunas nas aprendizagens dos estudantes em todas as modalidades da educação (MELO, 2021, p. 92).

A legitimação desse discurso perpassa por urgências em se identificar os expressivos 4,12 milhões de estudantes que ficaram desconectados da escola durante a pandemia e, conseqüentemente, não receberam nenhuma atividade escolar, além de ter o compromisso de engajar 5,5 milhões de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos negados, ampliando, assim, a exclusão escolar (UNICEF, 2020). Nesse ínterim, emerge a veracidade de que a

pandemia desencadeou um contexto devastador de calamidade pública e atípica, que potencializou e evidenciou as desigualdades no Brasil.

Os acessos desiguais às oportunidades de aprendizagem *online* evidenciam as lacunas pré-existentes no acesso à informação e ao conhecimento, quais sejam: a ausência de alcance digital, a importância de equidade e a inclusão no combate à pobreza e a violência, a alta vulnerabilidade social e escolar no trabalho educativo e da política educacional (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 7).

Nesse sentido, a pandemia revelou uma desigualdade social no sistema de educação, apesar de incentivar o uso das novas tecnologias na dinâmica educacional, há pouco suporte nas escolas públicas para que as tecnologias sejam utilizadas efetivamente. A maioria dos Estados brasileiros adotaram meios digitais para troca de materiais e informações com os estudantes (CONSED.INFO, 2020). Mesmo com essas ações, o agravamento das desigualdades sociais pela crise do novo coronavírus ilustrou que entre os 3,9 milhões de estudantes das redes municipais de ensino, apenas 7,1% conseguiram acesso às atividades educacionais não presenciais (UNDIME, 2020).

Considerando-se os dados educativos afetos a evasão em 2020, percebe-se que o direito à educação foi comprometido em 2020 pela ausência de políticas equitativas e preocupadas com o contexto dos alunos e famílias vulneráveis, desalinhada tanto com as diretrizes internacionais, quanto com o princípio constitucional do direito social de acesso à educação. A pandemia torna explícita a desigualdade no cumprimento do direito à educação e a ausência de políticas adaptáveis a contextos de emergência (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 14).

É incontestável que houve a potencialização da desigualdade social, econômica e cultural durante os dois primeiros anos de pandemia de COVID-19 (2020 e 2021). Esse cenário desdobra-se em uma série de desafios complexos para a educação brasileira. Sobre isso, o Parecer CNE n. 5/2020 que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19, considerou as condições particulares de cada rede, escola, professores/as, estudantes e suas famílias a serem enfrentados (BRASIL, 2020i).

A pandemia expusera os desdobramentos desencadeados em ordem social, econômica e educacional. Desse modo, a situação da profissão docente não se apresenta como exceção. Em concordância com 2º Relatório Anual de Acompanhamento do “Educação Já”

que foi produzido pelo grupo “Todos Pela Educação”²⁸, em que se apresentam o balanço de 2020 dos avanços da implementação das políticas públicas educacionais, preveem:

“[...] os principais desafios e prioridades para 2021 será a retomada das aulas e atividades presenciais de forma segura, com ações articuladas e estratégias de curto e médio prazos para recuperar os prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e adolescentes gerados durante o fechamento das escolas em função da pandemia de Covid-19” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 60).

Nesse sentido, os interlocutores desse grupo em parceria com diversas organizações e especialistas, reiteram ser fundamental que o MEC cumpra o seu papel de assumir a coordenação da gestão nacional da educação não só das complexidades advindas da pandemia, como ações que já estavam em curso como o Novo Ensino Médio e a BNCC, bem como, realizar adaptações de infraestruturas física e pedagógica com mais investimentos que possibilitem o acesso à *internet* de milhares de estudantes que ficaram excluídos das escolas, dentro de uma nova realidade imposta pela pandemia (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Enfatizando que não basta apenas a oferta do ensino remoto para uma educação de qualidade, necessita de recursos suficientes, professores/as com formação contextualizada, instrumentos para a participação e efetivação da gestão democrática e, principalmente, políticas de acesso, indistintamente, a todos os/as estudantes, visto que:

[...] a formação intelectual da nova geração é, justamente, o meio mais adequado para diminuir as desigualdades sociais. Ademais, o direito a educação deve ser democratizado, conforme previsão legislativa, e qualquer cenário que dificulte o aprendizado ou que limite o direito fundamental, deve ser visto com bastante cautela por todos da sociedade e, principalmente, pelo poder público (BERNARDINELI; ALMEIDA, 2020, p. 935).

É incontestável que a pandemia de Covid-19 desencadeou transformações profundas para a humanidade. Na esfera do campo de trabalho, o capital passou “a ser constituído também pela informação armazenada em ambientes virtuais, acarretando grandes mudanças na forma de organização da sociedade, nas relações sociais, no trabalho e na maneira de se apropriar do conhecimento” (MIRANDA *et al*, 2021, p. 341). A escola como um *locus* social, parte integrante da sociedade, também teve que acompanhar essas mudanças. Para tanto, demandaria de uma gestão sistêmica envolvendo redes de ensino de todos os entes federativos

²⁸ É uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, criada com a participação de diversos setores, sobretudo, o setor empresarial visando debater e propor diretrizes para a educação básica do país (CÊA, SILVA e SANTOS, 2019).

que proporcionassem para as gestões institucionais instrumentos para assegurar possibilidades de processos de aprendizagem efetivos e a mitigação das desigualdades educacionais.

Percebemos, diante do exposto, não só para a realidade educacional de Naviraí-MS, mas para o contexto nacional, a necessidade de políticas públicas que objetivem solucionar e, ao menos, minimizar a assimetria de desigualdades socioeducacionais ampliadas pela pandemia de COVID-19.

Nesse sentido, é certo afirmar que enquanto a pandemia estiver em curso e mesmo em um possível cenário pós-pandêmico, o federalismo cooperativo das gestões da união, estados e municípios, a democratização do acesso às tecnologias, a valorização e a formação de professores e a instrumentalização da participação para a gestão democrática devem ser dimensões fundamentais para a formulação de políticas públicas que visem minimizar as consequências adversas impostas pela pandemia de Covid-19 para a garantia da oferta de qualidade da educação básica e, conseqüentemente, assegurar o direito educacional com justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, a pandemia de Covid-19 impôs crescentes desafios e novos paradigmas educacionais aos sistemas de ensino em escala global. Diante desse cenário, destacamos que esse quadro conduziu o eixo norteador dessa pesquisa que foi a gestão educacional frente aos desdobramentos pandêmicos a partir de olhar para uma realidade municipal na cidade de Naviraí em Mato Grosso do Sul. Naviraí, A presente Dissertação de Mestrado intitulada como “A gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19” analisou a gestão da educação básica da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 a 2021.

No intuito de responder à problemática, a pesquisa consagrou-se na construção de três capítulos para elucidar os objetivos específicos definidos. No primeiro é identificado as legislações nacionais e estaduais que regulamentaram a educação básica no contexto da pandemia no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Apresentamos, primeiramente, um panorama sobre as orientações para a pandemia na educação pública nacional a partir da análise em documentos oficiais em consonância com a literatura. Em seguida, analisamos as medidas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul visando a manutenção do calendário escolar no contexto de isolamento social.

Posteriormente, abordamos no segundo capítulo a gestão de sistemas e gestão escolar com a perspectiva de defesa da democrática, onde elucidamos a diferença de gestão de sistemas/redes e da escola com apontamentos para as perspectivas de gestão que podem pautar as práticas educativas – gerencial e democrática. Cabe destacar, sobretudo, que a gestão contempla diversas dimensões, dentre elas: avaliação, planejamento didático-pedagógico, currículo, financiamento, inclusão, participação e formação docente. Contudo, considerando a delimitação do estudo, foram delimitadas apenas às duas últimas como categorias para contribuir com a investigação da compreensão do ensino remoto como alternativa emergencial para a oferta educacional no cenário da pandemia de Covid-19 em um contexto municipal.

Finalizamos o terceiro capítulo com a apresentação e análise dos resultados da pesquisa, ou seja, os desafios e as perspectivas para a participação e formação docente na gestão da educação básica da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS no contexto de pandemia de Covid-19 ano de 2020 a 2021. Feita a análise das normativas enquanto políticas

públicas educacionais estabelecidas no município de Naviraí-MS para o ensino remoto durante a crise sanitária da Covid-19, houve a discussão teórica acerca das temáticas, onde interpretaram-se os documentos oficiais do município concernentes ao ensino remoto em Naviraí e os confrontou a partir da literatura da área que versou sobre o tema

Diante de todas as questões que se impuseram no contexto da pandemia de Covid-19 para a educação, dentre elas a suspensão das atividades presenciais e a emergência do ensino remoto, é necessário reconhecer que o mundo ainda vivencia uma crise sanitária sem precedentes e que a pandemia está em curso, mesmo com viés endêmico. Afinal, para além da crise sanitária, também há uma crise política e econômica que interpela a sociedade a fazer valer a defesa de direitos mínimos como a saúde e a educação, entendidos como direitos sociais os quais o Estado deve fazer cumprir e pelos quais deve zelar.

Sobre o ensino remoto, um primeiro ponto a destacar é a complexidade do desafio imposto aos professores/as e gestores/as dos sistemas educacionais. Frente a um problema grave, súbito e inesperado, foi preciso encontrar não as soluções perfeitas, mas aquelas que estavam disponíveis no momento. Num cenário ideal, as tecnologias seriam acessíveis a todos/as, bem como testadas e mapeadas; os conteúdos adaptados para outros formatos; docentes receberiam treinamento e discentes e famílias teriam tempo para se adaptar à nova rotina. Ocorre que essa projeção idealizada ficou longe de ser efetivada.

Constatou-se que a produção normativa do período pandêmico está constituída de uma enorme variedade de documentos produzidos nas três esferas federativas (União, estados e municípios) que, de forma sem igual na história do Brasil, eclodiram em curto período e alteraram toda uma forma de organização escolar estabelecida. Foram leis, decretos, pareceres, portarias, normas técnicas, orientações, resoluções, esclarecimentos, planos, manuais, entre outros, que exerceram o papel de diretrizes para a organização da gestão da educação em todas as esferas.

Frente ao contexto até então apresentado, é impreterível tecer algumas considerações acerca das consequências e dos desafios que a crise pandêmica da Covid-19 desencadeou, tendo sido impostos, direta ou indiretamente, a todos os segmentos da arena da educação, principalmente, no que tange a gestão de sistemas de ensino e a materialização das políticas educacionais no chão da escola.

Compreendemos que as ações que normatizaram a educação têm como base a legislação vigente, sendo que a LDB n. 9.394/1996 rege especificamente a educação e, como lei, em condições normais, tem caráter obrigatório. No entanto, o contexto da pandemia de

Covid-19 estabeleceu um estado de exceção, de anormalidade e, com isso, muitos foram os questionamentos e impasses que se colocaram aos/às gestores/as e sobre as próprias legislações vigentes em nosso país. Na seara da educação muitos desdobramentos se apresentaram desafiando os entes federados a rever e a propor novas normas, de caráter excepcional, prevendo deliberações práticas sobre continuidade dos anos letivos de 2020 e 2021 (BRASIL, 2020i, 2020k, 2020l).

Em diversos momentos, os/as gestores/as tiveram que lidar com a imposição das medidas restritivas e, em outros, com flexibilizações previstas nos documentos, determinando, assim, possibilidades de novas formas de organização da escola. Percebemos que esse é um dos maiores desafios impostos às redes de ensino, pois a incerteza imposta pela pandemia desencadeou um cenário tão inédito que a própria legislação precisou se readequar para permitir uma organização, minimamente, coerente e segura. No entanto, a pandemia de Covid-19 e suas particularidades ainda não cessaram; dessa forma, os/às gestores/as em todo o Brasil – e em Naviraí-MS, em um contexto particular – continuarão a lidar com desafios, inseguranças e incertezas em função da provisoriedade das garantias advindas da produção normativa para este período.

No caso específico da educação escolar, vive-se uma crise que trouxe consigo a necessidade de se repensarem ações além das que, tradicionalmente, configuram o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a crise trouxe, também, novas determinações que impactaram diretamente as lógicas de organização do trabalho pedagógico escolar, criando dinâmicas, tarefas, afazeres e saberes ao trabalho do/a professor/a da rede pública de ensino que, por força das circunstâncias, teve que aprender a operar e agir frente a todas as incertezas e ressalvas feitas ao ensino remoto, sobretudo, no que se refere ao trabalho com crianças, como no caso da realidade na qual constituiu esta pesquisa.

Percebe-se que a eficácia do uso de tecnologias para aprendizagem remota sempre foi um tópico bastante controverso no debate educacional. A discussão não precisa ser binária, resumida a simplesmente ser a favor ou contra. O mais importante é questionar para quem a educação mediada pelas tecnologias se adequa, de que forma e com quais limitações. É certo, por exemplo, que esse é um debate praticamente sem sentido para a educação infantil que abrange a faixa etária de zero a cinco anos no Brasil. Nos ensinos fundamentais e médio, a idade dos alunos é um fator crucial a ser considerado, pois, quanto menor ela for, mais limitações haverá para seu uso.

Por outro lado, as tentativas de isolamento social foram confrontadas pelos desafios das profundas desigualdades sociais. O que temos observado é um crescente conjunto de dificuldades impedindo a garantia do direito à educação consagrado na legislação e normas educacionais. Os protocolos que organizaram as condições sanitárias e deveriam garantir a segurança para o retorno da atividade educacional se revelaram impossíveis para a maioria das escolas públicas de educação básica do Brasil. Semelhantemente, os cumprimentos dos dias letivos e dos direitos de aprendizagem também se mostraram largamente inatingíveis frente às condições objetivas de conectividade digital e posse de equipamentos minimamente adequados por professores/as e alunos/as.

Conseqüentemente, os/as profissionais da educação e a comunidade escolar sofreram dificuldades em função da indefinição e da demora do ente federal na organização de efetivas ações para diminuir os efeitos da Covid-19 na sociedade em geral.

No Brasil, o processo de disseminação de informações junto aos sistemas de ensino e na assessoria aos governos para o enfrentamento da pandemia teve início com as orientações e regulamentações do CNE (BRASIL, 2020d). A partir da produção normativa, a cooperação federativa prevista na CF de 1988 foi estabelecida tendo em vista o enfrentamento da crise sanitária e a orientação às escolas (BRASIL, 1988). Contudo, houve desarticulação entre os entes federados (União, Estados e Municípios) ao longo da pandemia e, ao mesmo tempo, uma reprodução de instrumentos normativos entre os entes federativos em que fosse considerado as suas particularidades a partir de um debate com ampla participação democrática, como foi a evidência constatada no contexto de Naviraí-MS.

A Lei Federal n. 14.040/2020 (BRASIL, 2020i) estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6/2020 (BRASIL, 2020c). Essa normatização foi praticamente reproduzida, automaticamente, por Estados e Municípios, tornando obrigatório o retorno às atividades escolares, flexibilizando o currículo e o cumprimento da carga horária pelos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, foi possível compreender que as ações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul refletidas diretamente na gestão da educação municipal de Naviraí-MS, sinalizaram uma ineficiência para que os/as estudantes pudessem ter garantido o seu direito à aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que o sucesso das medidas dependeria da regulamentação de condições como: conhecimento dos/as professores/as sobre as TICs e planejamento democrático de atividades remotas que pudessem

ser desenvolvidas pelos/as estudantes sem a mediação direta do/a professor/a; acesso dos/as estudantes à internet; autonomia de aprendizagem através de atividades impressas; e engajamento dos/as estudantes a uma dessas formas de ensino, entre outras.

Entre paralisar por completo todas as atividades de aprendizagem até o retorno às aulas presenciais ou tentar achar meios para manter os estudantes minimamente engajados, a escolha da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí foi pela segunda opção. Era, talvez, a mais possível de ser alcançada, mas não isenta de prejuízos.

Assim sendo, evidenciamos a partir das orientações regulamentadas pela Rede Estadual quando a Municipal que a falta de equipamentos ou de acesso à *internet* por parte dos/as estudantes impossibilitaria a utilização tanto do ensino remoto emergencial, quanto do ensino híbrido, cabendo apenas a realização de algumas ações pontuais e mitigadoras. Nesse contexto, um ponto de preocupação é a proposta de ensino híbrido não somente durante, mas até mesmo após a pandemia de Covid-19. Considerando esse aspecto, a partir da abordagem da literatura da área apodemos apontar a reflexão de que a constância desse modelo híbrido para o ensino poderia provocar um aumento significativo das desigualdades sociais encontradas no Brasil, pois deixaria muitos/as estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade sem a proteção social que a escola proporciona-lhes/as.

Em que pese os achados do presente estudo respaldados por dados provenientes da pesquisa bibliográfica e documental, cabe destacar a necessidade para contribuir no desvelamento do fenômeno a realização de investigações em campo, pois se encontram abertas as portas da investigação para se trabalhar diretamente com os/as professores/as, no sentido de que, a partir de seus olhares, experiências e práticas pedagógicas experimentadas nesses tempos de pandemia poderão indicar o quanto esse processo acarretou mais trabalho e desnudou outra faceta da desigualdade, a desigualdade digital.

Nesse cenário, vale aqui fazer uma breve interlocução com a realidade evidenciada na condição de professor da educação básica no qual foi possível mensurar que muitos/as professores/as se viram desassistidos/as de condições mínimas para atender à natureza do trabalho remoto, tendo que recorrer aos escassos equipamentos existentes nas instituições escolares. Reforçamos a importância de discutir os parâmetros avaliativos de qualidade e de gestão adotados pelos/as gestores/as municipais no sentido da construção participativa sob a égide da qualidade socialmente referenciada.

Assim sendo, diante do exposto, sugere-se para outros estudos a demanda por pesquisas que analisem as percepções de alunos/as, professore/as e demais membros da comunidade escolar sobre o ensino remoto emergencial de Naviraí-MS e outros municípios, de modo a dar voz a esses sujeitos e entender suas reais necessidades, desafios e possibilidades durante o cenário pandêmico e nas projeções, também, para um contexto pós-pandemia.

Em suma, a oportunidade de apresentar dados normativos que apresentam indicadores da educação básica de Naviraí – MS confirma o compromisso de contribuir com o desenvolvimento da análise científica da temática, podendo servir como base para outros pesquisadores que anseiem continuar analisando os desdobramentos da gestão educacional nos municípios do país, principalmente no que se refere às dimensões da gestão educacional, do planejamento e gestão pedagógica e, da gestão de pessoas fundamentados em uma concepção democrática.

Para terminar, espera-se contribuir, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, para a análise do contexto da gestão da educação de Naviraí-MS em tempos excepcionais e que os dados aqui identificados e analisados possam ser utilizados não só pela comunidade científica, mas, principalmente, pela gestão e comunidade escolar do município.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n.31, p.129-144, 2008.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2014.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **As formulações para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-2014)**. Orientadora: Prof. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2872>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; SANTOS, Jonata Cristina dos. Mecanismos da gestão democrática da escola expressos nas normas educacionais brasileiras. **REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6267. Acesso em 24 mar. 2022.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andressa Gomes Rezende; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 719-734, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13345>. Acesso em 24 mar. 2022.

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985>. Acesso em 24 mar. 2022.

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 2423-2446, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de conjuntura** (boca) ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020, p. 56-62.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

Barreto, A. C. F. & Rocha, D. S. (2020). COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, 2, 01-11.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BERNARDINELI, Muriana Carrilho; DE ALMEIDA, Camila Sanchez Aleixo. A transgressão do direito fundamental à educação e os retrocessos no ensino consequência da covid-19: desafios da educação no pós-pandemia. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 5, p. 923-949, 2020.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública**. Brasília-DF: Ministério da Educação e Secretária da Educação Básica, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acesso em 21 mar. 2022.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: 29 jan. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Senado Federal. Brasília, DF: 2020a.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em 21 de mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001** – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.979, 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: 2020a.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: 2020b.

BRASIL. **Medida Provisória n. 921, de 07 de fevereiro de 2020**. Abre crédito extraordinário, em favor do Ministério da Defesa. Brasília, DF: 2020c.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, n. 63-A, 1º abr. 2020d.

BRASIL. **Painel Coronavírus**. 2021c. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2020e.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020**. Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2020f.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2020g.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020**. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2020h.

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

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

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 6 de 06 de julho de 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. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 2021a.

BRASIL. **Portaria MS n. 188 de 03 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Ministério da Saúde. Brasília, DF: 2020k.

BRASIL. **Portaria MS n. 356 de 11 de março de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Ministério da Saúde. Brasília, DF: 2020l.

BRASIL. **Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: 2020m.

BRASIL. **Portaria MEC n. 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 2020n.

BRASIL. **Portaria MEC n. 356, de 20 de março de 2020.** Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). Brasília, DF: 2020o.

BRASIL. **Portaria MS n. 454 de 20 de março de 2020.** Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Ministério da Saúde. Brasília, DF: 2020p.

BRASIL. **Portaria MEC n. 376, de 3 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: 2020q.

BRASIL. **Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: 2020r.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 486 de 18 de fevereiro de 2021**. Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. Câmara Federal. Brasília, DF: 2021b.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Gestão do setor público**: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CARVALHO, Eliete Conceição Ribeiro de. Ensino Híbrido: uma possibilidade real na Educação Básica? In: ASENSI, Felipe (Org.). **Produção acadêmica e pluralidade**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, p. 147-164, 2020. Disponível em: <https://url.gratis/WoHXus>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CÊA, G.; SILVA, S.; SANTOS, I. De “Educação para todos” para “Todos pela educação”. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 181-210, 30 jun. 2019.

CGI.BR (2019). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC DOMICÍLIOS 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 26 Jun. 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CONSED.INFO. Página de acompanhamento das redes estaduais de educação durante a pandemia do novo coronavírus. **ENSINO REMOTO**. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <http://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em 24 mar. 2022.

CRESWELL, John W. Â. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto; AGUIAR, Marcia Angela da Silva. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. **Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios**. 2ª ed. São Paulo: RBPAAE, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, ANPAE, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em 22 mar. 2022.

DIODATO, José Roniero et. al. Implicações da gestão democrática na construção do projeto político pedagógico e os reflexos da pandemia. **VII Congresso Internacional das Licenciaturas PDVL**. 2020. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1724.pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes de (Org.). **Gestão democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Plano Nacional de Educação 2011-2020: avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Autêntica, 2011.

EDUCAÇÃO MS. **Orientações aos diretores da REE-MS quanto à suspensão das aulas presenciais**. *Youtube*, 17 de março de 2020. A Secretária de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - SED-MS, Maria Cecilia Amendola da Motta, orienta sobre o período de suspensão das aulas presenciais aos diretores da Rede Estadual de Educação, por restrições relacionadas ao COVID-19. Campo Grande, 17 de março de 2020. 2020a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e8FStZQqDU8&list=PL6LF4GoutZ2_AtNkyDDeIXWx45zltYTiM&index=2. Acesso em: 09 out. 2021.

ESTEVIÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7050.pdf>. Disponível em 25 mar. 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, volume 4, nº 02, p. 233-236, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.233-236.1803>. Acesso em 24 mar. 2022.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. In: **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2020, v. 37, e200074. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andressa Gomes Rezende. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 35-45, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4892>. Acesso em 24 mar. 2022.

FERREIRA, Lílian Franciele Silva *et. al.* Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de Covid-19. *Rev. Docência Ens. Sup.*, Belo Horizonte, v. 10, e024761, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em 24 mar. 2022.

FIRMINO, Mariana de Araújo Roncato. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 275-278, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/23769/16785>. Acesso em 24 mar. 2022.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e escolas de educação básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, E. **Trabalho, educação e política pública: estudos em educação**. Campo Grande: UFMS, 2003, p. 189-219.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 99, p. 501-521, Ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/j6vfvq3bV7hnGQzXtmVJttRm/?lang=pt>. Acesso em 22 mar. 2022.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de *et. al.* PDE: evidências do município de Dourados. In: FONSECA, M; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F. De. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 55-80.

FRANÇA NETO, J. **Educação a Distância (EaDI) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2016.

FRANCO, M. L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2005.

FREITAS, Katia Siqueira. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, MC., org. **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

FÜHR, Regina Cândida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.

G1. Globo Comunicação e Participações S.A., 2000-2021. **Brasil vive 'início de 2ª onda' de Covid por falta de testes, de política centralizada e de isolamento social, apontam pesquisadores**. Disponível em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/11/23/brasil-vive-inicio-de-2a-andade-covid-por-falta-de-testes-de-politica-centralizada-e-de-isolamento-social-apontampesquisadores.ghtml>. Acesso em: 23 out. 2021.

GAMBOA, S.A.S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 34, v. 100, 2020.

GATTI, B. Desafios da educação na pandemia e na pós-pandemia. **Revista Nova América**, v. 169, p. 33-36, 2021. Disponível em:

<<http://www.novamerica.org.br/ong/wpcontent/uploads/2021/03/0169.pdf>>. Acesso em 01 mai. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, v. 41, e238957, 2020 Campinas, 2020.

HORA, Dinair Leal da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **RBP AE** – v.26, n.3, p. 565-581, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1427>. Acesso em 21 mar. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 25 mar. 2022.

IBGE. **Estimativas da População** por município. Naviraí, IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadore sociais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 nov. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – Pnad Covid-19. 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

JESUS PEREIRA, A., NARDUCHI, F., & MIRANDA, M. G de. (2020). Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, 25(51), 219-236.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da Educação em tempos de Pandemia. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, J. A., MAYER, L. (Orgs.) Desafios da educação em tempos de pandemia, Cruz Alta: **Ilustração**, 2020, p. 45-53.

LASTÓRIA, Andrea Coelho et. al. Formação inicial de professores na pandemia de Covid-19: Estudo de Caso sobre Cartografia Escolar. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 10, e024761, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/24720/20325/80235>. Acesso em 28 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.29-68.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELLO, Alexandro. Guedes diz que Brasil vai sofrer 'impacto' do coronavírus, mas que crise é passageira. **G1**, Brasília, 12 mar. 2020. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/03/12/guedes-diz-brasil-vai-sofrer-impacto-do-coronavirus-mas-que-crise-e-passageira.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MARTINO, M. A. **A importância das parcerias na educação profissional**. 221 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus autores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 15, p. 13-32, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/35739>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195020>. Acesso em: 10. out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei n. 08, de 1º de janeiro de 1979**. Dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, autoriza a criação das entidades que menciona e dá outras providências. 1979. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/decreto-lei-n%C2%BA-08-1979.pdf>. Acesso em 21 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto normativo n. 15.391, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.115, p. 02 - 05. 2020a. Disponível em https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020. Acesso em: 20 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.393, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.117, p. 02. 2020b. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10117_17_03_2020. Acesso em: 20 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Nota de esclarecimento do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS).** Orienta as instituições de ensino a reorganizarem seus Calendários Escolares, assegurando o cumprimento da legislação vigente, em especial, os artigos 24 e 47 da LDB. O CEE/MS esclarece ainda que, caso haja mudanças significativas no cenário atual, novas medidas serão adotadas. 2020c. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e7a1c9bbf205.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.395, de 19 de março de 2020.** Institui o Regime Excepcional de Teletrabalho no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção da transmissão e da proliferação da COVID-19 no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.121, p. 2-4. 2020d. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%C3%A1rio-Oficial-decreto-15395.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020.** Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. Diário Oficial Eletrônico, Ano XLII n. 10.120 Campo Grande, quinta-feira, 19 de março de 2020e. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Comunicação Interna SUPED/SED n. 898, de 19 de março de 2020.** Orientações/sugestões às instituições de ensino privadas e municipais. 2020f. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Nota-SUPED-SED.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.410 de 01 de abril de 2020.** Acrescenta o art. 2º-B ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico, ANO XLII n. 10.137 Campo Grande, quinta-

feira, 2 de abril de 2020g. Disponível em:
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392266>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Comunicação Interna Circular (CIC) da SITEC/SED n. 61, de 06 de abril de 2020.** Orientações SITEC. 2020b. Orientações das competências e habilidades, por componente curricular do ensino fundamental, para a devida utilização do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, e sugestões de organização das ações específicas do ensino médio, de modo a auxiliar os docentes nesse processo de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus (COVID-19), no território sul-mato-grossense. 2020h. Disponível em:
<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-SITEC-61.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Portaria n. 870, de 7 de abril de 2020.** Reconhece o Estado de Calamidade Pública no Estado de Mato Grosso do Sul/MS. Diário Oficial da União. 2020i. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-870-de-7-de-abril-de-2020-251701758>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Parecer Orientativo CP/CEE/MS n. 017/2020, de 14 de abril de 2020.** Parecer Orientativo para o Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, relativo ao período de distanciamento social, necessário para a mitigação do contágio pelo vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19. 2020j. Disponível em:
<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Par-CP-017-2020-Parecer-Orientativo.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.749, de 28 de abril de 2020.** Altera os Calendários Escolares do ano 2020, a serem operacionalizados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico. 2020k. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Di%3%A1rio-Oficial-Resolu%3%A7%C3%A3o-3749.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.436, de 13 de maio de 2020.** Acrescenta o art. 2º-F ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico. 2020l. Disponível em:
<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/DECRETO-N%C2%BA-15.436.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.463, de 25 de junho de 2020.** Acrescenta o art. 2º-G ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico. 2020m. Disponível em:
<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/DECRETO-N%C2%BA-15.463-DE-25-DE-JUNHO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.479, de 27 de julho de 2020.** Dá nova redação ao art. 2º-G do Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública da importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense Diário Oficial Eletrônico. 2020n. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/DECRETO-N%C2%BA-15.479-DE-27-DE-JULHO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.526, de 5 de outubro de 2020.** Altera redação do caput do art. 2º-G e acrescenta o art. 2º-H ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública da importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico. 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10297_06_10_2020. Acesso em: 15 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Protocolo de Volta às Aulas. 2020.** Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Protocolo-de-volta-as-aulas-V8.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MELO, M. A. F. Pandemia da covid-19: efeitos retratados na educação pública brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 20, p. 79–97, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5194239. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/407>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

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

MIRANDA, Edna Mara Corrêa et. al. Formação de Professores em tempos de pandemia da Covid-19: uma visão dos docentes na rede pública de ensino do Distrito Federal. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 18, n. 13, p. 336-356 set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2500>. Acesso em 28 mar. 2022.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z5P7stVFCMSBLBRkYRrJbJm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 mar. 2022.

NAVIRAÍ. **Decreto Municipal n. 23, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção ao contágio COVID-19 (novo coronavírus) no âmbito do Município de Naviraí, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2020a.

NAVIRAÍ. **Decreto Municipal n. 45 de 25 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre suspensão das aulas da rede municipal de ensino de Naviraí-MS, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2021a.

NAVIRAÍ. **Decreto Municipal n. 110 de 19 de julho de 2021**. Dispõe sobre o retorno das aulas de forma híbrida nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2021c.

NAVIRAÍ. **Lei n. 1.092, de 19 de março de 2003**. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2003.

NAVIRAÍ. **Lei Complementar n. 132, de 13 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a estrutura administrativa da prefeitura municipal de Naviraí, estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2013.

NAVIRAÍ. **Parecer Orientativo CME n. 01 de 29 de junho de 2020**. Parecer Orientativo para o Sistema Municipal de Ensino de Naviraí - MS, relativo ao período de suspensão das aulas nas Instituições de Ensino, em razão da Pandemia da COVID-19. Naviraí, MS: 2020f.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 22 de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020b.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 23 de 03 de abril de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020c.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 24 de 29 de abril de 2020**. Dispõe sobre antecipação do período de recesso escolar na Rede Municipal de Ensino para o ano de 2020 em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020d.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 25, de 18 de maio de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020e.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 26 de 30 de junho de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020g.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 27 de 30 de junho de 2020**. Dispõe sobre alterações na organização do Ano Escolar e do Ano Letivo, nas Unidades Escolares da Rede

Municipal de Ensino de Naviraí-MS, para o ano de 2020, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2020h.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 29 de 10 de julho de 2020.** Dispõe sobre a organização da rotina de trabalho de professores e equipe de apoio à Educação Básica durante a suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020i.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 37 de 30 de julho de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19. Naviraí, MS: 2020j.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 39, de 25 de agosto de 2020.** Dispõe sobre suspensão parcial de atividades domiciliares e dá outras providências. Naviraí, MS: 2020k.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 40 de 19 de outubro de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias adotadas na Rede Municipal de Ensino em prevenção ao Corona Vírus, Covid-19, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2020l.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 54 de 15 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a realização dos exames finais nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de prevenção ao Corona Vírus, Covid-19, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2020m.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 13, de 08 de março de 2021.** Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais e medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, para prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento de emergência de saúde pública, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2021b.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 31, de 21 de julho de 2021.** Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais nas Unidades de Ensino de Naviraí, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2021d.

NAVIRAÍ. **Resolução GEMED/GAB n. 32, de 23 de julho de 2021.** Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais nas Unidades da Rede Municipal de Ensino de Naviraí, e dá outras providências. Naviraí, MS: 2021e.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, vol. 2, n. 5, 2020, p. 15-24. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 20 set. 2021.

Oliveira, M. M. **Como fazer pesquisas qualitativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13928. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** s./a. pp. 1-13. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5g_estao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto; AGUIAR, Marcia Angela da Silva. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Vanuza Cecília de et al. De repente 4.0: mudanças de paradigma educacional em tempo de pandemia. PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, p. 291-302, 2020.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani et. al. A formação inicial de/com professores pós pandemia novas discussões e os mesmos desafios. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: ressignificando a presencialidade**, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1162/846/>. Acesso em 24 mar. 2022.

OMS - Organização Mundial da Saúde. “COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus): principais informações”. **Portal Eletrônico da Organização Pan-Americana de Saúde**, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/bra>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 29 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia.** 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706801>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: **A escola cidadã no contexto da globalização** [S.l.: s.n.], 1998. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, C. S. T. **Inovação, ensino e pesquisa: a visão dos gestores dos programas de pós-graduação do ABC Paulista.** 85f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2016.

PEREIRA, Mateus. Conheça a gestão 4.0 e saiba como ela pode fazer sua empresa crescer. **Runrun.it**, 2021. Disponível em: <https://blog.runrun.it/gestao-4-0/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>. Acesso em: 19 jun. 2021.

REIS, Juciele Santos dos; LEAL, Débora Araújo. A importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 10371-10380, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23867>. Acesso em 24 mar. 2022.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19. **SciELO Preprints**. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1152, 2020.

ROCHA, C. T. M. da; AMADOR, F. S. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 152-162, Rio de Janeiro, jan./mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.

SCAFF, E. A. da S.; OLIVEIRA, M. dos S. de; LIMA, S. E. de. O planejamento educacional frente às fragilidades do processo democrático brasileiro. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 905–923, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8649255. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649255>. Acesso em: 19 out. 2021.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; BORTOT, Camila Maria. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-19, 2021.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; GOMES, Eva Pauliana da Silva. n. 01 - A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA CAPITAL ALAGOANA. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 15, jan. 2021. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SILVA, Juliano André Deotti da; WEINMAN, Carlos. Os desafios de uma gestão democrático em tempos de pandemia na escola pública. PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, p. 291-302, 2020.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Profissão de Pedagogo (a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021. p. 16-38
SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, Apr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009, p. 123-140.

SOUZA, Ângelo Ricardo de *et al.* **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR. 2005.

SOUZA FILHO, Francisco Gonçalves; MENEZES, Eliziete Nascimento de. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6459>. Acesso em 24 mar. 2022.

SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19**. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447&ori=1>. Acesso em: 24 nov. 2021.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. As dimensões da participação cidadã. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p.179-209, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18669>. Acesso em 24 mar. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Balanco 2020**: Impacto da pandemia na Educação vai além do fechamento de escolas. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

UNASUS. Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. **UNA-SUS**, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 05 out. 2020.

UNESCO. *International Conference on Educational Planning* [Conferência Internacional de Planejamento e Educação], 5, Paris, 30 out. 1968. Final Report... Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085719spa>. Acesso em 17 out. 2021.

UNESCO. “Educação: da Interrupção à recuperação”. **Portal Eletrônico da UNESCO Brasil** [2020]. Disponível em: <<https://pt.unesco.org>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

UNICEF. “Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe”. **Portal Eletrônico da UNICEF** [2020]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VELOSO, Braian Garrito. **Organização do trabalho docente na educação a distância: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9742>. Acesso em: 25 out. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.