
CONDIÇÕES EDUCACIONAIS E EXCLUSÃO DIGITAL NA PANDEMIA- 2020-2021: O CASO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES -MG.

EDUCATIONAL CONDITIONS AND DIGITAL EXCLUSION IN THE COVID
PANDEMIC -2020-2021: THE CASE OF PUBLIC EDUCATION
IN THE REGION OF INCONFIDENTES, MG

CONDICIONES EDUCATIVAS Y EXCLUSIÓN DIGITAL EN LA PANDEMIA COVID-
2020-2021: EL CASO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
EN LA REGIÓN DE INCONFIDENTES, MG

*José Rubens Lima Jardimino¹; Marcelo Donizete da Silva²;
Ana Maria Mendes Sampaio³; Breno Henrique Matias⁴*

RESUMO

Este artigo tem como finalidade analisar as condições educacionais dos professores das redes públicas municipais da Região dos Inconfidentes - MG frente à inclusão digital no período de pandemia. Para tanto, empenhou esforços analíticos formulados a partir de sessões de discussão temática com os professores da educação básica, gestores municipais e liderança sindical, pertencentes à rede municipal de ensino dessa região. Os resultados encontrados apontam para: 1) a falta de formação docente e de aparato tecnológico para o uso do ensino remoto; 2) a importância de uma rede de ensino municipal própria, orientada e articulada a partir da interação, colaboração e representatividade dos seus envolvidos; 3) a necessidade de maior compreensão crítico-analítica sobre as propostas de inclusão digital, vinculadas à superação da pobreza e das desigualdades sociais; 4) a falta de autonomia dos municípios, revelada pela falta de redes de ensino próprias e pela dependência significativa do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Condições educacionais; Educação pública municipal; Pandemia de Covid-19

¹ Doutor em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP - Brasil. Pós-doutorado em História da Educação nas Universidades: Université Laval - Québec, Canadá, (2007); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colômbia - UPTC, Colômbia (2008) e em História, na Universidad Pablo de Olavide (2016/2017). Professor na Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG - Brasil. **E-mail:** jrjardilino@ufop.edu.br

² Doutor em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG - Brasil. **E-mail:** marcelo.donizete@ufop.edu.br

³ Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP). Ouro Preto, MG - Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa FOPROFI - Formação e Profissão Docente/Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Ouro Preto, MG - Brasil. **E-mail:** anamendessampaio@yahoo.com

⁴ Mestrado em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG - Brasil. Professor de Música na E.M. Manoel Salvador de Oliveira - Itabirito, MG e no Centro Educacional Ouro Preto (CEOP) - Ouro Preto, MG - Brasil. **E-mail:** brenohenriquematias@gmail.com

Submetido em: 06/02/2021 - **Aceito em:** 09/11/2021

ABSTRACT

This article aims to analyze the educational conditions of teachers from municipal public schools in the Region of the Inconfidentes - MG, in view of digital inclusion in the pandemic period. For this purpose, it made analytical efforts based on thematic discussion sessions with basic education teachers, municipal managers and union leaders, belonging to the municipal education network in the region. The results found point to: 1) the absence of teacher training and technological apparatus for the use of remote education; 2) the importance of its own municipal education network, oriented and articulated from the interaction, collaboration and representation of those involved; 3) the need for greater critical-analytical understanding of the proposals for digital inclusion, linked to overcoming poverty and social inequalities; 4) the absence of autonomy of the municipalities, revealed by the lack of their own education networks and significant dependence on the State.

KEYWORDS: Educational conditions; Municipal public education; Covid-19 Pandemic

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las condiciones educativas de los docentes de las escuelas públicas municipales de la Región de los Inconfidentes - MG, frente a la inclusión digital en el período pandémico. Para tal ejercicio emprendió esfuerzos analíticos formulados a partir de sesiones de discusión temática con docentes de educación básica, gestores municipales y dirigentes sindicales, pertenecientes a las redes educativas municipales de esa región. Los resultados encontrados apuntan a: 1) la falta de formación docente y aparatos tecnológicos para el uso de la educación a distancia; 2) la importancia de una red de educación municipal propia, orientada y articulada a partir de la interacción, colaboración y representatividad de sus grupos de interés; 3) la necesidad de una mayor comprensión crítico-analítica de las propuestas de inclusión digital, ligadas a la superación de la pobreza y las desigualdades sociales; 4) la falta de autonomía de los municipios, revelada por la falta de redes educativas propias y una dependencia significativa del Estado.

PALAVRAS-CLAVE: Condições educacionais; Educação pública municipal; Pandemia de Covid-19

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste texto, dados de uma pesquisa realizada em três municípios de uma região mineira, inserida na 25ª Regional da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais. A pesquisa ocorre no contexto da pandemia de COVID 19, instalada no país no fatídico ano de 2020, colocando “o dedo na ferida” de uma série de crises, até então ignoradas, mas agora interrelacionadas: sanitária, social, política, econômica e, como não poderia deixar de ser, educacional. Talvez por isso não possamos concordar *in totum* com a euforia de Santaella (2020, p.19): há rincões mineiros, ao lado de grandes centros urbanos, que enfrentaram realidade bem diversa⁵.

No prazo de horas ou poucos dias, possíveis ferramentas e meios começaram a ser vasculhados e suas aplicações, viabilidade e adaptações à diversidade de contextos, avaliadas. Em muito pouco tempo, soluções emergenciais do universo digital vieram à tona, cada uma escolhida de acordo com as circunstâncias e disponibilidade: Moodle, Teams, Zoom, Meet e até mesmo o WhatsApp. A aprendizagem não pode parar, esse é o mote. Nas instituições mais privilegiadas, instaurou-se um cenário de apoio, em outras, entretanto, a luta se deu a ferro e fogo. Muitas vezes aos trancos e barrancos, outras vezes tropeçando, improvisando, mas sempre aprendendo e adaptando-se para poder ensinar, professores, com a potência de suas vontades, puseram e continuam pondo, de algum modo, suas imagens e vozes no ar porque, para cada qual e para o bem coletivo, a aprendizagem não pode parar. (SANTAELLA, 2020, p. 19).

O estudo investe no objetivo de analisar as condições educacionais dos professores das redes públicas municipais da Região dos Inconfidentes - MG, frente à inclusão digital no período de pandemia. Para tanto, empenhou esforços analíticos em torno de sessões de discussão realizadas com professores da educação básica, gestores municipais e liderança sindical, pertencentes à rede municipal de ensino da Região dos Inconfidentes- MG⁶.

A pesquisa refere-se a um estudo de caso, de natureza qualitativa, realizada no grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – Foprofi e buscou compreender como se deram as condições educacionais para que professores desenvolvessem o seu trabalho, tendo como

⁵ Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localizado na região Sudeste, é o quarto estado com a maior área territorial, o segundo em quantidade de habitantes e o primeiro em número de municípios, perfazendo um total de 853 cidades, mais distritos e localidades rurais. Essa extensão não pode ser considerada de forma homogênea: elementos regionais, aliados a aspectos políticos, geográficos levaram o estado a uma certa morosidade na tomada de decisões quanto às tecnologias e seus usos no campo educacional, num processo que não se desenvolveu de forma tão natural e adaptada como nos faz pensar Santaella.

⁶ A designação de “Região dos Inconfidentes” refere-se a uma localização histórica mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. Designada como a microrregião de Ouro Preto, pertence à mesorregião metropolitana de Belo Horizonte e compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Para este artigo, utilizamos os dados referentes a três desses municípios, a saber: Itabirito, Ouro Preto e Mariana.

pano de fundo “o peso” de sua responsabilidade expressa no mote “a aprendizagem não pode parar”. Embora vivamos na sociedade do conhecimento e vigore, no imaginário social, a ideia de que todos estamos incluídos nas tecnologias e aparatos digitais, a realidade não se mostra assim tão democrática. Em meio as medidas emergenciais relacionadas à pandemia, isso parece um mantra na fala dos gestores e políticos, embora a realidade mostre o contrário. Para analisar esse contexto, o presente estudo leva em conta o processo de inclusão e de exclusão digital dos sujeitos investigados, frente às ações realizadas pelas secretarias municipais de educação, pelos sindicatos locais e por órgãos gestores da Educação nos municípios referenciados.

A relevância da pesquisa está relacionada com a urgente necessidade de se pensar a educação articuladamente como um “conceito dinâmico que envolve a busca e procedimentos adequados para os desafios tecnológicos, sociais, culturais e políticos que se apresentam e que não podem ser enfrentados com promessas mágicas e ingênuas” (SANTAELLA, 2019, p. 26). Nesses termos, a pesquisa reitera a compreensão da educação como processo que interage, a todo tempo, com a sensibilidade, com o cuidado, com a alteridade e com a ética humana, ao lidar com as complexidades emocionais e psíquicas que nos caracterizam como seres humanos, em especial em momentos de crise como esta pela qual estamos atravessando.

A pesquisa aqui apresentada envolveu 20 (vinte) participantes, dentre eles 12 (doze) professores das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II da Educação Básica; 3 (três) representantes da gestão municipal e 5 (cinco) representantes sindicais, ligados à rede pública municipal de ensino das cidades de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, situadas na Região dos Inconfidentes - MG.

Os procedimentos de organização, análise e interpretação dos dados da pesquisa foram realizados pelos pesquisadores integrantes do Grupo Forprofi, sob a liderança do primeiro autor. Os dados foram obtidos por meio de 4 (quatro) sessões conversas⁷ (Marques, 2019; Serpa, 2019; Gonçalves, Garcia, Rodrigues, 2017), realizadas por meio da plataforma Google Meet⁸. As sessões foram divididas por representatividades específicas: *corpus* gestor, *corpus* sindical e *corpus* docente (Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II). Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo

⁷ A metodologia designada aqui como “sessões conversas” se aproxima da perspectiva da entrevista semiestruturada nos termos que Ludke & André (1986) propõem. Porém, atualmente reorientada pelas metodologias de pesquisas do cotidiano, essas sessões são acionadas como uma metodologia de pesquisa que propõe um exercício de pensamento e de palavra partilhada, de intercâmbio de sentidos, vozes e afetações. Apesar de orientadas por um roteiro prévio, mantêm-se abertas, flexíveis e habilitadas a intercambiar palavra, sentidos, vozes e subjetividades.

⁸ Trata-se de um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, que se revela como instrumento ou forma de conteúdo utilizado para a realização do processo comunicacional remoto.

(BARDIN, 2009), com objetivo de interpretar os significados elaborados pelos sujeitos na busca de compreender as condições educacionais nas redes de ensino municipal das cidades investigadas. Para tanto, o estudo pautou-se por duas categorias de análise: condições educacionais; políticas públicas educacionais. Dessas categorias, depreenderam-se 6 (seis) descritores, conforme pode ser visto na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Categorias de Análise e Descritores da Pesquisa

Categorias de Análise	Descritores
Condições Educacionais	Formação Tecnológica
	Condições de Trabalho
	Material Pedagógico
Políticas Públicas Educacionais	Educação como direito social
	Inclusão e Exclusão Socioeducacional
	Recursos Financeiros

Fonte: Elaborada pelos autores.

Este artigo dispõe-se em duas sessões. A primeira contextualiza o *locus* da pesquisa, com ênfase no momento da pandemia, realizando notas críticas em torno de seu enfrentamento, bem como no contexto educacional que nos é apresentado em momento emergencial de tamanha gravidade.

A segunda seção empreende uma análise das condições educacionais enfrentadas por professores das referidas redes municipais de ensino. Privilegia-se, assim, a percepção dos professores em torno: 1) do processo de formação (Tecnologias Educacionais) para o enfrentamento do momento emergencial; 2) do processo de elaboração, distribuição e utilização do material pedagógico; 3) das condições de trabalho dos docentes. Na busca pela compreensão analítica abrangente do referido paralelo traçado, o estudo recorre as recentes discussões conduzidas por Ferreira (2020); Behar (2019); Hodges (2020); Pletsch, Pitanga de Oliveira; Colacique (2020); Santaella (2020); Ferreira, Barbosa (2020), bem como Freire (2011); Freitas (2010); Prado, (2009); Cimadevila, Zuchetti, Bassani, (2013) e Souza, Schneider (2016).

2 A PANDEMIA E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES - MG: NOTAS CRÍTICAS

Em 31 de dezembro de 2019, a China anuncia que está enfrentando um vírus chamado de SARS-CoV-2. A princípio, o mundo não compreendeu a gravidade dessa situação, que se espalhou rapidamente, transformando-se em pandemia. Nos anos de 2020 e 2021 a pandemia não foi contida, em função do alto contágio pois o vírus SARS-CoV-2 se propaga rapidamente. Assim, medidas de distanciamento social foram implementadas e tal situação conduziu muitas pessoas a adotarem o sistema *home office*

No Brasil, de acordo com as informações do Ministério da Saúde, o primeiro caso de COVID-19 foi diagnosticado em 26 de fevereiro de 2020 e, em 17 março de 2020, registrou-se a primeira morte em decorrência da doença⁹. Até o momento **da escrita deste artigo**, registramos, em âmbito nacional, mais de 15 milhões de casos confirmados e quase 500 mil vidas ceifadas pelo vírus. A situação denuncia a inabilidade do Estado de garantir imunidade para todos. Minas Gerais compõe esse quadro de horror de política necrófila instalada pelo Planalto.

A pandemia deu ampla visibilidade a situações que já eram graves no Brasil, como o desemprego, a fome, a pobreza e a desigualdade social. A escassez e a ineficiência de políticas públicas de amparo aos grupos mais atingidos foram, também, elementos que acirraram suas condições de vulnerabilidade. Além disso, a pandemia afetou os setores produtivos e, consequentemente, a economia mundial. Mas, mesmo diante da crise, o Brasil registrou dez novos bilionários no ano de 2021, de acordo com o ranking da revista Forbes, evidenciando, assim, que as camadas populares, que já são afetadas constantemente em seus aspectos econômicos, são as que mais estão sendo atingidas pela crise¹⁰. Fato constatado, quando verificamos que a taxa de desocupação¹¹ em fevereiro de 2021 estava em 14,4 % da população, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (2020).

Todos esses elementos interferem diretamente nas condições de acesso a bens e serviços, mas, também, atingem a garantia dos direitos, principalmente no que tange aos

⁹ Dados sobre a COVID-19 no Brasil organizados pelo Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/#:~:text=Coronav%C3%ADrus%20%C3%A9%20uma%20fam%C3%ADlia%20de,meados%20da%20d%C3%A9cada%20de%201960>>. Acesso em: 5 maio 2021.

¹⁰ Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/brasil-tem-10-novos-bilionarios-no-ranking-de-2021/>>. Acesso em: 7 mai. 2021.

¹¹ Taxa de desocupação refere-se a pessoas sem trabalho, mas que estão à procura de um. Dados disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=30593&t=destaques>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

direitos sociais previstos na Constituição Federal do Brasil de 1988, que, em seu artigo sexto, assegura os direitos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados. No tocante ao direito à educação, alguns dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2021) demonstram que a primeira contagem global referente à situação da educação na pandemia registrava que 300 milhões de alunos em 22 países estavam sem aulas. Já os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) destacaram que 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina e Caribe. Dados da UNESCO, de janeiro de 2021, apontam que cerca de 800 milhões de estudantes estavam com atividades educacionais interrompidas, com fechamento das escolas em 31 países e funcionamento em meio período em 48 países; 101 países ainda mantêm escolas abertas. No Brasil, com a chegada da pandemia, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), suspendeu aulas presenciais e recomendou educação remota, incluindo a Medida Provisória 934 de 1º de abril de 2020, que, pelo ato nº 42, de maio de 2020, prorrogou a suspensão das aulas. O Parecer do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020, orienta atividades não presenciais durante a pandemia.

Essa conjuntura nos convida a uma análise da situação educacional enfrentada pelos docentes, a partir das principais ações legitimadas pelas secretarias municipais de educação e pela 25ª Superintendência Regional de Ensino da Região dos Inconfidentes - MG, para o trabalho com o ensino remoto (teletrabalho docente), nas etapas da educação infantil e ensino fundamental I e II da educação básica. Importante destacar que a realidade escolar na região está marcada pela condição territorial em que os municípios estão presentes. Desse modo, parte desses processos ocorre nas áreas urbanas e com maior concentração da riqueza, a exemplo de Mariana, Ouro Preto e Itabirito, e outra parte em áreas rurais cujas condições e estruturação da escola estão em acordo com a demanda populacional. É justamente em localidades distritais que o problema do acesso às tecnologias digitais se assenta de maneira mais severa. Em algumas localidades, a possibilidade de utilização dos recursos pedagógicos limitava-se à impressão de materiais, quando aprovados, confeccionados e liberados pelas secretarias municipais. Assim, a proposta dos cadernos PET- Programa de Ensino Tutorado - instituiu-se como principal instrumento de trabalho utilizado por estudantes e docentes no processo de ensino e aprendizado. Na primeira fase da pandemia, as secretarias produziram os próprios cadernos¹².

¹² O material pedagógico produzido pelas secretarias (cadernos) não fará parte da análise deste artigo. Será tratado em outra oportunidade pelos pesquisadores, quando houver dados complementares dos municípios acerca de sua produção e de sua utilização.

No decorrer da pandemia, os municípios, orientados pelo posicionamento negacionista do chefe de Estado, tentaram, em vários momentos, o retorno presencial das redes, alegando sempre questões do capital¹³. Entretanto, por intermédio dos sindicatos, ações judiciais foram implementadas pelos docentes para a manutenção do trabalho remoto e do atendimento aos estudantes. No âmbito das Secretarias Municipais, as ações variaram de acordo com a condição real de cada escola e de suas localidades. No entanto, muitas optaram por seguir as orientações da Secretaria Estadual, apesar de criarem os cadernos pedagógicos que foram distribuídos aos estudantes¹⁴. Esse quadro tem sido debatido nos Conselhos Municipais de Educação, uma vez que os municípios não se constituíram em Redes Municipais de Ensino e estão na dependência da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Apresentado esse cenário decorrente do contexto da pandemia, este artigo apresenta, na próxima sessão, um diálogo com os sujeitos desta pesquisa sobre as condições educacionais na pandemia, sobre a formação necessária ao uso de tecnologias, sobre as condições de trabalho e sobre a produção de materiais pedagógicos para enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem, em meio a uma crise sanitária de grande magnitude.

¹³ Ao tratarmos aqui do termo “capital”, estamos nos referindo ao conceito do pensamento clássico sociológico. No contexto aplicado neste trabalho, reportamo-nos ao viés ideológico do governo do Estado de Minas Gerais, que tem organizado e conduzido sua proposta administrativa à luz da concepção empresarial e privatista do Estado, que, sob influência e interesse do setor privado da educação na manutenção de seus interesses, tem obrigado a rede estadual ao retorno presencial das aulas, em especial a Educação Infantil e o Ensino Fundamental das Séries Iniciais. Embasamo-nos, portanto, na crítica marxista da teoria do valor presente na dialética capital/trabalho, para fomentarmos nossa análise sobre as questões educacionais do período em questão.

¹⁴ Ver Resolução SEE nº 4310, de 22 de abril de 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

3. O QUE DIZEM OS SUJEITOS EDUCACIONAIS DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES - MG

3.1 Os Professores

No Brasil, o fechamento das escolas, como medida adotada pelos estados da Federação, acompanhou a tendência de países da Ásia, Europa e África, trazendo um leque de incertezas, inquietações e desafios para as redes municipais e estaduais de ensino do país. A necessidade de distanciamento social, causada pelo risco de contaminação por COVID-19, causou a abrupta suspensão das atividades presenciais. Com isso, as instituições de ensino nos dois níveis, básico e superior, foram obrigadas a elaborar novas estratégias de relação de ensino e de aprendizagem por meio de recursos tecnológicos. Não houve tempo para uma análise criteriosa das condições educacionais necessárias e, conseqüentemente, para a organização de um Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹⁵, até então, desconhecido pela maioria dos professores e alunos.

Advindo do latim *remotus*, a palavra remoto aponta para a distância espaço-temporal por meio de conexão tecnológica. Assim, diante da pandemia de COVID 19, o ERE foi adotado temporariamente por diversas instituições de ensino no mundo inteiro e se desenvolve por meio de comunicações virtuais em situações de contato não presencial.

Esse novo contexto, de caráter emergencial - e, por isso, longe de ser considerado ideal -, passa a requerer mudanças substanciais nos processos pedagógicos para as quais as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os profissionais da educação, sobretudo os docentes, não estavam preparados. Assim, qualquer percepção de que bastaria compreender o uso de algumas ferramentas tecnológicas para dar conta do processo de ensino e aprendizagem, não demoraria a ser refeita. Segundo o docente D4EF2A¹⁶: “é como se a gente estivesse morando dentro da escola, porque não tem mais. Não tem como você se policiar para dar pausa para parar. Você trabalha 24 horas. A demanda é muito maior do que o normal, no presencial”. Os professores D5EF2A e D11EF2C também relataram que:

¹⁵ Segundo Hodges *et al* (2020), trata-se de uma solução educativa temporária que faz uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no intuito de amenizar os impactos do distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19.

¹⁶ Para garantir o anonimato declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLC assinado pelos participantes da pesquisa, nomeamos-los por códigos, organizados da seguinte forma: a) *corpus* docente - letra D para docente; um número de participantes 1 a 13, identificando as discussões; letras e números, identificando as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II ; e letras de A a C, identificando a cidade *locus* das pesquisas; b) *corpus* gestor – letra G para gestores (as) e/ou seus representantes; números de 1 a 3 participantes, identificando as discussões; letras de A a C, identificando a cidade *locus* das pesquisas; c) *corpus* sindical – letra S para presidente sindical e/ou seu representante; números de 1 a 4, identificando as discussões; letras de A a C, identificando a cidade *locus* da pesquisa.

A pandemia não deu tempo para gente assimilar todos os processos que ela poderia causar. Por exemplo, a transferência do seu corpo e o seu local de trabalho para dentro da sua própria casa. Então, essa assimilação passou a ser muito nociva para nós, gerando ansiedade, gerando medos, gerando vários outros pontos, que muitos professores vivenciam e sabem do que estou falando. (D5EF2A).

Trabalhando desde às 7h da manhã. É bem aquela realidade que todo mundo diz e que a gente acaba se perdendo porque você não trabalha em uma escola. Eu trabalho em cinco escolas, então são cinco demandas o tempo todo. Então está sempre cruzado, eu não fico só em uma sala de aula. Tem várias demandas juntas. (D11EF2C).

Esses enunciados indicam que, para além de um aumento significativo de trabalho, os professores, antes habituados às suas tarefas na modalidade presencial, com espaços distintos de trabalho e de moradia, se veem, agora, atuando sob decreto de distanciamento social e dentro de suas casas. Trata-se de uma situação de efeitos preocupantes, por envolver as dimensões de tempo e espaço no processo de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, as relações humano-afetivas e mediativo-pedagógicas. Ou seja, adaptados à sala de aula presencial, professores e alunos passam a experimentar, sem nenhum preparo prévio, uma série de desafios associada a uma nova compreensão didático-metodológica, que, por sua vez, exige diferentes construções espaciais, temporais, tecnológicas e de referenciais pedagógicos focados no ensino remoto. Assim, os professores se viram, inesperadamente, envolvidos em um tipo de planejamento e atuação que envolve gravação de vídeos, realização de videoaula, uso de *podcast*, Facebook, Google Meet, Moodle, Teams, Zoom, WhatsApp etc. O uso desses instrumentos e o planejamento de atividades remotas exigem formação e condições tecnológicas específicas.

Essa realidade é mais grave para os profissionais que atuam em duas ou mais escolas, por vezes pertencentes a diferentes redes de ensino, que são obrigados a transformar seus lares em espaços de sala de aula, em espaços abertos, sujeitos à vigilância dos pais e/ou responsáveis pelos alunos. Além das novas exigências relacionadas ao ensino remoto, esses profissionais, agora com tempos e espaços difusos de trabalho e de descanso, lidam, ainda, com o cuidado da família, os protocolos sanitários em razão da COVID e as atividades domésticas diárias. Para Ferreira e Barbosa (2020), trata-se de:

[...] professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia-luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3).

Nesse contexto, as novas tecnologias ligadas às mídias de comunicação, à internet e aos espaços virtuais, antes tidos apenas como instrumentos da cultura social/comunicacional, passam agora a elemento central de aprendizagem e da socialização de professores, alunos e suas famílias. Uma tecnologia agora compreendida “não como uma ferramenta apenas e sim como objeto cultural no qual as pessoas se apropriam da linguagem e dão um significado para ela; algo que modifica a subjetividade do homem” (PLETSCH; PITANGA DE OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020, p. 18). Pensar nessas questões significa pensar na formação do professor para enfrentar essa nova realidade. Uma formação que se envolve, inclusive, com a relevância do papel docente para que a relação alunos e professores, modificada abruptamente pelo momento emergencial, conserve a sua qualidade, e que as ferramentas tecnológicas, utilizadas como suporte metodológico, sejam apropriadas não como um fim, mas como um meio de interlocução entre o que se ensina e o que se aprende.

Essa nova compreensão didático-pedagógica é de cunho teórico e metodológico e, segundo Behar (2019), envolve aspectos de ordem organizacional, conteudista, metodológica e tecnológica. Por sua vez, esses aspectos devem levar em conta as condições educacionais ofertadas no momento de pandemia, sem perder de vista o perfil social, econômico e cultural da comunidade escolar. Frente a esse contexto, o domínio das tecnologias, necessárias para utilização do ER, sugere que os professores apreendam um tipo de letramento específico, denominado por Freitas (2010) como “letramento digital”. Para a autora:

O letramento digital é o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Segundo Tarouco (2018), a formação docente deve contemplar a apreensão de técnicas e habilidades ligadas ao uso das novas tecnologias, plataformas, dispositivos, ferramentas e conteúdos eletrônicos diversos. Entretanto, o letramento digital deve ocorrer mediante uma compreensão crítica do contexto político, econômico e socioeducacional da comunidade escolar, não incidindo na alienação ideológica imposta pelo mercado reprodutivo de diversas tecnologias em vigor. Sobre o processo de formação na pandemia, os professores D8E1C e D11EF2C afirmaram que:

Os cursos que são oferecidos são pouco efetivos para gente, para aquela pessoa que não sabe mexer no Google Meet, não sabe utilizar uma plataforma [...]. A gente sabe que não é assim que se aprende a usar uma ferramenta. E aí, tem esse lado e tem um outro lado das crianças mesmo. Tem pais que a gente sabe que não tem condições. (D8E1C).

Esse era o momento de capacitar os professores. A gente não precisava ficar parado de março a outubro [...]. Eu fico triste porque era o momento de parar mesmo, de observar os alunos. Era o momento de capacitar os professores e foi deixado de lado, mais uma vez. Eu fico muito triste porque, até hoje, não vi um curso de capacitação na Secretaria de Ouro Preto. Eu trabalho no Estado e faço um monte de curso de capacitação no Estado e Ouro Preto, ainda, foi incapaz de pensar, em algum momento, que o professor tem que ser capacitado. (D11EF2C).

O desenvolvimento do letramento digital, por parte dos docentes, está vinculado não somente à necessidade emergencial da pandemia, mas ao contexto de formação inicial dos licenciandos e, portanto, à forma como os cursos de licenciatura do país vêm encarando a importância desse tipo de formação para se atuar em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. Essa preocupação foi demonstrada na fala do professor D5EF2A: “eu só fui ter acesso à informática na Universidade, na época do disquete né, então assim, em relação às disciplinas voltadas para a tecnologia, nós não tivemos essa formação.”

Assim, ainda que o ER não se apresente como uma perspectiva de processo educativo essencial, tendo em vista o valor das interações e mediações só possíveis no modo presencial e que têm na escola o lugar por excelência, os professores investigados realizam críticas contundentes aos processos formativos acadêmicos pelos quais passaram. Diante dessa lacuna, seja referente à formação inicial, seja referente à formação continuada e à situação pandêmica do país, os professores da rede municipal de ensino da Região dos Inconfidentes-MG, em pouco espaço de tempo, passaram a investigar e a fazer uso, sob o signo do imprevisto, das possíveis ferramentas tecnológicas viáveis para cumprirem o mote de que “a educação não pode parar”, ainda que isso implique a falta de formação docente e a observância das diversas circunstâncias e disponibilidades eletrônicas e virtuais da comunidade escolar.

Sobre essa realidade, que, por sua vez, se associa às condições de trabalho, o professor D4EF2A afirmou que “a prefeitura simplesmente diz: vai fazer, vamos fazer isso! Mas não deu ferramentas, não se preocupou em disponibilizar um acesso à internet, a dar um chip de telefone, como foi questionado e sugerido por alguns professores: ‘olha, dá um chip de celular, pelo menos para o professor ter um WhatsApp de trabalho’”. Já o professor D8E1C revelou que:

Eu sinto que o desafio maior é no sentido das prefeituras se preocuparem, também, com esse professor que não tem equipamento, não tem treinamento e ele tem que se virar. A resposta, que eu acho, que eles dão é “se vira!”. Não se preocupam! Igual um questionamento que eu fiz e que eu não tive resposta, porque quando é só você que bate nessa tecla, você perde força, né? No momento que falou que eu teria que usar meu número de celular, eu falei: “eu não concordo, não concordo porque é um número meu, privado, que a prefeitura não me paga a internet, que pai vai ligar fora do horário”. Aí, ficou que: “ah não, vamos providenciar”. Até hoje não providenciaram! Eu vejo que é um descaso com o professor. Eles querem que a gente faça o trabalho, mas não nos dá suporte. (D8E1C).

Apesar das dificuldades dos professores para assumirem, com maior segurança, o processo educativo por meio do ER, nota-se um reiterado esforço, por parte desses profissionais, para que os alunos, sobretudo aqueles impossibilitados do acesso remoto, não interrompam seus estudos. Para tanto, uma das medidas apontadas pelas SME e abraçada pela maioria dos docentes foi a elaboração de material didático. Assim, as atividades pedagógicas poderiam, também, ocorrer por meio de material didático impresso, com registros de orientações pedagógicas apresentadas aos alunos e seus pais ou responsáveis, além de orientações de leituras, pesquisas, exercícios e atividades. A respeito da elaboração desse material, o professor D11EF2C infere que esse processo ocorreu em razão da falta de estrutura para o ER: “o que aconteceu em Ouro Preto é que foram elaborados os cadernos. Por que quais são as situações tecnológicas que a gente tem em Ouro Preto?”. Já para o professor D7EF2B:

A Secretaria decidiu criar um material específico da rede e isso, também, foi uma decisão falha. Eu até entendo e relevo. Eu faço uma crítica, mas, ao mesmo tempo, no meu entendimento, não é fácil, porque é uma experiência ímpar. A nossa Secretaria, nenhuma Secretaria, estava preparada para viver o que a gente está vivendo. Então, eu coloco esse questionamento aí, ao mesmo tempo. (D7EF2B).

Diante do fato de que o ER é a saída para que os professores não percam o contato com seus alunos e lhes propiciassem condições para que avancem em suas aprendizagens, os docentes questionam sobre o acesso às novas tecnologias e às propostas virtuais possíveis de serem utilizadas por eles e pelos discentes. Em meio a esses questionamentos, sobressai o quadro mundial agravante da pandemia, mais especificamente o do país, que revela, abruptamente, as desigualdades de acesso às novas tecnologias e à internet, escancarando as discrepâncias sociais, econômicas e culturais presentes nas diferentes condições educacionais reveladas pelas comunidades escolares. Ou seja, se antes, na modalidade presencial, o processo educativo enfrentava o desafio de incluir os alunos, removendo problemas vinculados, por exemplo, à assiduidade, à aprendizagem e à parceria com a família, agora, no contexto do ER, a falta de acesso a computadores, celulares e internet se mostram como outros complicadores.

Nesse contexto da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, duas situações ficaram evidentes no processo educativo das diferentes etapas da educação básica do país, bem como da região investigada neste estudo: a desigualdade social entre os educandos e a falta de investimento para o uso das novas tecnologias, tanto em termos de recursos financeiros para acesso a elas, quanto no âmbito da formação docente. Trata-se de situações que dependem de políticas públicas que, por sua vez, demandam a participação dos professores, tanto no seu processo de elaboração, quanto no de implementação e de avaliação contínua. Entretanto, apesar das diversas tentativas, por parte de alguns profissionais, de colaborar na elaboração de ações e estratégias voltadas para um melhor encaminhamento do ensino em tempos de pandemia, as devolutivas dos gestores nem sempre se mostraram favoráveis à participação e à autonomia dos docentes. Esse tipo de posicionamento, por vezes, reitera a dimensão hierárquica que marca as gestões, causando certo descontentamento e resistência, por parte dos professores, em torno dos caminhos apontados. Como declarou o docente D5EF2A:

A gente não sabe de onde está partindo as decisões. E isso é muito sério porque a gente passa a ser literalmente atropelado. Nossa autonomia passa a ser desconsiderada. Nós passamos como mero executores, simplesmente, que é o modelo que as plataformas vêm imprimindo para gente. A gente não discute isso com muita clareza. (D5EF2A).

As percepções, reivindicações e aspirações dos professores da Região dos Inconfidentes - MG apontam para a necessidade de que o trabalho educacional desenvolvido pelas redes de ensino ocorra a partir de uma rede de colaboração entre todos os envolvidos. É dessa forma que se constrói a superação de momentos difíceis, como esse que estamos vivenciando com a pandemia da Covid 19. Segundo Bonilla e Preto (2011), as medidas devem ultrapassar as propostas de inclusão digital, tendo em vista que o próprio uso pleno das novas tecnologias se fundamenta na superação da pobreza e das desigualdades sociais. Ou seja, todo projeto de superação deve considerar um alinhamento com as necessidades contemporâneas de uma nova organização social, fundada nos direitos humanos e na cidadania.

3.2 Ouvindo os Representantes Sindicais

Este item analisa a posição dos sindicatos frente ao trabalho docente durante a pandemia de COVID-19 e às condições educacionais propiciadas nos municípios da região estudada.

O *corpus* sindical foi pensado como sujeito da pesquisa, no intuito de compreendermos as relações estabelecidas entre professores e representantes sindicais da categoria nas reivindicações relativas ao trabalho docente. A análise possibilita perceber a lógica interna, inclusive da não produção de políticas públicas por parte das secretarias municipais de educação, para a inclusão de recursos tecnológicos no trabalho dos professores, durante o período da pandemia. A esse contexto, somam-se as ações desarticuladas de políticas sociais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal), que, embora sejam entes federados autônomos, devem atentar-se à cadeia de relações de interdependência que os vincula. A fala do representante sindical sobre as dificuldades dos professores em atuar de forma remota parece reverberar essa situação: “como é que você vai preparar remotamente um trabalho educacional em um país que vive crises e crises advindas do processo federal?” (S3B). Com a disseminação da COVID-19 na região, observamos pelos relatos das representações sindicais que ocorreram quebras estruturais do trabalhador com o seu local de trabalho. A transformação de suas casas em espaços de salas de aulas rompe, bruscamente, com os padrões estabelecidos na relação dialética entre trabalhador e empregador. Outra questão ressaltada nos relatos dos representantes sindicais foi a necessidade de formação para o uso de artefatos de mediações tecnológicas, tanto na formação inicial como na formação em serviço. Nesse sentido, um dos sujeitos (S1A) menciona que “nós nunca tivemos uma preparação direta para essa forma de trabalho; a Secretaria foi extremamente omissa”. Já para (S4C), os trabalhadores da educação têm “demanda de capacitação mesmo! Demanda de capacitação para lidar com essas tecnologias, antes da pandemia”.

No tocante ao material didático, utilizado e distribuído pelas SME, o *corpus* sindical apontou para uma insistente cobrança para que os professores o produzissem, mesmo sem a preparação e os conhecimentos necessários para o planejamento e a realização do trabalho em ambiente remoto. Na busca por possibilitar esse acesso, “os professores estão criando dispositivos de ensino por conta própria e estudantes se tornaram autodidatas da noite para o dia” (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 217).

Acerca da utilização dos recursos tecnológicos pelos docentes, o representante sindical S1A apontou que “em relação ao apoio colocado pela Secretaria Municipal de Educação, tanto em relação aos recursos físicos e à infraestrutura básica para o trabalho remoto, quanto ao acesso à tecnologia digital, infelizmente nós não tivemos”. Nessa mesma

linha de avaliação, os representantes S3B e S5C, também, relataram que as secretarias de educação não realizaram investimentos em tecnologias para a transformação do trabalho presencial em trabalho remoto no período de pandemia relacionado ao ano de 2020. Segundo os representantes sindicais, o que, de fato, largamente utilizou-se como instrumento de trabalho e interação entre professores e estudantes foi o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

Inseridos nesse contexto, os representantes sindicais S1A e S2A responsabilizaram as SME pela falta de ações capazes de evitar e/ou minimizar a exclusão digital de professores e alunos, bem como pela ausência de formação necessária aos docentes para o enfrentamento desse momento emergencial. Na crítica apontada por S2A, a falta dessas ações se mostra na realidade de Itabirito, como comentou: “mas aí a gente questionou a secretaria no seguinte sentido “você precisam criar uma política pública para diminuir a exclusão digital. A prefeitura tem que ter alguma política, tem que pensar alguma coisa para que esse aluno tenha acesso à internet”. De acordo com Marcon (2020), é importante fortalecer a consciência de que a inclusão digital é muito mais que acesso e perpassa a apropriação social das tecnologias digitais. Por isso, envolve-se com políticas públicas sérias e bem articuladas com a realidade das comunidades escolares. Na análise de S1A, o ensino remoto é entendido como processo de ampliação das desigualdades educacionais, em razão da falta de acesso às tecnologias digitais e à internet:

Então, nós tivemos essa primeira grande demanda que foi buscar uma padronização desse processo de ensino e aprendizagem através das novas tecnologias, através do ensino remoto. Porque nós nem enxergamos, como eu já tinha ressaltado, esse trabalho diferenciado em cada escola ia acabar gerando uma exclusão digital ainda maior, com o acesso desigual do aluno na hora de ter o seu acompanhamento no processo ensino pedagógico e tal. (S1A).

Conforme as falas dos sindicatos, nota-se que não houve, por parte dos agentes públicos, a criação de políticas envolvidas com processo diagnóstico e avaliativo das condições educacionais da comunidade escolar, durante o período anterior à pandemia, mais especificamente no ano de 2020. Nesse contexto, os representantes sindicais apontam, também, a falta de chamada à participação dos sindicatos no debate crítico da realidade apresentada, o que fere a previsão constitucional da atuação sindical na defesa dos direitos e interesses coletivos e/ou individuais da categoria docente.

3.3 Os Agentes Públicos: a gestão da educação nos municípios

A gestão educacional dos municípios pesquisados foi “sacudida” com a chegada da pandemia, de maneira que, no dizer do *corpus* gestor desta pesquisa, equivale a um terremoto com índice de alto impacto na “escala Richter”. As análises dos relatos das secretarias municipais de educação e seus representantes apresentaram as dificuldades, os

percalços e, também, os avanços para lidar com uma situação caótica, sem precedentes no histórico político, pedagógico e administrativo, até então, vivenciado pela gestão educacional dos municípios investigados.

Diante da situação e do despreparo para lidar com o momento emergencial, as SME se limitaram a improvisar saídas. Inicialmente, uma delas foi a elaboração de cadernos/blocos pedagógicos, confeccionados ora pelas secretarias sob a orientação de assessorias privadas, ora pelos professores pertencentes às redes. Conforme aponta o gestor G2B, “a intenção [...] era fazer quatro cadernos, porque contemplaria todo ano”. Na avaliação de G1A, “a gente definiu, em um primeiro momento, o bloco em rede”. Já a gestora G3C acredita que “o ganho para a secretaria municipal foi, justamente, a construção do nosso caderno pedagógico, sendo produzido pelos próprios profissionais de educação da rede, criando, assim, certa identidade no campo profissional da Secretaria de Rede, que não tinha.”

Dessa feita, o recurso proposto, no primeiro momento, ateu-se à finalidade de dar acesso a um maior número de pessoas - professores, alunos e pais ou responsáveis - excluídas dos bens tecnológicos de mediação educacional. Entretanto, mesmo com a implementação dos cadernos pedagógicos, a interação entre professor e aluno, elemento imprescindível na relação de ensino e aprendizagem, tornou-se uma questão a ser discutida e mais bem direcionada. Diante da falta de uma melhor estrutura tecnológica e do desprovimento orçamentário relacionado às questões educacionais, os gestores inferem que a atenção, por parte do executivo municipal, foi quase que totalmente desviada para as áreas da saúde e da assistência social.

Em meio a esse quadro, as SME apontaram a utilização de redes sociais, como WhatsApp e Facebook, como saída para realização do trabalho pedagógico. Para além dos poucos recursos, por vezes inapropriados, a gestora G3C indica que grupos residentes em áreas do campo, com pouca densidade na cobertura e na disponibilidade de recursos digitais, foram excluídos por não terem as condições educacionais viáveis ao ER. A falta de pesquisas necessárias para mapear as condições tecnológicas concretas da comunidade escolar, também, se revelou na fala da gestora:

Passávamos, sim, atividades, mas tudo era através do WhatsApp. Não fizemos nenhuma pesquisa, mas a gente sabia que a nossa clientela não era 100% que tinha acesso à internet, que tinha celular, que tinha computador. A gente já sabia disso! Têm distritos que não pega mesmo a internet. Então, isso já era uma coisa clara para gente: que não tinha esse acesso. (G3C).

Quanto à formação docente, esse processo dialoga estreitamente com as condições de trabalho ofertadas. A falta das condições materiais para realização do trabalho docente justifica uma certa postura ingênua em torno da utilização pedagógica dos recursos digitais,

o que tensiona, ainda mais, o debate sobre a formação continuada de professores para a utilização das novas tecnologias. Para a gestora G2B:

Então, agora é preciso pensar em incluir uma disciplina nesse sentido nos cursos de formação dos professores em Pedagogia, em Letras. Tem que pensar, sabe, em colocar uma disciplina nesse sentido porque nenhum professor teve também essa formação. E então, como que você vai conseguir falar com o professor que, de repente, ele tem que posicionar uma câmera, que tem que ter luz? Nós não somos youtubers, né? E aí, você colocar isso em pouco tempo é desumano! (G2B).

Além da proposta de formação inicial de professores, suscitada pela gestora G2B, a formação tecnológica, após se instalar o ER nos municípios, também, não ocorreu. De acordo com G1A, a “formação de professores em 2020 não aconteceu. Ela começou com palestras na UFOP, tinha todo um planejamento para acontecer durante o ano, mas não aconteceu [...]. Então, assim, a capacitação, ela vem muito em função de montar plataforma e ensinar os professores para a plataforma.”

Diante desse cenário, a falta de oferta de formação continuada para os professores, por parte das SME, relaciona-se com as dificuldades, sobretudo de ordem orçamentária, dos municípios em estruturarem suas próprias redes tecnológicas. Ou seja, a formação, por si só, não alcançará seus propósitos, caso não ocorra a implementação de políticas públicas de acesso das comunidades escolares, incluindo aquelas pertencentes a zonas rurais. Essa questão associa-se, ainda, com o problema da não responsabilização do Estado em garantir à população em fase escolar o acesso às tecnologias digitais, que, no país, está sob controle de grandes companhias privadas, em sua maioria internacionais.

As questões aqui analisadas mostram, claramente, que a produção de políticas públicas para educação e o financiamento de recursos públicos foram deixados para segundo plano. Na crise sanitária vivenciada, que agudiza a crise social e econômica, nem saúde nem educação foram prioridades. A realidade esclarece dois importantes ângulos: 1) a visão sobre a importância da educação, como primeiro direito social a ser cumprido em toda sua magnitude; 2) a dificuldade, por parte do executivo municipal, de criar políticas educacionais como meio estratégico de enfrentamento aos problemas educacionais, que desta vez se mostram, ainda mais gravemente, interligados aos de ordem econômica, política e social. Concordamos com Bolle (2020) quando afirma que o contexto de uma crise sanitária e humanitária coloca a economia do país em xeque, uma vez que o retorno de políticas sociais direcionadas para a população não pode se ater, apenas, às regras do custo benefício, mas seguir preceitos de ética e justiça.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento nos demais municípios que compõem a região, deve indicar outros fatores, uma vez que os dois municípios que ficaram para a segunda fase da investigação são considerados territórios rurais, possivelmente, com condições agravadas em outros estágios. Cabe considerar, à guisa de conclusão, reflexões sobre as duas categorias que sustentaram as análises do material empírico construído pela pesquisa, a saber: as condições educacionais dos municípios frente a uma situação de crise sanitária - pandemia - e as políticas públicas educacionais desses municípios.

Sobre as condições educacionais apresentadas pelos três grupos de sujeitos educacionais envolvidos na pesquisa, podemos concluir que as percepções, reivindicações e aspirações dos professores da Região dos Inconfidentes - MG apontam para a necessidade de que o trabalho educacional, desenvolvido pelas redes de ensino, deva ocorrer a partir de uma rede de colaboração entre todos os envolvidos. É dessa forma que o homem se torna capaz de superar momentos difíceis, como este que estamos vivendo em razão da Covid 19. Para Freire (2011), “esta superação, que não existe fora das relações homem-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limite” (FREIRE, 2011, p. 126).

A pesquisa possibilitou compreender que não houve, por parte dos agentes públicos, uma resposta rápida para enfrentar os problemas causados pela pandemia, tampouco para avaliá-los e proporcionar condições de trabalho, de formação tecnológica e de inclusão socioeducacional para garantir a educação como um direito social. Não se pode, obviamente, apenas imputar incompetência gestora no enfrentamento da situação, mas, indicar o agravamento das condições secundarizadas em que a educação, vista no âmbito municipal, situa-se.

Nesse contexto, a participação de gestores e do campo sindical no debate para minimizar os efeitos da crise sanitária no setor educacional não se efetivou. As relações entre docentes e secretarias de educação foram tecidas ao largo da representação sindical. Portanto, criou-se um fosso considerável no que se refere à garantia dos/das trabalhadores e trabalhadoras da educação ao direito às condições do trabalho.

Os dados da pesquisa revelam ainda que as políticas educacionais nos municípios são por demais frágeis. A falta de autonomia dos municípios se tornou muito visível. Uma das questões levantadas e consideradas como elemento crítico nessa situação foi a ausência de uma rede própria de educação. Embora os municípios sejam considerados entes autônomos do sistema federativo do Estado Brasileiro, a dependência dos municípios para com o Estado foi percebida por todos os sujeitos da pesquisa. Esse fato requer dos governantes um olhar

para além do contexto da pandemia, para além do ensino remoto - que chegou em meio a dúvidas, a incertezas e a um movimento forçoso de adaptação das escolas e dos profissionais da educação a essa nova realidade -, para além das tecnologias, ainda que não se possam perder de vista seus benefícios. É necessária uma revisão analítica criteriosa sobre a concepção de educação, de sociedade e de homem que se deseja formar, a fim de que jamais se renuncie aos princípios e valores, caros aos profissionais da educação do país. Urge, também, uma revisão nos princípios políticos municipais para que os municípios suportem mais autonomamente as crises que poderão ainda nos assombrar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas Educação**. Aracaju vol.8, nº 3, p. 348 – 365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251> . Acesso em: 27 mai. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 2009.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 188 p. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books.
- BOLLE. Monica. **Na pandemia fica evidente que o Estado é fundamental**. Entrevista *online* concedida à **Revista Galileu**. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/12/monica-de-bolle-na-pandemia-fica-evidente-que-o-estado-e-fundamental.html> . Acesso em: 13 de set. de 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 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 nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020](#). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> . Acesso em: 11 mai. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CIMADEVILA, Mely Paula R.; ZUCHETTI, Dinorá Tereza; BASSANI, Patrícia B. S. O “novo” profissional da Rede Estadual do RS e as tecnologias na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, nº 1, p. 67-86, 2013.
- FERREIRA, Luciana; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, nº 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt> . Acesso em: 16 de mai. 2021.

GONÇALVES, Rafael Marques; GARCIA, Alexandre; RODRIGUES, Alan. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos: Movimentos nas/das pesquisas. **Teias**, v. 18, nº 50, 2017 (jul./set.). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30517> . Acesso em: 16 de mai. 2021.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> . Acesso em: 13 mai. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil: educação. **IBGE Educa Jovens** [online], 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> . Acesso em: 16 mai. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2021)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=30593&t=destaques> Acesso em: 11 mai. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047> . Acesso em: 27 mai. 2021.

MARQUES, L.P.; Prefácio: A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmem Santos. **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. ISBN: 978-85-54017-00-2.

MARTINS. Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares e exposição nas redes. **Redoc**. Rio de Janeiro v. 4, nº 2, p. 215, Maio/Ago 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/51026> Acesso em: 27 mai. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; PITANGA DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa; COLACIQUE, Rachel Capucho. Apresentação - inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 1, p. 13-23, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305> Acesso em: 27 abr. 2021.

PRADO, Maria. Elizabeth B. B. Educação a distância na e para a formação reflexiva do professor. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, nº 2, p. 203-222, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/986> . Acesso em: 27 abr. 2021.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem não pode parar. In: HABOWIKY, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **Imagens do Pensamento - sociedade hipercomplexa**; São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

SERPA, Andrea. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R de.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2019.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. In: **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências digitais dos professores. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2018; São Paulo, 2019, p. 33-44.

UNESCO. **Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. Unesco, 2021. Disponível em: <http://www.ibids.org.br/panorama/unesco-dois-tercos-do-ano-academico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-a-covid-19/> . Acesso em: 09 mai. 2021.

Revisão gramatical realizada por: Alice Yoko Horikawa.

E-mail: alice.yoko@ifmg.edu.br