

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Guiomar Timóteo Coura

REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP): um estudo de caso sobre processos de implementação de uma política pública educacional nas escolas estaduais em Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2025

Guiomar Timóteo Coura

REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP): um estudo de caso sobre processos de implementação de uma política pública educacional nas escolas estaduais em Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Guzzo de Almeida

BELO HORIZONTE

2025

C858r
T

Coura, Guiomar Timóteo, 1982-

Regime especial de atividades não presenciais (REANP) [manuscrito] : um estudo de caso sobre processos de implementação de uma política pública educacional nas escolas estaduais em Minas Gerais / Guiomar Timóteo Coura. -- Belo Horizonte, 2025. 248 p. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Coorientadora: Elizabeth Guzzo de Almeida.

Bibliografia: f. 216-234.

Apêndices: f. 235-248.

1. Regime Especial de Atividades não Presenciais (Minas Gerais) -- Avaliação -- Teses. 2. Minas Gerais -- Secretaria de Estado de Educação -- Teses. 3. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Avaliação -- Teses. 4. Educação -- Teses. 5. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses. 6. Ensino à distância -- Políticas públicas -- Teses. 7. Educação -- Políticas públicas -- Avaliação -- Teses. 8. Tecnologia educacional -- Teses. 9. Ensino auxiliado por computador -- Teses. 10. Ensino médio -- Minas Gerais -- Teses. 11. Santa Luzia (MG) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Almeida, Elizabeth Guzzo de, 1976-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.35

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA GUIOMAR TIMÓTEO COURA

Realizou-se, no dia 25 de abril de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1001ª defesa de tese, intitulada *Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP): um estudo de caso sobre processos de implementação de uma política pública educacional nas escolas estaduais em Minas Gerais*, apresentada por GUIOMAR TIMÓTEO COURA, número de registro 2021650523, graduada no curso de LETRAS/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientadora (UFMG), Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida - Coorientadora (UFMG), Prof(a). Cláudia Avellar Freitas (UFJF), Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP), Prof(a). Valéria Cristina de Oliveira (UFMG), Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG).

A comissão considerou a tese: APROVADA, ressaltando a relevância da temática sobre o funcionamento da escola no período pandêmico, com a análise pertinente de dimensões políticas e pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de abril de 2025.

Prof(a). Maria Lucia Castanheira (Doutora) Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida (Doutora)
Prof(a). Gilcinei Teodoro de Carvalho (Doutor) Prof(a). Valeria Cristina de Oliveira (Doutora)
Prof(a). Claudia Avellar Freitas (Doutora)
Prof(a). Glaucia Maria dos Santos Jorge (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Avellar Freitas, Usuário Externo**, em 26/04/2025, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 28/04/2025, às 21:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Castanheira, Professora do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Cristina de Oliveira, Membro de comissão**, em 15/05/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia Maria dos Santos Jorge, Usuário Externo**, em 29/05/2025, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4162558** e o código CRC **0AEFC303**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele não sou nada. Nele se resumem todas as coisas!

Agradeço à minha família por todo apoio dedicado a mim durante esta trajetória. Vocês são demais!

Agradeço às minhas amigas-irmãs pela compreensão ao ouvirem, quase sempre, nesses últimos anos: hoje eu não posso!

Agradeço aos meus pastores pelo carinho de sempre e por dizerem: Guiomar, vai!

Um agradecimento especial à Lalu, por me aceitar como orientanda, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis: eh, não foi fácil!

Beth, muito obrigada por tudo. Sua gentileza me ajudou a superar muitas coisas e sua atuação como coorientadora foi fundamental ao processo.

Terezinha, agradeço a você por todo carinho, pelas leituras realizadas e sugestões ao texto.

Agradeço a todos os meus colegas de profissão e de caminhada. Esta pesquisa não seria a mesma sem a cooperação de vocês. Obrigada por dedicarem o tempo de vocês para responderem às minhas perguntas.

Ah, os meus alunos! Só de pensar fico emocionada! Obrigada, queridos! Vocês também são responsáveis pela professora que sou.

Um agradecimento especial a você, Deza. Uma das primeiras pessoas que acreditou nesse sonho. Deu certo!

Ju e Lu, colegas de linha de pesquisa, muito obrigada por me ouvirem. As experiências de vocês facilitaram a trajetória. Agradeço também a você, Bia, por toda ajuda de sempre, estando de perto ou de longe.

Florence e Débora, amigas, obrigada pelas conversas, pelos cafés e sorvetes que disfarçavam a preocupação de vocês para comigo. Eles foram essenciais nesta jornada!

E, como não agradecer a vocês, Cris e Andrea. Ah, meninas, nada é por acaso! Obrigada por tudo e por tanto! É impossível descrever aqui o que vocês fizeram por mim: chegamos ao destino!

“Pois d’Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.
A Ele seja a glória para sempre! Amém” (Romanos 11:36).

RESUMO

Esta pesquisa examina a implementação de uma política pública educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), executado entre 2020 e 2021, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.310/2020 para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem na pandemia da covid-19. Neste estudo, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada por princípios da etnografia como lógica de investigação (Green; Dixon; Zaharlick, 2005) e realizei um estudo de caso (Freitas; Jabbour, 2011) como estratégia de pesquisa. Este estudo foi desenvolvido junto a professores e estudantes de uma escola estadual situada na cidade de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. O conjunto de dados também foi gerado a partir da análise documental, da observação participante em sala de aula, da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a trinta professores dessa escola, de entrevistas individuais e em grupo com alguns docentes e discentes, além da produção de notas de campo e gravação de áudios de entrevistas. A análise de documentos expedidos pela SEE/MG, por órgãos federais e estaduais evidenciou que a secretaria criou ferramentas tecnológicas para serem utilizadas no REANP, como o aplicativo Conexão Escola, o website educacional Estude em Casa e o Plano de Estudos Tutorado (PET), sendo esta última a mais utilizada. Para analisar como foram elaborados esses materiais, examinei quatro diferentes PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, disponibilizados entre 2020 e 2022. As análises mostraram que todas as atividades propostas foram baseadas no Currículo Básico Comum (CBC). No PET de 2020, havia pouco conteúdo conceitual e a resolução de muitas questões dependia do conhecimento prévio dos estudantes. A maioria das questões era de localização de informação explícita no texto. Não havia espaço para as respostas dos exercícios e referências das fontes consultadas para elaboração desses PET. Essas ausências nesses materiais didáticos resultam da forma imediata e emergencial de sua produção e da falta de experiência dos professores em formular atividades (Araújo, 2017). Nos PET de 2021 e 2022, houve registro das referências e local para respostas. Também houve a variação nos tipos de exercícios, mas com poucas perguntas do tipo inferenciais e interpretativas. O exame do processo de entrega e devolução das atividades revelou que foram utilizadas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) estabelecidas como oficiais pela SEE/MG, por exemplo, o Google Sala de Aula, e complementares ao professor, como o Google Forms. Gestores utilizaram outros recursos tecnológicos para interagirem com a comunidade escolar, como o Instagram e os docentes utilizaram o WhatsApp e YouTube para receberem e corrigirem as atividades dos PET. A construção de um *telling case* (Mitchell, 1984) para investigar o uso de TDIC após o REANP demonstrou que a SEE/MG criou o componente curricular Tecnologia e Inovação para cumprir legislações federais do Novo Ensino Médio para o ensino de TDIC na Educação Básica. Nas análises dos eventos de letramento que ocorreram em uma aula desse componente para avaliar a aprendizagem dos estudantes sobre o recurso digital Google Forms, constatou-se a falta de investimento em recursos tecnológicos tanto para uso do professor quanto para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa precariedade de recursos impôs limites às condições de trabalho do docente e impactou o processo de avaliação. Ressaltam-se os limites das oportunidades de aprendizagem dos estudantes nos processos de implementação dessas políticas públicas educacionais e a reprodução de desigualdades sociais e educacionais (Pires; Lotta, 2019; Oliveira; Oliveira, Jorge; Coelho, 2021).

Palavras-chave: ensino remoto; REANP; tecnologias digitais; Novo Ensino Médio; políticas educacionais.

ABSTRACT

This research examines the implementation of a public education policy of the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG), the Special Regime for Non-Presential Activities (REANP), implemented between 2020 and 2021, regulated by SEE Resolution No. 4,310/2020 to continue the teaching and learning process during the COVID-19 pandemic. In this study, I chose a qualitative research approach, guided by principles of ethnography as a research logic (Green; Dixon; Zaharlick, 2005) and conducted a case study (Freitas; Jabbour, 2011) as a research strategy. This study was developed with teachers and students from a state school located in the city of Santa Luzia, metropolitan region of Belo Horizonte. The dataset was also generated from document analysis, classroom observation, application of a questionnaire with open and closed questions to thirty teachers at this school, individual and group interviews with some teachers and students, in addition to the production of field notes and recording of audio interviews. The analysis of documents issued by SEE/MG and federal and state agencies showed that the department created technological tools to be used in REANP, such as the Conexão Escola app, the Estude em Casa educational website, and the Plano de Estudos Tutorado (PET), the latter being the most used. To analyze how these materials were prepared, I examined four different PETs for Portuguese Language for the 2nd year of EM, made available between 2020 and 2022. The analyses showed that all proposed activities were based on the Common Core Curriculum (CBC). In the 2020 PET, there was little conceptual content and the resolution of many questions depended on the students' prior knowledge. Most of the questions were about locating explicit information in the text. There was no space for the answers to the exercises or references to the sources consulted to prepare these PETs. These absences in these teaching materials result from the immediate and emergency way in which they were produced and from the teachers' lack of experience in formulating activities (Araújo, 2017). In the 2021 and 2022 PETs, the references and location for answers were recorded. There was also a variation in the types of exercises, but with few inferential and interpretative questions. The examination of the process of delivering and returning the activities revealed that TDIC (Digital Information and Communication Technologies) established as official by SEE/MG were used, for example, Google Classroom, and complementary to the teacher, such as Google Forms. Managers used other technological resources to interact with the school community, such as Instagram, and teachers used WhatsApp and YouTube to receive and correct PET activities. The construction of a telling case (Mitchell, 1984) to investigate the use of TDIC after REANP demonstrated that SEE/MG created the Technology and Innovation curricular component to comply with federal legislation of the New High School for the teaching of TDIC in Basic Education. In the analysis of the literacy events that occurred in a class of this component to assess students' learning on the digital resource Google Forms, it was found that there was a lack of investment in technological resources both for the teacher's use and for the students' teaching and learning process. This precariousness of resources imposed limits on the teachers' working conditions and impacted the evaluation process. The limits of students' learning opportunities in the processes of implementing these public educational policies and the reproduction of social and educational inequalities are highlighted (Pires; Lotta, 2019; Oliveira; Oliveira, Jorge; Coelho, 2021).

Keywords: remote teaching; REANP; digital technologies; New High School; educational policies.

RESUMEN

Esta investigación examina la implementación de una política pública de educación de la Secretaría de Educación del Estado de Minas Gerais (SEE/MG), el Régimen Especial de Actividades No Presenciales (REANP), implementado entre 2020 y 2021, regulado por la Resolución SEE n.º 4.310/2020, para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. En este estudio, opté por un enfoque de investigación cualitativo, guiado por los principios de la etnografía como lógica de investigación (Green; Dixon; Zaharlick, 2005) y realicé un estudio de caso (Freitas; Jabbour, 2011) como estrategia de investigación. Este estudio se desarrolló con docentes y estudiantes de una escuela pública ubicada en la ciudad de Santa Luzia, región metropolitana de Belo Horizonte. El conjunto de datos también se generó a partir del análisis de documentos, la observación en el aula, la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a treinta profesores de esta escuela, entrevistas individuales y grupales con algunos profesores y estudiantes, además de la producción de notas de campo y la grabación de entrevistas de audio. El análisis de documentos emitidos por SEE/MG y agencias federales y estatales mostró que el departamento creó herramientas tecnológicas para ser utilizadas en REANP, como la aplicación Conexão Escola, el sitio web educativo Estude em Casa y el Plano de Estudos Tutorado (PET), siendo este último el más utilizado. Para analizar cómo se prepararon estos materiales, examiné cuatro PET diferentes para Lengua Portuguesa para el segundo año de EM, disponibles entre 2020 y 2022. Los análisis mostraron que todas las actividades propuestas se basaron en el Currículo Básico Común (CBC). En el PET de 2020, hubo poco contenido conceptual y la resolución de muchas preguntas dependió del conocimiento previo de los estudiantes. La mayoría de las preguntas fueron sobre la localización de información explícita en el texto. No hubo espacio para las respuestas a los ejercicios ni referencias a las fuentes consultadas para preparar estos PET. Estas ausencias en estos materiales didácticos resultan de la forma inmediata y de emergencia en que se produjeron y de la falta de experiencia del profesorado en la formulación de actividades (Araújo, 2017). En los PET de 2021 y 2022, se registraron las referencias y la ubicación de las respuestas. También hubo una variación en los tipos de ejercicios, pero con pocas preguntas inferenciales e interpretativas. El examen del proceso de entrega y devolución de las actividades reveló que se utilizaron TDIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital) establecidas como oficiales por SEE/MG, por ejemplo, Google Classroom, y complementarias para el profesor, como Google Forms. Los gestores utilizaron otros recursos tecnológicos para interactuar con la comunidad escolar, como Instagram, y los profesores utilizaron WhatsApp y YouTube para recibir y corregir las actividades de PET. La construcción de un caso ilustrativo (Mitchell, 1984) para investigar el uso de la TDIC después del REANP demostró que SEE/MG creó el componente curricular de Tecnología e Innovación para cumplir con la legislación federal de la Nueva Escuela Secundaria para la enseñanza de la TDIC en Educación Básica. Al analizar las actividades de alfabetización que tuvieron lugar en una clase de este componente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el recurso digital Formularios de Google, se observó una falta de inversión en recursos tecnológicos, tanto para el uso docente como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Esta precariedad de recursos limitó las condiciones laborales de los docentes e impactó el proceso de evaluación. Se destacan las limitaciones de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en los procesos de implementación de estas políticas educativas públicas y la reproducción de las desigualdades sociales y educativas (Pires; Lotta, 2019; Oliveira; Oliveira, Jorge; Coelho, 2021).

Palabras clave: enseñanza a distancia; REANP; tecnologías digitales; Nueva Escuela Secundaria; políticas educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de símbolos utilizados na transcrição	54
Quadro 2 - Ferramentas para apoiar os estudos em casa durante o REANP	60
Quadro 3 - Lista do volume 1 dos Planos de Estudo Tutorados	74
Quadro 4 - Atividades dos Planos de Estudo Tutorados (PET) do 2º ano do Ensino Médio (EM) nos anos de 2021 e 2022.....	107
Quadro 5 - Publicações no Instagram da escola	152
Quadro 6 - Conteúdo dos comentários em relação às postagens sobre ferramentas do REANP	156
Quadro 7 - Onde estão os pontinhos?	193
Quadro 8 - “...vou te ensinar agora. ”: aprendizagens demonstradas pelos estudantes	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise de políticas: estudando a implementação de políticas	30
Figura 2 - Tempo de trabalho dos professores na escola.....	50
Figura 3- Ferramentas armazenadas no site educacional em 2022	59
Figura 4 – Temas, subtemas, tópicos e subtópicos do Currículo Base Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	70
Figura 5 - Subtema Operação de contextualização do Conteúdo Básico Comum Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	71
Figura 6 - Tema Suportes do Eixo I do Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	72
Figura 7 - Capa do Plano de Estudo Tutorado de Língua Portuguesa de 2020.....	85
Figura 8 - Orientações e dicas aos pais e responsáveis e aos estudantes no Plano de Estudos Tutorado	86
Figura 9 - Cabeçalho de atividades de Plano de Estudo Tutorado baseado em eixo temático do Currículo Base Comum	89
Figura 10 - Conteúdos relacionados apresentados nos Planos de Curso do Ensino Fundamental anos finais	89
Figura 11 - Atividade 1 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio v.1	92
Figura 12 - Atividade 2 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano, v. 1	94
Figura 13 - Resposta de atividade de Plano e Estudo Tutorado realizada em caderno de estudante	95
Figura 14 - Atividade 1 da semana 2 do Plano de Ensino Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, v. 1.....	97
Figura 15 - Semana 3 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, v.1	98
Figura 16 - Atividade 1 da semana 3 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, volume 1	99
Figura 17 - Semana 4 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, volume1 ..	101
Figura 18 - Atividade 1 da semana 4 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, volume 1.....	102
Figura 19 - Registro de atividades dos Planos de Estudos Tutorado realizadas pelos estudantes	117
Figura 20 - Acesso ao Google Sala de Aula pelo celular	125
Figura 21 - Acesso ao Google Sala de Aula pelo e-mail institucional	127
Figura 22 - Recebimento das atividades do PET pelo Google Forms.....	129
Figura 23 - Respostas do Plano de Estudos Tutorados pela Planilha de Excel	130
Figura 24 - Post no Instagram para orientar a comunidade escolar sobre suspensão das aulas na pandemia da covid-19.....	148
Figura 25 - Publicação no Instagram sobre as ferramentas utilizadas no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	155
Figura 26 - Explicações do conteúdo de Química no canal virtual do YouTube.....	160
Figura 27 - Reações ao vídeo da professora de Química no Youtube.....	160
Figura 28 - Uso do YouTube para auxiliar professores no uso de ferramentas tecnológicas digitais	163

Figura 29 - Canal do YouTube para correção das atividades dos Planos de Estudos Tutorado	166
Figura 30 - Resposta da professora a um comentário do vídeo produzido no YouTube sobre o método utilizado em suas explicações.....	167
Figura 31 - Resposta da professora a um comentário do vídeo produzido no YouTube sobre os recursos utilizados na correção do Plano de Estudo Tutorado	168
Figura 32 - Espaço das aulas de Tecnologia e Inovação	184
Figura 33 - Laboratório de informática da escola.....	185
Figura 34 - Formulário elaborado pelo professor e por uma turma do 1º ano B do Ensino Médio.....	188
Figura 35 - Ícone de acesso aos aplicativos Google for Education.	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Currículo Básico Comum

CEE - Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

DOMG-e - Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais

EaD - Educação a Distância

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PET - Plano de Estudos Tutorado

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

RECOMPE - Regime Especial para Aquisição de Computadores para Uso Educacional

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SindUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA	22
2.1 O ensino remoto emergencial: modelo de educação implementado na pandemia da covid-19	22
2.2 Processos de implementação de política pública na educação e suas implicações no ensino remoto	25
2.3 Tecnologias e educação: processos de integração	30
2.4 A questão do acesso às TDIC: o desafio da desigualdade digital antes e depois do ensino remoto	34
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	39
3.1 Procedimentos metodológicos.....	39
3.2 O percurso investigativo.....	44
3.3 A lógica de investigação.....	45
3.4 Entrada em campo: o componente Tecnologia e Inovação como objeto de investigação	47
3.5 A escola e os participantes da pesquisa.....	50
3.6 Representação dos dados.....	52
4 O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP).....	56
4.1 Caracterização do Regime Especial de Atividades Não Presenciais: contextualização e implementação	56
4.2 Regulamentação das atividades não presenciais e dos PET: convergência documental	63
4.2.1 A convergência documental	63
4.3 Orientações para os conteúdos dos Planos de Estudos Tutorado.....	66
4.4 A organização do Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa	68
4.5 O que dizem gestores e analistas sobre a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais e o processo de elaboração dos Planos de Estudo Tutorado? ..	73
4.5.1 “E a gente começou a escrever...”: o processo de surgimento dos PET.....	73
4.6 “Ele foi mais livre”: caracterização do processo de elaboração das atividades dos PET	76
4.7 “...os livros didáticos ficam nas escolas”: análise da decisão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de não utilizar livros didáticos.....	80

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA	84
5.1 Orientações pedagógicas da SEE/MG: capa e contracapa dos PET	84
5.2 Análise das atividades propostas no Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio de 2020.....	88
5.3 Análise das atividades propostas nos Planos de Estudo Tutorado do 2º ano do EM de 2021 e 2022	105
5.4 Considerações sobre o capítulo	112
6 OS PROCESSOS DE ENTREGA E DEVOLUÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO	115
6.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utilizadas para entrega e devolução dos Planos de Estudos Tutorados	120
6.2 Principais usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	124
6.3 Usos do Google Forms no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	128
6.4 Usos do Google Meet no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	130
6.5 O que dizem gestores escolares, professores e estudantes sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos processos de entrega e devolução dos Planos de Estudos Tutorado	133
6.5.1 “[...] <i>foi mudando, né, com o tempo</i> ”: envio do Plano de Estudos Tutorado pelos estudantes.....	137
6.6 Considerações sobre o capítulo	138
7 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO UTILIZADAS NO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: PARA ALÉM DO ESTABELECIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	140
7.1 O uso do WhatsApp no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	140
7.2 O uso do Instagram no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	147
7.3 O uso do YouTube no Regime Especial de Atividades Não Presenciais	158
7.4 Considerações sobre o capítulo	171
7.5 Para prosseguir com as análises	171
8 CONSERVAÇÃO DE USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS.....	173

8.1	A construção do <i>telling case</i>	173
8.2	Determinações nacionais para o ensino de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Médio.....	174
8.3	Tecnologia e Inovação: implementação do novo componente curricular no Ensino Médio	177
8.4	Tecnologia e Inovação e o trabalho docente.....	181
8.5	Espaço onde ocorriam as aulas de Tecnologia e Inovação	184
8.6	As aulas de Tecnologia e Inovação para o ensino e uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.....	186
8.6.1	Planejando um passeio escolar nas aulas de Tecnologia e Inovação	186
8.7	Avaliando a aprendizagem do uso do Google Forms.....	189
8.7.1	Subevento: Acessando o formulário da turma no Google Forms	191
8.7.2	Subevento: Demonstrando conhecimentos sobre o Google Forms	198
8.8	O que diz o professor de Tecnologia e Inovação	203
8.9	Considerações sobre o capítulo	205
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
	REFERÊNCIAS	216
	APÊNDICE 1 - Questionário	235
	APÊNDICE 2 - Perguntas iniciais para as entrevistas.....	240
	APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	241
	APÊNDICE 4 - Termo de Assentimento Livre Esclarecido.....	245

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa examina a implementação de uma política pública educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG): o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), desenvolvido entre 2020 e 2021 para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da covid-19. Essa doença, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, exigiu esforços de vários níveis dos governos federal, estadual e municipal para minimizar sua proliferação. Um deles constituía-se de medidas sanitárias, como o distanciamento social, resultando no fechamento de vários estabelecimentos, entre eles, a escola. Assim, o processo educacional foi reconfigurado, e, da noite para o dia, um novo modelo de ensino foi estabelecido: o ensino remoto. As questões centrais examinadas nesta pesquisa foram as seguintes: como ocorreu o processo de implementação do REANP? De que maneira a escola foi impactada por essa política pública educacional? As respostas para tais perguntas foram construídas tendo em vista a influência exercida pelas realidades locais nas políticas públicas educacionais (McNeil; Coppola, 2006; Goertz, 2006; Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Mendes; Alves Souto, 2021). Nessa direção, procurei caracterizar o REANP e as estratégias criadas pelo governo para implementar esse modelo de ensino nas escolas.

A construção dos dados desta pesquisa envolveu a realização de análise documental para a caracterização e compreensão do escopo de tal política educacional, ou seja, suas condições legais, proposições gerais, orientações curriculares e pedagógicas para sua implementação. Para isso, examinei documentos oficiais que definiram as características gerais e condições para a implementação do REANP nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, particularmente no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação (TIDC). O meu interesse nessa investigação deve-se ao fato de que, enquanto professora de Língua Portuguesa e ministrando aulas no ensino remoto, pude observar a criação, pela SEE/MG, de várias ferramentas tecnológicas para serem utilizadas por professores e estudantes no desenvolvimento das atividades não presenciais, especialmente para entrega e devolução dos Planos de Estudos Tutorado (PET). Esse material caracterizou o REANP, dada a sua importância para o cumprimento da carga horária, seja a dos estudantes ou a do teletrabalho dos professores e gestores. Por isso, questões mais específicas foram surgindo ao longo deste estudo. Utilizei alguns PET de Língua Portuguesa para compreender como orientações legais foram observadas nesses materiais e de que maneira as atividades dos PET foram elaboradas ao longo do REANP. Também foquei proposições relativas ao ensino da disciplina Língua

Portuguesa, e busquei analisar os tipos de perguntas realizadas nos exercícios para responder à seguinte questão: o que se ensinou através dos PET de Língua Portuguesa?

Durante o processo de desenvolvimento das atividades não presenciais, constatei a utilização, pelos docentes e discentes, de diferentes TDIC para entrega e devolução dos PET para além das que foram institucionalizadas pela secretaria. Nesse sentido, investiguei quais e como as tecnologias digitais foram utilizadas por professores e estudantes durante o REANP.

O ensino remoto foi executado nas escolas durante os anos de 2020 e 2021 e nesse período as TDIC caracterizaram-se como essenciais para a interação entre escola, estudantes e comunidade escolar. Assim, essas tecnologias assumiram a centralidade do processo de mediação devido a uma situação vivenciada no mundo, a pandemia da covid-19, que afetou a todos e várias instituições, e, evidentemente, a escola. Diante disso, nesta pesquisa, indaguei como as TDIC foram utilizadas após o retorno das aulas presenciais (Braga; Martins; Racilan, 2020; Ribeiro, 2022) dada a sua importância no ensino remoto. Para responder a esse questionamento fui a campo, já no ano de 2022, e observei a implementação de outra política pública educacional, o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). Essa política implicou, principalmente, na reformulação da matriz curricular dessa etapa de ensino, que passou a ser composta por uma formação geral básica, constituída pelas aprendizagens essenciais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma parte flexível, caracterizada pelos itinerários formativos (Brasil, 2017; 2018a; 2018b). Uma das aprendizagens essenciais estabelecida pela BNCC foi o ensino de TDIC. Para essa investigação, acompanhei aulas de um novo componente curricular, Tecnologia e Inovação, com o objetivo de examinar, por exemplo, como se deu o processo de implementação dessa disciplina pela SEE/MG para cumprimento de uma demanda federal nas escolas da rede de ensino estadual que ofertavam o Ensino Médio. Além disso, busquei entender, por meio da análise de eventos de letramento (Heath, 1983; Street, 2012) como se deu o processo de ensino e uso das TDICS e em que condições de infraestrutura das escolas essa política pública foi implementada. As observações dessas aulas resultaram em um *telling case* (Mitchel, 1984), no qual me baseei para analisar o processo de implementação da política pública educacional do Novo Ensino Médio e do componente Tecnologia e Inovação em outras instituições.

Esta análise envolveu uma investigação empírica de natureza qualitativa, orientada por princípios da etnografia como lógica de investigação (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlick, 2005). O meu intuito foi compreender como as determinações e proposições legais tomaram forma ao serem interpretadas e implementadas (Goertz, 2006) tanto por profissionais da educação, gestores escolares e professores quanto pelos estudantes, público-alvo do REANP.

Para isso, realizei um estudo de caso como estratégia de investigação para entender, a partir de um contexto local, como se deu o processo de execução das políticas públicas aqui analisadas (Freitas; Jabbour, 2011). Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida junto a professores, diretores e estudantes de uma escola estadual situada na cidade de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte.

Este estudo está organizado em sete capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 2, trato dos conceitos principais mobilizados nesta pesquisa. No capítulo 3, apresento o percurso teórico-metodológico utilizado, caracterizo a lógica de investigação, o processo de entrada em campo, a escola e os participantes da investigação, bem como descrevo como foram representados os dados. No capítulo 4 caracterizo o REANP e as ferramentas que foram criadas pela SEE/MG para serem utilizadas no desenvolvimento dessa política pública. Ainda nesse capítulo, apresento os principais documentos legais que contribuíram para a criação e elaboração dos PET e examino trechos de entrevistas realizadas com analistas educacionais envolvidos nesse processo.

No capítulo 5, analiso PET de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio (EM) produzidos em 2020, 2021 e 2022. No capítulo 6 examino o processo de entrega e devolução dos PET e as TDIC que foram utilizadas por gestores, professores e estudantes com essas finalidades. No capítulo 7, focalizo as tecnologias digitais que não foram caracterizadas como oficiais ou complementares às atividades dos professores, mas que ainda assim foram utilizadas por esses atores educacionais (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) para o desenvolvimento do REANP. No capítulo 8, investigo o processo de implementação do Novo Ensino Médio, visando descrever e analisar como a SEE/MG atendeu às demandas federais para o ensino de TDIC nas escolas da Educação Básica. Nas considerações finais, retomo as principais questões abordadas neste estudo, relacionando-as às políticas públicas educacionais e à realidade das escolas.

2 PRINCIPAIS CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os principais conceitos que embasaram o exame do processo da implementação de política pública educacional, o REANP, durante a pandemia da covid-19 e analiso os usos das TDIC como principais meios para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista o desenvolvimento desta pesquisa em campo, após o retorno das aulas presenciais, este capítulo também inclui bases teóricas sobre o processo de integração das tecnologias na escola e seus desdobramentos.

A organização foi feita em 4 seções. Na primeira apresento o conceito de ensino remoto emergencial (Hodges *et al.*, 2020; Behar, 2020; Santos; Godoy, 2022; Freire, 2021). Na segunda seção, associo esse modelo de ensino, executado em Minas Gerais, ao processo de implementação de uma política pública educacional (Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Gomide; Pires, 2014; Mendes; Alves Souto, 2021; McNeil; Coppola, 2006; Pires; Lotta, 2019; Lotta, 2019). Na terceira seção, apresento estudos que tratam da integração de tecnologias digitais na sala de aula e as tensões envolvidas nesse processo (Scherer; Brito, 2020; Peixoto; Araújo, 2012). Por fim, na quarta seção, trato de estudos que abordam questões sobre o acesso às TDIC e a desigualdade digital, relacionando-os às possibilidades de continuidade de uso dessas tecnologias após o retorno das aulas presenciais e as mudanças na educação (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022; Oliveira; Pereira Júnior, 2021; Macedo, 2021; Souza; Miranda, 2020; Braga; Martins; Racilan, 2021; Ribeiro, 2022; Snyder, 2010).

2.1 O ensino remoto emergencial: modelo de educação implementado na pandemia da covid-19

Em nota publicada no dia 7 de abril de 2020, o Banco Mundial¹ (World Bank, 2020) informou que, diante da disseminação da covid-19, mais de 160 países haviam determinado o fechamento temporário das escolas. Segundo a instituição, tal fechamento poderia causar, entre outros prejuízos, perda de aprendizado para os estudantes e esclareceu que, para mitigar os danos, muitos países optaram pelo aprendizado remoto. Entre os países citados pelo Banco Mundial incluía-se o Brasil, pois em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia da covid-19 (Brasil, 2020b).

¹ Estrutura criada em 1944 para a cooperação e reconstrução econômica internacional do pós-guerra, caracteriza-se como uma instituição financeira internacional que oferece empréstimos a países em desenvolvimento. É também conhecido como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Nessa perspectiva, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) – ou apenas ensino remoto, como denominarei ao longo dos capítulos desta pesquisa – representa, conforme Santos e Godoy (2022), uma mudança substancial, ainda que temporária, no desenvolvimento e na entrega dos conteúdos junto aos estudantes. “É uma alternativa de promover a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de instaurar soluções de ensino remoto em circunstâncias de crise” (Santos; Godoy, 2022).

Segundo Behar (2020), o termo remoto refere-se ao que está distante no espaço, isso é, trata-se de um distanciamento geográfico. Assim:

[...] o ensino é considerado remoto, porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial, porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020).

Diante dessa explicitação, é possível caracterizar o ensino remoto como uma alternativa implementada pelos governos para dar continuidade à educação em um momento de crise, como foi a pandemia da covid-19. Ao construir essa definição, a mesma autora adverte que esse novo modelo de ensino não pode ser compreendido como sinônimo de Educação a Distância (EaD), dado que a EaD é uma **modalidade** de ensino (grifo da autora), 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 e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Além de ser definida como uma modalidade de ensino (Brasil, 2014-2015), a EaD possui metodologia, gestão e avaliação próprias. Para o seu funcionamento, é exigido um credenciamento da instituição que propõe a oferta dessa modalidade de ensino. A instituição proponente deve cumprir, entre outros requisitos, com um plano de desenvolvimento escolar para as modalidades de ensino ofertadas; instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; “bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de

informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação à distância” (Brasil, 2005). Assim, a EaD é planejada desde o início para ser *online*, apesar de possuir a obrigatoriedade de momentos presenciais (Brasil, 2005), diferentemente do ensino remoto. Para este, como o próprio nome prevê, toda entrega educacional ou processo de ensino e aprendizagem são remotos. Hodges *et al.* (2020), ao avaliarem a temporalidade desse modelo de ensino, apontam que:

O objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educativo robusto, mas sim proporcionar acesso temporário à instrução e apoios instrucionais de uma forma que seja rápida de implementar e esteja disponível de forma fiável durante uma emergência ou crise² (Hodges *et. al*, 2020).

Nesse aspecto, o ensino remoto foi implementado não para se estabelecer enquanto modalidade de educação, mas para atender a uma necessidade emergencial ou temporária, cujas atividades “[...] de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos³”. Isso porque os currículos da maioria das escolas, especialmente as da Educação Básica, não foram pensados para serem aplicados de forma remota (Behar, 2020).

Hodges *et al.* (2020) argumentam que, no contexto do ensino remoto, é importante avaliar as necessidades e limitações de recursos, como suporte e treinamento do corpo docente, já que a equipe técnica de uma instituição pode não conseguir dar o mesmo suporte aos professores, exigindo assim do corpo docente “[...] mais controle do processo de design, desenvolvimento e implementação do curso”⁴. Ainda que no estudo esses autores se refiram a unidades de ensino superior que ofertam cursos à distância, compreendo que, no que tange às mudanças provocadas pelo ensino remoto, o argumento da necessidade de suporte técnico é válido também para as escolas que implementaram esse modelo de ensino, o remoto. Haja vista professores da Educação Básica que tiveram de migrar para ambientes digitais, cercados de inseguranças e emergências, traçando rumos e criando alternativas para amenizar efeitos

² Em inglês: “*The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis*”. Tradução própria.

³ Em inglês: “[...] *that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses*”. Tradução própria.

⁴ Em inglês: “*The shift to ERT requires that faculty take more control of the course design, development, and implementation process*”. Tradução própria.

adversos, “[...] se reinventando continuamente”, pois estavam acostumados à sala de aula presencial (Freire, 2021, p. 8; Behar, 2020).

Nesta pesquisa, o conceito de ensino remoto foi adotado como descrito acima, um modelo de ensino emergencial implementado para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, pois essa mesma definição caracteriza o REANP, visto que foi uma alternativa estabelecida pela SEE/MG para organizar as atividades escolares, cumprir a carga horária e garantir as aprendizagens dos estudantes e um mecanismo de teletrabalho (trabalho remoto) para os professores. Essa organização da secretaria implicou a criação de ferramentas tecnológicas por esse órgão governamental, bem como o uso de várias TDIC, das quais tratarei nos capítulos 6 e 7. Como nesta pesquisa busco entender os impactos dessa mudança repentina de modelo de ensino na escola, especialmente nas atividades cotidianas desenvolvidas por professores e estudantes, na próxima seção apresento estudos que tratam da implementação de políticas públicas na educação nesse contexto.

2.2 Processos de implementação de política pública na educação e suas implicações no ensino remoto

Lima, Ramos e Oliveira (2022, p. 7) esclarecem que “[...] a análise de implementação de políticas públicas busca compreender como e de que forma os objetivos pontuados como intenção pelas esferas governamentais efetivamente se transformam em ação”. Esses autores utilizaram como referencial teórico e metodológico em seus estudos o conceito de arranjo institucional de implementação, uma vez que essa abordagem tem contribuído “[...] para o entendimento da configuração da política e corresponde aos objetivos, atores envolvidos e instrumentos utilizados para determinado resultado” (Lima; Ramos; Oliveira, 2022, p. 7).

Nesse aspecto, arranjos institucionais “[...] compreendem as regras específicas que os agentes estabelecem para si nas suas transações econômicas ou nas suas relações políticas e sociais particulares” (Gomide; Pires, 2014, p. 19). Tal conceito é importante, porque, ao falar de agentes, entendo que se trata dos diferentes atores da cadeia decisória de uma política pública, como apontado por Lima, Ramos e Oliveira (2022). Nessa direção, Gomide e Pires salientam que os arranjos de política pública ou institucionais “[...] definem a forma particular de coordenação de processos em campos específicos, delimitando quem está habilitado a participar de um determinado processo, o objeto e os objetivos deste, bem como as formas de relações entre os atores” (2014, p. 19).

Como pôde ser visto através das definições apresentadas anteriormente, por meio da configuração de uma política pública compreendem-se os objetivos, atores envolvidos e os instrumentos utilizados para alcançar resultados, que estão diretamente ligados à configuração sob a qual foram estabelecidos. Isto quer dizer que “[...] a consecução dos resultados de uma política é decorrente da configuração estabelecida para a sua implementação. Essa configuração depende essencialmente da interação entre os atores envolvidos” (Lima; Ramos; Oliveira, p. 8). Quanto aos instrumentos de política pública, esses são formas estabelecidas pelo governo para alcançar resultados esperados e “[...] organizam as interações entre os atores e direcionam comportamentos” (Lima; Ramos; Oliveira, p. 8).

No REANP, os principais atores envolvidos foram pessoas da esfera executiva, como o governador do estado e seus secretários, analistas educacionais, bem como professores, estudantes e gestores escolares da SEE/MG e das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Ao destacar os vários atores do REANP, em especial das SREs, que tinham a função de monitorar a execução dessa política pública nas escolas, Lima, Ramos e Oliveira (2022, p. 12) enfatizam a impressão de “[...] pequenas diferenças”, ou seja, possíveis mudanças na formulação de políticas públicas. Tal aspecto deve-se ao fato de que as superintendências têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação, articulação e integração entre estado e município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais⁵. Diante disso, é possível ocorrerem mudanças na ação/execução de uma política pública, como o REANP, visto que cada regional e escola possuem suas próprias realidades.

Os instrumentos de regulação e controle no REANP se materializam, especialmente, por meio de formulários, a serem preenchidos pela escola sobre a realização das atividades dos PET pelos estudantes; planilhas de Excel, sobre *status* de entrega das atividades não presenciais; e por meio de sistemas de controle de acesso às TDIC, via *e-mail* institucional, criado pela secretaria, como detalharei no capítulo 6.

Lima, Ramos e Oliveira (2022) também investigaram o potencial do REANP em intensificar as desigualdades educacionais, uma vez que esse modelo de ensino, baseado no uso das TDIC, foi implementado mesmo diante das diferenças de acesso à internet no Brasil (NIC.br, 2020). Nessa direção, esses autores argumentam que, embora a desigualdade social

⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Superintendências Regionais de Ensino – SRE**, [20--]. Fornece informações sobre o que são as Superintendências Regionais de Ensino e a sua finalidade. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

seja uma questão que permeia as políticas públicas, a desigualdade digital é um potencial pouco explorado em análises. Esse tipo de desigualdade “[...] intersecta processos de implementação de políticas públicas como um fenômeno que pode se originar antes, durante ou após o processo de implementação” (Lima; Ramos; Oliveira, 2022, p. 9).

O acesso às TDIC — internet e artefatos tecnológicos — é uma questão que atravessa toda a minha pesquisa, visto que trato da implementação do REANP. Por isso, em vários capítulos analiso aspectos da desigualdade digital, realidade vivenciada por várias escolas e vários professores e estudantes da rede estadual de ensino. Tendo isso em vista, considero importante analisar, também, como tal política pública foi interpretada pelos atores envolvidos nessa ação. Para tanto, tomo como referência os estudos de Mendes; Alves Souto (2021).

A fim de compreender o cenário do ensino remoto, o REANP e as possíveis dificuldades relacionadas à sua viabilização e ao seu funcionamento, os autores acima mencionados, citando Stephen Ball (1994), adotaram como abordagem teórico-metodológica a noção de ciclo de políticas⁶ para analisar o contexto de influência, e os contextos de produção de texto e de prática. Os pesquisadores esclarecem que o enfoque do ciclo de políticas auxilia na compreensão e apreciação de como se desenvolvem as estratégias, as trajetórias políticas e os programas educacionais, assim como o envolvimento dos “[...] agentes que participam de suas proposituras e implementações, incluindo aqueles que sofrerão seus efeitos, colocando em prática tais políticas e como elas podem ser interpretadas” (Mendes; Alves Souto, 2021, p. 388).

Nesse sentido, o processo político é constituído por contextos, os quais Mendes e Alves Souto (2021) citando Bowe, Ball e Gold, (1992), além de Ball (1994) e Mainardes, 2006, caracterizam, como: i) contexto de influência, em que as políticas são iniciadas, os discursos construídos e os conceitos adquirem legitimidade legal e normativa; ii) contexto de produção de texto, que trata dos textos políticos, cuja linguagem é do interesse público e são ideologicamente constituídos, sendo importantes para indicar como as políticas são interpretadas e materializadas; iii) contexto da prática, em que as políticas ganham sentido, pois trata-se da política em ação, momento em que a política pública é interpretada e recriada pelos atores; iv) contexto de resultado, entendido como os impactos ou os efeitos de uma política pública, especialmente no que tange às desigualdades existentes; v) contexto de estratégia política, que caracteriza a articulação dos cenários de micropolítica e macropolítica, no intuito

⁶ Essa abordagem, conforme Mainardes (2006, p.48), “constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, bem como “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

de identificar o conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A partir desses conceitos, Mendes e Alves Souto (2021), ao analisarem o processo de política do REANP, defendem que o contexto de influência de tal ensino remoto está relacionado às medidas sanitárias impostas pela pandemia da covid-19 e ao isolamento social. O contexto de produção caracteriza-se pela elaboração textual do REANP, por exemplo a Resolução SEE nº 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020d), documento oficial que institucionalizou esse modelo de educação no estado de Minas Gerais. Para o contexto da prática, os mesmos autores apresentam aspectos como o acesso às tecnologias digitais, condições de trabalho, realidades sociais e divulgação de informações sobre o que é o REANP via ambientes *online*, o que implicou possíveis interpretações dos atores escolares (gestores, professores, por exemplo).

Quanto ao contexto de prática, Mendes e Alves Souto (2021, p. 400) argumentam que “[...] um possível problema para o sucesso do REANP está no fato de que muitas políticas e muitos programas exigem dos professores um enorme esforço de entendimento em abancar palavras de textos e transformá-las em práticas, em algo viável dentro das complexidades do ambiente da sala de aula”. Tais complexidades, conforme seguem argumentando os pesquisadores, podem ser “[...] outras políticas e/ou demandas diferentes, que podem ser ainda mais desafiadoras, por tratarem também de questões que envolvem trabalho com recursos e infraestrutura limitados” (Mendes; Alves Souto, 2021, p. 400). Tendo isso em vista, o meu intuito neste estudo é compreender os processos de formulação e implementação do REANP, que não são distintos, “mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores” na camada decisória (Lotta, 2019, p.18). A partir dessa análise, interessa investigar como foi desenvolvido o REANP, na prática, e não apenas como essa política pública educacional deveria ser ou como foi escrita (Lotta, 2019). Isso porque, Pires e Lotta (2019, p.127) expressam que ações governamentais podem exacerbar as desigualdades já existentes “[...] ou até mesmo criar novas formas e nichos de exclusão”. Dessa maneira, esses autores apontam que, entre outros direitos, conhecimento e oportunidades são distribuídos de forma desigual nas sociedades, “[...] e, a relação entre políticas públicas e formas de desigualdade é extremamente complexa” (Pires; Lotta, 2019, p.127).

McNeil e Coppola (2006) também pontuam essa complexidade e, por isso, defendem que a análise do impacto de uma política na prática deve ser complexa, considerando, entre outros fatores, examinar os vários níveis de governança e organização. Além disso, essas mesmas autoras argumentam que esse tipo de estudo:

[...] deve abranger, não só as versões oficiais e os impactos pretendidos, mas também as versões não oficiais que levem em conta fatores como definições variadas do que constitui dados precisos, relações de poder desiguais e interpretação cultural. Tal análise exige que o pesquisador saia da estrutura estabelecida de uma política para descompactar as suposições e definições embutidas nela, para considerar como aqueles que recebem e promulgam a política nas escolas a entendem e respondem a ela ⁷ (McNeil e Coppola, 2006, p. 681).

Por destacarem a interpretação e a execução/prática de políticas públicas pelos que as recebem, considero que os argumentos de McNeil e Coppola (2006) e de Mendes e Alves Souto (2021) me auxiliarão a compreender como o REANP foi idealizado pela SEE/MG, implementado na rede de ensino estadual, interpretado e executado pela escola, em especial por gestores e professores. Para essa investigação, utilizei vários procedimentos metodológicos, como explico no capítulo 3.

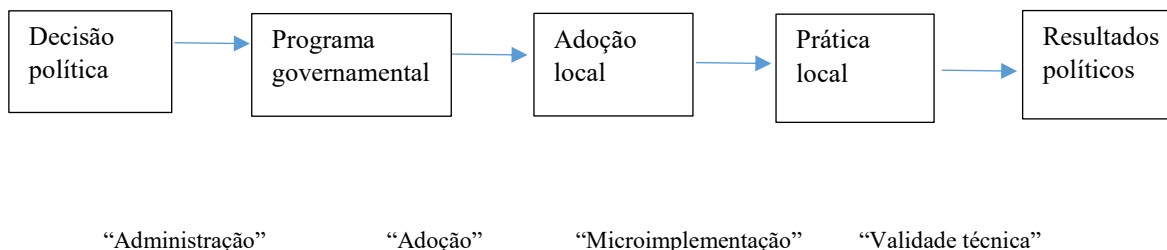
Os estudos de Goertz (2006) corroboram o entendimento sobre implementação de políticas educacionais dentro de um sistema intergovernamental no qual as responsabilidades são compartilhadas. Ao citar exemplos de políticas para a educação nos Estados Unidos, Goertz (2006, p. 701) argumenta, com base em pesquisas estatísticas, que essa variedade de política pública é “[...] desenvolvida, promulgada e implementada dentro de uma estrutura de governança complexa e descentralizada composta pelo governo federal, 50 estados, quase 15.000 distritos escolares e 93.000 escolas”⁸. Segundo a autora, essa expansão de papéis na educação influencia a implementação e os resultados das políticas educacionais, que se tornam cada vez mais “[...] dependentes das ações de muitas instituições e indivíduos que operam em múltiplos níveis do sistema intergovernamental e dentro de diferentes contextos organizacionais e políticos”⁹ (Goertz, 2006, p. 701). Nessa perspectiva, a autora expõe as etapas de implementação de política pública em sistema intergovernamental utilizando o modelo de estrutura de organizacional de Berman (1978 *apud* Goertz, 2006). Apresento essas etapas na Figura 1, a seguir.

⁷ Em inglês: “*Good policy impact studies should encompass not only the official versions and intended impacts but also unofficial versions that take into account such factors as varied definitions of what constitutes accurate data, unequal power relations, and cultural interpretation. Such an analysis requires the researcher to break out of the established frame of a policy to unpack the assumptions and definitions embedded within it, to consider how those who receive and enact the policy in schools understand it and respond to it*”. Tradução própria.

⁸ Em inglês: “*developed, enacted, and implemented within a complex and decentralized governance structure composed of the federal government, 50 states, nearly 15,000 school districts, and 93,000 schools*”. Tradução própria.

⁹ Em inglês: “[...] *become increasingly dependent on the actions of many institutions and individuals operating at multiple levels of the intergovernmental system and within different organizational and political contexts*”. Tradução própria.

Figura 1 - Análise de políticas: estudando a implementação de políticas



Fonte: Etapas da implementação da política, Berman (1978 *apud* Goertz, 2006).

Ainda conforme Goertz (2006), as duas primeiras passagens correspondem ao processo de macroimplementação. Já a terceira e quarta passagens compreendem o processo de microimplementação, no qual ocorrem as mudanças nas práticas. Além disso, essa mesma autora esclarece que o processo de implementação não é linear, já que pode ser definido e redefinido. Tal organização, representada na Figura 1, é, segundo Goertz (2006), útil para análise da estrutura de políticas públicas federais e estaduais e das estratégias empregadas para influenciar o comportamento dos agentes educacionais estaduais e locais.

Nesta pesquisa, foco como o REANP foi implementado para atender orientações federais e estaduais, como poderá ser visto, por exemplo, nos capítulos 4 e 5. A mesma análise será feita também no capítulo 7, no qual trato da implementação do componente Tecnologia e Inovação na matriz curricular do EM, para atender às demandas de aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC sobre o ensino de TDIC na Educação Básica.

2.3 Tecnologias e educação: processos de integração

Scherer e Brito (2020), ao investigarem os processos iniciais para integração de tecnologias digitais ao currículo de escolas públicas de educação básica e do ensino superior, evidenciam a necessidade de ações contínuas para a formação de professores e de investimento em infraestrutura tecnológica nessas instituições de ensino. Segundo as autoras, o processo de integração das tecnologias digitais ao currículo é

[...] um processo, um movimento contínuo de planejamento e desenvolvimento de aulas e ações na escola, em que se incorpora a linguagem digital — veiculada por meio de diferentes tecnologias digitais (equipamentos, softwares, aplicativos etc.) — e os movimentos de cultura digital a outras linguagens usadas na produção de conhecimento, dessa forma,

oportunizando experiências inovadoras de aprendizagem na escola (Scherer; Brito, 2020, p. 8).

Nesse processo de integração, as pesquisadoras destacam que o foco não é a tecnologia digital em si, mas as aprendizagens dos estudantes, vivenciadas a partir dos usos da linguagem digital. Dessa forma, cada aula ou prática pedagógica constitui-se um espaço digital de aprendizagem que se transformam continuamente e “[...] transformam o currículo em ação” (Scherer; Brito, 2020, p. 9). Para esse tipo de integração, Scherer e Brito (2020) argumentam a necessidade de uma nova organização curricular, com novos tempos e espaços de aprendizagens, além de novas práticas pedagógicas, a partir de um currículo flexível e de mudanças na sala de aula e na escola.

Ações governamentais já foram realizadas para inserir¹⁰ o uso das tecnologias digitais na educação. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por exemplo, criado pelo Ministério da Educação em 1997, tinha objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico nas escolas da Educação Básica do Brasil. Em 2007 o programa foi reestruturado e passou a ter o intuito de possibilitar o uso pedagógico das tecnologias de informação e a comunicação nas redes públicas de Educação Básica¹¹. A gestão do programa é realizada por meio de uma ação conjunta entre MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O MEC — por meio de suas Secretarias de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) — é responsável pela formação de professores, gestão educacional, práticas pedagógicas e avaliação. O FNDE é responsável pela infraestrutura e recursos pedagógicos.

Outro programa que destaco é o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), ou apenas UCA, que foi criado junto ao Regime Especial para Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE), em 2010, tem como objetivo

[...] intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede

¹⁰ Uso esse termo para diferenciar da palavra “integração” utilizado pelas autoras, já que compreendo que partem da ideia do ensino e uso das TDIC fazerem parte, de forma habitual, das práticas pedagógicas dos professores e do currículo escolar.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Proinfo**: Programa Nacional de Informática na Educação, [20--]a. Site com informações sobre o Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 25 mar. 2025.

pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio (Brasil, [20--]a)¹².

Outra iniciativa do governo federal, em 2017, foi o Programa Inovação Educação Conectada, cuja finalidade era apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre ou satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. Observo que, na descrição desse programa, há a exposição de quatro dimensões, que são visão, formação, recursos digitais e infraestrutura. Além desses aspectos, a implementação do programa passou por fases, sendo uma delas alcançar o atendimento de 44,6% dos estudantes da Educação Básica, entre 2017 e 2018, e expandir para 85% entre 2019 e 2021. A última fase, de 2022 a 2024, seria para integralizar o programa e alcançar 100% dos estudantes, transformando a ação em uma política pública de inovação e educação conectada¹³.

Ao descrever esses programas governamentais, observo o intuito de equipar as escolas com artefatos tecnológicos, capacitar professores para usarem essas tecnologias com os estudantes e melhorar a infraestrutura das escolas. Para esta pesquisa, importa destacar o investimento na infraestrutura das escolas públicas, já que há muito a ser feito. Segundo Scherer e Brito (2020), muitas instituições escolares públicas de Educação Básica do Brasil possuem internet, mas de baixa qualidade, e não há *wi-fi*¹⁴. Os computadores também estão obsoletos e sem manutenção.

Os argumentos de Scherer e Brito (2020) apresentados até aqui contribuem para a compreensão de como o ensino de TDIC foi inserido ou, conforme as autoras, integrado ao novo currículo do EM das escolas da rede de ensino pública estadual de Minas Gerais, por meio do componente Tecnologia e Inovação, em atendimento a determinações federais, isso é, da BNCC. Auxiliam, ainda, no entendimento de como a implementação dessa política pública de nova matriz curricular impactou as escolas, em especial a investigada nesta pesquisa, a Escola Estadual Ademar de Campos.

¹² BRASIL. Ministério da Educação. **Programa um computador por aluno (PROUCA)**, [20--]b. Informações sobre o Programa um computador por aluno. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>. Acesso em: 25 mar. 2025. Destaco que o emprego da data [20--], trata-se da normatização da ABNT para década e ano desconhecidos.

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE Interativo - Programa de Inovação Educação Conectada**, [20--]c. Fornece informações sobre o Programa de inovação Educação Conectada. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-conectada>. Acesso em: 25 mar. 2025.

¹⁴ Abreviação de *Wireless Fidelity*. Trata-se de uma tecnologia que permite a ligação à internet sem fios.

Peixoto e Araújo (2012) fazem algumas considerações sobre a relação entre tecnologia e educação na contemporaneidade e, nesse aspecto, argumentam sobre duas abordagens principais. Na primeira, a tecnologia é vista “[...] como uma ferramenta ou meio flexível e adaptável ao uso imputado pelo homem” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 255). Já a segunda abordagem apresenta o valor autônomo da técnica, ou seja, determinismo tecnológico, em que “[...] o desenvolvimento social é determinado pelo desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento tecnológico é conduzido por uma lógica intrínseca ao seu próprio sistema” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 255). Nessa abordagem, à tecnologia é atribuído o “[...] poder de configurar a cultura e a sociedade” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 255). Conforme as autoras, essa dinâmica da visão contemporânea sobre tecnologia se reflete nos discursos e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as tecnologias podem ser consideradas como um meio para atingir finalidades pedagógicas ou, na visão determinista, fazem surgir novos paradigmas ou perspectivas. As mesmas autoras exploram ainda mais essas duas abordagens ao proporem um levantamento dos discursos a respeito das relações entre tecnologia e educação. Nessa busca, houve duas categorias predominantes: o computador como recurso didático-pedagógico e o computador como recurso político-pedagógico. Na primeira categoria

[...] o computador é tomado como um recurso pedagógico que pode melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, o aluno é visto como construtor de conhecimento e o professor como mediador entre o aluno, o computador e o saber (Peixoto; Araújo, 2012, p. 257).

Essa categoria pode ser relacionada à primeira abordagem, que caracteriza a tecnologia como um meio, uma ferramenta para fins pedagógicos. Estudos dessa natureza caracterizam o papel do computador como uma dimensão intrínseca aos processos de ensinar e de aprender. O professor é o mediador e facilitador da aprendizagem e “[...] o aluno é visto como um sujeito autônomo construtor de conhecimentos” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 258). Na segunda categoria, em que o computador é visto como recurso político-pedagógico, os estudos revelam que os usos desse artefato na educação “[...] transcendem o contexto escolar” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 259).

Na abordagem determinista, a tecnologia é um elemento que determina a configuração social e cultural, que “[...] deveria ser imposta ao meio escolar como condição para uma educação em sintonia com o seu tempo” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 264). Não é minha intenção

esgotar a análise realizada por essas autoras, mas apontar, a partir do estado da arte que fizeram sobre os usos do computador na educação escolar, no período de 1997 a 2007, no Brasil, que há diferentes enfoques acerca do uso das tecnologias na educação, que podem ser relacionados a estudos de outros autores que apresento na minha pesquisa. Por exemplo, a primeira abordagem, que apresenta as tecnologias como um meio e destaca o uso delas, pode ser associada aos estudos de Barton e Lee (2015, p.13), que investigam o que as pessoas fazem com as tecnologias e “ [...] como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas”. Nessa perspectiva, esses mesmos autores desconsideram que as tecnologias, por si sós, introduzem mudanças na vida das pessoas. Além disso, as abordagens apresentadas por Peixoto e Araújo (2012) ajudam a entender os argumentos construídos por órgãos federais e estaduais ao se estabelecer o ensino da TDIC nas escolas. Nesta pesquisa, por exemplo, especialmente no capítulo 7, apresento e analiso orientações (discursos), por meio de documentos legais, que são estabelecidas sobre o ensino de TDIC nas escolas.

Os estudos apresentados nesta seção apontam a importância dada aos usos das tecnologias digitais na Educação Básica. Entretanto, um dos desafios que se mostra para a integração das TDIC no processo educativo é o acesso a elas. Na próxima seção, apresento estudos que tratam dessa questão.

2.4 A questão do acesso às TDIC: o desafio da desigualdade digital antes e depois do ensino remoto

Uma das metas do Programa Inovação Educação Conectada era expandir, entre 2019 e 2021, o acesso à internet para 85% dos estudantes da Educação Básica. Porém, Almeida, Rodrigues e Prol (2022, p. 155) apontam que esse acesso é ainda uma grande barreira para discentes e docentes brasileiros, visto que muitos, dessas categorias, não possuem acesso aos recursos tecnológicos e “[...] às oportunidades que a tecnologia permite acessar”. Com base no Censo Escolar de 2021, esses autores apontam que 22% das escolas públicas em atividade — cerca de 30 mil — não estavam conectadas à internet, o que deixa o Brasil distante da universalização do acesso à rede. Chamo atenção para a data de realização do Censo, 2021, segundo ano da pandemia da covid-19, quando as escolas ainda estavam fechadas, prevalecendo o ensino remoto. Tal explanação explica por que a falta de conexão se revelou “[...] um marcador e um reprodutor de desigualdades sociais e educacionais e a falta de acesso à Internet mostrou-se fator impeditivo para uma educação de qualidade” (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022, p. 156). Nesse aspecto, os estudos de Oliveira e Pereira Júnior (2020) mostram essa privação

do direito à aprendizagem na pandemia da covid-19, em virtude do direito à conectividade não assegurado (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022).

A investigação realizada por Oliveira e Pereira Júnior (2020) durante o ensino remoto revela que, nesse período, professores e estudantes precisavam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos disponibilizados nesse modelo de educação. Dados relevantes sobre trabalho docente na pandemia da covid-19, identificados na pesquisa, realizada com mais de quinze mil professores das redes públicas de ensino, também são expostos. Ao abordar aspectos dos recursos tecnológicos de professores e estudantes, os autores apontam que 17,4% dos docentes não possuíam acesso a tais recursos para ministrar aulas no ensino remoto, ao passo que 66,2% dos discentes não possuíam os mesmos tipos de recursos para acompanharem as aulas a distância. Como se trata de uma pesquisa realizada com professores, os dados a respeito dos estudantes foram feitos a partir da percepção dos docentes.

Ao analisar os dados da pesquisa TCI Domicílios de 2020, é possível observar que, mesmo com a demanda da internet nos domicílios por causa das atividades (laborais e educacionais) *online*, a desigualdade digital ainda persistia. Dados apontam que houve um aumento nos domicílios com acesso à internet em 2020: de 71%, em 2019, para 83%, em 2020, mas ainda com diferenças entre as classes socioeconômicas. Na classe C houve um aumento de 80%, em 2019, para 91%, em 2020. Já nas classes D e E, o percentual de acesso à internet foi de 50%, em 2019, para 64%, em 2020. Essas informações revelam que os mais pobres, além das disparidades sociais e econômicas, enfrentam outra desigualdade: a digital. Mesmo com um aumento acentuado, os que mais precisam possuem menos acesso.

Tal fato é uma demonstração do que Macedo (2021) ressalta em seus estudos. Para essa autora, “[...] as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas”, sendo essas “[...] mais um *locus* de estratificação social no Brasil” (Macedo, 2021, p. 265). Ela também argumenta que o uso da internet se disseminou no Brasil no fim dos anos 1990, entre as classes média e alta, e se popularizou em 2010, por meio dos *smartphones*. Essas considerações são relevantes, pois notadamente, desde o advento da internet, seu acesso foi privilegiado aos mais ricos, o que se perpetua até os dias atuais, visto que os mais pobres, nos quais se incluem os estudantes das escolas públicas, possuem menos acesso às TDIC (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br, 2021).

Para a minha pesquisa, esses estudos colaboram na compreensão de uma das questões que investigo: como e para que as TDIC foram utilizadas durante o REANP. Isso porque a implementação desse tipo de política pública, especialmente no contexto da prática (Mendes;

Alves Souto, 2021) ou execução, necessita de recursos tecnológicos que podem reproduzir ou intensificar as desigualdades digitais (Lima; Ramos; Oliveira, 2022).

Souza e Miranda (2020) defendem que o ensino remoto trouxe uma nova realidade para toda a sociedade, especialmente para docentes e discentes que vivenciaram mudanças drásticas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Para esses autores “[...] o uso de plataformas virtuais de ensino evidenciou a falta de conhecimento sobre o uso da tecnologia como recurso central no processo de construção do conhecimento” e a necessidade de formação dos professores para uso das TDIC no ensino (Souza; Miranda, 2020, p. 87). Não é foco deste estudo tratar da formação docente. O meu intuito, ao recorrer a esses autores, é tecer argumentos sobre o impacto dos usos das tecnologias digitais durante o ensino remoto e após o retorno das aulas presenciais.

Nessa direção, Braga, Martins e Racilan (2021, p. 1086), utilizando uma abordagem ecológica, realizaram uma pesquisa com 76 professores de diferentes partes do Brasil para investigar como as tecnologias digitais foram integradas às práticas de ensino durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Entre outras evidências, as análises feitas por esses autores revelaram que durante o ensino remoto os professores participantes criaram redes com seus pares para melhorar suas práticas, trocar ideias e compartilhar experiências e recursos para as demandas específicas do ensino remoto, “[...] que envolvem a apropriação de recursos tecnológicos digitais e práticas em sala de aula¹⁵” (Braga; Martins; Racilan, 2021, p. 1083). Os mesmos autores destacam que o WhatsApp desempenhou um papel importante na mediação dessas redes, sendo a tecnologia digital mais utilizada pelos professores participantes da pesquisa. Esse dado é importante para a minha pesquisa, pois o uso do WhatsApp também foi identificado nas relações estabelecidas entre professores e seus pares e entre docentes e estudantes durante o REANP, como irei detalhar no capítulo 7, em que trato do processo de entrega e devolução dos PET.

Os estudos de Braga, Martins e Racilan (2021) também revelam que as experiências do ensino remoto poderiam trazer mudanças nas práticas dos professores no período pós-pandemia, visto que os docentes participantes da pesquisa manifestaram se sentir mais seguros para integração das TDIC nas aulas presenciais. Todavia, esses autores apontam que essa perspectiva positiva de integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem partem de professores que “[...] superaram com sucesso os desafios impostos¹⁶” pelo ensino

¹⁵ Em inglês: “[...] which involve appropriating digital technological resources for classroom practices”. Tradução própria.

¹⁶ Em inglês: “[...] who somehow successfully overcame ERT”. Tradução própria.

remoto, sendo apoiados por redes, isso é , relações e/ou interações entre pares para aprendizagens sobre TDIC, por exemplo (Braga; Martins; Racilan, 2021, p. 1096). Nesse aspecto, os autores também destacam que com o fim do ensino remoto os professores podem se sentir tentados a retornar ao modo como o processo educacional era antes da pandemia, ou que “[...] novos padrões na educação podem surgir”¹⁷.

Ana Elisa Ribeiro (2022, p. 318), em seu texto ensaístico sobre escola e educação pós-pandemia, argumenta que, mesmo antes das experiências impulsionadas pelo ensino remoto com o uso das TDIC, a escola já precisava “[...] ser revista, reestruturada e redesenhada”. Essa mesma autora defende que “estar *on*”, ou se integrar às tecnologias digitais na educação, tornou-se crucial para dar continuidade ao processo de aprendizagem, ainda que tal integração pudesse ter ocorrido antes, se “[...] não tivéssemos subvalorizado o debate sobre a relação entre novas mídias e textos, novas tecnologias e ensino” (Ribeiro, 2022, p. 320). Entretanto, conforme segue argumentando a autora, nessa relação entre educação e TDIC, vivenciada no ensino remoto, não houve muitas rupturas com o que professores faziam antes ao exemplificar aulas expositivas mediadas por telas, “[...] atividades a serem entregues, lidas, comentadas, corrigidas, devolvidas etc.” (Ribeiro, 2022, p. 320). Nada completamente diferente do que sabíamos ou fazíamos antes da pandemia, “[...] mas também não completamente igual”, pois tais atividades foram mediadas pelas TDIC (Ribeiro, 2022, p. 322).

Além dessa similaridade observada pela mesma autora nas atividades desenvolvidas por professores (e estudantes) durante a pandemia, outro elemento que impedirá ou amenizará mudanças radicais nas escolas é a própria infraestrutura das instituições. Ou seja, o retorno das aulas será feito sob a mesma arquitetura anterior à pandemia da covid-19 e, “[...] na maioria das vezes sem qualquer investimento em novos modos de ensinar e aprender” (Ribeiro, 2022, p. 322). Somada a essas questões de práticas sociais dos professores durante o ensino remoto e falta de investimentos na infraestrutura das escolas, observa-se o próprio conservadorismo docente.

Snyder (2010, p. 263) argumenta “[...] que, em geral, professores são um grupo razoavelmente conservador de pessoas”. Embora esse grupo acolha novas ideias e considere suas possibilidades, nem por isso redireciona suas crenças. A autora argumenta que professores de leitura e escrita nas escolas e nas universidades tendem a ver a tecnologia como contrária aos seus interesses, e que muitos deles têm “[...] desconfiança generalizada em relação às máquinas” (Snyder, 2010, p. 263). Segundo a autora, ainda que haja diversos aplicativos

¹⁷ Em inglês: “[...] *new standards in education may well emerge*”. Tradução própria.

disponíveis, o uso da internet é feito pelos docentes para processar textos e buscar informações. Nesse sentido, “[...] em geral, os professores, em todos os níveis de escolarização, têm usado as tecnologias para continuar a fazer o que eles sempre fizeram. Os alunos usam *laptops* da mesma forma como usavam cadernos de papel” (Snyder, 2010, p. 263).

Diante das perspectivas apresentadas por Braga, Martins e Racilan (2021), Ribeiro (2022) e Snyder (2010) tomarei como base esses estudos para analisar como as TDIC foram utilizadas no retorno das aulas presenciais. Visto que os professores participantes da minha pesquisa experimentaram diferentes recursos tecnológicos durante o ensino remoto, é importante examinar o impacto dessas experiências nas atividades realizadas pelos docentes na escola após o retorno.

Apresentei, nesse capítulo, os principais os conceitos que serão mobilizados na minha pesquisa na análise dos dados. Destaco que outros estudos que se fizerem necessários serão articulados ao longo das análises.

No próximo capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa e a lógica de investigação para a construção dos dados. Inicialmente, exponho os principais conceitos relacionados à metodologia de pesquisa que foram mobilizados neste estudo. Em seguida, trago definições gerais sobre práticas de letramento e eventos de letramento, já que as observações realizadas em campo tiveram como foco compreender os significados das práticas sociais de leitura e escrita, mediadas por TDIC, desenvolvidas por professores e estudantes. Por fim, apresento o processo de entrada no campo de pesquisa e seus desdobramentos, os participantes desta investigação e as escolhas feitas para transcrição de áudios.

3.1 Procedimentos metodológicos

O objetivo central deste estudo foi examinar a implementação de uma política pública nas escolas da rede de ensino estadual de Minas Gerais, o REANP. Como desdobramentos desta investigação, também analisei de que maneira as TDIC foram utilizadas após o retorno das aulas presenciais, especialmente durante as aulas do componente curricular Tecnologia e Inovação. Para tais análises, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa com perspectiva etnográfica. Essa escolha deveu-se ao fato de que pesquisas qualitativas, segundo Minayo (2002, p. 22), focalizam realidades que não podem ser quantificadas, pois “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Dessa forma, para compreender os significados das atividades desenvolvidas por professores e estudantes durante o processo de implementação do REANP e de um novo componente na matriz curricular do EM, utilizei diferentes técnicas, com base em princípios da etnografia, no intuito de descrever, detalhar e aprofundar a análise dos dados (Minayo, 2002; Feitas; Jabbour, 2011).

Street (2010, p. 45) aponta que pesquisas com perspectiva etnográfica significam “[...] ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente”. Esse tipo de pesquisas estuda “[...] aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento” (Street, 2010, p. 45). Esse mesmo autor defende que a etnografia nos leva a parar de julgar *a priori*; a buscar uma atitude mais investigativa; a questionar conceitos; e, especialmente, a analisar culturas, não a partir de uma visão restrita ao que estamos acostumados no nosso mundo, mas do ponto de vista etnográfico, descrevendo o que acontece em determinados grupos. Os argumentos desse autor me ajudaram a compreender

a importância de observar e participar das atividades cotidianas do grupo social investigado para entender os significados de suas práticas sociais de leitura e escrita.

Isso acontece porque “[...] através da imersão, o pesquisador de campo vê, de dentro, como as pessoas conduzem suas vidas, como elas desempenham seus afazeres cotidianos, o que consideram significativo e como fazem” (Emerson; Fretz; Shaw, 2013, p. 356). Esse tipo de observação é fundamental em pesquisas etnográficas, pois, segundo esses mesmos autores, a atitude de se aproximar das vidas daqueles que são estudados requer do pesquisador uma participação ativa nas atividades diárias dos membros do grupo em análise. Assim, aproximei-me de professores e estudantes participantes desta pesquisa para entender o impacto de políticas públicas na vida desses principais atores.

McNeil e Coppola (2006) defendem que a prática educacional é altamente complexa. Por isso, a análise do impacto da política na prática também deve ser complexa, baseando-se, por exemplo, em mais de uma estrutura teórica, no emprego de várias metodologias, na análise de vários níveis de governança e organização e na construção de um variado corpo de dados ou *corpus* de pesquisa. Além disso, para esses autores a análise de implementação de política pública educacional “[...] exige que o pesquisador saia da estrutura estabelecida de uma política para descompactar as suposições e definições embutidas nela, para considerar como aqueles que recebem e promulgam a política nas escolas a entendem e respondem a ela”¹⁸ (McNeil; Coppola, 2006, p. 681). Assim, justificou-se ir a campo participar das atividades das pessoas na escola e entrevistá-las.

Esses dois objetos de análise, REANP e aulas de Tecnologia e Inovação, implicam em práticas sociais de leitura e escrita mediadas por TDIC. Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p. 25) apontam que os estudos do letramento são uma teoria sociocultural de leitura e escrita “[...] que parte do que as pessoas fazem com a linguagem escrita em suas vidas”. Reafirmando o letramento como atividade social, tais autores declaram que a melhor forma de descrever o letramento é por meio de práticas de letramento das pessoas. Essas práticas se baseiam em eventos de letramento, e ambos “[...] podem ser encontrados em todos os campos da vida, *online* e *offline*” (Barton; Lee, 2015, p. 25).

Corroboram esse entendimento os argumentos de Street (2012), ao defender que

¹⁸ Em inglês: “*Such an analysis requires the researcher to break out of the established frame of a policy to unpack the assumptions and definitions embedded within it, to consider how those who receive and enact the policy in schools understand it and respond to it*”. Tradução própria.

[...] o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (Street, 2012, p. 76).

Para esse autor, práticas de letramento são padrões que situam conjuntos de eventos, os quais podem ser identificados ao se observar o cotidiano das pessoas, os contextos culturais em que há a presença da leitura e da escrita (Street, 2012; Heath, 1983). Tais padrões são caracterizados utilizando-se abordagens etnográficas: conversar com pessoas, ouvi-las e ligar os usos da leitura e da escrita a práticas mais amplas. Conforme estudos do autor, “[...] o que é importante para as perspectivas etnográficas é o uso de teorias de cultura” (Street, 2012, p. 45).

Nessa direção, o conceito de cultura adotado nesta pesquisa é

[...] um conjunto de princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30).

Tendo em vista a afirmação, por parte desses autores, de que culturas não são fixas, “[...] mas sim, abertas ao desenvolvimento, à modificação, expansão e revisão de seus membros” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30), apresento também os argumentos de Street (1993). Street declara que cultura é um verbo, pois “[...] o que a cultura faz é precisamente o trabalho de definir palavras ideias, coisas e grupos”¹⁹ (Street, 1993, p. 25), sendo, portanto, “[...] um processo ativo de construção de significado”²⁰ (Street, 1993, p. 25). Nessa direção, busco descrever, nesta pesquisa, situações observadas no cotidiano de professores e estudantes durante o ensino remoto e no retorno das aulas presenciais, no intuito de interpretar seus significados. Assim utilizei as seguintes técnicas para desenvolver esta investigação: observação participante; anotações em diário de campo; gravações em áudio de aulas; gravação

¹⁹ No inglês: “*For what culture does is precisely the work of 'defining words, ideas, things and groups'.*” Tradução própria.

²⁰ No inglês: “*Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition.*” Tradução própria.

de áudio de entrevistas individuais e em grupo, com estudantes e professores; análise de documentos; aplicação de um questionário a professores da escola sobre os usos das TDIC no ensino remoto.

Iniciei as minhas análises realizando uma grande turnê (Green; Dixon; Zaharlick, 2005) para conhecer o contexto de implementação do REANP. Utilizei como metodologia a **análise documental** para buscar informações concretas em principais documentos expedidos pela SEE/MG que tratavam do processo de implementação do REANP, os quais constituíram meu *corpus* de pesquisa, tendo em vista minhas questões e hipóteses de interesse (Lima Junior; Oliveira; Santos; Schneckenberg, 2021). Assim, descrevi e examinei documentos legais — resoluções e memorandos — relacionados ao ensino remoto e analisei interpretações dessas orientações, feitas por gestores e professores. A exemplo disso, a Resolução nº 4.310/2020, que regulamentou o REANP nas escolas da rede ensino estadual e estabeleceu de que maneira seria ofertado o ensino remoto em Minas Gerais. Uma das ferramentas mais utilizadas nesse modelo de educação foi o PET, pois correspondia às atividades não presenciais que os estudantes precisavam desenvolver.

Nesta investigação, também utilizei como estratégia um **estudo de caso** (Freitas; Jabbour, 2011) e para isso escolhi a Escola Estadual Ademar de Campos²¹, localizada na cidade de Santa Luzia, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Essa escola foi escolhida devido a dois aspectos principais. O primeiro aspecto foi o fato de ser professora de Língua Portuguesa nessa instituição, o que facilitava a minha entrada em campo e a minha interação com professores, estudantes e gestores da escola. O segundo aspecto é que ali tive as primeiras impressões sobre o REANP. Por ser uma escola da rede de ensino estadual, todos os profissionais da educação e estudantes utilizaram ferramentas tecnológicas criadas pela SEE/MG durante o ensino remoto. Além disso, em 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio, eu atuava como professora e pude acompanhar as mudanças na matriz curricular dessa etapa de ensino, em especial a inserção de novos componentes curriculares, como Tecnologia e Inovação. Nessa perspectiva, descrevi e examinei características da escola, relacionando-as ao contexto do REANP e analisando impactos dessa política pública educacional que implicou, basicamente, no uso de tecnologias digitais (Alves-Mazzotti, 2006; McNeil; Coppola, 2006; Mendes; Alves Souto, 2021; Lima; Ramos; Oliveira, 2022).

²¹ O nome dado à escola, aos professores, estudantes e gestores são fictícios em cumprimento à Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, no que tange à preservação da identidade dos participantes de pesquisa com humanos.

Tendo em vista o meu objeto de investigação, implementação do REANP nas escolas estaduais de Minas Gerais, procurei me aproximar, enquanto pesquisadora, da escola e de sua gestão, dos professores e dos estudantes, participando, principalmente das aulas de Tecnologia e Inovação para obter das pessoas os significados de suas práticas cotidianas (Emerson; Fretz; Shaw, 2013). Dessa forma, adotei a **observação participante**, imergindo nas atividades desse grupo social para ver como docentes e discentes desenvolviam práticas de leitura e escrita, mediadas por TDIC, após o REANP. A minha participação nas aulas foi de forma flexível (Amado; Campos, 2014) e se deu ora fazendo o que os estudantes faziam durante as aulas, ora não. Por exemplo, em uma dinâmica realizada pelo professor com os estudantes para explicar os princípios da Robótica, também fiz parte da atividade, juntamente com os discentes. Eu estava nessa situação como pesquisadora, mas interagindo com os estudantes e o professor. Em outros momentos, eu me assentava entre os alunos, nas cadeiras da sala de aula, e observava o que estava acontecendo. Durante esses processos, registrava em um diário de campo minhas observações e outros aspectos (Amado; Campos, 2014), tais como: as minhas impressões, interpretações das situações experimentadas em sala de aula, expressões e falas dos estudantes e do professor que me chamaram a atenção e as atividades desenvolvidas.

A aplicação de um **questionário com perguntas abertas e fechadas** (ANEXO 1) foi o instrumento que utilizei para obter uma visão geral do grupo de professores da escola, reunir informações, tanto factuais quanto subjetivas (Parizot, 2015), sobre o uso das TDIC durante o REANP, e para relacionar esses dados a outras análises realizadas nesta pesquisa. Além disso, essa foi uma estratégia encontrada para envolver a maior parte dos docentes da instituição. Ao serem apresentados a esta investigação, muitos deles manifestaram interesse em participar, preenchendo o questionário. Assim, após os procedimentos de aprovação do Comitê de Ética da UFMG e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de pesquisa (ANEXO 3), enviei aos trinta docentes, que aceitaram participar, um questionário com 24 perguntas. O processo de elaboração dessas indagações foi pensado de maneira que me ajudassem: i) a caracterizar o grupo de professores; ii) a responder, ainda que inicialmente, se e como esses professores utilizaram as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela SEE/MG; iii) a responder se e como esses professores continuaram a utilizar essas ferramentas no retorno às aulas presenciais. Dessa maneira, o questionário incluiu perguntas como: *das ferramentas que a SEE/MG disponibilizou, quais você teve oportunidade de utilizar? Indique a ferramenta que você mais utilizou*. Questionamentos dessa natureza me possibilitaram fazer uma descrição inicial de como se deu o processo de engajamento dos docentes quanto ao uso

das TDIC durante o REANP, já que pude obter dados percentuais ou quantitativos desses usos. Tais dados aparecem ao longo desta pesquisa quando trato dessas ferramentas.

Para obter mais informações além daquelas que foram fornecidas pelos questionários, realizei **entrevistas semiestruturadas** com alguns professores para aprofundar a compreensão sobre algumas respostas. Conforme Neto (2002, p. 57), a entrevista é um procedimento usual no trabalho de campo, pois por meio dessa técnica o pesquisador “[...] busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. Na pretensão de construir dados para este estudo, articulei as duas formas de entrevista: a estruturada e a aberta, ou não-estruturada. Assim, elaborei previamente perguntas a serem feitas aos participantes (ANEXO 2) que me auxiliassem a responder indagações que surgiram ao longo desta investigação. A exemplo disso, uma das interrogações feitas durante a entrevista semiestruturada foi *“Como foi sua experiência dando aula no ensino remoto?”*. Além disso, durante as falas dos entrevistados eu captava algumas informações importantes e então outras perguntas surgiam. Destaco que realizei entrevistas tanto com professores quanto com estudantes nesta pesquisa. Inicialmente, o meu foco era a participação apenas de professores. Porém, com o passar do tempo, entendi, durante as reuniões feitas com minhas orientadoras, que conversar com os discentes também era importante, já que em um processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, no mínimo dois personagens estão envolvidos: professor e alunos. Além disso, eles também foram atores (Mendes; Alves Souto, 2021) envolvidos no ensino remoto: todas as ferramentas criadas no REANP foram para mediar a interação entre eles e os educadores, para receberem e entregarem os PET. Logo, era de extrema importância conhecer os significados construídos pelos estudantes ao desenvolverem práticas de letramento nesse período.

Após essa caracterização dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, no próximo tópico apresento meu percurso investigativo para demonstrar como ele contribui para a construção dos dados e para a lógica de investigação.

3.2 O percurso investigativo

Considerando as técnicas descritas acima, que utilizei nesta investigação, os dados foram construídos ao longo de junho de 2022 a junho de 2024. Isso aconteceu porque 6 de junho de 2022 foi o primeiro dia em que acompanhei a aula de Tecnologia e Inovação, e no dia 19 de junho de 2024 realizei a última entrevista com uma analista participante desta pesquisa. Entretanto, vale destacar que mesmo antes da inserção em campo para estudar aspectos das práticas de letramento de professores e estudantes da Escola Estadual Ademar de Campos, após

o retorno das aulas presenciais em 2022, eu já estava realizando investigações sobre o REANP. A exemplo disso, em 2021, primeiro ano de doutorado, realizei muitas leituras, estudos e conversas com minhas orientadoras, Maria Lúcia Castanheira e Elizabeth Guzzo de Almeida, que contribuíram para o detalhamento do meu objeto de pesquisa e para a compreensão do que eu, de fato, queria evidenciar nesta instigação.

Além disso, é preciso considerar as minhas próprias vivências enquanto professora de Língua Portuguesa na escola e no programa de TV Se Liga na Educação, e como coordenadora de Ações de Aprendizagem, na Diretoria do Ensino Médio que pertence à Superintendência de Políticas Pedagógicas na SEE/MG. Todos esses espaços que ocupei, nos anos de 2020 e 2021, contribuíram para compreender a implementação do ensino remoto no estado de Minas Gerais sob diferentes perspectivas. Também a minha experiência enquanto gestora na SEE/MG colaborou para que eu tivesse mais contato com textos normativos e com o próprio site da secretaria, no qual ficam armazenados esses documentos. Na função de professora, eu não tinha o costume de ler tal tipo de texto, haja vista que, antes do ano 2020, eu pouco conhecia esse site institucional.

Somado a essas vivências, também fui uma das redatoras da área de Linguagens e suas Tecnologias durante a escrita do novo Currículo Referência de Minas Gerais para a etapa do Ensino Médio. Essa ação ocorreu durante os anos de 2019 e 2020. Dessa maneira, é possível considerar que a minha relação com o meu objeto de pesquisa, o exame da implementação do REANP durante a pandemia da covid-19 e do componente Tecnologia e Inovação na matriz curricular do Novo Ensino Médio, ocorreu antes da minha entrada em campo para realização desta pesquisa. Vale ressaltar que todas essas experiências também me desafiaram a me afastar do objeto de pesquisa e investigá-lo de forma distanciada para analisar o que aconteceu nos processos de implementação de política pública educacional dos quais participei ativamente.

Nessa direção, no próximo tópico, apresento o desenho da lógica de investigação que conduziu os procedimentos para construção e análise de dados desta pesquisa.

3.3 A lógica de investigação

Green, Dixon e Zaharlick (2005) apontam que o etnógrafo tenta dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, sendo que os padrões e os princípios da prática desses grupos são vistos como recursos materiais para a construção de uma teoria da cultura sustentada nesses princípios. Tendo em vista essa noção de cultura como um conjunto de princípios, a função do etnógrafo é “[...] desenvolver um estudo descritivo das

formas de vida típicas de um grupo em momentos específicos no tempo” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30). Nesse processo, uma das implicações no estudo da cultura é o desenvolvimento de questões através do tempo e dos eventos, “[...] em resposta à coleta de dados e à análise conduzida em diferentes pontos da pesquisa, com atores e locais (espaços) distintos” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30). Destaco que, nesta investigação, foram as questões mobilizadas que contribuíram, desde o início, para descrição e compreensão dos significados das atividades desenvolvidas por professores, estudantes e gestores, tanto durante o REANP quanto após o retorno das aulas presenciais.

A questão inicial desta pesquisa foi *como ocorreu o processo de implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais?* A partir dela outros questionamentos surgiram ao longo do estudo. A seguir apresento as questões de pesquisa que esboçam o processo interativo-responsivo e a lógica desta investigação.

Questão norteadora: como ocorreu o processo de implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais em Minas Gerais (REANP)?
Propondo questões: o que foi o REANP? Quais TDIC foram criadas pela SEE/MG para serem utilizadas nesse modelo de ensino? Qual ferramenta foi mais utilizada pela comunidade escolar?
Representando dados: apresentação do decreto que determinou o fechamento das escolas públicas estaduais; apresentação da resolução que regulamentou o REANP nas escolas da rede de ensino estadual; construção de um quadro apresentando as principais ferramentas do REANP; apresentação de documentos legais, federais e estaduais, para identificar diretrizes que contribuíram para a criação dos PET; apresentação de documentos legais federais e estaduais que orientaram os conteúdos dos PET; apresentação da organização do Currículo Básico Comum (CBC); transcrição de trechos de entrevistas com analistas da SEE/MG.
Analisando eventos: análise do contexto de fechamento das escolas públicas estaduais para investigar o processo de criação do ensino remoto em Minas Gerais; análise de documento legal, buscando identificar as características gerais desse modelo de ensino; exame das funcionalidades das ferramentas criadas pela secretaria; análise de diretrizes que contribuíram para a criação e elaboração dos PET; análise de trechos de entrevistas com analistas da SEE/MG para compreender o processo de concepção e produção dos PET.
Propondo questões: as orientações legais foram observadas nos PET? Como? Como as atividades dos PET foram elaboradas? O que se ensinou por meio desses materiais?
Representado dados: apresentação das orientações pedagógicas do primeiro volume do PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, em 2020; apresentação das atividades propostas do primeiro volume do PET de Língua Portuguesa do 2º ano, em 2020; apresentação de um quadro com os tipos de atividades elaboradas nos PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volumes 2 e 4, em 2021, e no PET de Língua Portuguesa 2º ano do EM-Retomada.
Analisando eventos: análise de orientações pedagógicas e das atividades propostas do primeiro volume do PET de Língua Portuguesa do 2º ano, em 2020, para verificar

cumprimento de orientações legais e curriculares; análise da continuidade do padrão de perguntas feitas no material de 2020.
Propondo questões: como os PET foram entregues aos estudantes? Como os discentes devolviam os PET aos professores?
Representando dados: apresentação de orientações da resolução que implementou o REANP; apresentação do Anexo I da Resolução SEE nº 4.310/2020; apresentação de documentos legais que tratavam das TDIC a serem utilizadas no processo de entrega e devolução dos PET; apresentação das TDIC oficializadas que eram utilizadas pelos professores e estudantes no processo de entrega e devolução dos PET; transcrição de trechos de entrevistas com gestores escolares, professores e estudantes.
Analisando eventos: análise de orientações dadas pela SEE/MG para compreender procedimentos observados por gestores na entrega dos PET aos estudantes; análise do processo de controle feito pela secretaria durante o REANP; análise de TDIC que foram institucionalizadas pela SEE/MG para o processo de desenvolvimento dos PET; análise dos usos das TDIC oficializadas pela SEE/MG por professores e estudantes; análise de transcrição de trechos de entrevistas com gestores escolares, professores e estudantes para investigar as experiências e significados dos participantes quanto aos usos das TDIC institucionalizadas pela secretaria.
Propondo questões: quais TDIC não oficializadas pela SEE/MG foram utilizadas pelos professores durante o REANP? Como essas tecnologias foram utilizadas?
Representando dados: descrição de TDIC utilizadas por professores e estudantes para além das institucionalizadas pela SEE/MG; quadro com postagens na rede social da escola; transcrição de trechos de entrevistas com professores e estudantes.
Analisando eventos: análise dos usos de TDIC não institucionalizadas pela secretaria.
Propondo questões: como as TDIC continuaram a ser utilizadas no retorno das aulas presenciais? Como se deu o processo de implementação da disciplina Tecnologia e Inovação na matriz curricular do Ensino Médio? Como as TDIC foram ensinadas e utilizadas nas aulas desse componente?
Representando dados: apresentação de documentos legais federais que estabeleceram mudanças no EM e orientavam o ensino de TDICs nas escolas de Educação Básica; descrição de documentos estaduais que implementaram o componente Tecnologia e Inovação; construção de quadro de subeventos de letramento.
Analisando eventos: análise dos impactos causados pela implementação do Novo Ensino Médio nas escolas; exame do processo de uso e ensino das TDIC no 1º ano do EM; análise de eventos de letramento para identificar as condições de infraestrutura das escolas para implementação de uma política pública educacional e aprendizagens de um recurso digital.

Como pôde ser visto, a questão geral deste estudo e o desdobramento dela em outros questionamentos delinearão a lógica da investigação. Na próxima seção descrevo como se deu a minha entrada em campo, as características da escola e dos participantes desta pesquisa.

3.4 Entrada em campo: o componente Tecnologia e Inovação como objeto de investigação

A minha entrada em campo ocorreu em junho de 2022 após rever, junto à minha orientadora, Maria Lúcia Castanheira, as condições para realização de pesquisa. A intenção inicial era acompanhar aulas de professores da rede de ensino estadual que demonstraram engajamento no uso de TDIC durante o REANP. Idealizei que esses docentes seriam encontrados após análise de um questionário que enviaria às escolas e o acompanhamento seria realizado em instituições escolares diferentes da cidade de Santa Luzia. Contudo, as minhas condições de trabalho limitariam essa imersão em campo. Eu era professora regente de Língua Portuguesa em dois cargos na escola. A carga horária de trabalho — 36 horas-aula de regência, somada aos módulos para reuniões administrativas e pedagógicas — comprometeria o acompanhamento das aulas em outras instituições. Dessa maneira, decidi realizar a pesquisa na mesma escola em que eu trabalhava.

Além da escolha de campo de pesquisa ter sido motivada pela indisponibilidade de deslocamento para as instituições escolares, outras razões contribuíram para a decisão. Primeiro, porque a minha pesquisa de mestrado foi desenvolvida nessa mesma escola e julgamos que seria importante retornar ao campo de pesquisa depois de um determinado tempo. Segundo, porque eu não poderia desconsiderar que, durante a pandemia da covid-19, foram as interações com os professores e estudantes dessa escola que despertaram em mim as primeiras reflexões sobre o ensino remoto. Por exemplo, foi nessa escola que observei como docentes, discentes e gestores estavam utilizando TDIC, bem como foi nas reuniões *online* com a diretora, vice-diretores e supervisores que conheci os principais documentos que orientavam o REANP. Além disso, o conhecimento prévio da escola e a relação com gestores e professores poderiam facilitar os procedimentos da investigação, como a realização de entrevistas com os participantes da pesquisa. Assim, a escolha do campo de pesquisa deveu-se a esses principais aspectos.

Tomada a decisão, apresentei a proposta de pesquisa para o professor Oscar, no intuito de acompanhar as aulas do novo componente curricular do EM que ele lecionava, Tecnologia e Inovação. Essa escolha deveu-se a dois fatores: i) tais aulas ocorriam no 6º horário, momento em que eu não estava em sala de aula; ii) durante o ensino remoto, em 2020 e 2021, tive notícias de que esse professor ministrou aulas *online* e para isso utilizou recursos digitais além daqueles que foram oferecidos pela SEE/MG. Isso posto, nesse primeiro momento considerei que as experiências do professor no REANP auxiliariam a minha investigação, tanto na compreensão de práticas sociais de leitura e escrita no ensino remoto quanto no processo de retorno das aulas presenciais.

Ao acompanhar as primeiras aulas de Oscar na volta das aulas presenciais, em 2022, pude observar que o ensino e uso das TDIC parecia se concentrar sob a responsabilidade desse único componente, Tecnologia e Inovação, inserido no currículo após a implementação do Novo Ensino Médio. Assim sendo, compreendi que, se em um primeiro momento, com o fim do ensino remoto, as tecnologias digitais não seriam exploradas como na pandemia, sendo atenuadas ou inutilizadas diante das práticas escola, como a cultura do papel e do impresso (Kleiman, 2014), essa disciplina poderia estabelecer um lugar para o estudo das TDIC na sala de aula.

Dessa forma, um dos meus questionamentos após a entrada em campo foi *como as TDIC foram ensinadas e utilizadas nas aulas desse componente?* Para responder essa questão, dediquei o capítulo 8 apenas ao estudo da implementação dessa política pública educacional, o Novo Ensino Médio, e as mudanças realizadas na matriz curricular dessa etapa de ensino. Dado o grau de novidade para todas as escolas do estado de Minas Gerais, as observações dessas aulas resultaram na construção de um *telling case*.

Para Mitchell (1984, p. 239), as circunstâncias particulares que cercam um *telling case* “[...] servem para tornar relações teóricas anteriormente obscuras repentinamente aparentes²²”. Diante dessa argumentação do autor e pensando no caso investigado, a implementação do Novo Ensino Médio, o meu objetivo é demonstrar que as situações observadas na Escola Estadual Ademar de Campos podem ser semelhantes às de outras escolas dessa rede de ensino (Mitchell, 1984).

Por conseguinte, no capítulo 8 descrevo e analiso os principais documentos, federais e estaduais, que orientaram o ensino de TDIC na Educação Básica, apresento as principais características do componente Tecnologia e Inovação e examino as condições de infraestrutura da escola para o ensino dessa disciplina. Além disso, analiso eventos de letramento que ocorreram em uma turma do 1º do EM, cujo propósito da aula foi avaliar a aprendizagem dos estudantes sobre o recurso digital *Google Forms*. Por fim, nesse mesmo capítulo apresento trechos de entrevista realizada com o professor da disciplina, em que ele faz considerações sobre as aulas que ministrou.

Após a apresentação da escolha do campo de pesquisa e dos seus desdobramentos, na próxima seção faço uma caracterização da escola e dos participantes desta investigação.

²² Em inglês: “[...] serve to make previously obscure theoretical relationships suddenly apparent”. Tradução própria.

3.5 A escola e os participantes da pesquisa

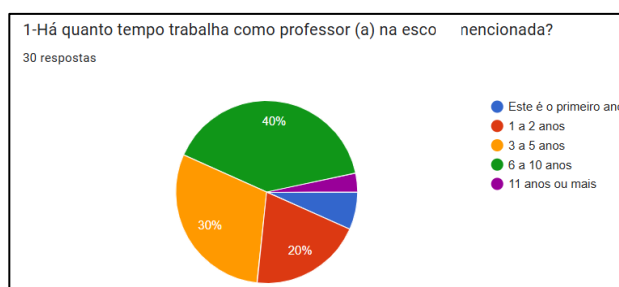
Como mencionei na seção 3.1, a Escola Estadual Ademar de Campos localiza-se na cidade de Santa Luzia, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). Antes de sua formação, o bairro era constituído por fazendas e loteamentos. A inauguração de vários condomínios favoreceu a construção de muitas casas e comércios. A escola também é recém-construída: foi inaugurada em 2014, ainda que sua construção tenha sido finalizada em 2009.

Segundo dados abertos do Censo Escolar²³, em 2022 essa escola possuía 68 professores e 1.348 estudantes matriculados, sendo 776 no Ensino Fundamental (EF) e 533 no EM. 39 estudantes eram da Educação Especial. A instituição funcionava em três turnos escolares, manhã, tarde e noite. Quanto aos aspectos principais de infraestrutura para esta pesquisa, essa instituição escolar possuía biblioteca, laboratório de ciências, sala de professores, laboratório de informática, internet banda larga e projetor multimídia, os quais detalharei no capítulo 8.

Quanto ao público, a maioria dos estudantes mora no próprio bairro ou em bairros próximos à escola. Oriundos de camadas populares, eram filhos de pais comerciantes, trabalhadores de indústrias ou de empresas variadas, funcionários públicos, inclusive professores. Os professores eram, em sua maioria, efetivos na escola. Alguns trabalham em mais de um turno nessa mesma instituição e outros em unidades de ensino diferentes. Para a caracterização do perfil dos docentes, utilizarei as respostas dos trinta professores dadas para uma pergunta do questionário que apliquei.

Na Figura 2 apresento o tempo de trabalho da maioria dos docentes da escola.

Figura 2 - Tempo de trabalho dos professores na escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2022.

Como pode ser visto, 40% dos trinta professores entrevistados trabalham há mais de seis anos na escola. Esse dado é importante, porque significa que, do total de 68 docentes que

²³ QEDU. **QEDU**: use dados. Transforme a educação, c2025. Site contém dados apurados pelo Indicador de qualidade da educação básica (Ideb). Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

atuavam na escola, conforme dados do Censo Escolar de 2022, mais de dez possuem vivência constante na instituição, o que pode facilitar o desenvolvimento das propostas das atividades escolares e a relação com os estudantes. A exemplo disso, trabalhei como professora na escola desde o ano de sua inauguração até o final de 2023. Essa constância contribui positivamente na relação com os gestores da escola, com os professores e com os alunos, pois era muito comum eu dar aulas para os mesmos discentes no 6º ano do EF, anos finais, e no EM. Tal fato contribuía para estabelecer uma boa relação com alguns estudantes, como a minha relação com Luana e Amanda, que relato nos capítulos 6 e 7.

Após essa explanação geral, apresento os participantes desta pesquisa.

Analistas educacionais da Secretaria de Estado de Educação de MG:

- **Adélia:** analista educacional na SEE/MG. Foi gestora por mais de dez anos nesse órgão. Participou de vários processos de implementação de política pública na SEE/MG.
- **Joana:** analista educacional na SEE/MG há mais de dez anos. Atuou como professora de língua estrangeira na rede de ensino estadual.
- **Pedro:** analista educacional na SEE/MG desde 2011. Atuou em várias frentes de trabalho nesse órgão estadual, por exemplo como gestor.

Supervisora e professores da Escola Estadual Ademar de Campos:

- **Clarice:** pedagoga de formação. Trabalha na Escola Estadual Ademar de Campos desde 2014 como supervisora, especialmente no turno da tarde.
- **Kátia:** professora efetiva de Química na escola desde 2020, atuando nos turnos da manhã e da noite.
- **Bethany:** professora efetiva na escola desde 2014, ministrava aulas de Ciências e Biologia e estava como vice-diretora do turno da tarde no ano de 2022.
- **Mel:** professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede estadual de ensino. Em 2022 estava como professora contratada na Escola Estadual Ademar de Campos para ministrar aulas de Língua Portuguesa.
- **Oscar:** professor licenciado em Matemática, atua na rede de ensino estadual há mais de 22 anos. Em 2022, era o professor responsável pelo novo componente curricular Tecnologia e Inovação, além de outras disciplinas do itinerário formativo, como Educação Financeira, Núcleo de Inovação Matemática.

- **Patrícia:** professora de Química. Trabalhava na rede de ensino estadual como contratada e na rede de ensino particular.
- **Newton:** professor efetivo na rede de ensino estadual desde 2016. Graduado em Engenharia Mecânica, fez complementação pedagógica em Matemática. Lecionava Matemática e Física.

Ex-estudante e estudantes da Escola Estadual Ademar de Campos:

- **Luana:** ex-aluna da escola. Formou-se no ano de 2021. Foi minha aluna no 6º e 9º anos do EF e no 2º ano do EM. Atuou como minha guia nesta pesquisa, me auxiliando a entender o uso do Google Forms para devolução das respostas dos PET pelos estudantes.
- **Amanda:** outra guia cultural desta pesquisa, que me forneceu vários elementos para compreender como foi o processo de desenvolvimento dos PET associado ao uso de plataformas digitais. Em 2022, era uma das estudantes do 1º ano B do EM na escola, sendo representante dessa turma.
- **Gabriel:** em 2022 era estudante no 1º ano B do EM na escola. Nesta pesquisa, atuou como guia cultural para me ajudar a entender como foi a dinâmica das aulas de Tecnologia e Inovação.
- **Beatriz:** em 2022 era estudante no 1º ano B do EM na escola. Foi a única menina a compor o primeiro trio de estudantes para realizar a avaliação da aprendizagem sobre o aplicativo Google Forms, na aula de Tecnologia e Inovação.
- **Tiago:** em 2022 era estudante no 1º ano B do EM na escola. Estudante que se destacava pelo bom rendimento na maioria das disciplinas escolares.
- **Rosa:** em 2022 era estudante no 1º ano B do EM na escola. Foi representante de turma por se mostrar bastante dedicada e comunicativa.
- **Dora:** em 2022 era estudante no 1º ano B do EM na escola. Durante a pesquisa, demonstrou que tinha conhecimentos sobre informática, que aprendeu com a irmã e em cursos técnicos.

3.6 Representação dos dados

Nesta seção abordo como foi o processo de construção de dados e as escolhas para representá-los, especialmente no que tange às entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Como sinalizei nas seções 3.1 e 3.2, utilizei várias técnicas durante o percurso investigativo para analisar como foi idealizado o processo de implementação do REANP pela SEE/MG e como esse modelo de ensino foi executado na escola pelos gestores, professores e estudantes. Com o retorno das aulas presenciais, em 2022, houve mudanças nas escolas com a implementação de outra política pública, o Novo Ensino Médio, que impactou na matriz curricular dessa etapa de ensino. Para compreender como foram desenvolvidas práticas sociais de leitura e escrita durante esses dois processos de aplicação de política pública na educação, além de utilizar técnicas de análise de documentos, por exemplo, entrevistei gestores da SEE/MG, professores e estudantes.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e coletiva, em sua maioria, no espaço de trabalho dos participantes desta investigação ou na própria escola. A gravação delas foi por meio de um aplicativo de gravação de áudio, no celular. Utilizei esse artefato pois ele estava sempre comigo quando surgia a oportunidade de conversar com algum participante. O trabalho na SEE/MG e na escola é muito dinâmico, por isso, quando gestores e professores tinham algum tempo para conversas, eu o aproveitava. Essa dinamicidade também se reflete na vida dos estudantes. A exemplo disso, eu conseguia conversar com os discentes em determinados momentos das minhas aulas ou quando eles não estavam realizando atividades escolares.

Algumas entrevistas também foram feitas pelo WhatsApp. Isso se deu porque durante o processo desta investigação, para complementar dados, eu retomei algumas conversas com os entrevistados. Assim, ou eu mandava um áudio para o participante fazendo uma pergunta, ou enviava mensagens de texto. Além disso, algumas entrevistas só puderam ser realizadas por meio dessa rede social. A ex-estudante Luana, por exemplo, não frequentava mais a escola em 2022, porém eu tinha o contato dela desde a pandemia para tratar de questões das aulas.

Relatei no tópico 3.4 que as aulas de Tecnologia e Inovação foram muito significativas para mim, já que esse componente representava o espaço das TDIC na escola. Diante de tal importância, observei 9 aulas desse componente curricular em turmas diferentes, não com o intuito de estabelecer comparações, mas para acompanhar o processo de ensino e uso de TDIC. Não fiz gravações de áudio em todas essas aulas, mas, para todas elas, fiz anotações no diário de campo. Destaco que não realizei gravação de vídeo. Ao acompanhar as primeiras aulas do professor nessa disciplina, na tentativa de ligar a câmera do celular para gravação, notei que os estudantes não reagiram bem a esse processo, então imediatamente desliguei a câmera e comecei a gravar apenas os áudios.

Para o processo de transcrição, utilizei o transcritor de áudio disponível no pacote Office da Microsoft 365. O sistema Word desse pacote permite que o usuário baixe um arquivo de áudio no sistema para leitura, e essa mesma ferramenta realiza a transcrição dos áudios em formato de texto. Nesse processo, destaco que não optei por uma transcrição fonética, pois não era meu objetivo analisar prosódia ou como os entrevistados falavam, ou seja, reproduziam os sons das palavras. O meu intuito foi o de analisar o conteúdo ou significados das falas dos participantes durante as interações em sala de aula. Por isso fiz algumas correções nas transcrições quanto à escrita das palavras ditas pelos participantes, porém procurei manter marcas orais como hesitações, ênfase, repetições, pausas, silabação, entre outras, como apresento no Quadro 1.

Quadro 1- Lista de símbolos utilizados na transcrição

Categorias	Símbolos	Descrição das categorias
Falas simultâneas	[[]]	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo o turno de fala.
Sobreposição de vozes	[]	Concomitância de falas.
Pausas e silêncios	(+) ou (++)	Para pausas pequenas usei sinal de +. Para pausas um pouco mais longas utilizei dois sinais de +.
Dúvidas e suposições	()	Incompreensão de fala ou suposição de fala.
Truncamentos	/	Término de uma unidade de fala.
Ênfase em uma palavra	MAIÚSCULA	Pronúncia de uma palavra com mais ênfase pelo falante.
Alongamento de uma vogal	::	Vogal pronunciada de forma mais alongada pelo falante.
Comentários da pesquisadora	(())	Comentários feitos pela pesquisadora.
Silabação	----	Palavra pronunciada sílaba por sílaba.
Entonação de interrogação	?	Para unidades com entonação de interrogação ou incerteza.
Repetições	Repetição da própria palavra ou vogal	Para repetições de palavra ou vogal.
Pausa preenchida, hesitações ou sinais de atenção	Eh, ah, oh, ih, ahã, uhum e outros	Reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns são mais ou menos claros.
Transcrição parcial ou eliminação	...	No final ou início das unidades de fala, indicando transcrição apenas de um trecho da entrevista.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2003, p. 10-13); Mariz (2021, p. 63).

*As vírgulas que aparecem nas transcrições foram utilizadas para facilitar a leitura. As pausas foram marcadas como explícito no Quadro 1 acima.

Essas marcações aparecem nos capítulos de análise 4, 6, 7 e 8, em que apresento trechos de entrevistas de participantes desta pesquisa para entender o processo de desenvolvimento dos PET no REANP. No capítulo 8, apresento quadros de análises de eventos que ocorreram em uma aula de Tecnologia e Inovação e trechos de entrevista realizada como o professor dessa disciplina.

Os trechos de entrevistas estão dispostos nos capítulos de análise com recuo conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citações diretas com mais de três linhas. Também nessas passagens destaquei o nome dos participantes em negrito para facilitar a leitura e identificação dos falantes, como apresento no exemplo a seguir:

Lorena Helen: Ei, Guiomar/ Boa tarde/Tudo bem?/ Então/ eh:: na verdade a página do:: Se Liga, ela foi criada para atender aí as necessidades do período de regime de estudos autônomos ((Respiração profunda)) não presenciais/né/.../ (Trecho da entrevista com Lorena Helen, concedida em 13 de junho de 2023).

Neste capítulo apresentei os procedimentos metodológicos que utilizei para o desenvolvimento desta pesquisa e as decisões tomadas para a representação dos dados construídos. Nos próximos capítulos, apresento as análises que foram feitas a partir dessa construção de dados.

4 O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP)

Neste capítulo, abordo as principais determinações legais que orientaram a implementação do REANP em Minas Gerais, no intuito de compreender contextos que influenciaram mudanças temporárias e imediatas na educação (Hodges *et al.* 2020; Mendes; Alves Souto, 2021). Para isso, farei uma contextualização da pandemia da covid-19 e apresentarei as determinações legais usadas para que tais mudanças se estabelecessem, como a Deliberação nº 1 do Comitê Extraordinário covid-19, publicada em 20 de março de 2020. Em seguida examinarei a Resolução SEE nº 4.310/2020, publicada em 17 de abril de 2020, documento legal que regulamentou o ensino remoto no estado de Minas Gerais. Por fim, apresentarei e analisarei o Documento Orientador para Regime Especial de Atividades Não Presencias, publicado em julho de 2020, que foi regulamentado para atender a essa situação emergencial. Examinarei esses documentos mobilizando os seguintes questionamentos: *o que foi o REANP? Quais TDIC foram criadas pela SEE/MG para serem utilizadas nesse modelo de ensino? Qual ferramenta foi mais utilizada pela comunidade escolar?*

4.1 Caracterização do Regime Especial de Atividades Não Presenciais: contextualização e implementação

Em 11 de fevereiro de 2020, o novo coronavírus, descoberto no fim de 2019, recebeu o nome de Sars-Cov-2. Ele é o responsável por causar a doença covid-19 — uma infecção respiratória aguda²⁴. A propagação desse vírus fez a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar, em 30 de janeiro de 2020, surto da nova doença, e, em 11 de março de 2020, a situação em relação à covid-19 foi caracterizada pelo órgão como pandemia.²⁵ A gravidade das consequências dessa enfermidade pode ser avaliada pelo elevado número de mortes provocadas por ela e pelas sequelas deixadas naqueles que sobreviveram após sua evolução. Tal fato levou governantes de diversos países a adotarem medidas sanitárias para evitar a propagação do vírus.

Entre essas determinações, houve o fechamento de escolas em todo mundo (World Bank, 2020). No Brasil, essas medidas foram propostas por órgãos dos níveis federais, estaduais

²⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**, [20--]d. Fornece informações sobre a covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 25 mar. 2025.

²⁵ ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da emergência internacional de COVID-19**, [202-]. Site faz um histórico da emergência internacional de covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 25 mar. 2025.

e municipais. A exemplo disso, o Comitê Extraordinário covid-19²⁶ deliberou, em 20 de março de 2020, a suspensão por tempo indeterminado das atividades educacionais das escolas de Educação Básica em todas as unidades da rede de ensino pública estadual. Diante dessa determinação, a SEE/MG implementou um novo modelo de ensino, o REANP.

A Resolução SEE nº 4.310/2020 estabeleceu as normas de funcionamento do REANP e instituiu o regime de teletrabalho nas escolas estaduais de Educação Básica e Educação Profissional, em decorrência da pandemia da covid-19, para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Conforme a SEE/MG, o REANP

[...] constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais (Minas Gerais, 2020d, p. 1).

A partir dessa normativa, profissionais da educação e estudantes puderam se orientar para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida em lei, além de se organizarem para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, que se daria por meio de atividades escolares não presenciais, “[...] para minimizar as perdas aos estudantes” em virtude da suspensão das aulas presenciais (Minas Gerais, 2020d, p. 1). Conforme orientou a SEE/MG, o desenvolvimento dessas atividades não presenciais se daria por meio do Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com o Plano de Curso da unidade de ensino. O PET foi o principal recurso utilizado pela secretaria no ensino remoto para dar continuidade ao processo educacional e consistia em um instrumento de aprendizagem que tinha como objetivo permitir aos estudantes

[...] resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda,

²⁶ O Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do Covid-19, ou simplesmente, Comitê Extraordinário Covid-19, foi instituído pelo governo do estado em 15 de março de 2020 para acompanhar a evolução do quadro epidemiológico do novo coronavírus, além de adotar e fixar medidas de saúde necessárias para prevenção e controle do contágio e tratamento das pessoas afetadas (Minas Gerais, 2020j).

o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (Minas Gerais, 2020d, p. 1).

De acordo com as orientações dadas pela secretaria, nessa mesma resolução, esses materiais deveriam ser disponibilizados aos estudantes por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, apenas em casos excepcionais, deveriam ser impressos pela escola e entregue aos estudantes que necessitassem. Sobre essa orientação generalizada dada pela SEE/MG sobre o uso das tecnologias digitais de comunicação, farei análises nos capítulos 6 e 7. É importante dizer que, para essa disponibilização dos PET, a secretaria também criou outras ferramentas, como assim denominou, para serem utilizadas no REANP.

O termo *ferramentas* foi popularizado por meio das informações do site da secretaria (Figura 3), ao ser utilizado por profissionais do órgão da administração da SEE/MG e por toda a comunidade escolar: professores, gestores, estudantes. Esse vocábulo constitui, então, um *folk term*, um termo popular. Segundo Spradley (1989, p. 108), “[...] todas as línguas possuem um grande número de termos populares que as pessoas podem usar para se referirem a coisas que vivenciam”²⁷. Para esse autor, tais termos populares nomeiam coisas, eventos, qualidades, processos e ações. Embora não haja um consenso quanto a esse uso no campo de estudos sobre novas tecnologias de comunicação, nesta pesquisa usarei o termo *ferramentas* para identificar os materiais do REANP, pois entendo que a expressão era reconhecida pelos participantes da investigação, profissionais da educação da rede de ensino estadual de Minas Gerais que utilizaram, durante o ensino remoto, tais recursos.

Essas ferramentas, além do PET, foram o aplicativo **Conexão Escola**, o programa de TV **Se Liga na Educação** e o site educacional **Estude em Casa**. Na Figura 3, apresento como elas poderiam ser acessadas pelo site educacional.

²⁷ Em inglês: “Every language contains a vast number of folk terms people can use to refer to things they experience”. Tradução própria.

Figura 3- Ferramentas armazenadas no site educacional em 2022



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Como pode ser visto na descrição ao centro da Figura 3, a própria SEE/MG denominou ferramentas todos os recursos que foram criados por esse órgão para desenvolver as atividades não presenciais. No canto esquerdo, havia *links* para acessar as aulas do programa Se Liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola. No site Estude em Casa também era possível acessar materiais digitalizados com orientações sobre assuntos diversos, como o Guia de Orientação para Formações, apresentado via *link* no canto esquerdo da Figura 3. Também nesse site documentos legais sobre determinações legais para o período pandêmico poderiam ser acessados.

Nesse panorama, o site educacional foi criado pela secretaria para armazenar informações diversas sobre o REANP e outras ferramentas, como o PET, como pode ser visto no centro da Figura 3. Além dessas ferramentas, a SEE/MG também criou o *e-mail* institucional para os estudantes da rede, principalmente para acessarem o aplicativo Conexão Escola e outros recursos utilizados por professores no ensino remoto como o Google Classroom e o Google Forms. Essa forma de acesso e outras ferramentas detalharei no capítulo 6. No Quadro 2, descrevo esses aparatos e faço um resumo de suas funcionalidades.

Quadro 2- Ferramentas para apoiar os estudos em casa durante o REANP

Ferramentas de estudos utilizadas no REANP	Principais características de uso
Plano de Estudo Tutorado (PET)	Instrumento de aprendizagem elaborado pela SEE/MG, composto por atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes em casa.
Estude em Casa	Site criado pela SEE/MG ²⁸ , no qual eram disponibilizados os PET e documentos legais que davam orientações sobre o REANP. Além disso, permitia acesso ao aplicativo Conexão Escola e aulas do Se Liga na Educação.
Se Liga na Educação	Programa criado pela SEE/MG, transmitido pelo canal de televisão Rede Minas, pelo qual professores da rede estadual de ensino davam aulas com base nos PET.
Conexão Escola	Aplicativo digital criado pela SEE/MG para interação entre professores e estudantes, disponibilização de teleaulas do programa Se Liga na Educação e dos PET. A esse aplicativo também estava acoplado o recurso digital Google Sala de aula ²⁹ .
E-mail institucional para alunos	Recurso de comunicação digital criado pela SEE/MG, no REANP, para os estudantes entregarem os PET, acessarem o aplicativo digital da secretaria e outros recursos digitais utilizados pelos professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No Documento Orientador REANP foi apontado pela secretaria que os PET contemplariam todos os componentes curriculares da BNCC e do CRMG. Entretanto, para alguns componentes como Arte, Educação Física e Ensino Religioso, no início do REANP não foram elaborados esses tipos de atividades. Tal fato, segundo a SEE/MG, provavelmente deveu-se “[...] à especificidade da modalidade de ensino ou do atendimento singular refletido em determinada matriz” (Minas Gerais, 2020g, p. 5). Assim, os professores desses componentes deveriam elaborar atividades complementares para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem (Minas Gerais, 2020g). Para viabilizar o acesso principalmente a esses materiais, a SEE/MG criou canais de comunicação.

O aplicativo Conexão Escola tinha como objetivo promover a interação direta entre professores e estudantes e por meio dele o estudante tinha acesso ao PET e às teleaulas do programa Se Liga na Educação, bem como ao *chat* para troca de informações e experiências

²⁸ Durante o REANP, o *site* tinha esse nome devido ao contexto educacional de ensino remoto, ou seja, os educandos estudavam em casa. Após o retorno das aulas presenciais, o *site* recebeu o nome de Se Liga na Educação, pois foi readaptado. Essa ferramenta continuou a armazenar os vídeos das teleaulas, informações sobre o aplicativo Conexão Escola, entre outros materiais pedagógicos que foram criados pela SEE/MG, como os cadernos MAPA-MG (Material de Apoio Pedagógico) e o Jornal LUPA. Caracteriza-se, portanto, como uma tecnologia digital de apoio à educação em Minas Gerais (Minas Gerais, [2020]b).

²⁹ Tratarei dessa possibilidade criação pela secretaria no capítulo 6.

(Minas Gerais, 2020g). Na tentativa de garantir o uso desse aplicativo, o governo estadual patrocinou o acesso via dados móveis, ou seja, na época da pandemia, docentes e discentes não tinham que utilizar sua própria internet para navegar no aplicativo. Em contrapartida, como era necessário fazer *download* pelo Google Play Store, por exemplo, em algum momento professores e estudantes utilizariam seus próprios recursos. Somado a isso, o aplicativo só era compatível com os sistemas Android e IOS³⁰. Caso o aparelho celular não tivesse essa compatibilidade não seria possível o acesso, ou seria necessário adquirir outro aparelho. Dessa forma, ainda que o governo do estado tenha tentado garantir o uso do aplicativo digital, as desigualdades limitavam o acesso a essa tecnologia e, por sua vez, as oportunidades de aprendizagem.

O programa Se Liga na Educação era transmitido pela Rede Minas e pela TV Assembleia de segunda a sexta-feira, das 07:30 às 12:30, e o objetivo das aulas era “[...] ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos pedagógicos trabalhados nos PET[s] em diversas localidades de Minas Gerais, para que tenham mais uma ferramenta de aprendizagem” (Minas Gerais, 2020e, p. 7). Ao analisar a intenção da secretaria de alcançar os estudantes via canais de TV aberta, destaco os apontamentos feitos por Lima, Ramos e Oliveira (2022). Segundo esses autores, em 2020 somente 262 dos 853 municípios mineiros eram atendidos com cobertura de sinal pela Rede Minas e TV Assembleia. Esse número indica que quase 70% dos municípios não tinham acesso ao programa por TV aberta, apontando, assim, a desigualdade digital (Macedo, 2021).

Cada dia da semana era destinado a uma área do conhecimento da BNCC, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias. Dessa forma, eram exibidas aulas de todos os componentes curriculares e, na sexta-feira, havia aulas com foco nas habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As aulas eram realizadas pelos próprios professores da rede estadual de ensino e havia a participação de professores de outras redes, como de escolas municipais.

O programa também permitia a interação com os alunos. Das 07:30 às 11:15 eram exibidas as aulas. Depois havia o momento ao vivo, em que alguns professores respondiam às dúvidas dos estudantes sobre as aulas transmitidas do dia. As perguntas eram enviadas por *e-mail* ou pelo número de WhatsApp do programa. Ressalto que as aulas, além de poderem ser acessadas pelo aplicativo Conexão Escola, também eram disponibilizadas no YouTube e no site

³⁰ Sistemas operacionais para *smartphones* e *tablets* desenvolvidos pela *Apple* e pelo Google.

Estude em Casa. Entretanto, como para ter acesso ao site e à plataforma digital era necessário internet, muitos estudantes poderiam não ser alcançados, já que muitos não possuíam recursos para acompanhar as aulas remotas (Oliveira; Pereira Júnior, 2021).

O site Estude em Casa tinha como funcionalidade principal armazenar todo material e as ferramentas criadas e disponibilizadas pela SEE/MG, como mencionei anteriormente. Era, portanto, um *hotsite*, ou seja, uma página da internet criada pela secretaria para promover as ações desse órgão estadual durante o REANP.

As análises feitas até aqui sobre as ferramentas implementadas pela secretaria para dar continuidade ao processo educação demonstram alguns aspectos. O primeiro aspecto é que, enquanto política pública, o REANP caracteriza-se, primeiramente, pela sua função administrativa, visto que a educação é, também, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dever do Estado (Brasil, 1996), e se trata de uma decisão governamental (Goertz, 2006) que intencionou dar continuidade ao processo de aprendizagem. O segundo aspecto é que nem todos tinham acesso às ferramentas criadas nesse programa de governo. A exemplo disso, para baixar o aplicativo Conexão Escola era necessário acesso à internet e que o sistema operacional do celular dos estudantes e dos professores fosse compatível com o recurso. Quanto ao programa de TV Se Liga na Educação, quase 70% dos municípios não tinham acesso a ele. Dessa forma, as ações em meio à política pública, REANP, formulada e implementada para minimizar os efeitos da pandemia na educação se mostraram distantes das realidades sociais de muitos discentes e docentes. Essa distância potencializou as desigualdades sociais já vivenciadas por esses atores educacionais e comprometeram as oportunidades de aprendizagem dos estudantes já que eles não tinham acesso a todas as ferramentas tecnológicas.

O terceiro aspecto deve-se ao fato de que ao analisar esses principais documentos, a Resolução SEE nº 4.310/2020 e o Documento Orientador do REANP, observo que a principal ferramenta do ensino remoto em Minas Gerais foi o PET. Isso acontece porque era por meio dele que ocorria a realização das atividades não presenciais o que computava a carga horária dos estudantes, garantia as aprendizagens e o cumprimento das propostas pedagógicas (Minas Gerais, 2020d). Além disso, consistia em uma das formas de teletrabalho dos gestores e professores. Os gestores escolares, dentre outras funções, deveriam garantir a entrega dos PET aos discentes, seja por meio de TDIC ou de forma impressa. Além disso, esses profissionais tinham de registrar a devolução das atividades não presenciais realizadas pelos estudantes, como mostro no capítulo 6. Já os professores deveriam acompanhar a realização dos PET pelos

estudantes, sanando, por meio de TDIC, quaisquer dúvidas em relação às atividades e registrando a sua devolução.

Diante de tal importância, no próximo tópico descrevo e analiso documentos federais e estaduais que convergiram para a elaboração desse material.

4.2 Regulamentação das atividades não presenciais e dos PET: convergência documental

Nesta seção, abordo as principais determinações legais que orientaram o processo de atividades não presenciais e seus desdobramentos, em especial no estado de Minas Gerais, onde tais atividades foram representadas pelos PET. Para essa caracterização, examinarei a Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020 (Minas Gerais, 2020a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (Brasil, 1996), o Parecer 05/2020 (Brasil, 2005a) e a Resolução nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020b). Também irei relacionar esses documentos à Resolução SEE nº 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020d), documento legal que regulamentou a oferta do REANP nas escolas públicas desse estado. O meu foco nesta investigação é responder ao seguinte questionamento: *quais orientações legais possibilitaram a criação dos PET?*

4.2.1 A convergência documental

Ao analisar os documentos federais e estaduais que foram considerados para a elaboração da Resolução SEE nº 4.310/2020, é possível identificar a Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020 (Minas Gerais, 2020a), do CEE (Conselho Estadual de Educação), publicada em 26 de março de 2020. Essa nota tinha como objetivo esclarecer e orientar a reorganização do calendário escolar no estado diante da situação emergencial da pandemia da covid-19, que culminou no fechamento das escolas.

O primeiro ponto a ser destacado no documento foi a orientação dada a todas as instituições de ensino estaduais, públicas ou privadas, da Educação Básica ou do Ensino Superior, de que, para além da reorganização do calendário escolar, planejassem formas para a realização de atividades escolares não presenciais, “[...] adotando o regime remoto, via internet, se possível” (Minas Gerais, 2020a, p. 2). Outro realce importante é que, dentre as várias premissas para reorganização dos calendários escolares, foi dada a possibilidade de uso das TDIC “[...] para alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível técnico” (Minas Gerais, 2020a, p. 3). Nesse sentido, os direcionamentos dessa nota possibilitaram um novo modelo de ensino, o remoto, baseado essencialmente no uso de TDIC.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, mediado pelas tecnologias digitais, foram consideradas válidas

[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota, **bem como o Plano de Estudos Tutorado**, a ser regulamentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020a, p. 3, grifo da autora).

A partir dessa orientação, destaco que o PET foi caracterizado como uma atividade mediada pelas TDIC e pôde ser utilizado para reorganização do calendário escolar, bem como foi considerado uma atividade escolar não presencial. O artigo 2º da Resolução SEE nº 4.310/2020 confirma esse entendimento ao estabelecer que a reorganização do calendário escolar se daria por meio da realização das atividades escolares não presenciais (Minas Gerais, 2020d). Dessa forma, a regulamentação das atividades foi realizada para “[...] minimizar as perdas dos estudantes, em razão da suspensão das atividades escolares presenciais” (Minas Gerais, 2020d, p. 1), e os PET foram criados para o desenvolvimento das atividades não presenciais, cumprimento da carga horária mínima obrigatória e para alcançar os objetivos educacionais e pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o cumprimento da carga horária é importante dizer que a LDB (Brasil, 1996) estabeleceu que a carga horária mínima anual para o EF e o EM é de oitocentas horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar³¹. Com base nessa mesma lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 5/2020, publicado em 28 de abril de 2020 pelo Ministério da Educação, estabeleceu que uma das possibilidades de cumprimento da carga horária mínima seria com “[...] 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” (Brasil, 2020a, p. 6). Essa declaração do CNE amparou o uso dos PET para o cumprimento da carga horária mínima do estudante, já que esses materiais foram caracterizados como atividades escolares não presenciais.

³¹ Essa carga horária foi modificada para o Ensino Médio em 2024. Conforme nova redação da lei “[...] a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, 1996).

Com base nessa orientação, o CEE, por meio da Resolução nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020b), publicada em 8 de maio de 2020, estabeleceu que poderiam ser adotadas atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes na rede estadual de ensino de todas as etapas da educação durante as restrições sanitárias. O artigo 4º dessa resolução, semelhante às orientações dadas no Parecer 5/2020, determinou que as atividades pedagógicas não presenciais podiam acontecer

[...] por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso, com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Minas Gerais, 2020b, p. 3).

Nessa orientação, há duas características que podem ser relacionadas ao PET: as atividades mediadas por tecnologias digitais e as mediadas por tecnologias impressas, uma vez que, segundo a Resolução SEE nº 4.310/2020, os PET deveriam ser disponibilizados aos estudantes nesses dois formatos (Minas Gerais, 2020d). O artigo 13 e o artigo 19 da Resolução nº 474/2020 estabeleceram que na rede de ensino estadual de Minas Gerais “[...] foi instituído o regime de atividades não presenciais, com a utilização de Plano de Estudos Tutorado, regulamentado pela SEE/MG, por meio da Resolução SEE nº 4.310/2020” (Minas Gerais, 2020b, p. 8). Ressalto que o parágrafo segundo do artigo 19 definiu que a forma de registro do cumprimento das atividades não presenciais com a utilização dos PET seria prevista pela SEE/MG.

As análises dos documentos relacionados acima evidenciam dois aspectos. O primeiro deles é que as orientações dadas pelos órgãos federais e estaduais convergiram para a implementação do REANP, em especial para uso dos PET na rede de ensino estadual de Minas Gerais. Essa decisão, de ordem administrativa, apresentou, no mínimo, três objetivos principais: reorganizar o calendário escolar, garantir as aprendizagens dos estudantes e cumprir as propostas pedagógicas (Minas Gerais, 2020d). Ainda que alguns desses documentos tenham sido publicados posteriormente à Resolução nº 4.310/2020, as instâncias de Educação, tanto a nível federal quanto a nível estadual, apontaram para um modelo de ensino baseado em atividades não presenciais. O segundo aspecto é que os documentos apresentados nesta seção

orientaram o uso de TDIC no processo de educação durante o período de fechamento das escolas.

Realizada a análise de documentos que possibilitaram a criação dos PET, na próxima seção descrevo e examino documentos que estabeleceram os conteúdos a serem contemplados nesses materiais.

4.3 Orientações para os conteúdos dos Planos de Estudos Tutorado

Para os conteúdos a serem desenvolvidos nas atividades não presenciais, o Parecer 5/2020 do CNE estabeleceu que

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que está expressa por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas da[s] instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica. [...]. Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino (Brasil, 2020a, p. 4).

Dada a importância atribuída pelo CNE ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da Educação Básica expressos em normativas federais e currículos educacionais, o CEE estabeleceu como uma das premissas para reorganização do calendário escolar “[...] assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e ao Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Básica e de acordo com as diretrizes aprovadas para cada nível de ensino” (Minas Gerais, 2020b, p. 3). Para a SEE/MG o alcance desse objetivo no REANP foi por meio dos PET. O artigo 3º da Resolução SEE nº 4.310/2020 estabeleceu que os PET seriam organizados de acordo com o CRMG e o Plano de Curso da unidade de ensino (Minas Gerais, 2020d). Sobre essa orientação para elaboração do conteúdo desses materiais, destaco que em 2020 somente o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos finais já tinham sido implementados. Para a etapa do EM ainda estava em vigor o Currículo Básico Comum (CBC), já que o currículo dessa etapa só foi homologado em 2021 e implementado em toda rede de ensino estadual, para as turmas de 1º ano do EM, em 2022.

O CBC era uma proposta curricular na qual eram expressos os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não poderiam deixar de ser ensinados nas escolas e aprendidos pelos estudantes, e indicadas as competências e habilidades que os discentes deveriam adquirir e aprender ao longo das etapas da Educação Básica. O CBC servia de base para elaboração de avaliações sistêmicas — como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), e para estabelecer metas para as escolas (Minas Gerais, 2005a). Além disso, era um documento referência para os educadores dessa rede de ensino elaborarem os planejamentos escolares. Ao longo de 2003 a 2008, houve o processo de implantação e implementação desse documento, bem como o desenvolvimento de capacitações dos profissionais da educação para uso desse material nas escolas (Caldas, 2014; Caum; Galieta, 2012; Minas Gerais, 2005a)³².

O Plano de Curso da unidade de ensino mencionado no artigo 3º da Resolução SEE nº 4.310/2020 é um documento elaborado pela Escola de Formação de Desenvolvimento Profissional e de Educadores da SEE/MG e disponibilizado no site do CRMG³³. Esse plano orienta as atividades a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula, pois, segundo a secretaria³⁴, tal material é suporte para os educadores e direciona de forma prática a organização do currículo estadual. O plano é publicado anualmente e estruturado por ano de escolaridade e componente curricular, enquanto as habilidades são distribuídas por bimestre.

Conforme a SEE/MG, os Planos de Curso organizam as habilidades e competências do CRMG, sugerindo como podem ser trabalhadas ao longo do ano a partir de uma lógica de níveis de complexidade. Podem ser adequados conforme a realidade local e dos estudantes. Elaborados desde 2020, seu objetivo era, sobretudo, alinhar o trabalho didático e pedagógico, facilitando projetos de trabalho, atividades etc.³⁵ Ao ser estabelecido pela secretaria que os PET deveriam ter como base os Planos de Curso das unidades, compreendo que é a esse documento que a SEE/MG se refere. Entretanto, a partir das análises, pude observar que em 2020 esses planos foram elaborados apenas para o Ensino Fundamental Anos iniciais e Anos finais, já que o

³² Esse documento foi implementado em 2005 em todas as escolas da rede de ensino estadual. Em 2007, houve adaptações e revisões no documento, mas sem incorrer em nova implementação, por isso o utilizamos como referência o ano de 2005.

³³ CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS. **Planos de Curso**: CRMG, 2025. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 25 mar. 2025.

³⁴ ESTADO disponibiliza Cadernos de Plano de Curso para o ano letivo de 2024. **Agência Minas Gerais**, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/estado-disponibiliza-cadernos-de-plano-de-curso-para-o-ano-letivo-de-2024>. Acesso em: 25 mar. 2025.

³⁵ PLANOS de Curso auxiliam professores na organização do trabalho desenvolvido em sala de aula. **Secretaria de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/planos-de-curso-auxiliam-professores-na-organizacao-do-trabalho-desenvolvido-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CRMG do Ensino Médio não havia sido implementado. Assim, em 2020, dois currículos predominavam na rede estadual de ensino: o Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que tem como fundamento a BNCC, documento recentemente criado e implementado em 2018, e o CBC. Dessa forma, os PET do Ensino Fundamental tinham como base esses planos e, por sua vez, o CRMG e a BNCC. Já para elaboração dos materiais da etapa do Ensino Médio utilizava-se o CBC.

Vista a relevância do CBC para elaboração dos PET do EM, na próxima seção, descrevo e analiso a estrutura do CBC de Língua Portuguesa para essa etapa de ensino. Tal análise é importante pois, na seção 5.2 do capítulo 5, apresentarei as atividades que foram elaboradas no primeiro PET desse mesmo componente curricular e dessa mesma etapa de ensino.

4.4 A organização do Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa

O CBC de Língua Portuguesa do EM e do EF Anos Finais está organizado em um único documento, que se encontra armazenado no site do Currículo Referência de Minas Gerais. Nesse documento estão descritos as habilidades e os conteúdos a serem desenvolvidos nessa disciplina. Esse currículo apresenta, na parte introdutória, justificativas e diretrizes para o ensino do componente curricular e explicações para os critérios utilizados para seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Nos tópicos seguintes desse documento, há uma apresentação comentada dos temas, subtemas e eixos temáticos a serem desenvolvidos na disciplina, o detalhamento desses itens, bem como a distribuição deles para cada ano escolar.

Os temas a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa estão dentro de eixos temáticos. O tema gêneros, por exemplo, está dentro do eixo temático compreensão e produção de textos. A proposta do currículo é que essa temática seja desenvolvida em todos os anos escolares do EM, sendo que, para cada ano, é proposto o estudo de um conjunto de gêneros textuais, agrupados por tipo predominante de discurso. Quanto ao ensino do tema, a SEE/MG orienta que outros gêneros poderiam e deveriam ser estudados, ainda que o *corpus* — gêneros textuais selecionados e citados no CBC — servia de indicativo para avaliação (Minas Gerais, 2005a). Dizendo de outra forma, os gêneros textuais que estavam explicitados no CBC são aqueles que possuíam maior probabilidade de serem cobrados nas avaliações sistêmicas do governo estadual. Assim, para que os estudantes fossem preparados para esses tipos de avaliações, era importante que os professores elaborassem o planejamento das atividades escolares com base nesse documento.

Na Figura 4³⁶, explicito como são apresentados os temas de cada eixo temático.

³⁶ Conforme a SEE/MG (Minas Gerais, 2005a), essa proposta curricular foi elaborada para atender a Resolução SEE-MG nº. 833, de 24 de novembro de 2006, que instituiu e regulamentou a organização curricular implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Esse projeto abrangeu o ensino médio regular, a educação de jovens e adultos e os projetos de aceleração de estudos. A organização curricular apresentava uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino: i) no 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns, definidos pela Resolução SEE nº 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna; ii) no 2º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas de conhecimento, com aprofundamento dos Conteúdos Básicos Comuns; iii) no 3º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas; i) no 4º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando ao aprofundamento de estudos das referidas áreas. MINAS GERAIS, **Resolução SEE-MG nº. 833**, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Belo Horizonte: SEE, 2005. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

Figura 4 – Temas, subtemas, tópicos e subtópicos do Currículo Base Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Eixo Temático I Compreensão e Produção de Textos		
SÉRIE	TEMA 1: GÊNEROS	SUBTEMAS E TÓPICOS DE ESTUDO DOS GÊNEROS
1º EM CBC	Crônicas, contos, romances, novelas, cordel (e outras narrativas orais). Resumos, notas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, atas e relatórios. Retrato ou perfil. Poemas. Entrevistas, charges e tirinhas.	Subtema: Operação de Contextualização 1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos 2. Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT Subtema: Operação de Tematização 3. Organização temática do texto 4. Seleção lexical e efeitos de sentido 5. Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, tabelas) Subtema: Operação de Enunciação 6. Vozes do texto 7. Intertextualidade e metalinguagem Subtema: Operação de Textualização 8. Textualização do discurso narrativo (ficcional) 9. Textualização do discurso de relato (narrativo não ficcional) 10. Textualização do discurso descritivo 11. Textualização do discurso expositivo 12. Textualização do discurso argumentativo. 13. Textualização do discurso injuntivo 14. Textualização do discurso poético
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	Dissertações, exposições de livros didáticos e técnicos. Artigos de opinião, editoriais, cartas argumentativas, resenhas. Anúncios publicitários, artigos de aconselhamento e auto-ajuda, leis, estatutos, regulamentos, instruções de confecção, operação ou montagem. Entrevistas; charges e tirinhas.	
3º EM E 4º EM CBC Ampliado Todas as ênfases curriculares	Artigo de opinião, carta argumentativa, dissertação argumentativa, dissertação expositiva. <i>Curriculum vitae</i> Prova de concurso vestibular e outros	

Fonte: Minas Gerais, 2005a, p. 85.

Os temas de cada eixo dividem-se em subtemas, que por sua vez estão detalhados em tópicos e subtópicos (conteúdos) e em habilidades relacionadas a eles. No Eixo 1 (Figura 4), os subtemas tratam das operações para produção de sentidos dos textos. É possível observar que os temas (gêneros) são diferentes para cada série do EM, mas os subtemas são os mesmos. Na Figura 5, apresento como era feito o desdobramento dos subtemas pela SEE/MG.

Figura 5 - Subtema Operação de contextualização do Conteúdo Básico Comum Língua Portuguesa do Ensino Médio

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos - Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores. - Suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte. - Contexto histórico. - Pacto de recepção do texto. - Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero. - Situações sociais de uso do texto / gênero. - Variedades lingüísticas: relações com a situação comunicativa, o contexto de época, o suporte e as situações sociais	1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente. 1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção. 1.2. Usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros. 1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas lingüísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico. 1.4. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes. 1.5. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros.

Fonte: Minas Gerais, 2005a, p. 99.

Nessa parte do documento, a secretaria apresentava o conteúdo, ou seja, o que seria ensinado em cada tópico/subtópico do Eixo 1. Para esses conteúdos existia um conjunto de habilidades, que são detalhadas no canto direito da Figura 5.

A SEE/MG apontou nesse documento que “[...] a seleção de conteúdos da disciplina Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos e de recursos lingüísticos que deverão ser objeto de reflexão e de estudo sistemático a cada etapa de ensino” (Minas Gerais, 2005a, p. 80). Esse argumento da secretaria mostra que o ensino de Língua Portuguesa no EM nas escolas de sua rede tem como objetos de ensino o estudo de gêneros textuais, a leitura, escrita, língua e linguagem.

Nesse mesmo Eixo 1, também foi proposto o Tema 2: suportes, como apresento na Figura 6.

Figura 6 - Tema Suportes do Eixo I do Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio

SÉRIE	TEMA 2: SUPORTES	TÓPICOS DE ESTUDO DOS SUPORTES
1º EM CBC	Subtema: Revistas	15. Organização do suporte revista: relações com o público-alvo 16. Capa de revista 17. Credibilidade do suporte revista: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-lingüístico da informação
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	Subtema: Livros didáticos e técnicos	18. Perigrafia de livros didáticos e técnicos 19. Fatores de legibilidade do texto de livros didáticos e técnicos

Fonte: Minas Gerais, 2005a, p. 86.

A explicação da secretaria para o estudo, em conjunto, dessas duas temáticas é que “[...] todo texto se realiza como gênero e todo gênero circula em algum suporte” (Minas Gerais, 2005a, p. 86). Para esses tema e subtemas também existiam habilidades a serem desenvolvidas conforme o conteúdo ensinado. Por exemplo, para tópico/subtópico *Organização do suporte revista: relações com o público-alvo*, o objetivo era de se desenvolver, dentre outras, a habilidade *Ler revistas, produtiva e autonomamente, considerando a organização desse suporte e suas relações com o público-alvo* (Minas Gerais, 2005a, p. 114).

Foram vistos até aqui os aspectos legais que possibilitaram a criação de atividades não presenciais para a reorganização do calendário escolar para dar prosseguimento à educação por meio do ensino remoto, com uso de TDIC, em todas as modalidades da rede de ensino estadual. A partir dessas orientações, a SEE/MG implementou o REANP, que tinha como ferramenta principal os PET e cujas atividades eram baseadas nos currículos vigentes — CRMG para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e CBC para o Ensino Médio. Além de servirem para o cumprimento da carga horária mínima obrigatória, os PET tinham como finalidade alcançar os objetivos da educação no estado indicados nos currículos vigentes. A entrega dos PET, o acompanhamento na execução deles pelos estudantes e o registro pelos gestores e professores o caracterizavam como forma de teletrabalho dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, na próxima seção examino aspectos relativos à concepção e produção dos PET. Para tanto,

análise trechos de entrevistas realizadas com gestores e analistas da SEE/MG que fizeram parte de algum desses processos.

4.5 O que dizem gestores e analistas sobre a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais e o processo de elaboração dos Planos de Estudo Tutorado?

As análises realizadas neste capítulo visam responder aos seguintes questionamentos: *como se deu o processo de concepção dos PET? Quem foram as pessoas envolvidas no processo de elaboração dessas atividades? Como se deu o processo de implementação do PET em detrimento ao uso do livro didático?*

4.5.1 “E a gente começou a escrever...”: o processo de surgimento dos PET

Início esta seção com trechos de entrevista que realizei com Adélia, em seu espaço de trabalho. Adélia atuava como gestora na SEE/MG no período do REANP:

Olha, eh:: assim quando, né, quando deu ((risos)) a questão do *lockdown*/ a gente JÁ tinha:: alguns pensamentos/ de fazer::r material pedagógico/ de fazer algumas aulas grava::das pra ajudar/ a gente já tinha esse pensamento, mas não:: em:: em ((risos)) termos de pandemia, né/ A gente tinha de melhorar a:: a formação/ aqui da Escola de Formação/ e aí:: ao, ao, né/ vim a pandemia, aí foi um detonador/ Então a gente resolveu, né, a, a gestão da Escola de FORMAÇÃO, resolveu já lançar/ abrir mão/ e foi assim BEM de imediato, né/ de um dia para o outro/A equipe que a gente tinha aqui, que eram 8 professores/ eh:: a gente já começou a preparar material/ e logo no início foi(+)/ falado assim, para a gente fazer só uma curadoria mesmo de materiais que eram necessários para que os alunos trabalhassem em casa(+)/ E a gente começou a escrever, né/ esses cadernos que foram os PET, né/ E:: inclusive até o, o nome dos PET também saiu daqui/ que foi Plano de Estudos Tutorado /.../ (Trecho da Entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

Como pode ser visto pela transcrição da fala de Adélia, a Escola de Formação de Desenvolvimento Profissional e de Educadores da SEE/MG já tinha a intenção de produzir materiais pedagógicos para serem utilizados no processo de formação dos profissionais da educação dessa rede de ensino. Entretanto, o contexto da pandemia da covid-19 contribuiu para essa produção e definiu o formato dos materiais a serem disponibilizados aos professores e estudantes, mesmo que de forma imediata. Outro aspecto a ser destacado é a maneira de elaboração dos PET. De acordo com a fala de Adélia, a orientação inicial era de se fazer “[...]”

curadoria mesmo de materiais”. Diante da implementação emergencial do REANP, não havia tempo hábil para criação de produtos novos pela secretaria nem profissionais suficientes para tais produções, como expôs a servidora. Além disso, não pode ser evidenciada a participação dos professores da rede de ensino no processo inicial de criação desses materiais. Por conseguinte, a produção dos PET foi feita com base em curadorias, ou seja, pesquisas em fontes diversas. Porém, como será visto no capítulo 5, não foram encontradas referências a essas fontes de pesquisa no PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volume 1, apenas nos PET de 2021 e 2022.

Nesse ponto, vale destacar a quantidade de materiais produzidos em 2020. Nesse período foram elaborados PET para todas as modalidades de ensino ofertadas pela SEE/MG. Elaborei o Quadro 3 para apresentar quais eram esses PET³⁷. Organizei o quadro por etapas de ensino e anos de escolaridade.

Quadro 3 - Lista do volume 1 dos Planos de Estudo Tutorados

Educação Infantil • Ensino Infantil (Regular) • Ensino Infantil (Modalidades Especiais: Educação indígena Maxakali) • Ensino Infantil (Modalidades Especiais)	Ensino Fundamental Anos Iniciais • PET do 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental (Regular) • PET do 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental (Modalidades Especiais) • PET do 4º ao 5º ano – Ensino Fundamental (Educação Integral)
Ensino Fundamental Anos Finais • PET do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental (Regular) • PET do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental (Modalidades Especiais) • PET do 6º ao 7º ano – Ensino Fundamental (Educação Integral)	Ensino Médio • PET do 1º ao 3º ano – Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos • PET do 1º ano – Ensino Médio Profissional/Logística-Transações Imobiliárias • PET do 1º – Ensino Médio Integral Profissional • PET do 1º ano ao 3º ano – Ensino Médio Integral • PET do 1º ao 3º ano – Ensino Regular Noturno • PET do 1º ao 3º ano – Ensino Regular Diurno

Fonte: Elaborado pela autora, 2025³⁸.

³⁷ MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **REANP: 2020** Se liga na Educação, [2020?].a. Acesso aos PET e transmissões de videoaulas publicados em 2020. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020-fora-do-ar>. Acesso em: 25 mar. 2025.

³⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **REANP: 2020** Se liga na Educação, [2020?].a. Acesso aos PET e transmissões de videoaulas publicados em 2020. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020-fora-do-ar>. Acesso em: 25 mar. 2025

Foram confeccionados 15 conjuntos de PET. Diante desse volume de materiais, no início da produção podem ter ocorrido complexidades na elaboração devido ao número reduzido de profissionais na equipe da Escola de Formação, somado ao curto prazo para produção e disponibilização para as escolas. Essa escassez de capital humano nesse órgão da secretaria resultou na contratação de mais profissionais, como relata Adélia:

.../Claro que a gente FEZ curadoria de EXERCÍCIO na INTERNET e tudo/ No, No início/porque depois também, com AUMENTO de número de professores/E aí, logo no INÍCIO a gente tinha esses 8 professores, mas depois começaram a entrar professores voluntários/ Logo no início/ a gente não teve também essa SELEÇÃO de professores/Mas começaram a entrar professores VOLUNTÁRIOS, né/que se interessaram e falaram que estavam disponíveis a ajudar fazer o MATERIAL/ E aí, foi nesse propósito de ser um material MAIS próximo do aluno e trabalhando as habilidades MAIS ESSENCIAIS/ Porque nem sempre::/ a gente SABIA que o aluno estava sozinho, que ele não daria conta de um TODO/mas de uma coisa mais perto, mais essencial para ele/.../ (Trecho da entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

Adélia afirma que os PET não eram originais e, sim, resultavam de curadorias de exercícios disponibilizados na internet. Com a chegada de novos profissionais, provavelmente foram apontadas necessidades de melhorias no material, que foram realizadas. A exemplo disso, no PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volume 4, elaborado em 2021, já havia referências das fontes consultadas e houve variação dos tipos de perguntas (Minas Gerais, 2021e).

Outro aspecto a ser destacado na transcrição da fala de Adélia é quanto ao conteúdo dos materiais. Segundo ela, as atividades eram elaboradas com base em habilidades essenciais, isso é, nem todo o currículo (CBC) pôde ser trabalhado por meio dos PET. Na declaração, a entrevistada aponta que foram selecionados conteúdos e habilidades julgados pela equipe de professores da Escola de Formação como prioridades ou que precisavam ser desenvolvidos pelos estudantes durante o REANP, uma vez que foi estabelecido que o discente não “[...] *daria conta de um TODO/mas de uma coisa mais perto, mais essencial para ele*”. É importante destacar que, quando perguntei para Adélia sobre como havia surgido o REANP, ela, imediatamente, mencionou a elaboração dos PET, o que testifica esses materiais como essenciais ao desenvolvimento desse ensino remoto em Minas Gerais.

Quanto às regulamentações das atividades não presenciais, Adélia salientou como surgiram:

/.../E aí, comeÇOU/ Aí começamos primeiro, até antes mesmo de CRIAR o próprio documento ((risos)), né/ Começamos a criar material:: e a criar aulas/Mas aí depois as equipes gestoras junta::ram e foi se inscrever o documento, né/ A resolução::/ que deu ampa::ro de tudo/ né/ E assim/ tudo assim/ muito de imediato, assim, diferença de uma semana/15 dias/ Aí começou-se a escrever o documento/Foi feita uma resoluÇÃO/E aí né/ que veio a resolução do REANP mesmo/Com o nome do REANP e com tudo que seria disponibilizado para esse processo nas ESCOLAS/.../ (Trecho da Entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

O ponto que destaco nessa fala de Adélia é que a elaboração dos PET antecedeu a regulamentação deles. Corrobora esse entendimento o fato de o documento legal que regulariza o REANP, a Resolução SEE nº 4.310/2020, preceder legislações federais e estaduais, como o Parecer 5, do CNE, e Resolução nº 474, do CEE. Além disso, em outro momento da entrevista, essa servidora expressa que as aulas que foram transmitidas pelo programa Se Liga na Educação também resultaram de algo que já estava sendo conversado com a emissora de TV Rede Minas.

Para compreender um pouco mais sobre o processo de elaboração dos PET pelos professores, na próxima seção analiso trechos da entrevista que realizei com uma analista da SEE/MG.

4.6 “*Ele foi mais livre*”: caracterização do processo de elaboração das atividades dos PET

Nesta análise, apresento trechos de entrevista realizada pelo Whatsapp com uma analista educacional da SEE/MG, identificada como Joana, nesta pesquisa, e que fez parte da equipe responsável por elaborar os primeiros volumes dos PET. No intuito de entender a dinâmica de estruturação dos PET, perguntei a ela como foi o processo de escrita desses materiais:

O prime::iro/ como ainda não tínhamos nenhum para comparação(+)/ele foi mais livre, assim(++)/ se você é/ como você é professor e tal/ escreva um:: PLANO/né/de aula para aquela sé::rie (+)/ que dê pra:: tantas aulas/ E aí eles colocaram pra gente o tempo e tal(++)/ E depo::is a gente escolheu, né/ As, as habilidades voltadas para o CBC que cabiam para aquele ano que dava para poder ser estudado pelo PET(+)/ Aí depois foi, foi escrito um material assim, mais orientador e tal(++)/ Eh:: porque começou a vir proble::mas/ que o pessoal estava usando Turma da Mô::nica/ ou outras charges/outras coisas assim que tinha:: /direitos autorais e tal(+)/ Eh:: e aí começaram a vir algumas orientações mais voltadas assim, para as questões da, da estrutura, o que usar o que não/Mas o priMEIro/ como era algo assim, que ninguém/ né/ não sabia como fazer ainda/como que tinha que ser/ ele foi mai::s sem essa/essas orientações mesmo/e(++)/ e aí cada professor, cada analista, cada pessoa que

foi responsável/ Fez baseado mesmo na sua experiência como professor/ (Trecho da entrevista com Joana, concedida em 8 de maio de 2024).

A fala de Joana apresenta quem eram as pessoas que produziram os PET. Ela era analista da SEE/MG e não trabalhava na Escola de Formação, mas também participou da escrita deles. Tal fato mostra que outros servidores da secretaria também foram envolvidos nessa produção de materiais. Além disso, durante entrevistas, Joana relatou que nesse processo também havia participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME), porque, como apresentei na seção 4.5.1, também eram produzidos PET para os estudantes da Educação Infantil e do EF anos iniciais.

Outro realce a ser feito nesse trecho da entrevista é que, para a elaboração das atividades dos primeiros PET, não havia um modelo a ser seguido. Segundo Joana, cada professor escrevia os materiais a partir da própria experiência profissional. Também a fala dessa servidora evidencia que cada um dos professores que escreveu o PET foi quem “[...] *escolheu, né/ As, as habilidades voltadas para o CBC que cabiam para aquele ano que dava para poder ser estudado pelo PET(+)*”. Joana elaborava os PET para a etapa do Ensino Médio, por isso, no trecho acima, ela mencionou que as habilidades eram voltadas para o CBC. Isso ratifica as constatações realizadas nesta pesquisa sobre esses materiais.

As falas da entrevistada também revelam que a inexistência de um material orientador para a produção dos PET desencadeou problemas para a SEE/MG, no que diz respeito a direitos autorais. Um desses problemas poderia ser a falta de referências aos materiais consultados durante o processo de curadoria.

Esta fala de Joana “[...] *como você é professor e tal/ escreva um:: PLANO/né/de aula para aquela sé::rie (+)/ que dê pra:: tantas aulas*”, sugere que no imaginário da secretaria, pelo fato de uma pessoa ser professor(a), esse(a) profissional está apto(a) a elaborar um plano. Sobre essa fala farei algumas observações. A primeira é que, como professora, o plano de aula a que estamos acostumados, se baseiam, especialmente, nas atividades dos livros didáticos, pois é o recurso mais utilizado em sala de aula. Outros exercícios que agregamos a esse plano de aula são, geralmente, aqueles prontos e encontrados na internet. O que os PET evidenciaram é que os gestores da SEE/MG ou da Escola de Formação ansiavam por uma escrita de sequência didática ou uma sequência de atividades. Não é o intuito discutir, nesta pesquisa, o conceito de sequência didática. O meu objetivo é mostrar os possíveis interesses da SEE/MG e o que os PET revelaram.

Tendo isso em vista farei a segunda observação, com base nos argumentos de Araújo (2017). Essa autora defende que nos cursos de formação inicial não se tem ensinado aos professores como formular atividades, e por isso a solução encontrada por muitos profissionais é fazer curadoria ou copiar atividades já existentes de livros didáticos ou de processos seletivos, como do ENEM, “[...] que às vezes, apresentam-se muito problemáticas” (Araújo, 2017, p. 25). Nessa direção, muitas falhas apontadas nos PET, como expressou Joana na entrevista, podem ter ocorrido por causa da falta de experiência docente em elaborar atividades escolares. Para amenizar esses problemas, a secretaria contou com a parceria de instituições superiores, como destaca Joana:

Quando a gente fazia o PET/ eh:: tinha professores, acho que de faculDAde/ que faziam essa::/ que faziam tipo uma:: leitura/ uma leitura sabe?/ que, que colocavam::/ que davam tipo as opiniões:: e tal/Fazia uma leitura crítica mesmo/Então assim::/ não era uma coisa mal feita, né?/.../ (Trecho da entrevista com Joana, concedida em 8 de maio de 2024).

A mesma observação foi feita por Adélia durante a entrevista que realizei:

/.../E eles ajudavam nas revisões, [**Pesquisadora:** uhum] né?/ A gente pediu uma leitu::ra/ porque como a gente tinha pouca gente/a gente começou a fazer essas divisões (+)/ né/de tarefa aí também para revisão (+)/ E também depois entrou a ajuda das universidades, né/Logo no incincho/quando a gente noTOU/Que estavam tendo alguns problemas/ alguns erros/ entraram também/ as universidades começaram a nos dar aporte/ Tanto em:: analisar os conteú::dos, né?/ E a gente teve uma equipe também (+) /que entrou como voluntária, mas foi uma empresa terceirizada que nos deu suporte de:: revisão ortográfica (+)/ [**Pesquisadora:** uhum]/ Aí nesse momento a gente já (+)/ Os primeiros/como diz o outro/ O PET um ele saiu com vários problemas, porque a gente não teve uma equipe revisora/ e já do PET dois em diante a gente já começou (+) essas ajudas aí/E no princípio/ os PET eram um por mês, né?/ Ele era mensal (+) Então assim (+) /foi um trabalho bem intenso né?((risos)) (Trecho da entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

Ao analisar as falas de Joana e de Adélia, compreendo que a SEE/MG pode ter se empenhado no REANP para disponibilizar aos estudantes de sua rede de ensino materiais didáticos de qualidade. Como os materiais didáticos carregam marcas das situações em que foram produzidos, para Rangel (2006, p. 10), nos PET tais marcas podem ser atreladas à

inexperiência dos profissionais em confeccioná-los e à emergência desse novo modelo de ensino desenvolvido na pandemia da covid-19, como pode ser visto na fala de Adélia:

/.../É/ você mal terminava de elaborar um já estava elaborando o outro, né?/ Enquanto estava em rota de diagramação um ((risos)) você já estava revisando outro/ Então foi assim(+)/ Eh muita correria/A gente trabalhou/ sábado, domingo ((risos)) como diz o outro /a gente não teve descanso não, mas pra conseguir colocar pra rede, né?/ E inclusive, o nosso plano de curso do Fundamental/ nosso primeiro plano de curso, ele ERA mensal/ [Pesquisadora: uhum] foi por aí ,que o caderno seguiu esse plano de curso mensal, né?/O primeiro plano de curso do Fundamental foi mensal (+) A gente tinha ACABADO de lançar o plano de curso em 2019/ em janeiro 2019 a gente lanÇOU o plano de curso/quando foi em março, veio a:: pandemia/ 2020, né?/ [Pesquisadora: 2020] Foi/ Em 2020/ A gente lançou o plano de curso/ e em março veio a pandemia/Então a gente estava com um plano de curso MENSAL/ e nesse primeiro ano a gente nem tinha o plano de curso DO Ensino Médio/ A gente tinha lançado só o do Fundamental/E aí o do Médio a gente construiu (+) já dentro da pandemia/ A gente construiu pelo CBC e tudo/ Fez a divisão por bimestre (+)/ mas já dentro da pandemia/ Com essa equipe também/ que a gente tinha aqui/ que era uma equipe pequena/.../ (Trecho da Entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

Além do caráter emergencial presente no processo de elaboração dos PET, pelas falas de Adélia é possível entender que em meio à pandemia foram implementadas políticas públicas além do próprio REANP. A exemplo disso temos o Plano de Curso do Ensino Fundamental, baseado no CRMG, que fundamentou a elaboração dos PET dessa etapa de ensino e foi disponibilizado para as escolas em março de 2020. Já os Planos de Curso do Ensino Médio foram construídos ao longo desse mesmo ano, com base no CBC³⁹, e implementado nas escolas em 2021.

Até agora, declarações dos profissionais entrevistados justificaram o uso dos PET no REANP. Mas o que levou a secretaria a não utilizar os livros didáticos, já que esse material apresenta centralidade entre os recursos pedagógicos? Na próxima seção, apresento trechos da entrevista com Adélia e apontamentos de conversas que realizei com outro gestor da SEE/MG.

³⁹ CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum – Ensino Médio**, 2025b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 25 mar. 2025.

4.7 “...os livros didáticos ficam nas escolas”: análise da decisão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de não utilizar livros didáticos

Início esta seção com um trecho da fala de Adélia:

/.../porque o livro didático/ eh:: nem todas as escolas, assim/ ficam nas escolas, né/ Os alunos pegam emprestado/A maioria não é não consumível/E a gente pensou num material que fosse consumível/que os alunos pudessem fazer/ pudesse levar para o professor/para o professor acompanhar (+) né/E os livros didáticos só eram consumíveis dos meninos menores/Então assim/não que a gente tirou o livro didático também/ Às vezes os próprios PET se remeti::am à utilização:: dos livros didáticos/mas como um complemento(+)/de um material que seria consumível/que seria um material, assim/como se o professor também tivesse conversando com aluno/explicando conteúdo/ Porque às vezes o livro didático traz um conceito puro, né/para o aluno fazer/e esse material foi:: mais voltado como se o próprio professor estivesse ali (+) eh::explican::do o conteúdo, né/ conversando com o aluno/Foi mais (+) autoral assim/essas partes de conversa, né/.../ (Trecho da entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

Essa fala de Adélia informa que a SEE/MG optou por não utilizar o livro didático durante o REANP porque esse material ficava na escola e não é consumível. A intenção da secretaria era a de que houvesse um material que ficasse com os estudantes, em casa, no qual eles pudessem responder as questões e posteriormente enviar para a correção do professor. Sobre a proposta de ser um material consumível, ou seja, em que os estudantes pudessem anotar as respostas, como será visto nesta pesquisa, no capítulo 5, essa característica não foi observada no PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volume 1, do ano de 2020, apenas nos PET de 2021 e 2022.

É importante destacar, também, que o fechamento das escolas se deu próximo ao início do ano letivo e muitas instituições escolares, provavelmente, não tinham feito a distribuição dos livros didáticos aos estudantes, justificando a elaboração dos PET pela SEE/MG. Destaco, ainda, que de acordo com a fala de Adélia o propósito da secretaria e da Escola de Formação era que os PET fossem consumíveis.

A servidora ressalta também que a proposta era de que o material disponibilizado para os estudantes nesse período fosse mais interativo, isto é, “[...] *que seria um material, assim/como se o professor também estivesse conversando com aluno/explicando conteúdo*”.

Essa característica dos PET pode estar relacionada às orientações feitas na contracapa e no uso de balões que caracterizaram a multimodalidade nos PET, como apresento no capítulo 5.

Ainda sobre a opção de uso dos PET no REANP em detrimento do uso do livro didático, vale destacar uma conversa⁴⁰ que realizei com Pedro, analista da SEE/MG. Na ocasião, perguntei o motivo de não se utilizar o livro didático naquele período. Pedro respondeu que o livro didático não foi pensado para ser autoinstrucional, mas para ser utilizado na escola com a ajuda do professor, já que é uma das principais ferramentas pedagógicas da escola (Rangel, 2006). Ele salientou, ainda, que não há livros didáticos suficientes para todos os estudantes, por isso seu uso seria inviável, e ponderou que, mesmo recorrendo-se às tecnologias para reunir professor e alunos remotamente em uma sala virtual, nem todos têm acesso a TDIC. Sobre a insuficiência de livros didáticos, é importante falar da minha experiência como professora da escola quanto a isso. Nessa instituição, sempre tivemos dificuldades para utilizar alguns desses materiais, especialmente no EM, já que não havia quantidade suficiente para os estudantes. Nesses casos, a estratégia que utilizávamos era a de deixar os livros na biblioteca da escola e, quando precisávamos deles, solicitávamos que alguns alunos buscassem essas obras. A falta de livros didáticos na escola, geralmente, deve-se a dois fatores principais. O primeiro deles é que os livros são calculados a partir de projeções do censo escolar de dois anos anteriores ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse sentido, talvez não seja considerada a dinamicidade das escolas: o número de matrículas pode variar de um ano para o outro, especialmente a depender da quantidade de vagas nas instituições. Outro fator é que, quando os livros não são consumíveis, os estudantes podem levá-los para a casa, porém, antes de terminar o ano letivo, precisam devolvê-los. Infelizmente muitos discentes não fazem essa devolução, gerando um desfalque na quantidade de materiais.

Pedro destacou também que a pandemia foi uma espécie de evasão forçada: os estudantes não podiam ir à instituição escolar, não estavam naquele ambiente. Por isso, segundo ele, os PET eram uma forma de manter os discentes ligados à escola, dando continuidade aos estudos por meio desses materiais. Conforme salientou, os estudantes poderiam baixar o material através do aplicativo Conexão Escola e do site Estudante em Casa ou, em última instância, receber o PET impresso da escola. Além disso, Pedro falou da importância do

⁴⁰ Essa entrevista realizada no espaço onde Pedro trabalhava não foi gravada, pois quando tive a oportunidade de conversar com ele, não tinha comigo nada que pudesse usar para registrar. Na função que ocupava em 2024, Pedro possuía uma agenda repleta de compromissos dentro e fora da SEE/MG. Além disso, ele realizava trabalho remoto. Por isso, aproveitei de forma imediata a oportunidade que tive de conversar com ele. Relembrei as falas dessa entrevista posteriormente e gravei meus próprios áudios no celular.

programa televisivo Se Liga na Educação, cujas aulas trabalhavam os conteúdos dos PET e, em caso de dúvidas, os estudantes poderiam saná-las assistindo às teleaulas.

Mesmo diante da importância dos PET evidenciada nas entrevistas analisadas até aqui, não houve a exclusão total do livro didático. Isso pode ser visto na fala de Adélia. Essa servidora afirma que os PET faziam referência aos livros didáticos:

/.../**Pesquisadora:** E esse remeter ao livro didático que você fala/ é que o professor, às vezes, no material eh/ mencionava o uso do livro didático?/**Adélia:** Isso/ mencionava o u::so, né/ Conversava com o aluno, né, para também verificar no seu livro didático/ Porque as escolas também(+)/ que(+)/ né/ proporcionaram do aluno levar o livro didático para casa/Só que o livro não era consumível/[**Pesquisadora:** uhum] não podia escrever nele e tal/ Então a gente mencionava, né/ buscar no seu livro didático o conteúdo, né/ E TAMBÉM mencionava num trecho que esse material não substitui [**Pesquisadora:** uhum]o livro didático, mas ele é um complemento/Então (+) foi nesse sentido/**Pesquisadora:** Então, algumas escolas puderam disponibilizar o livro didático?/ Mesmo no *lockdown* o aluno ia na escola buscar?/**Adélia:** Sim/ tinham alunos que iam na escola (++)/ Não logo no início/No *lockDOWN* [**Pesquisadora:** uhum, ahã] mesmo, que todo mundo ficou fechado em casa, não/Mas depois, quando foi assim(+)/ podendo sair com as máscaras e coisa e tal/ o aluno ia buscava, tanto o PET impresso como ele poderia buscar o livro didático/ se assim o professor/Porque o próprio professor também não foi tirado, eh a autonomia dele, né/[**Pesquisadora:** ahã] Se o professor indicasse dele usar tal, eh, o planejamento do PET e o livro didático/ ele levava os dois/ juntos/.../ (Trecho da entrevista com Adélia, concedida em 19 de junho de 2024).

Adélia esclarece nesse trecho da entrevista que nos PET era indicado que os estudantes verificassem conteúdos nos livros didáticos. Isso porque, segundo ela, algumas escolas disponibilizaram os livros e os discentes poderiam retirá-los na instituição, junto com os PET impressos. Essa disponibilização do livro didático ao estudante, caso o professor desejasse, pode estar relacionada ao fato de que nas orientações aos pais e responsáveis, a secretaria indicou que fossem feitas pesquisas em fontes variadas disponíveis em casa (Minas Gerais, 2020f, p. 1). A exemplo disso, no capítulo 5 mostro como a atividade da semana 3 do PET de Língua Portuguesa, do 2º ano do EM, volume 1, faz essa solicitação.

De acordo com o trecho da entrevista de Adélia, se os PET não substituíram os livros didáticos tampouco o uso do livro didático teve primazia frente aos PET. No questionário que apliquei aos professores da Escola Ademar de Campos, por exemplo, 96,7% dos professores entrevistados responderam que utilizaram os PET com os estudantes. Além disso, mesmo que

os estudantes pudessem ir à escola buscar os livros didáticos, isso poderia não estar ao alcance de todos, pois alguns moravam distante da escola e não tinham condições financeiras para custear passagens de ônibus, como apontam Moraes Costa *et al.* (2024) no estudo que realizaram em uma escola da rede de ensino estadual de Minas Gerais. Somado a esses argumentos, enquanto professora, no processo de elaboração de atividades complementares para as minhas turmas, durante o REANP, não utilizei livro didático, porque não tive notícias se algum estudante possuía esse material. Nas aulas remotas que realizei com os estudantes, utilizei vídeos disponibilizados em plataformas virtuais, materiais pedagógicos de *sites* diversos, reportagens, entre outros. Também nas análises feitas nesta pesquisa, apresentadas sobre as atividades dos PET de Língua Portuguesa do 2º ano dos anos de 2020, 2021 e 2022, não foram encontradas partes em que se fizessem remissões ao livro didático. Provavelmente, essas referências podem ser encontradas em outros materiais de etapas de ensino, ano de escolaridade ou componentes escolares diferentes.

As análises realizadas neste capítulo evidenciaram aspectos relacionados ao processo de implementação do REANP e criação de ferramentas pela SEE/MG para serem utilizadas por professores e estudantes durante esse ensino remoto. Também as análises evidenciaram que o PET foi a ferramenta mais utilizada nesse modelo de ensino, por isso destaquei seu processo de idealização e concepção.

No próximo capítulo, analiso como se deu o processo de produção dos PET.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, examino aspectos relativos à produção de atividades dos PET. Para tanto, descrevo e analiso o PET de Língua Portuguesa, volume 1, destinado aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio Regular Diurno, no ano de 2020, disponíveis no formato PDF, no *site* da SEE/MG. O meu objetivo é verificar em que medida a elaboração desses materiais seguem orientações de documentos oficiais, em especial do CBC. Além disso, busco identificar os tipos de atividades presentes nesse material para conhecer quais conhecimentos dessa disciplina foram abordados e, portanto, considerados importantes para a formação dos estudantes.

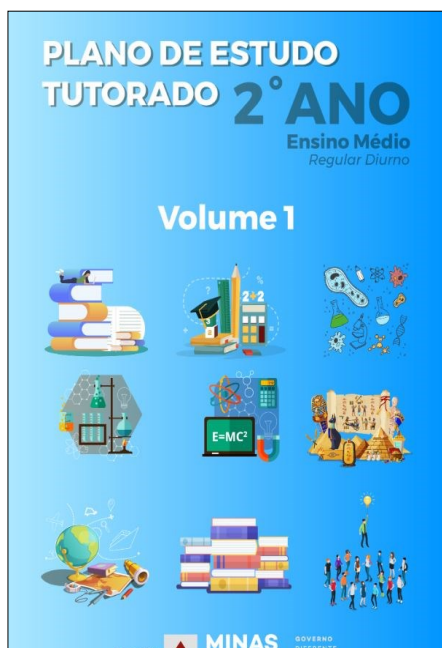
A escolha em analisar esse PET de Língua Portuguesa deve-se, primeiramente, ao fato de eu ser professora desse componente curricular. Depois porque sempre me identifiquei com essa etapa de ensino, especialmente com os conteúdos desse ano escolar, por contemplarem o ensino de gramática tradicional e literatura. Além disso, esse foi o primeiro PET produzido para os estudantes desse ano escolar e etapa de ensino.

Este capítulo visa responder às seguintes questões: *se e como as orientações legais foram observadas nos PET? Como as atividades dos PET foram elaboradas? O que se ensinou por meio desses materiais?*

5.1 Orientações pedagógicas da SEE/MG: capa e contracapa dos PET

Início esta análise apresentando a capa (Figura 7) do primeiro volume do PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM diurno, disponibilizado pela SEE/MG aos estudantes e professores em 2020.

Figura 7 - Capa do Plano de Estudo Tutorado de Língua Portuguesa de 2020



Fonte: Minas Gerais, 2020f.

As capas dos PET do EM eram padronizadas pela secretaria na cor azul, com símbolos que remetem a algumas disciplinas, como o terceiro símbolo no canto direito, na Figura 7, que parece se referir a Ciências ou Biologia, por causa dos desenhos relacionados a esses componentes curriculares, como um frasco muito comum de ser utilizado em laboratórios, uma célula, além do desenho de um microscópio. Na capa também havia a logomarca da SEE/MG, acompanhada do *slogan* do governo da época: *Governo diferente, Estado eficiente*. Todos os materiais dessa etapa de ensino tinham essas características, o que os diferenciava era o ano de escolaridade e o volume.

Na contracapa havia informações mais detalhadas sobre o PET, como a identificação do componente curricular e o número total de semanas a que correspondiam as atividades. A indicação do total de semanas caracterizava se os PET eram mensais ou bimestrais. O PET do 2º ano do EM, na Figura 7, por exemplo, era mensal, pois as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes eram para o período de quatro semanas.

Outros números identificados nesse material foram importantes para caracterizar o tipo de matriz curricular vigente em 2020. A exemplo disso, a quantidade de aulas, 4, e a quantidade de aulas semanais, 16. Esses números correspondem à matriz curricular definida pela SEE/MG por meio da Resolução SEE nº 4.234, publicada em 22 de novembro de 2019, que definiu 4 h/aula semanais de Língua Portuguesa para o EM. Esses dados corroboram o fato do PET ser

baseado no CBC, uma vez que após a implementação do novo CRMG e do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, em 2021, o número de aulas dessa e de outras disciplinas foi diminuído.

As informações e os números indicados acima vinham preenchidos pela SEE/MG. Já outros dados, como nome da escola, nome do aluno, turma e turno, ficavam a cargo do estudante. Esse processo de preenchimento de dados pelos discentes representava a dinâmica de execução de entrega das atividades não presenciais e controle (Lima; Ramos; Oliveira, 2022), por parte da SEE/MG. Os discentes realizavam as atividades em casa, de forma autoinstrucional (Minas Gerais, 2020d), depois, como foram orientados, enviavam para o professor da disciplina por um dos recursos *online* (*e-mail*, Google Classroom ou Google Forms), utilizando o endereço eletrônico com domínio do governo de Minas Gerais, ou até mesmo pelo WhatsApp. Em seguida, essas devoluções eram registradas pelo professor para computar a carga horária realizada pelo estudante.

Na contracapa dos PET encontram-se também orientações aos pais e responsáveis, dicas para os estudantes e um guia, identificado como *Quer saber mais?*, que caracterizavam uma forma de interação e comunicação da SEE/MG no REANP. É importante dizer que esses textos tiveram alterações à medida que mudavam os volumes dos PET e não estavam presentes em todos os materiais. A exemplo disso, não foram observados no PET do 1º do EM, volume 7 do ensino regular noturno, nos PET avaliativos, no PET comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais, no ano de 2020, e nem nos PET de 2021 e 2022 analisados nesta pesquisa. Quando presentes, essas orientações eram destacadas em um quadro e separadas em colunas, como apresento na Figura 8.

Figura 8 - Orientações e dicas aos pais e responsáveis e aos estudantes no Plano de Estudos Tutorado

ORIENTAÇÕES AOS PAIS E RESPONSÁVEIS	DICA PARA O ALUNO	QUER SABER MAIS?
Prezados pais e responsáveis, Diante da situação atual	Caro estudante, Para ajudá-lo(a) nesse período	Dicas para aprender a gostar de ler!

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 1.

As orientações aos pais e responsáveis, nesse PET, tratavam de questões gerais como a situação do fechamento das escolas diante da pandemia da covid-19 e do incentivo da SEE/MG para dar continuidade ao ensino por meio das atividades não presenciais, como o próprio PET. Nessa orientação também foi dito que, para resolver os exercícios, os estudantes podiam fazer

pesquisas em fontes disponíveis em casa e que era importante o auxílio dos pais ou responsáveis nas tarefas, sendo que essa ajuda foi acentuada como um pedido de colaboração pela secretaria.

No texto “Dica ao aluno”, a secretaria informa sobre a suspensão das aulas e sobre o objetivo geral das atividades do PET: possibilitar que o estudante pudesse dar continuidade ao aprendizado. As dicas, segundo a SEE/MG, foram dadas para ajudar os estudantes nesse processo de ensino, como “[...] siga uma rotina, defina um local de estudos, tenha equilíbrio, conecte com seus colegas, peça ajuda a sua família, use a tecnologia a seu favor” (Minas Gerais, 2020f, p. 1).

O *Quer saber mais?* presente na contracapa apresenta dicas para aprender a gostar de ler. Tais dicas são justificadas pela SEE/MG como uma alternativa para ajudar a passar o tempo, uma vez que os estudantes estavam em casa. Para desenvolverem práticas de leitura literária, a secretaria indicou que os discentes reservassem um tempo diário para ler; começassem por livros finos; iniciassem essa prática por um livro ou tema que o aluno gostasse muito; determinassem a quantidade de páginas a serem lidas por dia; e escolhessem um lugar tranquilo e aconchegante (Minas Gerais, 2020f, p. 1).

Ao analisar essas orientações dadas aos pais e dicas aos estudantes, é possível observar alguns aspectos. O primeiro é que tais orientações cumprem o que foi estabelecido no Parecer 5/2020, que a comunicação era essencial no processo de atividades não presenciais (Brasil, 2020a). O segundo aspecto é a necessidade de organização dos alunos, apontada pela SEE/MG. Alguns dados expostos nos estudos de Linhalis (2021), embora tivessem como foco estudantes do EF, além de outras pesquisas a serem apresentadas, ajudam-me a compreender vivências dos discentes em casa. Muitos estudantes, mesmo com o auxílio dos pais, não conseguiram estabelecer uma rotina de estudos. Isso porque a rebeldia foi constatada em muitos casos, assim como a falta de interesse ou foco nas atividades escolares, que disputavam espaço com as atividades de lazer como televisão, eletrônicos e jogos, conforme esclarece Linhalis (2021). Outro aspecto a ser destacado é a falta de local de estudos adequado. Pesquisa realizada pelo Inesc (2021) aponta que 33,3% dos estudantes de escolas públicas, com idades entre 15 e 19 que estavam cursando o ensino médio durante a pandemia, afirmaram que não tinham espaço adequado em suas casas para estudar. Essa inadequação deve-se, especialmente, ao adensamento domiciliar vivenciado pela população brasileira (IBGE, 2021).

Somado a esse aspecto da falta de lugar adequado para morar e estudar, muitos discentes não tinham acesso à internet de banda larga (INESC, 2021), cuja utilização nas atividades foi sugerida pela SEE/MG. Por fim, outro aspecto a ser ressaltado sobre as condições reais de estudos no ensino remoto é sobre o estado de saúde dos discentes. Vazquez *et al.* (2022)

argumentam que 47,5% dos alunos desenvolveram sintomas de ansiedade grave na pandemia da covid-19. Um dos fatores que pode ter contribuído para tal doença foi a própria pandemia, além do fechamento das escolas (INESC, 2021; Rocha; Santos, 2023). Esse fechamento também não contribuiu para que se cumprisse a dica de leitura dada pela secretaria, já que 50% dos estudantes da Educação Básica dependem das bibliotecas que existem nas instituições escolares para acessar os livros que leem (Xavier; Tavares; Pereira, 2021).

Até agora, as análises apontaram que os PET de 2020 eram mensais e foram elaborados para cada etapa e ano escolar, além do componente curricular. As atividades eram pensadas para o cumprimento da carga horária de cada disciplina. As orientações dadas pela SEE/MG, na contracapa desses materiais, atendiam a orientações federais e tinham como objetivo envolver as famílias na rotina de desenvolvimento das atividades não presenciais pelos estudantes. Além disso, era intuito da secretaria estimular outras práticas sociais, como a leitura literária. Entretanto, as condições reais de estudos e de vivências dos estudantes na pandemia da covid-19 e no ensino remoto revelam o descompasso entre o que se sugeria e/ou idealizava no material e a realidade dos discentes. A exemplo disso, muitos pais não conseguiam estimular que os filhos estudassem em casa devido à falta de interesse desses estudantes. Além disso, os discentes das escolas da rede de ensino estadual também são a parcela da população que vive em condições sociais desfavoráveis. Nesse sentido, esses estudantes não teriam a oportunidade de, por exemplo, aprender por meio de pesquisas na internet ou por meio da prática da leitura literária. Tampouco poderiam contar com o acompanhamento dos pais ou responsáveis deles, já que, mesmo com a pandemia da covid-19, continuaram a trabalhar. Portanto as análises evidenciam a reprodução de desigualdades sociais (Pires; Lotta, 2019) no REANP.

Na próxima seção, descrevo e analiso as atividades elaboradas no primeiro PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM diurno, do ano de 2020, buscando observar a relação desses exercícios com o CBC e investigar os tipos de atividades que foram propostas nesse material. Nesse sentido, as análises a serem apresentadas contribuem para responder aos seguintes questionamentos: *como foram observadas as orientações pedagógicas ou curriculares do CBC nos PET? O que se ensinou por meio das atividades elaboradas nos PET?*

5.2 Análise das atividades propostas no Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio de 2020

Abro esta seção apresentando o cabeçalho (Figura 9) das atividades propostas no PET do 2º ano do Ensino Médio, volume 1.

Figura 9 - Cabeçalho de atividades de Plano de Estudo Tutorado baseado em eixo temático do Currículo Base Comum

SEMANA 1
EIXO TEMÁTICO: Compreensão e produção de texto
TÓPICO: Textualização do discurso argumentativo
HABILIDADE: Reconhecer e usar as frases ou etapas do discurso da argumentação em um texto ou sequência de relato
CONTEÚDOS RELACIONADOS: Coesão
INTERDISCIPLINARIDADE: Biologia

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 2.

O detalhamento desse cabeçalho evidencia que as atividades propostas nos PET tiveram como base o CBC, pois é apresentado um eixo temático, um tópico/conteúdo e uma habilidade a serem desenvolvidos. É importante destacar o item Conteúdos Relacionados, pois ele estava presente nos Planos de Curso do Ensino Fundamental, baseados no CRMG, e tinha como objetivo desenvolver temas abordados nos livros didáticos. Assim, alguns itens padronizados nesses planos para a etapa do EF foram sistematizados para elaboração dos materiais do EM. Na Figura 10, apresento como o item aparecia nos planos de 2020.

Figura 10 - Conteúdos relacionados apresentados nos Planos de Curso do Ensino Fundamental anos finais

PLANO DE CURSO / BIMESTRE - CRMG			
ANO:		6º ano – Ensino Fundamental II	
COMPONENTE CURRICULAR		Arte	
1º BIMESTRE			
MÊS	CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS	MATRIZ DE REFERÊNCIA (SAEB)	CONTEÚDOS RELACIONADOS (PNLD)
FEVEREIRO	UNIDADE TEMÁTICA: Artes visuais OBJETO DE CONHECIMENTO: Contextos e Práticas	D1 – Localizar informações explícitas no texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D16 – Identificar efeitos e ironia ou humor em textos variados.	✓ Manifestações contemporâneas em sua pluralidade. ✓ Produções artísticas visuais de todos os tempos e de diversas culturas (com obras que não sejam apenas de tradição e matrizes europeias, mas contemplando, também, diferentes tradições e matrizes, como a africana, a oriental, a indígena, a arte da América Latina, a arte popular, entre outras),
	HABILIDADES: (EF69AR01P6) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas mineiros (locais) de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.	

Fonte: Plano de Curso do conteúdo Arte, 6º ano (Minas Gerais, 2025)⁴¹.

A análise da subdivisão dos Planos de Curso mostra que o item Conteúdos Relacionados fazia referência a temas ou assuntos presentes em livros didáticos, tendo em vista a sigla PNLD.

⁴¹ Currículo Referência de Minas Gerais, 2025a.

Sobre essa referência, chamo a atenção para o fato de a SEE/MG ter uma coordenadoria que cuida especialmente dessa pasta/assunto. Ocorre que o PNLD é uma política pública federal, que tem como objetivo distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita para todas as escolas da rede pública que aderem ao programa⁴². Nessa perspectiva, na tentativa de que no REANP também pudessem ser trabalhados os livros didáticos, a secretaria descreveu no cabeçalho dos PET com qual conteúdo das obras didáticas as atividades desses materiais estavam relacionadas. No caso da semana 1, o conteúdo relacionado era coesão.

O segundo aspecto a ser observado é que, como o fechamento das escolas ocorreu no início do ano letivo, muitas escolas da rede de ensino estadual ainda não tinham distribuído os livros para os estudantes e para os professores, como foi o caso da Escola Estadual Ademar de Campos. Assim, caso algum discente desejasse pesquisar determinados assuntos no livro didático, isso não seria possível. Todavia, o uso do livro didático foi posto como uma possibilidade pela secretaria para as escolas e professores que já o detivessem, conforme detalhei no capítulo 4.

A interdisciplinaridade também é um item que aparece no cabeçalho das atividades dos PET. Para auxiliar o meu entendimento quanto a esse item, apresento os argumentos de Carlos (2007), pois corroboram orientações do CBC e dos exercícios. Segundo esse autor, “[...] interdisciplinaridade fundamenta-se na ideia de interação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento” (Carlos, 2007, p. 36) para o “[...] desenvolvimento de competências e habilidades comuns e não a partir de um conteúdo ou tema comum” (Carlos, 2007, p. 65). Esse apontamento feito pelo autor de que interdisciplinaridade vai além de trabalhar temas comuns em diferentes disciplinas também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Conforme essas diretrizes educacionais nas quais o CBC fundamenta-se, mais importante do que as disciplinas tratarem de temas afins, é

[...] o estabelecimento de metas comuns envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos e também dos professores. De forma consciente e clara, disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e

⁴² BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do Livro**, [20--]e. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 25 mar. 2025.

humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens (Brasil, 2002, p. 17).

Nessa direção, as atividades da semana 1 do PET foram elaboradas para que os estudantes desenvolvessem, também, habilidades da disciplina de Biologia. Isso pode ser evidenciado por meio da escolha do texto a ser trabalhado, cujo tema é a pandemia do coronavírus, como apresento na Figura 11.

Figura 11 - Atividade 1 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio v.1

ATIVIDADE 1 – Montando o quebra-cabeça com textos.

O texto abaixo está fora de sequência, embaralhado, você deverá organizá-lo para que fique na sequência correta, colocando nos parênteses o número correspondente a cada parágrafo.

Durante essa atividade de organização da sequência dos parágrafos, você deverá criar estratégias para compreender a linearidade dos textos e a progressão do tema. É importante que você observe o modo como os parágrafos se articulam, os mecanismos linguísticos empregados pelo autor para garantir essa articulação, bem como a introdução e retomada de palavras e expressões ao longo do texto.

Procure observar, também, o tipo textual no que se refere à sua estruturação.

Pandemia de Coronavírus é um teste de nossos sistemas, valores e humanidade
Por Michelle Bachelet e Filippo Grandi

a) () A longo prazo, devemos acelerar o trabalho de construção de serviços de saúde pública equitativos e acessíveis. E a maneira como reagimos a essa crise agora, sem dúvida, moldará esses esforços nas próximas décadas. Se nossa resposta ao coronavírus estiver fundamentada nos princípios de confiança pública, transparência, respeito e empatia pelos mais vulneráveis, não apenas defenderemos os direitos intrínsecos de todo ser humano; usaremos e criaremos as ferramentas mais eficazes para garantir que possamos superar essa crise e aprender lições para o futuro.

b) () Se nós precisávamos lembrar que vivemos em um mundo interconectado, o novo coronavírus tornou isso mais claro do que nunca. Nenhum país pode resolver esse problema sozinho, e nenhuma parcela de nossa sociedade pode ser desconsiderada se quisermos efetivamente enfrentar este desafio global.

c) () Nossa resposta a essa epidemia deve abranger e focar, de fato, naqueles a quem a sociedade negligência ou rebaixa a um status menor. Caso contrário, ela falhará. A saúde de todas as pessoas está ligada à saúde dos membros mais marginalizados da comunidade. Prevenir a disseminação desse vírus requer alcance a todos e garantia de acesso equitativo ao tratamento.

d) () O Covid-19 é um teste não apenas de nossos sistemas e mecanismos de assistência médica para responder a doenças infecciosas, mas também de nossa capacidade de trabalharmos juntos como uma comunidade de nações diante de um desafio comum. É um teste da cobertura dos benefícios de décadas de progresso social e econômico em relação aqueles que vivem à margem de nossas sociedades, mais distantes das alavancas do poder.

e) () Isso significa superar as barreiras existentes para cuidados de saúde acessíveis e combater o tratamento diferenciado há muito tempo baseado em renda, gênero, geografia, raça e etnia, religião ou status social. Superar paradigmas sistêmicos que ignoram os direitos e as necessidades de mulheres e meninas ou, por exemplo, limitar o acesso e a participação de grupos minoritários será crucial para a prevenção e tratamento eficazes do COVID-19.

f) () As pessoas em deslocamento, incluindo refugiados, podem ser particularmente alvo. No entanto, o próprio coronavírus não discrimina; os infectados até o momento incluem turistas, empresários internacionais e até ministros nacionais, que estão localizados em dezenas de países, abrangendo todos os continentes. O pânico e a discriminação nunca resolveram uma crise. Os líderes políticos devem assumir a liderança, conquistando confiança através de informações transparentes e oportunas, trabalhando juntos para o bem comum e capacitando as pessoas a participar na proteção da saúde.

g) () O apoio internacional é urgentemente necessário para ajudar os países anfitriões a intensificar os serviços – tanto para refugiados e migrantes quanto para as comunidades locais – e inclui-los nos acordos nacionais de vigilância, prevenção e resposta. Não fazer isso colocará em risco a saúde de todos – e o risco de aumentar a hostilidade e o estigma. Também é vital que qualquer restrição no controle das fronteiras, restrições de viagem ou limitações à liberdade de movimento não impeça as pessoas que possam estar fugindo da guerra ou perseguição de acessar a segurança e proteção.

h) () Ceder espaço a boatos, medos e histeria não apenas prejudicará a resposta, mas poderá ter implicações mais amplas para os direitos humanos e para o funcionamento de instituições democráticas responsáveis. Atualmente, nenhum país pode se isolar do impacto do coronavírus, tanto no sentido literal quanto econômico e social, como demonstram as bolsas de valores e as escolas fechadas.

i) () Além desses desafios muito imediatos, o coronavírus também testará, sem dúvida, nossos princípios, valores e humanidade compartilhada. Espalhando-se rapidamente pelo mundo, com a incerteza em torno do número de infecções e com uma vacina ainda a muitos meses de distância, o vírus está provocando ansiedade e medos profundos em indivíduos e sociedades.

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 2-3.

Essa atividade tinha como objetivo desenvolver o conteúdo textualização do discurso argumentativo, isso é, “[...] organizar sequencialmente o conteúdo temático do texto, considerando o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos

comunicativos, os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema” (Minas Gerais, 2005a, p. 91). Para essa organização, os estudantes deveriam numerar os parágrafos do texto de 1 a 9, resultando na montagem do quebra-cabeça, como solicitado na atividade.

Para o desenvolvimento dessa tarefa é esperado que o discente já tenha certos conhecimentos prévios, como saber em que consiste a progressão temática de um determinado texto, o que são recursos coesivos e tipos de coesão. Isso porque, primeiramente, na atividade foi dito que o estudante deveria criar estratégias para compreender e organizar o texto, observando a articulação dos parágrafos e os mecanismos linguísticos para concatenar as ideias. Essa expectativa da SEE/MG em relação aos discentes é exposta no CBC. Conforme esse currículo, “[...] ao textualizar, temos de tomar decisões sobre como ordenar esse conteúdo, como introduzir e retomar tópicos discursivos de modo a garantir tanto a unidade quanto a progressão temática, como estruturar e articular os enunciados e as partes do texto” (Minas Gerais, 2005a, p. 91). Além disso, nesse mesmo documento, é estabelecido que “[...] coerência e a coesão não são qualidades do texto, mas dependem das competências do usuário (conhecimento de mundo, de textualidade e de língua)” (Minas Gerais, 2005a, p. 81). Destaco, também, que nessa atividade foi idealizado o conhecimento do discente sobre o que são tipos textuais e como se classificam, já que em um dos enunciados é solicitado que o estudante procurasse observar “[...] o tipo textual no que se refere à sua estruturação” (Minas Gerais, 2020f, p. 2). Essas expectativas de aprendizagem da secretaria também convergem para orientações do CBC. Dessa forma, constata-se que as atividades elaboradas na semana 1 do PET visam desenvolver o que foi proposto no CBC. Outro realce a ser feito é sobre as expectativas da SEE/MG sobre aprendizagens de leitura dos estudantes ao deixar de abordar conceitos prévios. Segundo dados do Pisa 2018⁴³ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em relação à leitura, o Brasil está abaixo da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ocupando os últimos lugares no *ranking*. Nesse sentido, a forma de elaboração das atividades dos PET podem ter acentuado os déficits educacionais já existentes.

O CBC do Ensino Fundamental da 6ª a 9ª série estabelece o estudo de gêneros textuais do tipo dissertativo como artigo, editorial, entre outros, nos quais, em sua construção, é exposta

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Básica**. 2019. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 22 maio 2025.

a opinião do leitor sobre determinado assunto. Dessa maneira, desde essa etapa é esperado que os estudantes tenham contato com esses gêneros e tipos de textos.

Já para a etapa do Ensino Médio, na 2ª série, esse currículo estabelece o estudo de gêneros textuais do tipo dissertações, por exemplo. Por isso, como será visto mais adiante, na semana 3 é explicitado que o texto trabalhado na semana 1 é um artigo de opinião. As expectativas de aprendizagem ou de conhecimentos prévios dos estudantes justificam a não exposição de conteúdos conceituais no material. Em contrapartida, a ausência desses conteúdos pode resultar em lacunas nos PET e na não realização das atividades por parte dos estudantes (Campanha *et al.*, 2021).

Quanto ao enunciado da atividade — “Montando o quebra-cabeça com textos” , na Figura 11 —, é possível observar que remete, simultaneamente, ao nome e à proposta da atividade (Montar ou organizar o texto/quebra-cabeça). Em seguida, são apresentadas as ações que o discente precisa executar e, para isso, são utilizados verbos e locuções verbais em diferentes formas e modos, por exemplo, *colocando*, *deverá organizá-lo*, *deverá criar*, *que...observe*, *procure observar*. Nessa perspectiva, o enunciado dessa atividade não foi feito seguindo as regras gramaticais para a formação do imperativo afirmativo — verbos extraídos do presente do subjuntivo e presente do indicativo. Entretanto essa atividade escolar se constitui como uma sequência injuntiva (Araújo, 2017), pois indica, por meio de comandos, como o estudante deverá executar ou fazer o exercício (Rosa, 2003). A segunda atividade da semana 1 ainda era sobre a leitura do texto, como apresento na Figura 12.

Figura 12 - Atividade 2 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano, v. 1

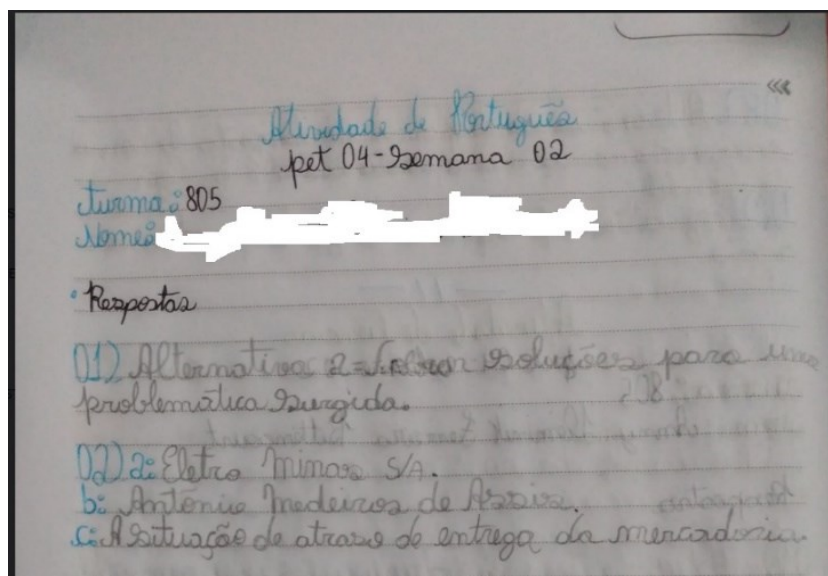
	ATIVIDADE 2 – Agora que você já montou o texto, responda: a) Quem é o autor do texto? b) Qual é o tema principal do texto? c) Explique de acordo com o texto: Pandemia de coronavírus é um teste de nossos sistemas, valores e humanidade.
--	---

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 3.

Nessa questão é esperado que o aluno já tenha montado o texto, colocando-o em uma sequência numérica, como solicitado na atividade 1, para responder as três perguntas (a-c) relacionadas ao texto. Vale destacar que nessa, e em muitas outras atividades dos PET, como será visto nas figuras seguintes, não havia espaço para que o estudante respondesse as atividades no próprio material. Essa falta de espaço nos PET levava os discentes a utilizarem outro suporte,

geralmente seus cadernos, para anotar as respostas dos exercícios. A exemplo disso, na Figura 13 apresento como essas respostas eram realizadas.

Figura 13 - Resposta de atividade de Plano e Estudo Tutorado realizada em caderno de estudante



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Essa ausência de espaço para respostas nos próprios PET caracteriza a falta de pessoalidade desses materiais (Rangel, 2006) em relação aos livros didáticos consumíveis e contrapõe possíveis expectativas da secretaria, expostas por Adélia no capítulo 4. Além disso, esse processo de acessar os PET no site Estude em Casa ou no aplicativo Conexão Escola, por exemplo, quando os estudantes tinham acesso à internet, evidencia a articulação entre o digital e o impresso no desenvolvimento das atividades não presenciais.

Quanto ao tipo de perguntas elaboradas na atividade 2, a questão da letra “a” caracteriza-se como uma pergunta de localização, de cópia, em que o estudante lê a pergunta e faz o pareamento da informação (Menegassi, 2010; Fuza; Menegassi, 2022). A pergunta da letra “b”, provavelmente, exigiu maior compreensão do texto pelo aluno, uma vez que, de modo geral, ele precisava ler todo o conteúdo, captar as ideias principais e perceber, por meio delas, aquilo que era central no texto (Antunes, 2010).

Já o que foi pedido na letra “c” indica uma pergunta textual (Fuza; Menegassi, 2022). Embora fosse uma pergunta de localização de resposta, na elaboração do enunciado é utilizada coesão lexical, ou seja, termos são substituídos por outros de mesmo valor semântico ou por

sinônimos. Isso porque, para que o estudante respondesse essa questão, ele precisava perceber que a resposta se encontrava, por exemplo, no trecho do texto da letra “d”, na atividade 1. Para isso, o discente necessitava compreender que os termos “Pandemia de coronavírus” substituem “O Covid-19”. O mesmo movimento é exigido para compreensão de que as palavras “valores e humanidade” resumem toda a ideia que está nessa parte do texto. Desse modo, a ordenação e sequenciação (Fuza; Menegassi, 2022) das atividades 2 podem ser entendidas como pergunta de localização de resposta/cópia, reconhecimento da temática e perguntas de resposta textual.

As análises do cabeçalho das atividades da semana 2 do PET mostram que o eixo temático, o tópico, os conteúdos relacionados e a interdisciplinaridade eram os mesmos da semana 1. Essa manutenção de itens sugere continuidade no objetivo final das atividades — ler um texto do tipo argumentativo e compreender como ele se organiza. Houve mudanças quanto às habilidades a serem trabalhadas, que passaram a ser *Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa* e *Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa*. A proposta da atividade 1 da semana 2 foi que o aluno transcrevesse o texto da atividade da semana 1 do PET, estruturando-o conforme orientações feitas no quadro que mostro na Figura 14.

Figura 14 - Atividade 1 da semana 2 do Plano de Ensino Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, v. 1

ATIVIDADES	
ATIVIDADE 1 – Volte na atividade da aula anterior e organize o texto no quadro abaixo:	
Título	
Autoria	
INTRODUÇÃO 1 - Apresentação do tema; 2 - Contextualização; 3 - Tese defendida e questão controversa.	
ARGUMENTAÇÃO Ideias que sustentam a tese.	
CONTRA-ARGUMENTAÇÃO Movimento argumentativo que procura contrariar os possíveis argumentos contrários à tese.	
EXPLICAÇÃO DO PONTO DE VISTA Onde fica evidente o ponto de vista que o autor defende.	
CONCLUSÃO Retomada da tese e resposta dada ao que foi suscitado na introdução.	

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 4-5.

Essa organização do texto, no formato como é pedido nessa atividade, auxilia o discente na compreensão da coesão, textualização e das estratégias de organização do texto argumentativo, visto que na atividade é explicado o sentido de cada parte do texto.

Esse exercício também foi uma outra forma utilizada pela SEE/MG para que os estudantes compreendessem que cada parte do artigo de opinião contribui para a progressão e unidade temática do texto (Antunes, 2010). Isso considerando que “[...] a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização” são vistos como objeto de estudo central para o ensino de Língua Portuguesa pela secretaria (Minas Gerais, 2005a, p. 77).

A atividade da semana 3 dá continuidade ao mesmo eixo temático, porém com mudança de tópico e de conteúdo relacionado, acréscimos de habilidades e de disciplinas no item de interdisciplinaridade, como apresento na Figura 15.

Figura 15 - Semana 3 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, v.1

SEMANA 3
EIXO TEMÁTICO: Compreensão e produção de texto
TÓPICO: Contexto de produção, circulação e recepção de textos.
HABILIDADE(S): - Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção. - Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes. - Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sócio comunicativa) de um texto ou gênero textual.
CONTEÚDOS RELACIONADOS: Gênero Textual
INTERDISCIPLINARIDADE: Biologia, Sociologia

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 6.

No CBC, o tópico contexto de produção, circulação e recepção de textos opera dimensões da contextualização. Contextualizar, conforme esse mesmo documento, envolve reconhecer a situação comunicativa da interação verbal, isso é, os interlocutores, as imagens construídas do autor e do destinatário do texto oral ou escrito, as referências, como, onde e quem fala, a identidade do autor, a variedade linguística empregada no texto, o contexto de época, o pacto de recepção proposto pelo texto (Minas Gerais, 2005a). Nessa direção, a definição do tópico proposto justifica a seleção das habilidades, já que visam reconhecer o gênero textual, como o tema é abordado no texto e o objetivo comunicativo.

O conteúdo relacionado passou a ser *gênero textual*. De acordo com o CBC, “[...] as práticas pedagógicas devem dar preferências a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade” (Minas Gerais, 2005a, p. 80), a começar pelos que são reconhecidos pelos estudantes, e posteriormente trabalhar com os gêneros mais distantes da experiência deles. Desse modo, a orientação dada no currículo é que se trabalhem diversos gêneros, reconhecendo que “[...] interpretar e produzir texto de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e articulação de habilidades”, de maneira que alguns gêneros poderão ser interpretados, mas não necessariamente produzidos pelos estudantes (Minas Gerais, 2005a, p. 81). Nessa direção, a partir da análise do enunciado, a atividade 1 da semana 3 requer que o estudante volte ao texto da semana anterior para responder às perguntas, como mostro na Figura 16.

Figura 16 - Atividade 1 da semana 3 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, volume 1

ATIVIDADES
ATIVIDADE 1 - Releia o texto da aula anterior e responda: a) Qual gênero textual o texto acima pertence? b) Onde se encontra esse gênero de texto? c) Para que serve? d) Já tentou escrever algum artigo de opinião? Qual? Como foi? Sobre o quê? Deu certo? e) Procure na internet, revista, etc, um artigo de opinião. Leia e compare com a estrutura que você preencheu no quadro.

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 6.

Destaco dois aspectos sobre o enunciado dessa atividade. O primeiro aspecto é que o texto da questão utiliza o termo *aula* para se referir à semana anterior, mesmo em um contexto de ensino remoto, sem a copresença de estudantes e professores e interlocução diferenciada entre eles (Rocha; Deusdará; Arantes, 2020). O segundo é que essa atividade consiste em algumas perguntas que os educandos precisam responder sobre o texto da semana 1. Porém o entendimento da pergunta da letra “a”, pode ser comprometido, já que é empregado o termo *acima* como referente do texto.

Além disso, a expectativa da SEE/MG é que o discente saiba o conceito de gênero textual para indicar em que categoria se encontra o texto lido, bem como saiba o que são

contexto de produção e circulação de textos para responder onde (em que suporte) o texto pode ser encontrado e a sua finalidade. Para dar tais respostas, o gênero lido precisava ser familiar às práticas sociais de leitura dos estudantes (Minas Gerais, 2005a). Caso contrário, o texto é distante das experiências do educando que, provavelmente, não chegaria a resolver a questão — a menos que percebesse que a resposta da pergunta da letra “a” está na letra “d”, na qual está exposto que se trata do gênero textual artigo de opinião. Vale insistir que, se o gênero não for familiar ao estudante, a primeira questão da letra “d”, terá *não* como resposta e invalidará as perguntas seguintes. Autores como Rangel (2006) me auxiliam a compreender que questões como essa não permitem que o discente aprenda algo novo. Além disso, nessa questão não foram consideradas as diversas realidades dos estudantes que influenciam suas práticas sociais de leitura, como os contextos sociais, econômicos e culturais.

Ao analisar o enunciado da letra “e”, dois pontos podem ser destacados. O primeiro é que foi pressuposto pela secretaria que o estudante tinha materiais de pesquisa em casa. O segundo ponto é que essa atividade atende à orientação dada na contracapa dos PET aos pais e responsáveis dos educandos de que, para responder as questões, poderiam ser feitas “[...] pesquisas em fontes variadas disponíveis em sua residência” (Minas Gerais, 2020f, p. 1), inclusive na internet, como é sugerido primeiramente na pergunta. Contudo, não foram levadas em conta as desigualdades existentes no Brasil, entre elas a digital (Macedo, 2021; INESC, 2021), que diz respeito à falta de acesso e à escassez de recursos tecnológicos dos estudantes. Além dessa desigualdade digital, pesquisas⁴⁴ revelam que houve queda no número de assinaturas de revistas impressas e digitais no país em 2021. Isso se deve, em grande medida, às diversas sequelas causadas pela pandemia, que provocou danos não somente na saúde, mas também na situação econômica de muitas famílias. Diante disso, caso essa fosse a realidade de estudantes da rede de ensino estadual, eles não desenvolveriam essa questão.

No caso de encontrarem alternativas para pesquisar mais sobre o gênero textual, o objetivo estabelecido pela SEE/MG nessa questão era de comparar estruturas de um artigo de opinião, que foram ensinadas por meio de atividades ao longo das semanas no PET. Essa comparação entre textos visa outro objetivo da secretaria, a escrita de textos proposta na semana 4, como apresento nas Figura 17.

⁴⁴ VERSÕES impressas e digitais de revistas apresentaram queda em 2021, diz pesquisa. **Conjur**, São Paulo, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mar-21/revistas-impressas-digitais-queda-circulacao-2021/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Figura 17 - Semana 4 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, volume1

SEMANA 4
EIXO TEMÁTICO: Compreensão e Produção de texto
TÓPICO: - Contexto de produção, circulação e recepção de textos. - Organização temática. - Textualização do discurso argumentativo
HABILIDADE(S): - Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual. - Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente. - Reconhecer informações explícitas em um texto. - Inferir informações implícitas em um texto. - Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa. - Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa. - Usar, na produção de textos ou sequências argumentativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo.
CONTEÚDOS RELACIONADOS: Gênero textual; texto e contexto.
INTERDISCIPLINARIDADE: Sociologia

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 7.

Como pode ser visto no cabeçalho das atividades da semana 4, o eixo temático foi mantido e houve acréscimo de tópicos a serem estudados. Também foram adicionados habilidades e conteúdo relacionado. A interdisciplinaridade foi estabelecida apenas com o componente Sociologia. É importante destacar que essas modificações estão relacionadas às atividades das semanas anteriores. Por exemplo, a textualização do discurso argumentativo foi trabalhada nas semanas 1 e 2 e a organização temática foi desenvolvida por meio de atividades práticas nessas mesmas semanas do PET. Da mesma forma, algumas dessas habilidades foram desenvolvidas na semana 2, como *Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa* e *Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa*. Portanto o que foi acrescentado nessa semana 4 do PET contribuiu para a execução das atividades propostas. A exemplo disso, foi solicitada uma atividade de produção textual, como mostro na Figura 18.

Figura 18 - Atividade 1 da semana 4 do Plano de Estudo Tutorado do 2º ano do Ensino Médio, volume 1

ATIVIDADES

Para aprender mais!!!

- O artigo de opinião faz parte do campo midiático da esfera jornalística. Pode aparecer em jornais/revistas (impressos e virtuais) e sites. Ele tem por objetivo convencer o leitor a respeito de um tema polêmico, isto é, que divide a sociedade, e precisa ser de interesse social.
- Charge é uma ilustração humorística que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade. As charges são muito utilizadas para fazer críticas de natureza política. São normalmente publicadas em jornais ou revistas e conseguem atingir um vasto público. Para interpretar o significado de uma charge, é necessário estar a par dos acontecimentos sociais, econômicos, científicos, políticos nacionais e internacionais.

ATIVIDADE 1 - Leia a charge abaixo e reflita: Qual a questão controversa do tema? Por que este tema é polêmico?

A partir do tema mostrado na charge abaixo produza um artigo de opinião.



Aquarelas culturais.
Disponível em: <http://aquarelasculturais.blogspot.com/2017/02/blog-post.html>.



Bom estudo! Confiamos em você! Temos certeza que com esforço, foco e determinação você vai fazer os dias que está em casa valer a pena!

Fonte: Minas Gerais, 2020f, p. 8.

Sobre essas atividades, destaco alguns aspectos. O primeiro aspecto é a forma como foram apresentados os conteúdos conceituais no PET. Para essa apresentação foi utilizada a estratégia de chamar a atenção do educando com a frase “Para aprender

mais!!!” dentro de uma forma que se assemelha a um balão de História em Quadrinhos (HQ). Esse efeito sugere uma tentativa de diálogo com os estudantes, uma vez que as HQs costumam fazer parte das práticas sociais de leitura de muitos jovens. As falas dos personagens dessas narrativas são construídas pela utilização de recursos visuais que demonstram diferentes significados, como cochicho, grito, sono, ter uma ideia etc. Além disso, o uso do ponto de exclamação repetido três vezes no final da frase parece ter uma intencionalidade. Sabemos que esse sinal de pontuação é usado para expressar sentimentos. As análises desse conjunto visual e verbal estabelecido nessa parte do texto — Para aprender mais!!! — demonstram que a estratégia utilizada pela SEE/MG poderia despertar o interesse dos estudantes, enfatizando uma ideia ou transmitindo sentimento de entusiasmo, por exemplo.

Na atividade também há a presença da multimodalidade, cuja abordagem consiste na variedade dos modos de comunicação e representação existentes, seja a escrita e a oralidade, bem como o visual, a imagética ou o gestual (Street, 2014). Nesse sentido, o uso do texto verbal na atividade, “Para aprender mais”, e do visual, pela forma semelhante a um balão de HQ, é carregado de sentidos e significados. Um deles é chamar a atenção para as explicitações que serão feitas sobre o que são artigo de opinião e charge. Semelhante a esse processo, no final da atividade também foram utilizados texto escrito, imagem de uma menina e um balão de fala para despedir do estudante e apresentar uma mensagem de incentivo devido àquele momento de atividades não presenciais (Figura 18).

Na atividade 1, é solicitado que o estudante leia a charge com o objetivo de refletir sobre a questão controversa do tema e responder por que o tema é polêmico. Questões controversas são aquelas cujos assuntos ou temas não possuem uma resposta única, e por isso são passíveis de serem debatidas a partir da construção de argumentos. Com base na charge, o tema polêmico implícito no texto é a relação interpessoal dentro e fora dos ambientes virtuais. Não é meu objetivo aqui detalhar essa suposta dicotomia *online* e *offline*, mas sim expor esses termos (dentro e fora) para tratar da atividade proposta com a charge. Assim, o que cabe ser debatido no texto é o fato de que a criança quer brincar de bola com o pai (*offline*), porém ele está ocupado postando uma foto do filho na internet (*online*), por isso não pode brincar com ele. O que se contradiz? Nas redes sociais, as imagens postadas pelo pai representam uma relação harmoniosa, de carinho e atenção com o filho. Contudo, fora do ambiente virtual isso não é verdade. Para estabelecer esse

significado, o estudante precisava associar o conceito e a finalidade de uma charge, fazer a leitura dos textos verbal e visual e relacioná-los com questões da atualidade.

Nessa direção, essa atividade pode ser caracterizada como uma pergunta de resposta inferencial, já que a resposta não está explícita no texto, mas é construída a partir de elementos nele presentes, como os textos verbal e visual, e dos conhecimentos do leitor, que somados dão origem aos sentidos produzidos (Fuza; Menegassi, 2022).

Outro ponto a ser destacado é a interdisciplinaridade com o componente Sociologia. Conforme o CBC, o ensino dessa disciplina “[...] deve estar centrado nas dimensões que definem a perspectiva da análise sociológica frente aos fenômenos sociais e históricos” (Minas Gerais, 2005b, p. 8). Nessa perspectiva, a atividade da semana 4 trabalhou questões sociais, a relação entre pai e filho, e fenômenos sociais e históricos, as interações e práticas nas redes sociais.

Os conteúdos conceituais só foram apresentados após três semanas de atividades, sendo que, como evidenciaram as análises, para resolver as atividades da semana 3 (Figura 16) o discente precisava saber, previamente, o que era gênero textual e contexto de produção e circulação de textos para resolver as questões. Assim, até a semana 3 do PET do 2º ano do EM, foi apresentado o texto a ser lido, foram elaboradas algumas perguntas sobre ele, e, em seguida, o estudante deveria relacionar conhecimentos prévios para assimilar de qual gênero se tratava, ou simplesmente perceber que a letra “e” da atividade 1 da semana 3 continha a resposta sobre o gênero textual. Essa forma de elaboração das atividades pode expressar uma tentativa da SEE/MG de dosar ou distribuir (Rangel, 2006) o conceito do gênero artigo de opinião, utilizando atividades diferentes ao longo das quatro semanas para que, ao final do PET de Língua Portuguesa, fossem apresentadas as definições dos termos.

Nessa semana 4 também foi solicitado ao educando que produzisse um artigo de opinião a partir do tema mostrado na charge. Para essa questão, é importante destacar alguns pontos. O primeiro é que o estudante precisava analisar qual o tema abordado na charge e, para isso, necessitaria descobrir a ideia central (Antunes, 2010) apresentada ali, mobilizando contextos intratextuais e conhecimentos prévios. O segundo ponto é que, da forma como foi elaborado o enunciado, espera-se que o discente tenha apreendido, pelas atividades anteriores, as características do gênero textual a ser produzido, as quais são determinadas culturalmente e interferem nas condições de produção do próprio texto (Soares, 1999).

O terceiro ponto é que, embora a questão tenha utilizado a expressão “produza um texto”, isso é, foi solicitado que o estudante fizesse uma produção de texto, da forma como foi elaborado o enunciado essa escrita não pode ser considerada como tal. Isso porque não foram esclarecidas algumas condições de produção, como a função e o leitor do texto, e as relações entre quem o escreveria e quem o leria, bem como não foi estabelecida a variedade linguística a ser empregada, ou seja, não há processos de interlocução linguística (Soares, 1999). Por fim, vale destacar que todas as atividades desenvolvidas ao longo das semanas no PET tinham como objetivo final que o estudante escrevesse um gênero textual. Nesse sentido, as análises demonstram aspectos do letramento escolar (Castanheira, 2014), já que os textos utilizados tiveram a função de ensinar como se estrutura um artigo de opinião e avaliar, por meio de uma escrita, o que foi ensinado nos exercícios.

Na próxima seção, analiso outros PET de Língua Portuguesa que foram produzidos em 2021 e 2022 para examinar se o tipo de atividades que foram elaboradas nesses materiais foram semelhantes ao PET analisado nessa seção.

5.3 Análise das atividades propostas nos Planos de Estudo Tutorado do 2º ano do EM de 2021 e 2022

Nesta seção, utilizarei o Quadro 4 para demonstrar que tipo de atividades foram propostas nos PET do 2º ano, de Língua Portuguesa, volumes 2 e 4 do ano de 2021, e no PET Retomada, de 2022. A escolha desses materiais deve-se ao fato de que já havia um ano que as escolas públicas estaduais estavam fechadas e, consequentemente, os PET ainda estavam sendo produzidos e utilizados pelos professores e estudantes. O meu objetivo é examinar se as atividades propostas nesses materiais seguiram o mesmo padrão de perguntas identificado no PET do 2º ano do EM, volume 1, da mesma disciplina. É importante investigar tal continuidade, porque, no ano de 2021, as atividades dos PET passaram a ser distribuídas bimestralmente. No Memorando Circular nº 9/2021/SEE/SPP, a secretaria orientou que para contabilização da carga horária do bimestre a regra geral seria 60% por meio do PET e 40% pelas atividades complementares desenvolvidas pelos professores de cada componente curricular (Minas Gerais, 2021g). Conforme descrito no Documento Orientador do REANP 2021, elaborado pela SEE/MG para as escolas estaduais que ofertam Educação Profissional e Curso Normal de Ensino Médio, essas atividades complementares poderiam ser diversificadas, explorando os itens do PET,

como atividades lúdicas, experimentais, uso de recursos audiovisuais, entre outros (Minas Gerais, 2021e). Dessa maneira, é possível entender que tais atividades variavam conforme a escolha de cada docente.

Para a elaboração do quadro, tomei como referência as questões de leitura e escrita propostas no PET do 2º ano, volume 1, de 2020. O quadro está organizado em colunas, em que indico o PET e as respectivas semanas, bem como o tipo de atividade proposta. Em negrito, destaco tipos de pergunta presentes ou atividades nos PET de 2021 e 2022 que não foram elaboradas no PET de 2020. Indico com “x” a frequência com que ocorreram as categorias apontadas pela análise. Para codificar, categorizar e numerar os tipos de perguntas, utilizei técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Considerei como atividades de leitura aquelas que visavam o estudo da língua e da linguagem a partir de determinado gênero textual. Incluí nessa categoria perguntas sobre a textualização do discurso, sobre tema/assunto, autor, suporte do texto, finalidade e características do gênero textual, além de questões sobre significados e sentidos de expressões e palavras no texto.

Para examinar essas atividades, utilizei: argumentos presentes nos estudos de Fuza e Menegassi (2022) sobre tipos de perguntas de leitura; apontamentos de Marinho e Bicalho (2015) sobre o ensino de gramática nos livros didáticos; e apontamentos de Soares (1999) sobre produção de textos. Para as atividades que tratavam da escrita, considerei propostas de produção de algum gênero textual ou escrita de um parágrafo relacionando o tema estudado, como foi visto no material de 2020 (Figura 18). Também investiguei se havia inserção de conceitos e exercícios para execução de curadoria/pesquisa em outros materiais.

Ressalto que, no processo de tratamento dos materiais, as unidades de registros (Bardin, 2016) elaboradas a partir dos temas das atividades surgiram no decorrer da análise, por isso algumas estão relacionadas com as atividades do PET de Língua Portuguesa do 2º ano EM volume I, de 2020 e outras são temas de questões dos materiais de 2021 e 2022.

Quadro 4 - Atividades dos Planos de Estudo Tutorados (PET) do 2º ano do Ensino Médio (EM) nos anos de 2021 e 2022

			PET 2º ano do EM volume 2, 2021						PET 2º ano do EM volume 4, 2021						PET Retomada do 2º ano, 2022				Total de atividades
Semana			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	
Atividades de leitura	1	Textualização do discurso (organização textual, progressão temática)																	0
	2	Localização de informação explícita	xx	xx	xx	x	x	xxx	xx							x		xxx	17
	3	Assunto global do texto (tema/assunto)			x										x				2
	4	Coesão lexical (pergunta textual)		x			x		xxx		xx			xx					9
	5	Reconhecimento do gênero textual												x					1
	6	Circulação de gêneros textuais (suporte de textos)																	0
	7	Finalidade do gênero textual																	0
	8	Características de um gênero textual													x				1
	9	Realizar curadoria/pesquisa									x				x				2
	10	Perguntas opinativas (com respostas do tipo “sim” ou “não”) apenas.												x					1
	11	Perguntas de resposta inferencial			x		x			xxx						x	x		7
	12	Perguntas de resposta interpretativa			x		x							x			xx		5

Cont.

Cont.

			PET 2º ano do EM volume 2, 2021						PET 2º ano do EM volume 4, 2021						PET Retomada do 2º ano, 2022				Total de atividades
Semana			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	
	13	Abordagem de conteúdos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	15
Atividades de escrita	14	Produção de texto (gênero textual) ou produção de parágrafo sobre o assunto tratado na semana	x									x			xx			x	5
	15	Para saber mais		x	x		x						x		x				5
	16	Gramática tradicional (conhecimentos linguísticos)				xxx				x			xxxx	xxxx	x	xx			15
	17	Interdisciplinaridade																	0
	18	Perguntas opinativas (resposta “sim” ou “não”), mas atreladas a outras.			xx										x				3
	19	Questão apenas para o estudante realizar a leitura (sem solicitar resposta)											x						1
	20	Resposta pessoal								x									1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No Quadro 4, agrupei todas as perguntas que estavam relacionadas a atividades de leitura (linhas 1 a 11). As unidades de registro que surgiram a partir da análise dos PET de Língua Portuguesa de 2021 e 2022, foram: perguntas de resposta interpretativa, gramática tradicional (conhecimentos linguísticos); questões apenas para o estudante realizar a leitura (sem solicitar resposta); e questões de resposta pessoal. Categorizei e quantifiquei as atividades sobre intertextualidade e figuras de linguagem, que se encontram nas semanas 2, 3 e 6 do PET 2º ano volume 4, e variação linguística, que se encontra no PET Retomada, como atividades relacionadas à gramática tradicional (conhecimentos linguísticos).

Na linha 20, coloquei atividade do tipo resposta pessoal devido ao fato de uma das questões do PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volume 4, solicitar que o estudante descrevesse alguma referência feita na música *Eu nasci há dez mil anos atrás* que ele, supostamente, conheceria. Essa atividade não pode ser caracterizada como resposta interpretativa, por exemplo, pois, ainda que se trate de uma pergunta que exige conhecimento prévio (Fuza; Menegassi, 2022) do leitor/estudante, não se trata de opinar ou agir em relação ao texto.

No total, foram elaboradas 48 atividades, sendo que houve uma diversificação de exercícios. Foram apresentadas questões de múltipla escolha, questões com mais de uma pergunta, questões de ligar colunas ou completar lacunas. A exemplo disso, na semana 4 do PET do 2º ano, volume 2, a atividade de número 1 consistia em frases elencadas da letra “a” até a letra “i”, porém eu a considerei como apenas uma atividade, e não cada frase explorada no exercício. Já para atividades em que havia mais de uma pergunta, analisei as questões separadamente, como na semana 6 do PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volume 2, em que a atividade 2 apresentou perguntas sequenciais, por exemplo: *O homem praticou algumas ações contra a mulher. Quais foram? Qual seria o objetivo do homem com essas atitudes* (Minas Gerais, 2021d)?

As análises evidenciaram que os PET de 2021 passaram a ser organizados em 6 semanas, ou seja, por bimestre. Já o PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, Retomada, era mensal, como detalharei mais adiante. Outra constatação é que, mesmo após a implementação do CRMG para a etapa do EM, em 2021, esses PET foram baseados no CBC, pois em todas as semanas foram explicitados o eixo temático, o tópico, as habilidades e os conteúdos relacionados. Porém, nesses materiais não houve identificação de disciplinas na parte de interdisciplinaridade.

Ao comparar com as atividades do PET do 2º ano do EM, volume 1, do ano de 2020, em nenhum dos PET de Língua Portuguesa do mesmo ano escolar, produzidos em

2021 e 2022, houve atividades que abordassem textualização do discurso ou progressão temática, assim como não foram identificadas questões que tratassem da circulação e finalidade de gêneros textuais. Apenas em duas atividades foi solicitado aos estudantes que respondessem qual era o assunto global ou tema do texto e realizassem curadoria/pesquisa. Categorizei junto às atividades de coesão lexical as perguntas de resposta textual, já que segundo Fuza e Menegassi (2022) esse tipo de pergunta também trabalha com sinônimos. Assim, a frequência foi de nove atividades. Houve apenas uma questão que tratava das características do gênero textual. Nos PET analisados nesta seção foram abordados os seguintes gêneros textuais: lei, romance, ficha catalográfica, conto, romance policial e músicas narrativas.

As perguntas mais recorrentes nas atividades foram aquelas de localização de informação explícita (17 atividades), seguidas das questões sobre gramática tradicional ou conhecimentos linguísticos (15 exercícios). A recorrência dessas atividades demonstra que a leitura dos estudantes foi realizada apenas para responder perguntas literais (Menegassi, 2010) e para o tratamento autônomo dos conhecimentos linguísticos (Soares, 1999). Ademais, as atividades de gramática tradicional nesses PET caracterizam-se como questões de abordagem expositivo-transmissiva (Marinho; Bicalho, 2015), porque o foco estava no conteúdo e os exercícios se constituíam, em sua maioria, em análises de frases isoladas, e não no uso da língua (Rangel, 2006). Embora na atividade da semana 4 do PET do 2º ano do EM seja utilizado o trecho da obra *Grande Sertão Veredas*, o objetivo está na gramática, logo, o texto literário é ainda um pretexto para estudá-la e provavelmente, não há a ideal articulação entre os eixos de ensino (Marinho; Bicalho, 2015). Como professora de Língua Portuguesa, entendo que esses tipos de atividades não permitiram que os estudantes fossem além do texto, isso é, além de seus aspectos linguísticos. Dessa forma, os textos, nesses PET de 2021 e 2022, não foram utilizados para construção de sentidos ou significados, o que, no processo de leitura, envolve o leitor, o autor, o texto e o contexto (Cosson, 2014). As perguntas menos exploradas nos PET de 2021 e 2022 foram perguntas de resposta inferencial (7 atividades) e de resposta interpretativas (5 atividades).

As análises evidenciaram que todos os materiais apresentaram conteúdo conceitual para cada tema trabalhado nas semanas, diferente do material de 2020, em que apenas na última semana foram expostos alguns conceitos de temas trabalhados nas atividades, como a definição de artigo de opinião. Os exercícios de escrita foram distribuídos em cinco semanas diferentes nos PET de 2021 e 2022, mas também não podem ser consideradas como propostas de produção de texto, já que não evidenciaram, em sua elaboração, a

concepção de língua como processo de interlocução e interação (Soares, 1999; Rangel, 2006; Marinho; Bicalho, 2015). A exemplo disso, na semana 4 do PET do 2º ano do EM, volume 4, do ano de 2021, os estudantes tinham que realizar a escrita de um texto opinativo sobre as consequências da violência urbana no Brasil. Foram dados alguns textos motivadores para auxiliar os educandos, bem como foi solicitada a atenção deles para a coesão e coerência do texto, já que o assunto estudado na semana havia sido esse. Entretanto, não foram explicitadas as condições de produção, como a função do texto, a expectativa de leitor, o tipo de interlocução entre quem escreve e quem lê, bem como não foi estabelecido o gênero textual.

Em cinco semanas de atividades, foi inserido um quadro identificado como “Para saber mais”, que ficava em destaque no PET, separado do conteúdo conceitual. Para chamar a atenção do estudante, foram utilizadas outras linguagens além do texto escrito, como o uso de quadro (forma) e o negrito. Na semana 3 do PET do 2º ano, volume 2, de 2021, por exemplo, foi estudado o gênero literário romance. Abordou-se, de forma geral, a obra *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa e a temática retratada no livro. No quadro “Para saber mais” havia uma parte da biografia do autor. Esse item, no PET, também caracteriza o uso da multimodalidade, representada pelo uso do negrito; letras maiúsculas ou caixa alta; texto verbal dentro de uma forma retangular com bordas azuis. Tais recursos tinham como foco despertar o interesse do estudante para o que seria tratado. Por isso, não o considere como uma novidade nos PET de 2021 e 2022, pois seu objetivo se assemelha ao item “Para aprender mais!!!” presente no PET de Língua Portuguesa do 2º do EM, volume 1, elaborado em 2020.

De perguntas opinativas, daquelas em que o estudante responde apenas “sim” ou “não”, houve apenas uma ocorrência. Considero que a baixa frequência dessa variedade de atividade foi uma mudança de perspectiva favorável, uma vez que esse tipo de questão não conduz o estudante à compreensão de algo novo (Rangel, 2006). Outro destaque que faço é para a pergunta que solicitava apenas que o aluno fizesse a leitura de um infográfico que apresentava a regência de alguns nomes na semana 5 do PET 2º ano do EM, volume 4. Perguntas como essa também não ocorreram nas atividades do PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM 2020, pois se tratava de exposição de regras da gramática tradicional, e esse tipo de exercício não foi observado nesse material.

Houve a entrada de questões que solicitavam ao estudante identificar se as frases eram verdadeiras (V) ou falsas (F), bem como a ocorrência de uma questão para ligar colunas e completar lacunas em frases. Em mais de uma das semanas pude observar

questões de múltipla escolha, assim como uma questão do ENEM. Vale destacar também que, diferente do PET de 2020 analisado, os PET de 2021 e 2022 apresentaram as referências das fontes de pesquisa/curadoria para a elaboração das atividades. Esses PET podem ser caracterizados como personalizados (Rangel, 2006), pois havia espaço para os estudantes colocarem as respostas no próprio material.

Quanto ao PET Retomada, do 2º ano do EM, as atividades eram compilados de questões do PET do 2º ano do EM, volume 1, do ano de 2021. Por exemplo, as semanas 1 e 2 continham atividades da semana 1; as semanas 3 e 4, atividades da semana 2; as semanas 5 e 6 eram compostas de atividades da semana 3; e as semanas 7 e 8, de atividades da semana 4. Esse número de atividades/semanas, além de evidenciar que o PET Retomada era mensal, mostra o seu objetivo. Segundo a SEE/MG, esse PET foi ofertado à rede de ensino estadual como “[...] alternativa para complementação no processo de ensino e aprendizagem”⁴⁵ após o retorno das aulas presenciais. Por um lado, ao utilizar o termo “complementação”, a secretaria sugere que outras atividades deveriam ser oferecidas nas escolas, como o uso do livro didático. Por outro lado, como se tratava de um compilado ou repetição das mesmas atividades do PET utilizado durante o ensino remoto, essa era uma forma de tanto a secretaria quanto os professores avaliarem a aprendizagem dos estudantes no período do REANP.

Sobre esses aspectos do PET Retomada, como professora de Língua Portuguesa, após o retorno das aulas presenciais, em 2022, em muitos momentos presenciei colegas de profissão discutindo se iriam ou não utilizar apenas esses materiais ou se iriam utilizar somente o livro didático. Essa indecisão dos docentes mostra que a ideia de complementariedade de atividades com o PET Retomada pode não ter sido executada nas escolas dessa rede de ensino, já que os educadores demonstraram optar pelo uso desse PET ou do livro didático. Ressalto que eu, enquanto professora na escola, não utilizei o PET Retomada e também não tive notícias se outro docente fez uso desse material de Língua Portuguesa para complementar as atividades.

5.4 Considerações sobre o capítulo

As análises das atividades do PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, volume 1, mostraram que os exercícios foram organizados de acordo com o CBC para

⁴⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Planos de Estudos Tutorados 2022 - Se Liga na Educação**. [2022?]. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga-2022---fora-do-ar/PET>. Acesso em: 25 mar. 2025.

desenvolvimento das propostas pedagógicas desse currículo. Em muitos exercícios pôde ser observada a expectativa da SEE/MG em relação às aprendizagens consolidadas pelos discentes sobre conteúdos curriculares, já que, para resolução de algumas questões, exigia-se conhecimento prévio dos educandos. Entretanto, essa expectativa da secretaria pode ter comprometido a execução das atividades de muitos estudantes, uma vez que esses educandos desenvolviam os PET em casa, de forma autoinstrucional, muitas vezes sem uma rotina de estudos e sem o acompanhamento dos pais ou responsáveis. Considerando esse contexto, a aprendizagem dos discentes por meio das atividades não presenciais estava comprometida, pois, além de precisarem resolver as questões sozinhos, o desempenho na leitura dos estudantes está abaixo do esperado (PISA, 2018). Cabe ressaltar que, para subsidiar o desenvolvimento dos PET, a SEE/MG criou o programa Se Liga na Educação, cujas teleaulas previam embasamento nesses materiais. No entanto, foram identificadas ausência de sincronia na execução (Oliveira; Oliveira, Jorge; Coelho, 2021).

A falta de espaço no material para os estudantes colocarem as respostas das atividades revelou a ausência de pessoalidade dos PET (Rangel, 2006). Algumas questões elaboradas nesse PET de 2020 podem não ter gerado um aprendizado novo aos estudantes (Rangel, 2006), pois eram do tipo de localização de informação explícita no texto. Além disso, a desigualdade digital vivenciada por muitos estudantes de escolas públicas (Macedo, 2021; Oliveira; Pereira Junior, 2021) foi desconsiderada durante todo o processo de REANP, uma vez que nas atividades foi solicitado que o discente realizasse pesquisas na internet. Por fim, as análises evidenciaram que o conjunto de atividades das quatro semanas tinham como finalidade a escrita do gênero textual artigo de opinião. Essas características do PET revelam as condições em que foram produzidos. Primeiro porque foram elaborados em uma situação emergencial, devido à pandemia da covid-19, momento em que o Estado, enquanto um dos responsáveis em promover a educação, precisou dar uma resposta (administrativa) à sociedade. Outra condição evidenciada foi a seleção feita pelos profissionais da SEE/MG das habilidades essenciais a serem desenvolvidas nos materiais por meio de exercícios. Conforme apontam as análises, essas questões, como de localização de informação explícita no texto ou de cópia, não permitem que o estudante aprenda algo novo. Além disso, o fato de a secretaria desconsiderar as diversidades vivenciadas pelos estudantes da rede de ensino pública estadual, como a falta de recursos tecnológicos, pode ter acentuado as desigualdades sociais e educacionais (Pires; Lotta, 2019; Oliveira; Oliveira, Jorge; Coelho, 2021).

As análises dos PET de Língua Portuguesa de 2021 e, por consequência, no material do ano de 2022, já que era um compilado, evidenciaram diversificação de exercícios nos materiais, mas prevaleceram as questões de perguntas de localização de informação explícita e de gramática tradicional. Nesses cadernos didáticos havia referências das atividades, o que pode ter ocorrido em resposta a críticas feitas para aprimoramento do material, como salientou Geniana Faria, subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG⁴⁶. Destaco que os exercícios elaborados nesses materiais também tinham como base o CBC de Língua Portuguesa, dado que o CRMG do EM só foi homologado em abril de 2021. Vale realçar que o apoio de outros profissionais, como professores voluntários da rede de ensino estadual e universidades na produção dos PET, evidenciado no capítulo 4, contribuíram para que fossem feitas melhorias nos materiais. Isso porque, além da falta de referências, havia críticas sobre falhas e superficialidade na abordagem dos conteúdos (Campanha *et al.*, 2021).

No próximo capítulo, analiso como essas atividades foram entregues aos estudantes e como esses discentes devolviam as respostas dos PET aos professores e/ou à escola.

⁴⁶ SECRETARIA de Educação desenvolveu diferentes estratégias para que os Planos de Estudos Tutorado chegassem até os estudantes durante o ensino remoto. **Agência Minas Gerais**, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/11194-secretaria-de-educacao-desenvolveu-diferentes-estrategias-para-que-os-planos-de-estudos-tutorados-chegassem-ate-os-alunos-durante-o-ensino-remoto>. Acesso em: 25 mar. 2025.

6 OS PROCESSOS DE ENTREGA E DEVOLUÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO

Neste capítulo, examino os processos de entrega e devolução da principal ferramenta didática utilizada nas escolas estaduais durante o REANP, os PET. Para essa análise, irei examinar as tecnologias digitais utilizadas para que esse material chegasse até os estudantes bem como outras formas de entrega, como a impressão dos PET pelas escolas. As questões mobilizadas neste capítulo são: *como os PET foram entregues aos estudantes? Como os discentes devolviam os PET aos professores?*

Para iniciar esse exame, destacarei orientações da Resolução SEE 4.310/2020. No artigo 3º dessa legislação foi estabelecido que o PET seria disponibilizado aos estudantes por meio de TICs e que, em casos excepcionais, seria providenciada a impressão dos materiais. Essas possibilidades tinham como objetivo assegurar que esse aparato chegasse até os estudantes (Minas Gerais, 2020d, p. 1). Outro aspecto importante nesse processo de entrega é a autonomia do gestor escolar. No artigo 6º da mesma resolução, a SEE/MG estabeleceu que cabia a esse profissional, com respaldo da SRE, “[...] estabelecer o modo de envio e recebimento das atividades aos estudantes e/ou responsáveis”, priorizando os meios de comunicação não presenciais, por exemplo “[...] telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso ao estudante” (Minas Gerais, 2020d, p. 2).

A partir dessas orientações, destaco dois aspectos. O primeiro é a autonomia dada aos gestores escolares pela SEE/MG para entrega dos PET, o que gerou diversidades na execução do REANP. O segundo aspecto é a prioridade de uso das TDIC no processo de entrega. Essa preferência pelo uso das tecnologias digitais de comunicação deve-se a aspectos do contexto de influência da pandemia da covid-19 (Mendes; Alves Souto, 2021), visto que, com as escolas fechadas, a continuidade da educação se deu por meio de atividades não presenciais mediadas por essas tecnologias.

Outra forma de entrega dos PET foi via impressão desses materiais pela escola. Essa alternativa foi dada pela secretaria para casos excepcionais (Minas Gerais, 2020d). Todavia, compreendo que essa foi a condição de muitos educandos. Corroboram tal entendimento dados da pesquisa realizada sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus – Painel TIC Covid-19, publicada em 2020. Conforme dados da 3ª edição dessa pesquisa, que teve como tema o ensino remoto e o teletrabalho, dos indivíduos entrevistados e usuários de internet, com 16 anos ou mais, 29%

responderam que utilizaram materiais impressos entregues pela escola ou universidade para acesso aos conteúdos educacionais. 34% desse mesmo público não tinham acesso à internet de qualidade para acompanharem as atividades remotas ou não presenciais ofertadas pelas escolas deles (Cetic.br; NIC.br; CGI.br, 2020).

Quanto ao processo de devolução do PET pelos educandos, destaco a forma de registro estabelecida pela SEE/MG. Conforme orientações dadas no parágrafo segundo do artigo 6º da Resolução SEE nº 4.310/2020, era

[...] responsabilidade da unidade escolar, de acordo com suas especificidades e em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino, garantir a entrega, a realização e a devolução dos Planos de Estudos Tutorados pelo estudante, bem como o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas pelo estudante, no formulário constante do ANEXO I (Minas Gerais, 2020d, p. 2).

Esse registro dos PET devolvidos pelos estudantes era um instrumento de regulação e controle (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) da secretaria no REANP, já que garantia o recebimento das atividades e a sua devolução pelos discentes. Na Figura 19 apresento o modelo desse Anexo I.

Figura 19 - Registro de atividades dos Planos de Estudos Tutorado realizadas pelos estudantes

ANEXO I - REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET) E CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA				
IDENTIFICAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE):				
IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO:				
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:				
CÓDIGO DA ESCOLA:				
NOME DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:				
MASP DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:				
NOME DO(A) ESTUDANTE:				
NÚMERO DE MATRÍCULA:				
NÍVEL DE ENSINO:				
ANO DE ESCOLARIDADE:				
TURMA:				
TURNO:				
REGISTRA-SE, A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DESTE FORMULÁRIO, QUE O(A) ESTUDANTE ACIMA REFERIDO(A) CUMPRIU, NO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS, REALIZADO DURANTE O PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS, CONFORME DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXTRAORDINÁRIO COVID-19, AS ATIVIDADES ESCOLARES PROGRAMADAS E A RESPECTIVA CARGA HORÁRIA, EM CONFORMIDADE COM MATRIZ CURRICULAR CORRESPONDENTE AO SEU ANO DE ESCOLARIDADE, COM O APOIO DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET): MATRIZ CURRICULAR CORRESPONDENTE: _____				
Carga horária semanal prevista	Carga horária mensal cumprida	Componente Curricular	Período de realização da atividade escolar	Observações
		Língua Portuguesa		
		Língua Inglesa		
		Arte		
		Educação Física		
		Matemática		
		Ciências		
		Geografia		
		História		
		Ensino Religioso		
		Sociologia		
		Filosofia		
		Química		
		Física		
ASSINATURA DO SERVIDOR RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO: NOME E MASP: _____ ASSINATURA DO(A) GESTOR ESCOLAR: NOME E MASP: _____				

Fonte: Minas Gerais, 2020d, p. 4-6.

Esse anexo deveria ser preenchido e assinado pelo servidor responsável e pelo gestor escolar, bem como arquivado junto a outros documentos dos estudantes para fins de

comprovação do currículo e da carga horária anual (Minas Gerais, 2020d). Enquanto professora da Escola Estadual Ademar de Campos, o meu (re)conhecimento a respeito desse anexo, presente na Figura 19, partiu da necessidade de preencher planilhas de Excel durante o REANP. Essas planilhas foram criadas pelos gestores da escola por meio da ferramenta Google Sheets⁴⁷ e disponibilizadas aos professores da escola pelo Google Drive. As planilhas apresentavam dados da instituição, da disciplina, dos PET, das turmas e dos discentes. Esse recurso digital foi utilizado com o objetivo de comunicar quais alunos realizaram as atividades dos PET. A informação era dada em forma de nota, conforme estabelecido pela escola. Por exemplo, em 2021, os PET computavam uma carga horária de 60% das atividades, sendo os 40% restantes compostos de atividades complementares realizadas pelos professores. Assim, os gestores faziam uma média e atribuía a cada atividade uma nota. Esses valores eram passados nas reuniões escolares *online* e, à medida que íamos recebendo os PET dos estudantes, preenchíamos essas planilhas, pois a devolução dessas atividades era feita principalmente a nós, docentes.

Muitos estudantes, entretanto, também entregavam as atividades na escola, porque não tinham acesso à internet e nem a recursos tecnológicos. Eles recebiam os PET em casa ou retiravam na escola e ficava sob responsabilidade dos supervisores e gestores comunicarem essa entrega preenchendo as planilhas, pois somente em reuniões de conselho de classe, *online*, ficávamos sabendo desses casos. Esse preenchimento era possível porque as planilhas eram disponibilizadas e compartilhadas de forma *online*.

Durante o REANP, os registros de entrega dos PET foram modificados. Consoante o Memorando-Circular nº 28/2020/SEE/SEE, para a entrega dos PET impressos volume 2, por exemplo, a SEE/MG criou um sistema para os gestores escolares comunicarem a situação da realização das atividades dos estudantes. As informações deveriam ser atualizadas diariamente, de forma que a secretaria pudesse saber o *status* de entrega do PET para cada estudante dentre as seguintes categorias: dificuldades com impressão, dificuldades com transporte do PET, em busca de atualização dos dados cadastrais, entregue, não entregue (Minas Gerais, 2020e).

Conforme esse memorando, as formas de entrega do PET poderiam ser as seguintes: pelo aplicativo Conexão Escola, envio de arquivo digital, impresso ou pelo site. Essas variações de entrega devem-se ao fato de que as atividades não presenciais eram disponibilizadas nesse aplicativo e no site Estude em Casa. Também era possível a escola

⁴⁷ Programa de planilhas gratuito e *online* do Google.

enviar o PET para o *e-mail* institucional do estudante, criado pela secretaria, e para o *e-mail* do responsável, se fosse necessário.

Essa mudança nas formas de registro da entrega dos PET aos educandos pelos gestores escolares, como os anexos e sistemas *online* (planilhas), caracterizara-se como instrumentos de política pública para alcançar resultados (Lima; Ramos; Oliveira, 2022). Nesse caso, os resultados poderiam ser medidos pelo número de entrega e devolução dos PET. A exemplo disso, dados da secretaria apontam que 97% dos alunos tiveram acesso aos PET e 28% receberam o material impresso⁴⁸.

Ainda que a SEE/MG tenha estabelecido esse controle, muitos estudantes não realizaram as atividades não presenciais. Dados da pesquisa Painel TIC Covid-19 revelam que 25% do total de usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentavam escola ou universidade das classes D e E alegaram falta de acesso a materiais de estudo durante o ensino remoto (Cetic.br; NIC.br; CGI.br, 2020). Corroboram esse entendimento os argumentos de Moraes Costa *et al.* (2024). Ao realizarem um estudo sobre as metodologias utilizadas pela SEE/MG para mensurar as entregas dos PET em uma escola pública na cidade de Montes Claros, no estado de Minas Gerais, esses autores apontaram que nem todos os estudantes das seis turmas observadas durante a pesquisa entregavam essas atividades. Os principais motivos que levavam os educandos a não realizarem a devolução dos PET eram a falta de acesso à internet, o excesso de atividades semanais a serem realizadas pelos discentes e a falta de recursos financeiros para custear o deslocamento até a escola via ônibus para levarem os PET impressos. Nesse sentido, embora a SEE/MG tenha criado opções de entrega para as atividades não presenciais, muitos alunos não as realizavam devido à desigualdade de acesso aos materiais.

Além dessa organização para o registro dos PET realizados pelos discentes, a SEE/MG também orientou que os professores realizassem a correção desses materiais. No Documento Orientador do REANP do ano de 2020, a secretaria determinou que os professores estabelecessem “[...] estratégias mais adequadas para apoiar os estudantes no processo de aprendizagem” (Minas Gerais, 2020g, p. 6). Esse acompanhamento dos professores no processo de aprendizagem foi orientado porque “[...] no retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará as

⁴⁸ PLANO de Estudo Tutorado foi desenvolvido para garantir educação com equidade de acesso a todos os estudantes. **SRE Campo Belo**, 24 maio 2021. Disponível em: <https://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/index.php/licitacoes/9-noticias/1010-plano-de-estudo-tutorado-foi-desenvolvido-para-garantir-educacao-com-equidade-de-acesso-a-todos-os-estudantes>. Acesso em: 25 mar. 2025.

habilidades e objetos de aprendizagem abordados no material” (Minas Gerais, 2020g, p. 5). Assim, o processo educacional realizado no REANP seria avaliado ou medido pela secretaria no retorno das aulas presenciais, bem como durante o ensino remoto, por meio desse apoio dos professores aos estudantes.

À época, a subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG, Izabella Martins, destacou, por meio de uma matéria jornalística, a relevância do PET e das atividades complementares realizadas pelos professores para garantir a qualidade do aprendizado dos educandos. Martins também realçou a importância da devolução das atividades como uma forma de se identificar dificuldades encontradas pelos estudantes e realizar intervenções e ajustes necessários pelos docentes⁴⁹. A exemplo desse processo de correção dos PET, enquanto professora, ao verificar dúvidas ou respostas erradas nas atividades, eu utilizava o mesmo canal de comunicação do aluno para sanar suas dúvidas e depois registrava a atividade como entregue nos meus registros e nas planilhas da escola.

Nesta seção, tratei da orientação e da importância dadas pela secretaria para os processos de entrega e devolução dos PET. Na próxima seção, analisarei os principais documentos que orientaram o uso de TDIC para interação entre professores e estudantes, bem como para o envio e recebimento das atividades não presenciais.

6.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utilizadas para entrega e devolução dos Planos de Estudos Tutorados

Para compreender como as TDIC foram utilizadas nos processos de desenvolvimento dos PET, examinarei dois documentos principais, o Memorando nº 64/2020/SEE/SG - Gabinete (Minas Gerais, 2020i), publicado em 9 de junho de 2020, o Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB (Minas Gerais, 2021h), publicado em 26 de março de 2021, e o Documento Orientador versão 2 (Minas Gerais, 2020g), publicado em julho de 2020.

O Memorando nº 64/2020/SEE/SG - Gabinete teve como objetivo orientar profissionais da educação quanto à comunicação e ao uso das mídias sociais no REANP. Nesse documento, a secretaria orientou que para o modelo de ensino que estava vigente, o REANP, a comunicação era essencial, por isso o gestor escolar deveria definir junto à equipe pedagógica da unidade escolar melhor forma de compartilhar informações com os

⁴⁹ DEVOLUÇÃO das atividades do PET é fundamental para garantir aprendizado. **Agência Minas Gerais**, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/devolucao-das-atividades-do-pet-e-fundamental-para-garantir-aprendizado>. Acesso em: 25 mar. 2025.

estudantes, tanto para sanar dúvidas quanto para orientá-los quanto ao uso dos materiais do ensino remoto. Esse atributo de essencialidade dado pela SEE/MG ao processo comunicacional deve-se ao próprio modelo de educação implementado durante a pandemia da covid-19 e ao fechamento das escolas. Nesse processo, os docentes não podiam estar no mesmo espaço físico que os discentes e as TDIC se caracterizaram como mecanismo central da comunicação no REANP.

Nessa direção, a SEE/MG estabeleceu que a principal forma de comunicação era pelo *chat* do aplicativo Conexão Escola. Essa funcionalidade do aplicativo teve como intuito ampliar “[...] significativamente a interatividade durante o REANP” (Minas Gerais, 2020i, p. 1). Assim, o aplicativo Conexão Escola abarcava a função de interação entre professores e estudantes, além de armazenar os PET e os vídeos das aulas. Outro ponto que destaco quanto ao uso desse recurso é que sua indicação foi feita para cumprir a intenção de esfera governamental (Lima; Ramos; Oliveira, 2022), já que no Documento Orientador do REANP foi estabelecido que o aplicativo Conexão Escola fora criado para interação direta entre professores e estudantes (Minas Gerais, 2020i).

Outro aspecto do Memorando nº 64/2020/SEE/SG que contribui para o entendimento do uso de TDIC no REANP é o setor que o despachou. A Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (SG) é responsável por assuntos relacionados à vida dos profissionais da educação (contratação, efetivação, financeiro etc.). Dessa forma, a produção desse documento teve como foco orientar as relações (humanas) e interações entre educadores e educandos no ensino remoto. Outro aspecto que chama a atenção é que nesse memorando não foi especificado quais tecnologias digitais seriam utilizadas no processo de comunicação na educação, ficando a cargo do gestor escolar e equipe pedagógica definir as formas de diálogo com os estudantes no REANP, convergindo para a mesma orientação dada na Resolução SEE nº 4.310/2020.

No mesmo documento, a secretaria orientou que outras mídias sociais poderiam ser utilizadas como ferramenta pedagógica complementar, mas que essa não se constituía “[...] como uma ação obrigatória na realização das atividades não presenciais” (Minas Gerais, 2020i, p. 1). Caso outras mídias fossem utilizadas pela escola, seria necessário observar as orientações contidas no Manual de Condutas nas Redes Sociais da SEE/MG. Esse manual de conduta não tratava de questões específicas sobre uso de TDIC no REANP, mas sim orientava sobre condutas de gestores educacionais, dos responsáveis por alimentar as redes sociais das escolas, SREs e demais instituições para o uso adequado de informações e posicionamentos na internet e seus impactos (Minas Gerais, 2020h). Esse Manual também

apresentava informações sobre o conceito de mídias sociais, dando exemplos das TDIC mais utilizadas pela sociedade, bem como apontava dicas de como utilizá-las.

Diante da importância atribuída ao aplicativo Conexão Escola no ano de 2021, a SEE/MG elaborou um documento sobre o seu uso: o Memorando nº 6 /2021/SEE/SB. Esse memorando, direcionado aos superintendentes regionais de ensino, contemplou orientações a respeito do aplicativo citado. Entre essas orientações, foi informada a disponibilização de uma nova versão dessa aplicação que possibilitava a interação dos professores e estudantes por meio do recurso Google Classroom, ou Google Sala de Aula. A partir dessa reformulação, a secretaria institucionalizou o Conexão Escola juntamente com o Google Sala Aula como ferramentas principais para gestão de sala de aula. Dessa maneira, a sala de aula virtual do professor foi caracterizada por meio dessas tecnologias digitais, para potencializar “[...] as relações de ensino e aprendizagem” (Minas Gerais, 2021h, p. 1). Nesse documento, a Secretaria não recomendou, “[...] a utilização de outras plataformas de gestão de sala de aula” e estabeleceu que o Google Sala de Aula fosse utilizado para disponibilização das atividades complementares e recebimento das atividades realizadas pelos estudantes, dentre elas os PET (Minas Gerais, 2021h, p. 1). Já as demais ferramentas ou recursos disponíveis na plataforma Google, como o Google Meet, Google Formulários, entre outras, foram estabelecidas como “[...] alternativas complementares aos professores” (Minas Gerais, 2021h, p. 1).

Para apoiar o uso desses recursos digitais, a secretaria ofertou o curso autoformativo, a distância e com carga horária de 40 horas, Plataforma Google for Education. Criado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores, deveria ser feito por todos os professores da rede de ensino estadual e equipes gestoras (Minas Gerais, 2021h). A inscrição nesse treinamento deveria ser feita por esses profissionais por meio do *e-mail* institucional. Por um lado, esse aspecto formalizador das inscrições aponta para o controle (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) da secretaria sobre os processos do REANP e de sua rede de ensino. Por outro lado, esse curso foi criado para atender a necessidade de muitos profissionais que não tinham familiaridades com esses recursos digitais (Hodges *et al.*, 2020).

O Documento Orientador do REANP foi regulamentado pela SEE/MG para atender à situação emergencial na educação imposta pela pandemia da covid-19. Nele foi estabelecido que, a partir das frentes educacionais baseadas no PET, as escolas estaduais deveriam “[...] utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)” para que esses materiais chegassem até os

estudantes (Minas Gerais, 2020g, p. 4). Além disso, foi determinado nesse documento que era função do docente definir junto à equipe pedagógica “[...] qual a melhor forma de comunicação com os estudantes para sanar as dúvidas sobre como utilizar o material durante o período de realização de atividades remotas” (Minas Gerais, 2020g, p. 5). No mesmo documento, a SEE/MG destacou os canais de comunicação⁵⁰ que foram viabilizados para professores e alunos, como: o aplicativo digital Conexão Escola, o programa Se Liga na Educação e o *site* Estude em Casa.

Ressalto dois pontos sobre essas orientações, já que elas também deram abertura para o uso de diversas TDIC no REANP. O primeiro ponto é a variedade de TDIC que poderiam ser utilizadas como meios para que os PET chegassem aos estudantes. Essa diversidade de tecnologias revela a importância e a abertura dada pela SEE/MG para que os PET fossem desenvolvidos pelos educandos. Tal aspecto mostra o interesse da secretaria em que o objetivo da criação desses materiais fosse alcançado (Lima; Ramos; Oliveira, 2022), e não em quais tecnologias digitais seriam utilizadas para esse fim. Essa atitude da secretaria teve como intuito criar condições de acesso ao REANP; colocar o discente no centro do processo; dar continuidade ao ensino; contribuir para que a educação chegasse em cada domicílio do estado; e para impedir a ampliação das desigualdades educacionais (Minas Gerais, 2020g). Em contrapartida, as análises feitas até aqui revelam a falta de acesso de muitos estudantes às ferramentas tecnológicas criadas pela SEE/MG devido às desigualdades sociais vivenciadas por eles.

O segundo ponto é a intenção do governo do estado de transformar em ação o seu objetivo de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) mediado por TDIC. Tal intenção foi revelada ao serem expostas, no documento orientador, as principais ferramentas tecnológicas criadas, viabilizadas e indicadas pela SEE/MG para a implementação do REANP.

As análises dos documentos realizadas nesta seção evidenciaram que a SEE/MG priorizou o uso de TDIC no processo comunicacional do REANP. Algumas foram institucionalizadas pela secretaria, por exemplo o aplicativo Conexão Escola e o Google Sala de Aula. Embora outras tecnologias digitais não tenham obtido esse caráter oficial, seu uso no processo de ensino e aprendizagem e para interação entre professores e

⁵⁰ No documento orientador também é exposto que a plataforma *Escola Interativa*, que compreende milhares de objetos digitais de aprendizagem — com acesso livre para professores, estudantes e demais interessados, e as Redes Sociais da Secretaria são canais de comunicação viabilizado pela SEE/MG. Porém não é de meu interesse detalhar essa plataforma nesta pesquisa.

estudantes não foi proibido. Tendo em vista essas evidências, na próxima seção examino como professores e estudantes utilizaram esses recursos durante o REANP.

6.2 Principais usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Regime Especial de Atividades Não Presenciais

Ao iniciar esta seção, apresento os dados do questionário que apliquei aos professores participantes desta pesquisa. Dos trinta docentes entrevistados, 90% deles responderam que utilizaram o Google Sala de Aula no ensino remoto. O grande uso dessa TDIC deveu-se ao fato de que esse recurso estava atrelado ao aplicativo Conexão Escola, uma ferramenta institucionalizada pela secretaria para interação entre professores e estudantes, bem como caracterizava-se como sala virtual do professor (Minas Gerais, 2021h). Além dessas características, era pelo Google Sala de Aula que as atividades complementares criadas pelos docentes deveriam ser disponibilizadas aos educandos. Essa disponibilização das atividades foi viabilizada pela própria SEE/MG, já que a enturmação dos discentes nessa sala de aula virtual era feita por meio dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e do Quadro de Horários (Minas Gerais, 2021h). Após essa divisão, essas salas eram direcionadas aos educadores regentes de cada turma.

Para garantir a acessibilidade ao aplicativo Conexão Escola e ao Google Sala de Aula, a navegação nessa aplicação foi patrocinada pelo governo estadual durante o REANP, como mencionei do capítulo 4. O fato de o Google Sala de Aula estar atrelado a um aplicativo que poderia ser acessado pelo aparelho celular também contribuiu para o seu uso. Isso porque esses aparelhos “[...] funcionam como verdadeiros computadores de bolso com capacidade de processamento semelhante ou superior aos computadores do começo da década, com funções e aplicações em praticamente todas as áreas do conhecimento humano” (Coutinho, 2014, p. 3). Com essas transformações, pesquisas realizadas no Brasil apontam que os *smartphones* já ultrapassam o número da população do país⁵¹, o que pode explicar por que, durante a pandemia, o artefato mais utilizado por estudantes foi o celular⁵².

⁵¹ BRASIL tem mais smartphones que habitantes, aponta FGV. **CNN Brasil - Busines**, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

⁵² COSTA, Daniela. Celular é a principal ferramenta de estudo e trabalho na pandemia. Entrevistador: Mariana Tokarnia. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 5 nov. 2020. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia#:~:text=O%20celular%20%C3%A9%20o%20principal,Brasil%20\(CGI.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia#:~:text=O%20celular%20%C3%A9%20o%20principal,Brasil%20(CGI.br)). Acesso em: 23 mar. 2025.

Esse aparelho também foi muito utilizado pelos professores da Escola Estadual Ademar de Campos. A exemplo disso, dados do questionário que apliquei a trinta desses professores mostraram que 76,7 % desses profissionais utilizaram o celular durante o ensino remoto. Diante dessa constatação, na Figura 20 apresento como as turmas de estudantes apareciam no Google Sala de Aula via acesso pelo celular. O exemplo a ser dado é de turmas para quais eu lecionava em 2021.

Figura 20 - Acesso ao Google Sala de Aula pelo celular



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

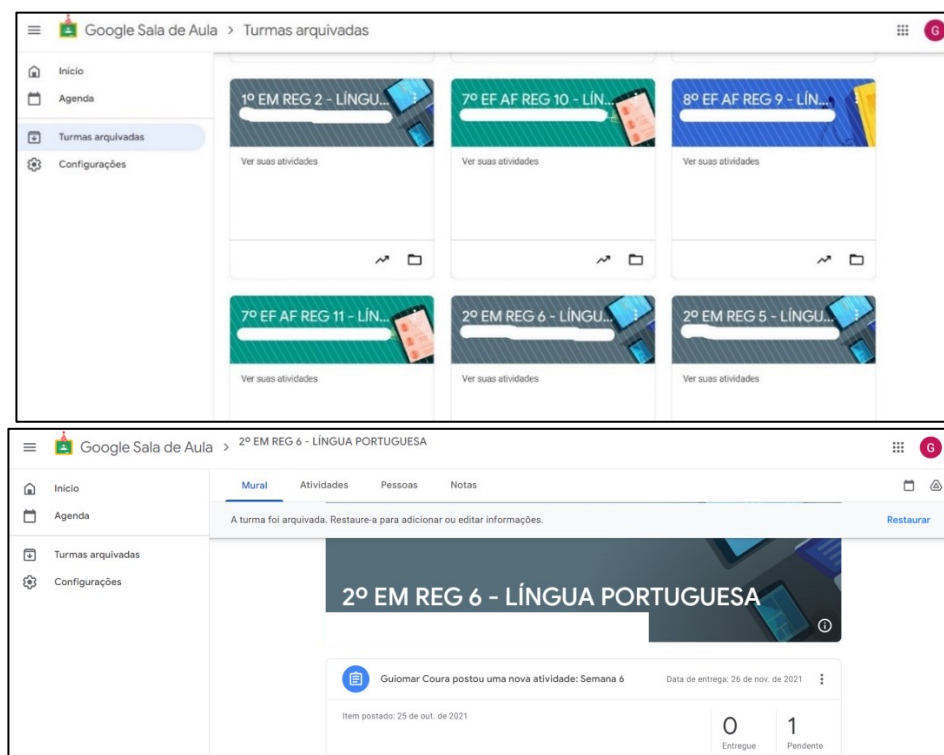
O acesso ao Google Sala de Aula podia ser feito ao se clicar no ícone denominado sala de aula, que está no canto inferior esquerdo da Figura 20. Ao acessar a sala é possível visualizar todas as turmas atribuídas ao professor no respectivo ano letivo, bem como as turmas dos anos anteriores. Esse acesso é feito pelo *link* de Turmas Arquivadas, que se encontra no canto superior esquerdo (Figura 20).

O ícone que se assemelha a um capelo, que está quase ao centro da Figura 20, dá acesso às Avaliações Sistêmicas, que são aplicadas pela SEE/MG, e à plataforma Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Os estudantes podiam entrar no aplicativo Conexão Escola com o *e-mail* institucional e senha e realizar essas

avaliações pelo próprio aplicativo. O ícone semelhante a um teclado de computador, que está localizado no canto direito da Figura 20, dá acesso ao Plano Individual do Estudante, elaborado pela secretaria com base nos resultados apresentados pelos discentes nas avaliações sistêmicas do governo estadual. Já o último ícone, parecido com um sino, que se encontra no canto direito da Figura 20, corresponde às notificações feitas pelo aplicativo. Além desses acessos, estudantes e professores podiam verificar todas as atividades postadas ou realizadas nesse recurso digital clicando no *link* Ver suas atividades, como mostra, ainda, a Figura 20.

Também existia a possibilidade de acessar o Google Sala de Aula pelo Gmail e no computador. Ao realizar o acesso por esse recurso tecnológico (Figura 21), pude entrar nas mesmas turmas presentes no aplicativo Conexão Escola, porém alguns ícones não apareciam, por exemplo, o que dá acesso às avaliações sistêmicas do governo estadual. Já outros ícones só aparecem na interface inicial do computador, como o ícone agenda, que se encontra no canto direito da Figura 21. A interface do Google Sala de Aula no computador também é diferente, isso é, é maior, dando mais visibilidade ao usuário.

Figura 21 - Acesso ao Google Sala de Aula pelo e-mail institucional



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Pelo Google Sala de Aula, o professor podia postar diferentes tipos de atividades, como um recado utilizando o *link* Mural, que está no canto esquerdo da Figura 21, e todos os estudantes que pertenciam à turma poderiam visualizá-lo. Os nomes desses discentes e suas fotos, se estivessem disponibilizadas, podiam ser vistos no *link* Pessoas. No *link* Atividades, que está no canto direito da Figura 21, o professor podia elaborar algum tipo de exercício e disponibilizar aos estudantes, por exemplo, atividades complementares, vídeos, documentos, inclusive *link* de formulários com as atividades do PET. As atividades podiam ser corrigidas e as notas atribuídas pelo educador no próprio Google Sala de Aula. Os educandos também podiam enviar as atividades feitas, como os PET, para serem corrigidas pelos professores. Dessa forma, por meio desse recurso digital, o docente poderia fornecer *feedback* aos estudantes, fazer comentários sobre as atividades e esclarecer dúvidas dos discentes (Reges *et al.*, 2020).

Essas possibilidades do Google Sala de Aula contribuíram para sua caracterização como sala virtual do professor (Minas Gerais, 2021h). Por meio dessa TDIC, os educadores e educandos podiam interagir, as atividades podiam ser elaboradas pelos docentes e enviadas aos estudantes, bem como estes podiam devolver os PET. Tais usos demonstram

os significados do recurso digital Google Sala de Aula construídos por professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem no REANP.

Na próxima seção, apresento os usos do Google Forms no REANP. Embora a SEE/MG tenha estabelecido esse recurso como uma alternativa complementar, também a utilizaram no processo de entrega e devolução dos PET.

6.3 Usos do Google Forms no Regime Especial de Atividades Não Presenciais

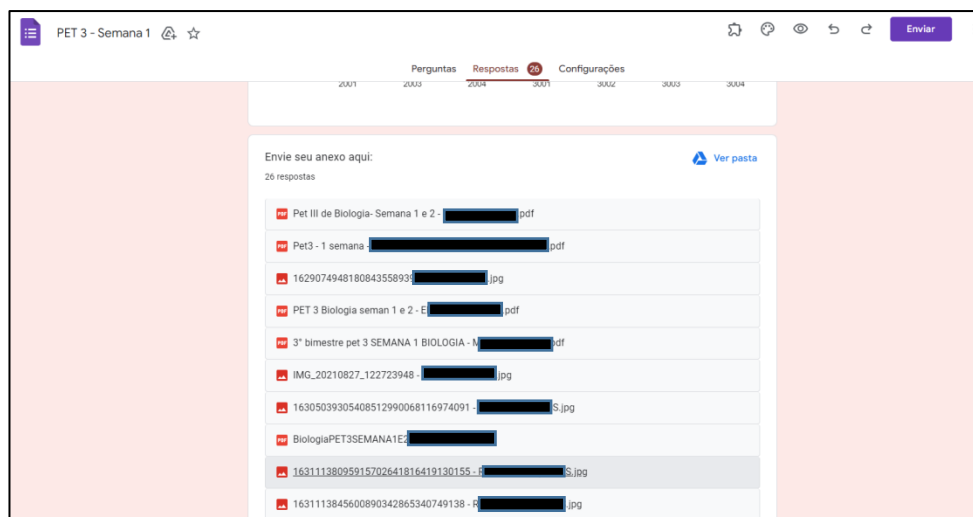
Antes de tratar dos usos do Google Forms para o desenvolvimento dos PET, considero importante relatar a primeira vez que observei o uso desse recurso tecnológico na Escola Estadual Ademar de Campos. No início do ano letivo, em fevereiro de 2020, com as aulas funcionando no modo presencial, ocorreu a greve da categoria de professores da rede de ensino estadual de Minas Gerais, e nessa instituição escolar houve uma mobilização entre os docentes para adesão à greve. Com o fechamento das escolas, em março de 2020, todas as decisões sobre a continuidade ou não do movimento grevista foram tomadas a partir da votação dos professores via formulários *online*. A partir disso, tornou-se muito comum o uso desses formulários para recolher respostas dos profissionais sobre vários assuntos, e também para a entrega e devolução das atividades dos PET.

A descoberta do uso desse recurso digital para tal finalidade se deu em uma das reuniões *online* da escola entre gestores e docentes. Alguns colegas disseram que estavam transformando as atividades dos PET em formulários *online*, por meio do Google Forms. Esses profissionais argumentaram que dessa maneira ficava mais fácil para receber as respostas dos PET e corrigi-las, já que ao criar uma atividade nesse recurso digital com perguntas de múltipla escolha, por exemplo, o professor pode estabelecer a resposta certa e o próprio Google Forms faz a correção automática, tornando o processo mais prático (Martins, 2020).

Ao entrevistar alguns dos educadores da Escola Estadual Ademar de Campos que utilizaram esse recurso para receber as respostas dos PET pelos estudantes, compreendi que os formulários eram enviados aos discentes por meio de um *link* gerado pelo próprio Google Forms. Uma das formas de envio era pelo aplicativo Conexão Escola, que estava atrelado o Google Sala de Aula, e ao qual todos os estudantes das turmas atribuídas aos professores tinham acesso (Minas Gerais, 2021h). Outra possibilidade de uso da ferramenta que observei durante esta investigação é que, caso o professor não quisesse modificar as atividades dos PET, poderia apenas enviar o *link* do formulário para receber as imagens

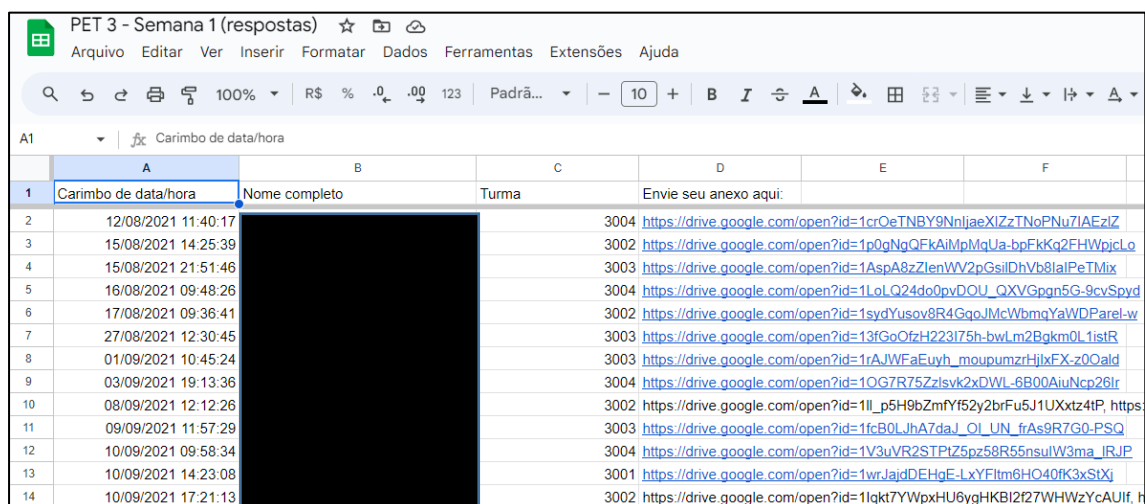
das atividades feitas pelos estudantes. Na Figura 22 apresento como essas imagens eram recebidas pelos professores por meio desses *links*.

Figura 22 - Recebimento das atividades do PET pelo Google Forms



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Como pode ser visto na Figura 22, os discentes anexavam os arquivos (atividades dos PET) em Formato de Documento Portátil (PDF) ou Joint Photographic Experts Group (JPEG), isso é, imagens ou fotografias, e enviavam aos docentes. Estes abriam as imagens para conferir as respostas dos alunos no próprio recurso ou por meio de Planilhas de Excel geradas automaticamente pelo Google Forms e que ficavam armazenadas no Google Drive, como apresento na Figura 23.

Figura 23 - Respostas do Plano de Estudos Tutorados pela Planilha de Excel


	A	B	C	D	E	F
1	Carimbo de data/hora	Nome completo	Turma	Envie seu anexo aqui:		
2	12/08/2021 11:40:17			3004 https://drive.google.com/open?id=1crOeTNBY9NnJaeXIZzTNoPNu7IAFzIZ		
3	15/08/2021 14:25:39			3002 https://drive.google.com/open?id=1p0gNgQFKaIMpMqJa-bpFkKg2FHWpjCLo		
4	15/08/2021 21:51:46			3003 https://drive.google.com/open?id=1AspA8zZlenWV2pGsilDhVb8laPeTmix		
5	16/08/2021 09:48:26			3004 https://drive.google.com/open?id=1LoLQ24do0pvDOU_QXVGpgn5G-9cySpyd		
6	17/08/2021 09:36:41			3002 https://drive.google.com/open?id=1sydYusov8R4GqoJMcWbmQYaWDParel-w		
7	27/08/2021 12:30:45			3003 https://drive.google.com/open?id=13fGoOfzH223l75h-bwLm2Bgkm0L1stR		
8	01/09/2021 10:45:24			3003 https://drive.google.com/open?id=1rAJWfFaEuyh_moupumzrHjixFX-z0Oald		
9	03/09/2021 19:13:36			3004 https://drive.google.com/open?id=1OG7R75ZzIsvk2xDWL-6B00AiuNcp26lr		
10	08/09/2021 12:12:26			3002 https://drive.google.com/open?id=1ll_p5H9bZmfYf52y2brFu5J1UXtz4tP_https		
11	09/09/2021 11:57:29			3003 https://drive.google.com/open?id=1fcB0LJhA7daJ_OI_UN_frAs9R7G0-PSQ		
12	10/09/2021 09:58:34			3004 https://drive.google.com/open?id=1V3uVR2STPlZ5pz58R55nsulW3ma_IRJP		
13	10/09/2021 14:23:08			3001 https://drive.google.com/open?id=1wrJajdDEHgE-LxYFtlm6HO40fk3xStXj		
14	10/09/2021 17:21:13			3002 https://drive.google.com/open?id=1lqkt7YVWpxHU6ygHKB12f27WHWzYcAUif_h		

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

A planilha apresentava a data e a hora em que o estudante postava a atividade, o nome completo do educando e sua turma, além do *link* do Google Drive que dava acesso às imagens anexadas pelo discente. Destaco que, para o uso dessas TDIC, a gestão escolar orientou aos professores e alunos que as acessassem pelo *e-mail* institucional. Essa indicação aponta o sistema de controle (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) da secretaria em todo processo de execução do REANP, inclusive sobre o uso de recursos digitais definidos por esse órgão estadual como alternativas complementares.

6.4 Usos do Google Meet no Regime Especial de Atividades Não Presenciais

Para tratar dos usos do Google Meet durante o REANP, irei partir das minhas experiências e observações enquanto professora e pesquisadora na Escola Estadual Ademar de Campos. No auge da pandemia da covid-19, em 2020, e no fechamento da escola, esse recurso que possibilita a comunicação por vídeo foi muito utilizado por diversas instituições, entre elas as escolares. Nesse período, houve muitas reuniões *online* organizadas pela gestão escolar para tratar de assuntos administrativos e pedagógicos e, principalmente, para repassar orientações dadas pela SEE/MG por meio de resoluções e outros documentos legais. As análises dos documentos expedidos pela secretaria evidenciaram sugestões de que reuniões dessa natureza fossem feitas pela escola. A exemplo disso, no Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB, esse órgão estadual estabeleceu que:

[...] para a carga horária destinada às reuniões de caráter coletivo, o Gestor Escolar poderá utilizar-se de ferramentas virtuais para webconferências, conforme a disponibilidade de recursos dos professores e especialistas de sua unidade escolar (Minas Gerais, 2021h, p. 2).

Assim, esse foi um período de muitas *lives* (Ribeiro, 2020), diferentemente dos anos anteriores, pois antes da pandemia da covid-19, não me recordo dessa prática na escola. Além do uso para reuniões entre gestão e professores, muitas instituições escolares exploraram esse recurso para aulas síncronas com os estudantes, especialmente por ser uma ferramenta que faz parte do pacote Google e que pode ser acessada pelo Gmail. Para essas reuniões, durante o período pandêmico, a empresa Google liberou a participação de centenas de pessoas e por várias horas, bem como permitia que essas videochamadas fossem gravadas⁵³. Essas funcionalidades facilitavam o uso pelas escolas, principalmente para os aulões, que contavam com a presença de estudantes de várias turmas ao mesmo tempo, como foi feito na Escola Estadual Ademar de Campos.

Embora caracterizada pela SEE/MG como ferramenta alternativa complementar (Minas Gerais, 2021h) no REANP, a escola aderiu a esse recurso de duas maneiras: inicialmente com uma chamada única para todos os estudantes de um determinado ano e etapa escolar (aulões), para terem aulas com o professor de um determinado conteúdo, durante o tempo de 1 hora-aula, ou seja, 50 minutos. Os dias e horários desses encontros foram definidos pela gestão da escola, bem como os *links* das chamadas de vídeos, gerados pelo próprio Google Meet, foram divulgados por ela.

Depois dessa primeira experiência, que não foi exitosa, os gestores escolares deixaram a cargo dos educadores organizar suas próprias aulas *online* com os alunos das suas turmas. Para a execução desse novo formato de aula, com uma quantidade menor de educandos, os próprios docentes disponibilizavam o *link* das aulas. Para essa disponibilização, os professores utilizavam espaços virtuais do Google Sala de Aula, como o Mural (Figura 20). Outra alternativa era enviar o *link* das aulas *online* para os estudantes por meio de outras redes sociais, especialmente pelo WhatsApp. Por exemplo, eu enviava o *link* dessas minhas aulas para um determinado discente para que ele repassasse aos demais colegas, já que era muito comum os estudantes se organizarem em grupos

⁵³ CHARLEAUX, Lupa. Por conta do coronavírus, Google libera Hangouts Meet gratuitamente. **TECMundo**, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/produto/150783-conta-coronavirus-google-libera-hangouts-meet-gratuitamente.htm>. Acesso em: 25 mar. 2025. Depois desse período pandêmico foi perceptível as limitações quanto ao número de pessoas e tempo em tais chamadas.

utilizando essa rede social. Muitas vezes, eu programava as chamadas pelo aplicativo Google Agenda ou utilizava o mesmo *link* para todas as aulas, assim como criava uma reunião instantânea.

Tendo em vista que o Google Meet era um recurso digital que estava à disposição da educação e do professor (Teixeira; Nascimento, 2021), utilizei muito essa TDIC com os discentes das minhas turmas do EM, fosse para explicar conteúdos dos PET, para resolver exercícios, esclarecer dúvidas dos estudantes e compartilhar vídeos ou outros materiais sobre assuntos trabalhados. Mesmo que eu não tenha participado dos aulões organizados pela escola, pois nesse período estava ministrando aulas no programa Se Liga na Educação, as aulas *online* que realizei apenas com os estudantes das minhas turmas facilitava a organização e administração do tempo das aulas e conteúdos a serem ministrados. Nessas aulas, havia a participação de, no máximo, dez alunos. Tive notícias que o mesmo acontecia nas aulas de Matemática, que eram anteriores às minhas.

Ressalto que a minha aprendizagem sobre essa ferramenta se deu em meio à pandemia e ao REANP, devido ao uso difundido (Ribeiro, 2020) para as reuniões *online* da escola. Além disso, nesse mesmo período eu soube de um curso *online* sobre ferramentas educacionais, oferecido por uma instituição privada. Durante as aulas, ministrada por uma professora das redes de ensino estadual e federal, foram apresentadas várias ferramentas tecnológicas, como Google Sala de Aula, Google Meet, WhatsApp, Instagram, que poderiam ser exploradas no ensino remoto. Porém, é importante dizer que como as aulas *online* e as reuniões da escola eram realizadas pelo próprio Google Meet, aprendi sobre suas funcionalidades durante o uso desse recurso.

Até aqui descrevi como algumas TDIC foram utilizadas para entrega e devolução dos PET durante o REANP. Relatei, enquanto professora, as minhas experiências com esses recursos digitais. Para aprofundar a compreensão sobre essas tecnologias digitais durante o ensino remoto em Minas Gerais, especialmente Google Forms e Google Meet, na próxima seção analisarei trechos de entrevistas realizadas com professores e estudantes da Escola Estadual Ademar de Campos.

6.5 O que dizem gestores escolares, professores e estudantes sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos processos de entrega e devolução dos Planos de Estudos Tutorado

Início esta análise apresentando trecho de uma entrevista realizada com uma das supervisoras da escola, na própria instituição, na sala da supervisão pedagógica. Durante a conversa, perguntei a ela sobre o que se recordava do REANP:

/.../Mui::to difícil/ Muito difícil mesmo/ ((**Pesquisadora**: Em que?))
 Oh(++)/ muito difícil de acessar, né/ Porque a gente NÃO TINHA
 contato com os alunos, né/Eh:: assim(+)/ O que na verdade que a gente
 teve de, de tentativa de contato/ foram aquelas aulas, né/ do Google Meet/
 Mas que também, assim/ os meninos não davam conta daquilo (+), né/ A
 gente participava ali tentando ajudar os professores, mas era
 MUITO::Era, era uma desorganização, né/ Porque os meninos usavam
 aquilo como se eles estivessem numa sala de bate-PAPO/Entre e::les/ e
 começavam a cutucar um ao outro/ Então/assim/ realmente/((Risos))
 Ainda bem que foi pouco tempo/ porque não [**Pesquisadora**: Cutucar
 como?] deu certo/ Eh (+) eles não percebiam que eles estavam numa sala
 de aula virtual(+)/ Então eles já começam, né/ Ah(+)
 fulano/ Porque a gente bloqueava o::/ [**Pesquisadora**: Microfone]/bate-papo/
 não o::/[**Pesquisadora**: O *chat*]/ o *chat* /o que que acontecia (+)/ A gente
 impossibilitava de alguém fazer a pergunta, né (+)/Mas se a gente
 ABRIA(+)/eles começavam a falar do joguinho de::les/ Escreviam/
 MESMO/ com o nome de::les/ Até hoje eu fico falando/ ((**Fala o nome
 do estudante**)) mesmo do oitavo/ Oh ((**Fala o nome do estudante**)) /
 mas você me fez muita raiva (+)/ Entendeu?/ De os jogos que eles
 começam (+)/Eles estavam JOGANDO em casa/ Entendeu?/ E eles
 usavam *chat* da aula pra falar/ ah:: acabei de te matar/ não sei o quê/ Eh::
 quem tá aí?/ Quem topa jogar uma partida de *freefire* ago::ra?/ Eh, eh/
 isso tinha muito/ sabe/assim (+)/E:: a maioria identificando, com o nome
 deles/ Não era nada que eles estavam (+)/ TINHA alguns, né/ que
 entravam sem identificação/ mas a maioria ((**Risos**)) era muito
 engraçado/ porque assim/ a gente sabia quem era/ Tanto é que eu fui/ Eu
 LEMBRO deles até hoje/ porque eram meninos que a gente começava a,
 a bloquear/para não entrar mais na sala/porque eles acabavam
 atrapalhando a aula, né (+)/Mas isso foi MUITO pouco tempo/ né/ foi só
 um período curto que a gente teve/.../ (Trecho de entrevista com Clarice,
 concedida em 6 de outubro de 2022).

O trecho da entrevista de Clarice evidencia que a Escola Estadual Ademar de Campos aderiu ao uso do Google Meet para que os professores dessem aulas *online* para os estudantes, os aulões, como relatei na seção anterior. Conforme a entrevistada, os estudantes não davam conta dessas aulas *online*, o que gerava desorganização e

descaracterização da proposta, já que “[...] *os meninos usavam aquilo como se eles estivessem numa sala de bate-PAPO*”. Esse processo de descaracterização das aulas *online* deve-se ao fato de que o uso do Google Meet não havia sido apropriado pelos professores e estudantes antes do período da pandemia da covid-19 (Ribeiro, 2020). A implementação do ensino remoto foi repentina e emergencial (Hodges *et al.*, 2020; Freire, 2021), e os docentes e discentes não tiveram tempo suficiente para se adequar a um processo de ensino e aprendizagem mediado exclusivamente por TDIC. Diante dessa falta de adequação aos recursos digitais, as possibilidades existentes neles não puderam ser exploradas. Como declara a supervisora, durante as aulas *online*, os microfones precisavam ser desligados pelos gestores, impossibilitando o uso do *chat* para que os estudantes não “cutucassem” ou chamassem uns aos outros para conversarem sobre assuntos que não eram sobre a aula. Nesse sentido, a dinamicidade nas aulas realizadas no Google Meet (Teixeira; Nascimento, 2021) não foi uma característica explorada nessa escola.

Diante dessas experiências, Clarice expôs sua perspectiva de uso de TDIC utilizadas durante o REANP, como o Google Meet, no retorno das aulas presenciais:

/.../EU/ sinceramente, acho que(++)/ não, não (++) /Até achei que podia depois ter alguma coisa que ainda fica::sse, né/ A gente pensou nas reuniões::, né/ Mas hoje eu vejo que:: é impossível, né/ Porque a gente NÃO TEM (+) tanta questão material, quanto de cultura, né/ de estar (+) realmente usando aquele momento para o FIM dele, né/.../(Trecho de entrevista com Clarice, concedida em 6 de outubro de 2022).

A análise da fala da entrevistada evidencia que as experiências com o Google Meet na escola, durante o ensino remoto, não proporcionaram perspectivas de continuidade de uso dessa tecnologia digital no retorno das aulas presenciais. Essa opinião de Clarice demonstra um dos comportamentos que poderia resultar do ensino remoto, como a acomodação e conservação, isto é, “retornar à forma como as coisas eram antes da pandemia”⁵⁴ (Braga; Martins; Racilan, 2021, p.1099). Isso porque a experiência com o uso do Google Meet para aulas e reuniões não foi positiva nessa escola.

⁵⁴ *Em inglês*: “to return to the way things were before the pandemic”. Tradução própria.

Para analisar o que disseram professores e estudantes sobre experiências com o Google Forms no REANP, primeiramente apresento a entrevista realizada com Kátia. Eu me interessei em conversar com essa professora porque, durante uma das reuniões *online* com a gestão escolar, Kátia mencionou que estava utilizando o Google Forms para enviar e receber as atividades dos PET. Nessa entrevista, que foi feita por meio do envio de áudios pelo WhatsApp, perguntei a ela as razões para tal decisão:

Oh, Guiomar (+)/ Vamos lá/ Sobre o primeiro áudio que você falou, né/ Então, eu, eu optei por USAR o *Forms* para os meninos me entregarem as atividades do PET/ porque eu percebi/ que era uma ferramenta que facilitava para eles/ No lugar deles ficarem respondendo no caDERNO e me enviar as fotos/ Era mais fácil/ pra eles/ eh::/ responder lá dentro do próprio formulário/ Então eu colocava a foto da questão ou então a digitava/ E /algumas/ quando eu conseguia/ eu transformava aquelas que eram abertas em questões fechADAS/ Agora outras que tinha a necessidade de uma justificativa, né/ da parte dos alunos/ eu deixava aberta mesmo/ E::/ eu vi isso também porque/ muitos alunos que não enviavam para mim as atividades do PET/ faziam a:: avaliação da escola/ uma avaliação que tinha, né/ Eh:: pro final de cada bimestre/ durante o ensino remoto/ E:: se o aluno estava respondendo o formulário/ mas não me enviavam as fotos/ aí eu optei por tentar fazer/ na:: por meio do Formulário/ porque aí eu ia conseguir alcançar aquele aluno/ porque se ele fazia o formulário da escola, ele faria o meu também/ Eu comecei a TER um retorno maior(+)/ E também pra (+) evitar de aluno que (+) falava que enviou e não tinha enviado/ Enfim/ era algo que a gente conseguia ter/ que eu pensava que eu conseguia ter mais controle/ Até por causa de aluno (+)/ já que acontecia de um usar o caderno do outro/ que aconteceu de eu identificar várias vezes/ a mesma foto enviADA/ por alunos diferentes/ Então/ se eles estavam fazendo junto que pelo menos lessem e pudessem responDER dentro do formulário, né/ o que é que estava pedindo/ Porque ali não dava para fazer a cópia- de- outra- pessoa, né/ nas respostas/ Ainda que tivesse fazendo junto/ mas era o próprio aluno que estava respondendo né/ (...) (Trecho da entrevista com Kátia, concedida em 8 de novembro de 2023).

Como pode ser visto, Kátia optou por utilizar o Google Forms com os seus estudantes porque esse recurso digital facilitava o processo de envio das respostas dos PET. Essa docente transformava as atividades em formulários *online* e, nesse caso, os discentes não precisavam enviar as fotos dos cadernos com as atividades prontas. Bastava que eles respondessem aos formulários elaborados pela professora. Nesse processo que facilitava a devolução de atividades para os alunos, Kátia tinha o trabalho de reelaborar o modo de disponibilizar as atividades PET, seja colocando a imagem da questão no Google Forms

seja digitando as atividades, transformando-as em questões abertas ou fechadas. Dessa maneira, se por um lado o uso desse recurso caracterizava praticidade ou facilidade (Martins, 2020) para os estudantes, em contrapartida, para os docentes expressava um retrabalho para alcançar os educandos que não estavam realizando e enviando as atividades dos PET.

Outra razão que Kátia apontou para uso dos formulários *online* foi o fato de ter notado que a gestão da escola utilizou a mesma estratégia para que os estudantes realizassem as avaliações bimestrais. Entrevistei a diretora da instituição escolar para entender melhor a inserção dessa TDIC nos processos avaliativos e pude entender que os professores elaboravam as atividades avaliativas baseadas nas questões dos PET. Em seguida, essas avaliações eram enviadas para os supervisores da escola para que fossem organizadas e disponibilizadas aos estudantes, por meio de *links* de formulários *online* via aplicativo Conexão Escola e WhatsApp. A divulgação por esta rede social deve-se ao fato de que, especialmente durante o REANP, a gestão escolar organizou grupos com a participação de estudantes, pais e responsáveis para facilitar a comunicação entre a escola e comunidade escolar. Como expôs Kátia na entrevista, a instituição conseguiu maior adesão dos discentes na realização das provas e, por isso, ela decidiu utilizar a mesma estratégia para alcançar os estudantes que não estavam realizando as atividades do PET do componente que ministrava.

Para entender como Kátia havia adquirido familiaridade com o Google Forms, perguntei a ela de que maneira aprendera as funcionalidades desse recurso digital

(...)Eh:: eu conhecia o Forms muito POUCO(+)/Eu conheci ele mais foi por um (+) foi um curso que foi oferecido na época da pandemia/Um curso que a gente fazia *online*/ Aí eu fiz esse curso/ e tinha eh, eh,/ uma:: parte que era do, do Formulário/do uso do Formulário/ E:: uma amiga minha também/que fez Física junto comigo/ e dava lá no ((omissão da sigla da escola))/ela me apresentou o jeito que ela fazia/ aí ela me explicou mais a fundo como utilizAR/ E aí eu comecei a utilizar dessa forma/ (Trecho da entrevista com Kátia, concedida em 8 de novembro de 2023).

O curso mencionado por Kátia, Plataforma Google for Education, foi ofertado pela Escola de Formação da SEE/MG, durante a pandemia. Nele, como ela mesma indica em sua fala, tinha um módulo dedicado ao ensino do Google Forms, especialmente para uso

em sala de aula, no qual era ensinado, entre outros assuntos, a criar atividades por meio de formulários e disponibilizá-las, por exemplo, por meio de *links*.

Além dessa menção de contribuição do curso para a aprendizagem sobre o recurso, Kátia declarou que também aprendeu a utilizar a ferramenta para o processo de entrega e recebimento dos PET com a ajuda de outra colega docente. Ao perguntar para a entrevistada como foi esse processo de aprendizagem, ela explicou que realizava chamadas de vídeo pelo Google Meet ou WhatsApp com amiga e por meio desses recursos ela demonstrava como utilizar os formulários *online*, transformando as atividades do PET em formulários.

Um aspecto que ressalto nesse processo de aprendizagem de Kátia sobre o Google Forms é o fato de que docentes desenvolveram redes para se apoiar na apropriação das tecnologias digitais, ampliando ligações para partilhar experiências e recursos, melhorando, assim, suas práticas, como apontam Braga, Martins e Racilan (2021).

Nesta seção, tratei da experiência de professores sobre o uso de TDIC para o desenvolvimento dos PET. No próximo tópico, apresento a análise de relatos de uma estudante.

6.5.1 “[...] foi mudando, né, com o tempo”: envio do Plano de Estudos

Tutorado pelos estudantes

Entrevistei uma ex-aluna da escola para compreender como foi processo de envio das respostas dos PET por ela, durante o REANP. Escolhi Luana para essa entrevista, pois sempre a considerei uma estudante muito atenta e responsável e porque sempre tive muita liberdade de conversar com ela dentro e fora da sala de aula. Fui sua professora no 6º e 9º anos do EF e no 2º ano do EM, em 2020. A nossa relação sempre foi muito boa, de carinho e respeito mútuos. Além disso, a mãe da aluna fez estágio na Escola Estadual Ademar de Campos, na época em que se graduava em Letras. Tal fato contribuiu ainda mais para que Luana desenvolvesse uma boa relação com a escola e com os professores. Como eu tinha o número do WhatsApp dessa estudante desde o ensino remoto, perguntei se ela se lembrava de ter utilizado o Google Forms ou *links* de formulários *online* para enviar atividades para outros professores.

Então/ a respeito da forma de enVio eu vou falar para você que eu não lembro ((risos)) eh:: como era/ Eu só sei que eu mandava por

formulário/Realmente alguns professores eles tinham formulário /Se eu não me engano, Matemática/ Ele tinha/Química/ Talvez também tinha eh::/Mas alguns que eu não conseguia mandar/ eu mandava ou para o *e-mail* do professor/ ali as imagens anexadas ali mesmo no *e-mail*// Ou eu mandava:: no Classroom, né/ Lá no:: no Google Sala de Aula/ eles postavam atividade, aí tinha como anexar a, a atividade lá no próprio site/ Ma::s eh::/ Ah, eu fazia de várias formas diferentes/Foi::, como eu posso explicar/ foi mudando, né, com o tempo/ Então, tipo/ De primeiro a gente mandava no Classroom/ Aí depois/ eh:: pediram para gente mandar por *e-mail*// Aí tinha outros que começaram a aderir/ lá para o final/ o formulário/ Foi:: aí foi variando/ Então uma forma exata eu não tinha/Eu mandava de várias maneiras/ (Trecho da entrevista com Luana, concedida em 22 de novembro de 2023).

A fala de Luana evidencia que ela enviava as atividades dos PET pelo Google Forms, entretanto, como na época da entrevista já fazia quase dois anos que ela havia se formado no EM, não se recordava se esse envio era por meio de *links* enviados pelos professores. Outro dado importante é quando ela diz que “[...] *Química/ Talvez também tinha*”. Kátia dava aula de Química para quase todas as turmas da escola. Por isso a fala de Luana comprova o uso de formulários *online* por essa professora. As falas dessa aluna também demonstram que durante o REANP houve várias formas de entrega e devolução das atividades dos PET. Isso porque, como foi apresentado seção 6.1, a orientação dada pela secretaria é que o Google Sala de Aula era a ferramenta oficial a se utilizar, ainda que, ao mesmo tempo, tenha sido dada abertura pela SEE/MG para o uso de outras TDIC no ensino remoto desse estado (Minas Gerais, 2021h).

6.6 Considerações sobre o capítulo

As análises realizadas neste capítulo evidenciam que, nos documentos legais expedidos pela SEE/MG que tratavam dos usos das TDIC no REANP, a Secretaria, ao mesmo tempo em que estabeleceu quais recursos deveriam ser utilizados para entrega e devolução dos PET, deu abertura para que gestores escolares e professores utilizassem diversos recursos digitais disponíveis à comunidade escolar como alternativa no desenvolvimento das atividades não presenciais. Nesse aspecto, os usos desses recursos representam os significados que a eles foram atribuídos (Barton; Lee, 2015) durante o REANP. Por exemplo, interação entre professores e estudantes, entrega, recebimento e devolução dos PET, ministrar aulões, descaracterização de alguns recursos e para facilitar o processo de desenvolvimento das atividades não presenciais.

Também diante dessa constatação de abertura ao uso de outras TDIC além das institucionalizadas pela secretaria, outros questionamentos surgiram, como: *quais outras TDIC foram utilizadas pelos professores para interagirem com os estudantes durante o ensino remoto? Como e para que esses recursos tecnológicos foram utilizados? Quais desafios foram percebidos no uso dessas TDIC?* Para compreender melhor tais aspectos, no próximo capítulo descrevo e analiso tecnologias digitais não oficializadas pela SEE/MG que foram utilizadas por gestores, professores e estudantes da Escola Estadual Ademar de Campos.

7 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO UTILIZADAS NO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: PARA ALÉM DO ESTABELECIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais de comunicação que serão analisadas neste capítulo não foram institucionalizadas pela SEE/MG por meio de documentos oficiais, nem estabelecidas como alternativas complementares aos professores (Minas Gerais, 2021h). Essas TDIC se constituíram como recursos que foram utilizados pelos professores ao longo do REANP para além daqueles criados e disponibilizados pela secretaria. Durante a investigação em campo, pude observar que docentes da Escola Estadual Ademar de Campos mencionavam o uso de tecnologias digitais nas aulas *online*, como o aplicativo Zoom, que é uma plataforma de videoconferência. Essa constatação me surpreendeu, pois antes da pandemia da covid-19, nas aulas presenciais, nós, professores, poucas vezes exploramos TDIC para dar aulas, exceto aquelas que considero familiares ao espaço escolar, como projetor multimídia, TV, aparelho de som, entre outros. Provavelmente, pelas condições do próprio modelo de ensino remoto, que foi baseado essencialmente nas tecnologias digitais de comunicação, era exigido o uso de TDIC. Entretanto, vale ser destacado o fato de docentes irem além das orientações dadas pela SEE/MG para uso de ferramentas tecnológicas.

Dessa forma, neste capítulo descrevo e analiso plataformas digitais, como WhatsApp, YouTube e Instagram, que foram difundidas no processo de interação entre instituição e comunidade escolar e durante o desenvolvimento dos PET. Em seguida, examino como essas tecnologias foram utilizadas por gestores, professores e estudantes ao longo do REANP. Assim, as questões mobilizadas para essa investigação foram: *quais TDIC não oficializadas pela SEE/MG foram utilizadas pelos professores durante o REANP? Como essas tecnologias foram utilizadas?*

7.1 O uso do WhatsApp no Regime Especial de Atividades Não Presenciais

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma gratuito, muito popular entre os usuários de redes sociais no Brasil. Por ele é possível fazer envio de mensagens de texto escrito, áudio, imagens, vídeos e documentos em vários formatos. Essa tecnologia digital também permite a formação de grupos de pessoas e de linha de transmissão para envio de conteúdos para os contatos dos usuários. Diante dessas características, o uso desse

aplicativo na educação durante o fechamento das escolas avançou. A exemplo disso, Santos e Santos (2021), em seus estudos sobre usos e implicações do WhatsApp no processo de comunicação entre professores e estudantes no ensino remoto, apontam que essa ferramenta tecnológica teve adesão por muitos profissionais da educação justamente por estabelecer uma comunicação mais efetiva e rápida entre os pares, estudantes e pais. Os mesmos autores esclarecem que, diante das desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes no sistema educacional, esse aplicativo digital foi a tecnologia mais acessível, financeiramente, e serviu como elo para os professores, estudantes e familiares (Santos; Santos, 2021).

Para contextualizar o uso do WhatsApp no REANP, iniciarei tratando da minha própria experiência enquanto professora no ensino remoto. Recordo-me que, para a realização do nosso teletrabalho, os gestores e supervisores da escola solicitaram que ficassemos atentos ao aplicativo, pois muitas informações seriam repassadas por esse recurso digital. E assim ocorreu, especialmente, no início da pandemia, já que o *e-mail* institucional ainda não era do conhecimento de todos os docentes e não tinha sido amplamente divulgado pela escola. Informações e orientações sobre atividades não presenciais, regulamentações do trabalho, esclarecimento de dúvidas gerais, avisos de reuniões, entre outros, chegavam por esse meio de comunicação no grupo *online* formado pelos professores e gestores escolares e que já existia mesmo antes do fechamento da escola. Na pandemia da covid-19, o uso dessa rede social pessoal dos professores e gestores foi, então, intensificado para tratar de assuntos de trabalho.

A escolha desse recurso foi justificada por alguns aspectos. O primeiro deveu-se ao fato de já ser utilizada pelos funcionários da instituição de ensino, pois o fato de ser gratuito facilitou o alcance de todos. O segundo aspecto é que as mensagens no WhatsApp chegam de forma instantânea, gerando troca de informações rápidas. Esses fatores também contribuíram para que essa plataforma digital fosse bastante utilizada para interagir com os estudantes, pais e responsáveis para o desenvolvimento dos PET na escola. Para essa análise, apresento parte de uma entrevista que realizei com três professoras da Escola Estadual Ademar de Campos, Kátia, Bethany e Mel.

A conversa com elas ocorreu em 28 de outubro de 2022, durante o intervalo para o almoço na sala dos professores. Como Mel, Bethany e eu trabalhávamos nos turnos da manhã e da tarde, levávamos nossa própria refeição e almoçávamos na escola, pois não dava tempo de nos deslocarmos até nossas casas e voltarmos para o segundo turno de aulas.

Kátia era professora no turno da manhã e da noite, mas nesse dia ela ficou na escola para realizar outras atividades.

Depois de almoçarmos, começamos a conversar sobre diversos assuntos, entre eles os desafios impostos pelo ensino remoto. Nessa época, em 2022, já tínhamos voltado a trabalhar presencialmente. Em meio a outros temas, falamos sobre o uso do aplicativo Conexão Escola pelos estudantes durante o REANP. Na conversa, Kátia deu um exemplo da experiência com a sobrinha. Essa professora mencionou que, devido à baixa popularidade do aplicativo, a escola onde a sobrinha dela estudava criou um grupo no WhatsApp para interagir com os estudantes e receber as atividades dos PET:

[...] Quando voltou (+) tudo ao NORMAL (+) aí o professor dela falou que ela era a única aluna (+) que mandava as coisas pelo CONEXÃO (++) Que mandava o PET(+) que perguntava (+) que fazia as atividades (+) Aquelas atividades que tinha também (+) Eh... trimestrais (+) do quinto ano **[Pesquisadora: Avaliação trimestral]** Só ela(+) Da sala dela toda (+) Só ela **[Pesquisadora: E os outros (+) como é que ficaram?(+)]** Ou a mãe levava lá (+) ou aí a escola teve que fazer um grupo de WHATSAPP (++) Meu irmão até participava desse grupo (+)E eles ficavam mandando foto naquele grupo e a professora tinha que ficar pegando ali, quem fez e quem não fez (Trecho da entrevista com Kátia, concedida no dia 28 de outubro de 2022).

O fato exposto pelo professor da sobrinha de Kátia, que fez a 4ª e 5ª séries *online*, de que ela era a única estudante que enviava as atividades pelo aplicativo Conexão Escola, me leva a refletir sobre a real utilidade desse recurso digital. Como evidenciado na fala da entrevistada, o aplicativo estava sendo pouco utilizado pelos estudantes para sua principal função: interação entre docentes e discentes, como foi determinado pela SEE/MG no Memorando nº 64/2020/SEE/SG e no Documento Orientador do REANP. Isso reflete que a intenção da SEE/MG em relação ao uso desse aplicativo não se transformou em uma ação que atingiu todos principais atores, professores e estudantes, do REANP (Lima; Ramos; Oliveira, 2022). Uma das razões para essa falta de acesso ao aplicativo pode estar relacionada à desigualdade digital (Macedo, 2021). Dados da pesquisa TIC-Covid-19, sobre o uso da internet no Brasil na pandemia, com usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade, revelam que 26% desses estudantes responderam que não utilizaram aplicativo da escola, universidade ou de Secretaria de Educação como recurso para acompanhar aulas ou atividades remotas. 36% dos entrevistados responderam

que não acompanhavam essas aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet (Cetic.br; NIC.br; CGI.br, 2020).

Diante dessa falta de interação pelo aplicativo Conexão Escola, a instituição onde a sobrinha de Kátia estudava recorreu ao uso do WhatsApp para interagir com os alunos e desenvolver as atividades dos PET. A decisão da escola foi feita com base em um fator essencial: acessibilidade. Isso porque o aplicativo já era utilizado por muitos usuários antes da pandemia. Seu lançamento foi no ano de 2009, e em 2024 mais de 5 bilhões⁵⁵ de pessoas já o haviam baixado. No Brasil, o WhatsApp é a rede social mais utilizada, com mais de 147⁵⁶ milhões de usuários. A popularidade e o uso fazem com que as pessoas adquiram familiaridade com a plataforma, tornando-a mais acessível aos usuários. Essa acessibilidade pode justificar o uso dessa multiplataforma no REANP. Rossi, Brito e Silva Junior (2021) apontam outros critérios para a escolha do WhatsApp para o desenvolvimento das atividades não presenciais, como o acesso limitado dos estudantes a outras redes sociais, falta de espaço no celular para armazenar aplicativos, sistema operacional defasado, recomendação da escola e preferência do professor. Em contrapartida, se o WhatsApp favoreceu a interação entre professores e estudantes no REANP para devolução dos PET, tal processo também resultou em sobrecarga de trabalho docente (Santos; Santos, 2021).

Esse excesso de trabalho foi relatado durante a entrevista com Mel, Kátia e Bethany na sala dos professores. Depois de Kátia ter relatado as experiências na escola da sobrinha, eu perguntei se a Escola Estadual Ademar de Campos também tinha feito adesão ao uso do aplicativo para interagir com os estudantes durante o REANP. Kátia respondeu que não tinha certeza, mas que não tinha dado seu número de WhatsApp para os estudantes, pois era recente na instituição e não conhecia todos eles. Essa mesma professora expôs que, caso a escola tivesse feito essa adesão os professores “[...] *não parariam de trabalhar, mesmo*”, e que era invasivo fornecer o número de WhatsApp para os discentes. As justificativas dadas por Kátia para não ter fornecido o seu contato na plataforma evidenciam que a professora tentou evitar o excesso de trabalho e a invasão de privacidade de sua rede social. Argumentos de Santos e Santos (2021) contribuem para o entendimento

⁵⁵ Dados da página do aplicativo na loja Google Play. GOOGLE PLAY. **WhatsApp Messenger**, [20--]. Página na qual é possível baixar o aplicativo WhatsApp. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt_BR. Acesso em: 25 nov. 2024.

⁵⁶ BRAGADO, Louise. Saiba qual é a rede social mais usada no Brasil. **Época Negócios**, 5 fev. 2024. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2024/02/saiba-qual-e-a-rede-social-mais-usada-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2025.

desse aspecto. Ao realizar um estudo com professores da educação básica e do ensino superior sobre o uso e implicações do WhatsApp durante as aulas do ensino remoto, essas autoras evidenciaram, no contexto da comunicação entre professores, estudantes e pais de estudantes,

[...] o quanto o uso exagerado e/ou o não cumprimento das regras estabelecidas podem trazer malefícios para o professor. Foram relatadas situações de sobrecarga de trabalho, falta de privacidade, uma vez que os alunos e/ou pais deles têm o contato do professor e, por vezes, se sentem na liberdade de enviar mensagens e realizar ligações em horários inoportunos (Santos; Santos, 2021, p. 12).

Os estudos dessas autoras demonstram a realidade vivenciada pelos professores que aderiram ao uso desse recurso no ensino remoto: sobrecarga de trabalho e falta de privacidade. Pela entrevista de Kátia, o objetivo dela era evitar tais experiências, ao não disponibilizar a sua rede social privada para os estudantes e para os pais ou responsáveis por eles. Ainda que essa tenha sido uma atitude da entrevistada, recorro aos dados do questionário que apliquei aos professores da Escola Estadual Ademar de Campos para evidenciar diferenças nas ações dos discentes dessa escola. Dos trinta professores que responderam ao questionário, 53,3% deles responderam que utilizaram o WhatsApp durante o REANP.

Tal comportamento divergente entre os professores de uma mesma escola revela, em primeiro lugar, a liberdade que os docentes possuem ao decidirem como desenvolverão as suas aulas, mesmo diante de uma determinação da gestão escolar. A exemplo disso, em uma das reuniões da escola realizada em 2020, de forma *online*, para tratar de assuntos administrativos e pedagógicos, a diretora esclareceu que não iria fazer adesão ao uso do WhatsApp para interação entre professores e estudantes. Uma das razões dadas por ela resulta das experiências que a gestão escolar teve com os grupos de pais e responsáveis, e de estudantes, criados no aplicativo pela instituição, no REANP. Pais e estudantes mandavam mensagens e ligavam para os gestores da escola durante o dia, à noite e até de madrugada para esclarecer dúvidas sobre as atividades não presenciais, e ela não permitiria que o mesmo acontecesse com os professores da escola. Muitos desses profissionais concordaram com o posicionamento da diretora. Por outro lado, alguns docentes da mesma instituição disponibilizaram o seu contato de WhatsApp para os estudantes.

Na outra escola onde a professora Mel trabalhava, houve adesão ao uso da plataforma para desenvolvimento das atividades dos PET, e ela expressou a sobrecarga de trabalho:

Na minha escola foi (+) disponibilizado WhatsApp DOS PROFESSORES para os alunos e o *e-mail* (+) /Aí você tinha que: corrigir trabalho de aluno PELO E-MAIL, e:: atender PAI(++) aluno/ chegando meia-noite, mandando mensagem para você que estava trabalhando, que tinha chegado aquele horário do trabalho./ **[Pesquisadora:** Em outra escola que você trabalhava?] Em outra escola que eu trabalhava/ Aí foi disponibilizado/ Porque o único acesso ((Não termina a fala)) /A gente corrigia as atividades DELES, deles /e enviar/o que que tinha feito, o que estava errado /que tudo/ A gente tinha que corrigir/ou mandar/ Ou então eles mandavam fotos do caderno. **[Pesquisadora:** Pelo WhatsApp?] Pelo WhatsApp/Eu tive dois celulares meu que travaram **[Bethany:** Olha pra você ver] porque eu não consegui de tanta, tanta foto (Trecho da entrevista com Mel e Bethany, concedida em 28 de outubro de 2024).

Destaco alguns aspectos na fala de Mel. O primeiro é a divergência de ações entre gestores e escolas da mesma rede de ensino. Enquanto algumas instituições não aderiram ao uso do WhatsApp para o desenvolvimento das atividades não presenciais, como a Escola Estadual Ademar de Campos, outras escolas já fizeram a adesão. Tal fato mostra, no processo de implementação de uma política pública, como o REANP, que os principais atores responsáveis por executarem essa política — gestores e professores — tomam decisões diferentes, por exemplo em relação ao uso de TDIC, diante das complexidades vivenciadas nas escolas (Mendes; Alves Souto, 2021; Lima; Ramos; Oliveira, 2022). Outro ponto que destaco na fala de Mel é a exposição da realidade econômica e de acesso digital dos estudantes durante o ensino remoto. Essa professora disse que atendia pais e estudantes tarde da noite, pois durante o dia estavam trabalhando e tinham apenas aquele horário para enviar as atividades. Além disso, a docente relatou que dois celulares que utilizava no processo do REANP travaram por causa do volume de fotos dos cadernos com as atividades dos PET, enviadas pelos estudantes para o seu WhatsApp pessoal.

Os estudos de Santos e Santos (2021) auxiliam na compreensão de alguns pontos na fala de Mel. A investigação realizada pelas autoras evidencia que muitos estudantes utilizaram os celulares dos pais para enviarem as atividades no ensino remoto. Corrobora tal argumento a pesquisa Painel TIC Covid-19, cujos dados revelam que apenas 50% dos

estudantes participantes dessa investigação possuíam um celular exclusivo para acompanhar as aulas ou atividades remotas. Já 10% dos estudantes entrevistados utilizavam celular compartilhado com outros moradores de suas casas para desenvolver as atividades não presenciais (Cetic.br; NIC.br; CGI.br, 2020). Esse uso compartilhado do aparelho celular pelos estudantes evidencia a desigualdade digital no Brasil (Macedo, 2021), e acentua a gravidade da falta de acesso tecnológico, já que esse artefato, muitas vezes, supre a falta de um computador.

Embora não fosse o equipamento mais adequado para acompanhar as atividades do ensino remoto por causa do limite de acesso à internet e a aplicativos (Costa, 2020; Rossi; Brito; Silva Junior, 2021), bem como a baixa resolução de imagens, o celular foi o artefato mais utilizado por professores e estudantes no ensino remoto. Na pesquisa da TIC Covid-19, 54% dos usuários das classes D e E responderam que utilizaram o celular para realizar as atividades no ensino remoto. Tal resultado revela falta de equidade e qualidade para o desenvolvimento das atividades não presenciais, uma vez que o uso celular foi utilizado por apenas 22% dos usuários das classes A e B (Cetic.br; NIC.br; CGI.br, 2020).

Outro ponto a ser destacado é a relação entre trabalho discente e ensino remoto. A fala da professora Mel “[...] e:: atender PAI (++) aluno/ chegando meia-noite, mandando mensagem para você que estava trabalhando, que tinha chegado aquele horário do trabalho./”, evidencia, além do celular compartilhado com outros membros da casa, a necessidade do trabalho dos jovens no ensino remoto. Possa *et al.* (2020) esclarecem, no boletim sobre *Iniciativas Comportamentais para Redução da Evasão Escolar dos Jovens de 15 a 29 anos em Tempos de Pandemia*, que 50% dos mais de 33 mil jovens de todos os estados do país que foram entrevistados estavam trabalhando antes da pandemia. Outro dado importante dessa pesquisa é que a renda familiar foi mais afetada do que a renda pessoal dos jovens. De acordo com a pesquisa, 52% desses jovens responderam que suas famílias tiveram a renda diminuída ou perdida. A análise dos dados desse boletim me ajuda a compreender que uma das justificativas para a professora Mel receber mensagens de estudantes tarde da noite deveu-se ao fato de estarem trabalhando para ajudar nas despesas de casa, já que a taxa de desemprego no país chegou a 13,5% (Mota; Vaz; Kupper, 2022). Assim, se antes da pandemia da covid-19 os jovens estavam trabalhando, com a alta de desemprego, eles necessitaram se manter empregados, durante o REANP, para auxiliar nas despesas de suas casas.

Após as análises realizadas sobre o uso do WhatsApp durante a pandemia, que dividiu opiniões entre gestores escolares e professores, na próxima seção trataremos de como o Instagram foi utilizado no REANP.

7.2 O uso do Instagram no Regime Especial de Atividades Não Presenciais

O Instagram é um aplicativo gratuito, que surgiu em 2010, e seu objetivo principal era permitir que os usuários postassem fotografias. Entretanto, atualmente caracterizado como rede social, essa rede social possui várias funções, como *Stories*, *Direct*, IGTV e *Post*, as quais permitem que seus usuários compartilhem momentos cotidianos, enquetes, troca de mensagens, imagens, fotos e publicação de vídeos de até sessenta minutos (Felix; Barros, 2023; David *et al.*, 2019). Diante dessas várias funcionalidades, grande é o número de adeptos desse aplicativo digital, que chega a mais de 60% da população brasileira, isto é, 134,6 milhões de usuários⁵⁷. Tal popularidade também é evidenciada entre os estudantes e, por isso, o Instagram pode ser utilizado como um recurso educativo, “[...] tornando o ensino mais atrativo e interessante” (Zeferino; Silva; Silva, 2022, p. 424).

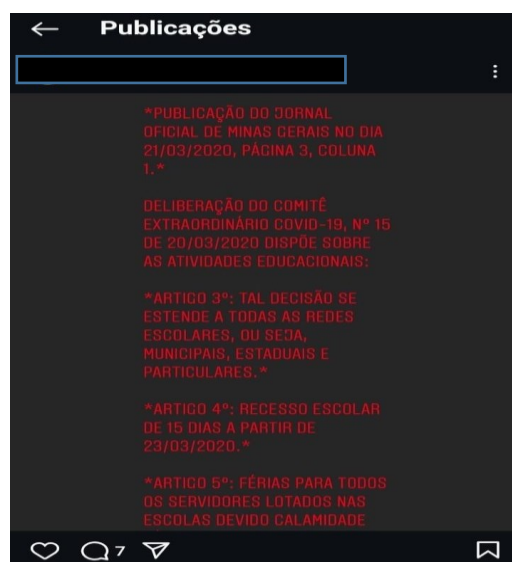
O uso da rede social Instagram pela sociedade é mais recente do que o de outras redes de interação *online*. Seu surgimento data de 2010 e, mesmo assim, atualmente é a segunda rede social mais popular entre os usuários de internet⁵⁸. A Escola Estadual Ademar de Campos aderiu ao uso dessa plataforma digital em 2019, ano anterior à pandemia da covid-19, para, entre outros, divulgar atividades da escola, homenagear funcionários, fazer *posts* relacionados a datas comemorativas, avisos à comunidade. Como professora dessa instituição e usuária dessa plataforma desde 2020, antes da pandemia eu desconhecia o fato de a escola interagir com a comunidade escolar e externa por meio do Instagram. Foi durante uma reunião *online* da escola, em 2021, que tomei conhecimento dessa rede, porque anunciaram que a gestão escolar faria uma *live* para tratar de questões relacionadas ao REANP. Ao analisar o Instagram da escola, observei que em 2020, com isolamento social e fechamento das instituições escolares, o uso dessa rede social digital pela gestão escolar foi intensificado.

⁵⁷ VERÍSSIMO, Isabela. Brasil dispara como um dos maiores consumidores de mídias sociais, segundo pesquisa. **Jornal Digital**, 10 abr. 2024. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br/2024/04/10/brasil-dispara-como-um-dos-maiores-consumidores-de-midias-sociais-segundo-pesquisa/#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20mostram%20que%20existem,ter%20mais%20de%20um%20perfil>. Acesso em: 25 mar. 2025.

⁵⁸ Bragado, 2024.

As postagens mais recorrentes da instituição no Instagram, a partir da data de 21 março de 2020, tratavam, especialmente, de informações e orientações sobre como se daria a continuidade das aulas a partir das decisões da SEE/MG; organização e funcionamento da escola; homenagens em datas comemorativas; atividades educacionais *on-line* para professores e estudantes; e avisos relacionados ao REANP. A exemplo disso, na Figura 24 apresento uma postagem da escola informando sobre a determinação do Comitê Extraordinário Covid-19, em 20 de março de 2020, que dispunha sobre a suspensão das atividades educacionais e dava outras providências. Essa postagem reverberou em sete comentários, dentre os quais havia perguntas de estudantes e pais ou responsáveis de estudantes e respostas da gestão escolar.

Figura 24 - Post no Instagram para orientar a comunidade escolar sobre suspensão das aulas na pandemia da covid-19



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Ao analisar a postagem, é evidenciado que os gestores escolares utilizaram alguns mecanismos para chamar a atenção do público leitor. A exemplo disso, o *post* foi elaborado a partir do uso de uma cor primária (vermelho) e de uma neutra (preto). Do ponto de vista do *design* e do *marketing*, a escolha de cores é fundamental para o processo comunicativo visual, pois elas têm impacto significativo na mente e nas emoções dos consumidores. A cor vermelha expressa, entre outros sentimentos e emoções, a urgência. Já a cor preta, elegância, sofisticação e poder (Thiel, 2024). Assim, o propósito da escola foi de destacar a mensagem diante de uma mudança emergencial, o fechamento de todas as instituições escolares. Além disso, no *post*, foi feito o uso de asteriscos para realçar algumas

informações. A primeira delas é que se tratava de uma publicação do Jornal Oficial de Minas Gerais, realizada no dia 21 de março de 2020, na página 3, coluna 1. Esse jornal, também conhecido pelos funcionários públicos do estado como IOF ou Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais (DOMG-e), divulga, especialmente, matérias relacionadas a atos do governo, editais, avisos, balanços, entre outros assuntos de interesse público, oriundos de pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas⁵⁹.

A análise da postagem mostra a intenção da escola em destacar que se tratava de uma informação divulgada em um jornal oficial do governo estadual, porque na época da pandemia da covid-19 muitas desinformações foram divulgadas pelas redes sociais, por esse motivo os gestores realçaram a fonte da publicação. Abaixo desse destaque foi informado que se tratava de uma deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19, instituído pelo governo estadual, responsável por estabelecer medidas para a prevenção e controle do contágio e também para o tratamento das pessoas afetadas pelo vírus SARS-Cov-2. Até aqui, as análises mostram que o intuito dos gestores escolares foi o de divulgar e destacar determinações governamentais em relação ao processo educacional diante do avanço da pandemia da covid-19.

Nessa postagem, os gestores escolares também utilizaram os asteriscos para dar esclarecimentos ou reiteraões. Por exemplo, no *post* está em destaque “*Artigo 3º: tal decisão se estende a todas as redes escolares, ou seja, municipais, estaduais e particulares*”. O artigo 3º no texto normativo deliberado pelo Comitê está escrito dessa forma: “[...] a medida de política pública de suspensão de atividades de educação a que se referem os artigos 1º e 2º é extensível às instituições privadas de ensino e às redes de ensino municipais” (Minas Gerais, 2020c). A reescrita do texto normativo evidencia que a intenção dos gestores escolares foi esclarecer que a suspensão das atividades presenciais era válida para todas as redes de ensino, resumindo o que fora estabelecido nos três primeiros artigos do documento.

Outro esclarecimento dessa natureza foi quanto ao que dizia o artigo 4º da deliberação. Nesse artigo foi estabelecido que “Durante o período de suspensão das atividades de educação escolar básica, a que se refere o art. 1º, e para fins de futura reposição, considera-se antecipado o uso de quinze dias do recesso do Calendário Escolar

⁵⁹ PUBLICAR matérias no Jornal Minas Gerais. **Portal MG**, 17 mar. 2025. Site com informações sobre como publicar matérias no Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais (DOMG-e). Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/publicar-materias-no-jornal-minas-gerais>. Acesso em: 25 mar. 2025.

de 2020, a contar de 23 de março de 2020” (Minas Gerais, 2020c). Já no *post* feito no Instagram da escola, foi escrito de forma objetiva e clara que o recesso escolar de 15 dias se daria a partir da referida data. Conforme calendário escolar, esse recesso se referia ao período entre 13 e 26 de julho de 2020⁶⁰. Com sua antecipação, as atividades escolares não seriam interrompidas nesse período. Ao mesmo tempo, essa antecipação do recesso foi um momento para a SEE/MG se organizar para a regularização do REANP e sua implementação, que ocorreu em seguida, no mês de abril, por meio da Resolução SEE nº 4.310/2020.

A mesma estratégia foi feita para esclarecer o que estabelecia o artigo 5º. Por meio dele foi estabelecido que “O recesso escolar disposto no art. 4º se estende ao pessoal administrativo lotado nas escolas da rede pública estadual, em função da natureza de suas atribuições e em razão da SITUAÇÃO DE CALAMIDADE PÚBLICA” (Minas Gerais, 2020c). A linguagem utilizada no *post* da escola foi direta e objetiva, com o intuito de esclarecer que haveria férias para todos os servidores da instituição escolar diante da calamidade causada pela covid-19.

As análises dessa publicação revelam alguns objetivos de uso do Instagram pela gestão da Escola Estadual Ademar de Campos. O primeiro foi o de divulgar amplamente uma informação veiculada no Jornal Minas Gerais (IOF ou DOMG-e), que interessava aos estudantes, pais e responsáveis deles e a toda comunidade escolar. Essa divulgação na rede social deveu-se ao fato de que esse periódico não alcança todos os públicos, por causa dos conteúdos que reporta. O segundo objetivo foi a tentativa da escola em tornar a linguagem utilizada no texto normativo Deliberação do Comitê Gestor Covid-19 mais acessível ao público escolar que utilizava o Instagram, resumindo e esclarecendo as ideias presentes no documento.

Para toda publicação feita no Instagram, é possível colocar descrições sobre o *post*. Nessa postagem analisada, observei que a escola colocou como descrição o mesmo conteúdo do *post*, no intuito de reforçar as informações dadas. A partir das publicações, os seguidores dessa rede social também podem fazer comentários, clicando no ícone em forma de balão, como mostra a Figura 24, no canto inferior esquerdo. Para o *post* analisado foram feitos sete comentários.

⁶⁰ CALENDÁRIO Escolar 2020: ano letivo na rede estadual começa no dia 10 de fevereiro. **Agência Minas Gerais**, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/calendario-escolar-2020-ano-letivo-na-rede-estadual-comeca-no-dia-10-de-fevereiro>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Ao analisar esses comentários, uma seguidora dizia “*Eu não reprovando blz*”. Esse comentário sugere ser de uma estudante da escola, pois além do uso do pronome que se refere à primeira pessoa do discurso “eu”, a foto de perfil é de uma pessoa bem jovem. O comentário revela uma preocupação em relação às consequências do fechamento das escolas, já que a publicação no Instagram apenas indicava a determinação do fechamento das instituições escolares e, até a data da postagem, 21 de março de 2020, o REANP não tinha sido implementado.

Outro comentário que chama a atenção é a pergunta feita sobre o desfecho da greve dos professores. Essa questão deveu-se ao fato de que no início do ano letivo de 2020, antes do isolamento social, os professores da escola estavam participando de uma mobilização grevista junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE). Dessa forma, quando foi decretado o fechamento das escolas públicas estaduais, muitas delas, como a Escola Estadual Ademar de Campos, já estavam paralisadas devido ao movimento grevista. A escola enviou duas respostas a esse comentário. A primeira resposta é que o governo de estado não havia apresentado nenhuma proposta quanto às reivindicações da categoria. A segunda dizia “*Mas o momento agora é de cuidar uns dos outros. E podemos fazer isso ficando em casa. Fiquem bem e se cuidem!*”. A essa resposta foi acrescido um *emoji* de rosto com olho piscando “(◡‿◡)”. Esse retorno da instituição converge com uma das medidas sanitárias adotadas e orientadas pelas autoridades de saúde e por órgãos governamentais — o isolamento social. Os três últimos comentários tratam de uma seguidora que relata não ter entendido esse comentário feito pela escola. Em seguida ao comentário, a gestão escolar esclareceu que não havia previsão de retorno das aulas e que o chefe do executivo — no caso o governador Romeu Zema — decretou o fechamento das escolas estaduais por mais quinze dias. A seguidora agradeceu a resposta da instituição.

Outras publicações continuaram a ser feitas pelos gestores escolares no Instagram, durante o fechamento da escola na pandemia da covid-19. No Quadro 5, apresento um panorama das postagens realizadas na rede social da instituição no intervalo de 30 de março de 2020 a 10 março de 2021. A escolha desse recorte deve-se ao fato de que compreende o período de suspensão das aulas presenciais e início de um ano letivo. O Quadro 5 está organizado em colunas, em que indico *o que, quando e o quanto* foi publicado e *o número de comentários* que foram feitos para as respectivas postagens. Para facilitar a entendimento, as postagens foram organizadas conforme a ordem crescente de comentários que fizeram os usuários.

Quadro 5 - Publicações no Instagram da escola

Linha	Conteúdo das publicações	Quantidade 2020	Comentários 2020	Quantidade 2021	Comentários 2021	Total de comentários
1.	Alertas à comunidade de usuários (golpes digitais).	1	0	0	0	0
2.	Organização da rotina de estudos em casa.	1	0	0	0	0
3.	Pesquisa de opinião feita pela SEE/MG com os estudantes sobre estudos na pandemia.	1	0	0	0	0
4.	Palestras sobre educação direcionadas aos professores.	2	0	0	0	0
5.	Comunicados do governo (Ideb, cadastro escolar, matrículas remanescentes).	3	0	1	2	2
6.	Vídeo sobre perigos de evasão escolar.	0	0	1	0	0
7.	Dúvidas e organização sobre ano letivo de 2021(<i>lives e posts</i>).	0	0	4	0	0
8.	Campanhas solidárias.	1	1	0	0	1
9.	Boletins epidemiológicos.	1	1	0	0	1
10.	Programas e ações educacionais, por exemplo, museu virtual, ENEM, Ismart, MOPI, processos seletivos.	7	1	3	2	3
11.	Saudações da SRE Metropolitana C pelos 300 anos de Minas Gerais.	1	2	0	0	2

Cont.

Cont.

Linha	Conteúdo	Quantidade 2020	Comentários 2020	Quantidade 2021	Comentários 2021	Total de comentários
12.	Ações do governo estadual frente à pandemia da covid-19.	2	3	0	0	3
13.	Palestras motivacionais e/ou direcionadas aos estudantes.	6	3	0	0	3
14.	Concurso de redação para estudantes da SRE Metropolitana C	1	3	0	0	3
15.	Aulas ou atividades pedagógicas em outras plataformas digitais (YouTube, Instagram, <i>e-mail</i>)	5	5	1	0	5
16.	Datas comemorativas ou valorização de profissionais.	12	9	1	0	9
17.	Avaliação Diagnóstica.	7	16	0	0	16
18.	Contato dos professores (<i>e-mail</i>) na pandemia.	9	17	0	0	17
19.	Mensagens ou vídeos de encorajamento aos estudantes e à comunidade escolar, valorização dos professores na pandemia, com fotos da escola com descrição de saudades de frequentar o espaço.	6	38	0	0	38
20.	REANP (PET, aplicativo Conexão Escola, teleaulas no programa <i>Se Liga na Educação</i> , grade de horários).	18	103	0	0	103
21.	Comunicados internos da escola sobre funcionamentos do setor administrativo, atividades escolares na pandemia da covid-19, organização de grupos virtuais, entrega de kit merenda, renovação de matrícula, entrega e vistos nos PET, lives sobre volta às aulas, esclarecimentos sobre as ferramentas do REANP, comunicados sobre lançamento de novos PET.	22	168	2	15	183

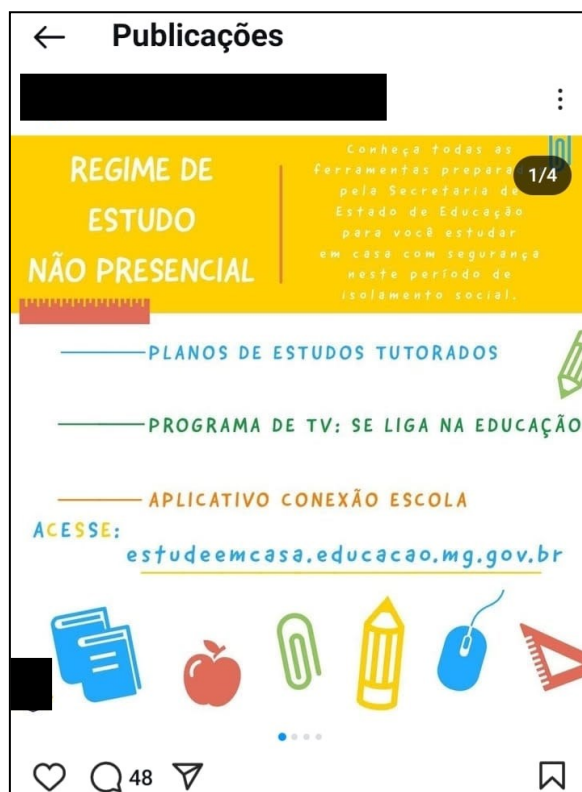
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A análise das publicações feitas pelos gestores da escola no Instagram evidencia que a rede social da escola continuou sendo utilizada para publicar informações do governo estadual, ao longo dos anos. Como exemplo, nas linhas 3, 9 e 12 relatei algumas postagens que indicavam ações diretas do governo na pandemia da covid-19. Esses tipos de postagens despertaram poucos ou nenhuns comentários dos usuários. A publicação que mais rendeu comentários (Quadro 5 - linha 12), tratava da bolsa merenda que seria fornecida pelo governo estadual para cerca de 380 mil estudantes da rede, que se enquadravam na parcela de pessoas em extrema pobreza, conforme inscrição no CadÚnico⁶¹. Esse tipo de publicação pode ter rendido muitos comentários por se tratar de benefícios financeiros que os estudantes da escola poderiam receber.

Outra constatação é que as publicações que mais geraram esse tipo de reação nos seguidores do *Instagram* da escola foram aquelas relacionadas às atividades não presenciais que os estudantes tinham que realizar para cumprimento da carga horária. Na linha 20, por exemplo, é possível observar que durante o ano de 2020 foram realizadas 18 publicações sobre as ferramentas tecnológicas criadas pela SEE/MG. O objetivo dessas postagens era informar quais eram essas ferramentas, a necessidade de realização dos PET, indicar a grade de horários das teleaulas exibidas no programa Se Liga na Educação e as funcionalidades do aplicativo Conexão Escola. Na Figura 25, apresento a primeira publicação feita sobre essa temática, que rendeu 48 comentários.

⁶¹ Instrumento governamental coordenado pelo Ministério da Cidadania que tem como objetivo identificar e caracterizar as famílias brasileiras de baixa renda.

Figura 25 - Publicação no Instagram sobre as ferramentas utilizadas no Regime Especial de Atividades Não Presenciais



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Essa postagem foi feita no dia 13 maio de 2020, data posterior à publicação da Resolução SEE nº 4.310/2020, que regularizou o REANP. Como pode ser visto no canto superior direito, essa publicação contém quatro imagens. Em cada uma delas foi feita uma explicação das funcionalidades das três principais ferramentas tecnológicas criadas pela SEE/MG: PET, programa de TV Se Liga na Educação e aplicativo Conexão Escola. Quanto ao site, a publicação apenas indicava seu endereço/*link* de acesso. Os comentários dos usuários para essa postagem, em sua maioria, foram realizados no formato de pergunta. Ao analisar o conteúdo desses comentários, foi possível organizá-los da seguinte forma:

Quadro 6 - Conteúdo dos comentários em relação às postagens sobre ferramentas do REANP

Conteúdo dos comentários em relação à primeira postagem sobre as ferramentas do REANP
Dificuldades de acesso ao aplicativo Conexão Escola por causa de <i>login</i> e senha.
Processo interacional entre professores e estudantes pelo <i>chat</i> do aplicativo educacional.
Formato das respostas dos PET.
Procedimentos a serem feitos caso o estudante não tivesse acesso à internet.
Possibilidade de a escola disponibilizar os PET aos estudantes.
Suportes de disponibilização e organização das teleaulas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise dos assuntos tratados nos comentários evidencia alguns aspectos. O primeiro está relacionado às tomadas de decisões emergenciais que a SEE/MG executou ao longo do processo do REANP. No caso do aplicativo Conexão Escola, a secretaria criou e padronizou *login* e senha para todos os estudantes da rede. O *login* era o *e-mail*, formado a partir do primeiro nome do discente, número de matrícula e domínio da SEE/MG (@educacao.mg.gov.br). A senha era a data de nascimento do educando. Essas informações estavam disponíveis no *site* Estude em Casa, por meio de um guia prático sobre o aplicativo⁶². Mesmo assim, esse guia não foi suficiente para evitar dificuldades de acesso ao aplicativo, especialmente em relação ao número de matrícula do estudante, que não era do conhecimento de muitos educandos e de seus pais ou responsáveis, conforme comentou mais de um usuário no Instagram. Nesse guia prático, a secretaria orientou que, caso houvesse dificuldade com número de matrícula dos estudantes, deveria ser feita uma consulta junto à escola ou pelo *site* de suporte <http://idaluno.educacao.mg.gov.br/>. Essa situação revela como a apropriação de algumas informações, como o número de matrícula do estudante, somente é feita de acordo com as necessidades das pessoas.

Outro ponto a ser destacado a partir dessas publicações é a indicação feita pela escola de como os estudantes deveriam responder às atividades dos PET. Segundo a instituição, era necessário copiar os exercícios no caderno e depois respondê-los. Caso o PET fosse impresso, era preciso responder às atividades na folha e depois colar no

⁶² MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia prático:** Aplicativo Conexão Escola. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1z64cbr14FkRMP6AQ-Eicip2J0CteBm6i/edit>. Acesso em: 26 mar. 2025.

caderno. Esse processo copiar as atividades do PET para depois responder às perguntas evidencia uma prática social de escrita comum à escola. Por exemplo, enquanto professora na instituição, em muitos casos fazia parte da rotina de muitos docentes solicitar que os discentes copiassem no caderno as perguntas das atividades propostas nos livros didáticos para depois respondê-las. O que justificaria essa cópia das perguntas?

O primeiro motivo que contribui para o desenvolvimento dessa prática social de escrita na escola é que muitos livros didáticos do EF anos finais e EM não são consumíveis. Além disso, muitas vezes, não há exemplares suficientes para todos os estudantes. Por isso a maioria dos professores solicitava a cópia das perguntas no caderno para registro das atividades realizadas em sala de aula. Por mais de uma vez, nessa escola, a gestão escolar e as supervisoras orientavam esse tipo de registro, pois muitos pais questionavam o que tinha sido ensinado nas aulas.

O segundo motivo para tal solicitação era estimular a leitura das perguntas enquanto o discente as copiava, para facilitar a compreensão da atividade. No REANP, esse processo de cópia das atividades do PET também evidencia a articulação entre o digital e o impresso. Em alguns casos, os estudantes tinham acesso a esse material no formato digital, mas o imprimiam para realizar as atividades. Essa articulação revela como a cultura do impresso influencia as práticas sociais de leitura e escrita dos estudantes na instituição escolar (Zacharias, 2016).

A falta de acesso à internet também é um aspecto que aparece no início da criação e disponibilização das ferramentas do REANP. A exemplo disso, uma das seguidoras do Instagram da escola pergunta nos comentários se haveria problema caso algum aluno não tivesse internet. Esse questionamento demonstra tensão no processo de implementação do REANP: se por um lado o acesso a todas as ferramentas disponibilizadas pela SEE/MG dependia da internet, por outro a pergunta feita pela usuária sugere que nem todos os educandos possuem esse tipo de acesso. Esse poderia ser o motivo para que, em outro comentário, fosse perguntado se a escola iria disponibilizar as apostilas/os PET para os estudantes. A esse questionamento, os gestores escolares responderam que estavam realizando uma cotação, ou seja, pesquisando o melhor preço entre as gráficas da região para encontrarem um valor mais acessível para realizar a impressão dos PET, uma vez que os recursos da instituição eram escassos.

É sabido que o governo do estado de Minas Gerais investiu milhões em recursos adicionais para a Educação, durante o ensino remoto, e que parte dessa verba foi para impressão de PET. Além desse investimento, foram necessárias diversas mobilizações

dos gestores escolares para que os PET chegassem até os alunos. Para isso, a escola contou com o apoio da Polícia Militar de Minas Gerais, das prefeituras, dos comércios e das empresas locais, dos conselhos tutelares, das equipes da saúde da família, entre outros⁶³. Diante de tais fatos, a impressão dos PET não foi uma situação excepcional (Minas Gerais, 2020d), já que muitos estudantes dependiam dessa entrega.

Nessa seção, as análises demonstraram que o Instagram foi utilizado como espaço digital de comunicação e interação entre a instituição e comunidade escolar. Diversas ações da escola e de órgãos governamentais, como a SEE/MG, foram divulgadas nessa rede social, e por meio da ferramenta “comentários” os usuários podiam fazer perguntas a serem respondidos pelos gestores escolares. No próximo tópico, apresento como a plataforma digital YouTube foi utilizada pelos professores e estudantes da Escola Estadual Ademar de Campos.

7.3 O uso do YouTube no Regime Especial de Atividades Não Presenciais

O YouTube é uma das plataformas audiovisuais mais utilizadas entre os usuários de internet, diante de suas inúmeras possibilidades. Na obra dedicada a tratar da revolução digital causada pelo YouTube, Burgess e Green (2009) esclarecem que, a partir de seu lançamento em 2005, a inovação dessa plataforma consistia em eliminar barreiras tecnológicas para o compartilhamento de vídeos. Dessa maneira, a inovação e revolução dessa plataforma digital podem ser percebidas com a implementação de uma interface simples e integrada “[...] dentro da qual o usuário podia fazer *upload*, publicar e assistir vídeos em *streaming* sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico” (Burgess; Green, 2009, p. 17). Outras grandes vantagens que esses mesmos autores apresentam em relação ao YouTube são o número ilimitado de vídeos que os seus usuários podem disponibilizar *online*, a possibilidade de se conectar a outras pessoas e a incorporação dos vídeos em outros *sites*. Assim, o sucesso da plataforma deve-se especialmente à veiculação de vídeos de alta popularidade, criados pelos próprios usuários, oferecendo “[...] aos seus participantes um meio de conseguir uma ampla exposição” (Burgess; Green, 2009, p. 22). Essas características e funcionalidade do YouTube podem justificar seu uso educação durante a pandemia da covid-19, já que “[...] nunca professores e alunos

⁶³ REGIME de Estudo não Presencial completa um ano como referência nacional. Agência Minas Gerais, 18 maio 2025. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/regime-de-estudo-nao-presencial-completa-um-ano-como-referencia-nacional>. Acesso em: 26 mar. 2025.

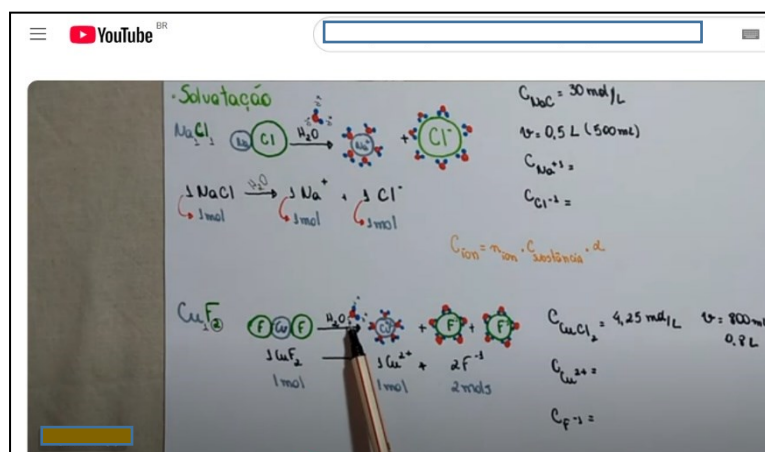
tiveram que aprender tão rápido a usar câmeras, selecionar vídeos no YouTube e apresentar textos virtualmente” (Rufato, 2022, p. 57).

Ao descrever as principais características do YouTube, mencionei que ele foi muito utilizado na educação e que os professores e estudantes tiveram que aprender rapidamente as suas funcionalidades (Rufato, 2022). Docentes da Escola Estadual Ademar de Campos representam essa parcela de aprendizes. No Quadro 5, apresentei os conteúdos das publicações feitas no Instagram pelos gestores dessa instituição, e uma das categorias (linha 15) a qual me referi foi a divulgação de aulas ou atividades pedagógicas em outras plataformas digitais. Entre essas divulgações, duas correspondiam a canais virtuais⁶⁴ criados por dois professores da escola, de Química e Matemática.

Para demonstrar como esses recursos foram utilizados por esses educadores, iniciarei caracterizando o canal virtual da professora de Química. Em entrevista, Patrícia disse que criou o canal em abril de 2020, no YouTube, para ajudar os estudantes durante o fechamento das escolas. O canal da docente, em 2024, tinha 80 inscritos e os assuntos tratados em seus vídeos eram explicações sobre conteúdos da disciplina que ministrava. Ao analisar os vídeos da educadora, observei que o primeiro deles foi feito a partir da gravação da tela de seu computador, na qual Patrícia exibiu *slides* com o assunto a ser explicado. Já nos vídeos posteriores, a professora escreveu o conteúdo em uma folha de papel e, a partir dessas anotações, fez as explicações. Isso porque, conforme disse a docente em entrevista, para explicar a sua matéria, especialmente química orgânica, ela precisa de elaborar desenhos. Na Figura 26, apresento como Priscilla realizava os desenhos em uma folha de papel “[...] *como se fosse o próprio quadro branco*”, segundo ela.

⁶⁴ Para manter o sigilo da identidade dos professores participantes da pesquisa, o nome e o *link* desses canais no YouTube não serão mencionados.

Figura 26 - Explicações do conteúdo de Química no canal virtual do YouTube



Fonte: Vídeo no canal da professora Patrícia no YouTube, 2024.

Essa professora relatou que utilizava o celular apoiado em dois livros e uma régua para dar suporte ao aparelho no momento das gravações. No total, Patrícia gravou quatro vídeos no ano de 2020, que receberam entre 60 e 183 visualizações. Além do número de visualizações, no YouTube é possível contabilizar o número de *likes* e *dislikes*, que indicam reações dos usuários em relação aos vídeos disponibilizados na plataforma. O primeiro vídeo da educadora recebeu 22 *likes*, enquanto os outros três vídeos seguintes receberam entre 12 e 13 *likes* e nenhum deles obteve *dislike*, ou seja, reação de não gostou. Na Figura 27, apresento as reações dos usuários da plataforma que acessaram o primeiro vídeo da professora.

Figura 27 - Reações ao vídeo da professora de Química no Youtube



Fonte: Vídeo no canal da professora Patrícia no YouTube, 2024.

A plataforma também permite que os usuários façam comentários relacionados aos vídeos. O primeiro vídeo de Patrícia não recebeu nenhum comentário. Porém no segundo vídeo foi feito um comentário por um usuário que sugere ser aluno dessa professora, desejando “[...] *sucesso nessa nova caminhada*”. No terceiro vídeo, houve um comentário dizendo que Patrícia era perfeita. A esse comentário a educadora respondeu, colocando um *emoji* de carinha feliz antes do texto escrito, “[...] *obrigada (nome da*

estudante)! Estamos trabalhando, mas a perfeição é difícil! ”. Um aspecto que pode ser destacado nessa resposta da professora é a qualidade de trabalho atribuída à produção dos vídeos. Nesse sentido, é possível dizer que docentes como Patrícia tiveram mais uma função durante o REANP, além do teletrabalho a desempenhar, como auxiliar os estudantes no desenvolvimento dos PET e corrigir essas atividades, elaborar atividades complementares para serem entregues aos estudantes — quando fosse necessário —, assistir às teleaulas, interagir com os estudantes pelo aplicativo Conexão Escola (Minas Gerais, 2020g) e estar atento às mensagens do WhatsApp. O quarto vídeo da professora recebeu dois comentários a elogiando.

Patrícia disse que parou de gravar os vídeos por dois motivos. O primeiro foi a falta de recursos. A sua intenção inicial era comprar uma mesa digitalizadora para produzir os vídeos, mas, pelo custo, não foi possível. Segundo ela, existem outros canais virtuais que ensinam conteúdos de Química e apresentam muitos recursos tecnológicos, diferente das condições de suas gravações, em que tinha de utilizar o celular apoiado em dois livros e uma régua para dar suporte ao aparelho. O segundo motivo apontado por ela foi a falta de habilidades para manusear os recursos digitais, como internet, plataformas digitais de audiovisuais e de edição de vídeos e redes sociais. Por último, com o fim da pandemia da covid-19 e o retorno das aulas presenciais, Patrícia julgou como desnecessárias tais gravações, somada à falta de tempo para as produções.

As análises realizadas até agora me ajudam a entender que se os educadores tiveram que se reinventar (Freire, 2021) no ensino remoto para dar continuidade à aprendizagem, auxiliando os estudantes na compreensão das atividades não presenciais, isso foi feito por meio dos recursos (improvisados) que possuíam em casa. Além disso, docentes tiveram que desenvolver práticas sociais em ambientes digitais (Barton; Lee, 2015) de maneira imediata e forçada, com o fechamento das escolas. Professores, como Patrícia, não deram continuidade (Braga; Martins; Racilan, 2021; Ribeiro, 2022) a essas práticas após o retorno das aulas presenciais, deixando-as, assim, restritas ao ensino remoto.

Outro professor da escola que decidiu fazer produções para a plataforma digital foi Newton, professor de Matemática. Ele criou o seu canal no YouTube no ano de 2014, para auxiliar os estudantes ensinando conteúdos da disciplina de Matemática e também para monetizar, ou seja, gerar uma renda extra. Havia 12 vídeos gravados em seu canal, e o número total de visualizações de suas produções, em 2024, era de 1.907. O número de inscritos era de 197.

Fiquei sabendo da existência do canal virtual desse professor em uma das reuniões pedagógicas da escola, quando uma das professoras da instituição, Kátia, disse que estava utilizando formulários para enviar as atividades dos PET aos estudantes, como detalhei no capítulo 6. Alguns colegas consideraram interessante e pediram mais informações sobre como ela estava fazendo esse procedimento. Nesse momento, diante das dúvidas de alguns docentes em relação ao uso do Google Forms, Newton manifestou que tinha gravado um vídeo ensinando a como utilizar esse recurso digital. Na entrevista concedida por ele, o professor disse que foi a gestora da escola que solicitou a gravação do vídeo para que os educadores se apropriassem do Google Forms para elaboração de formulários *online*, de maneira que facilitasse o trabalho deles na entrega e a correção de atividades durante o REANP.

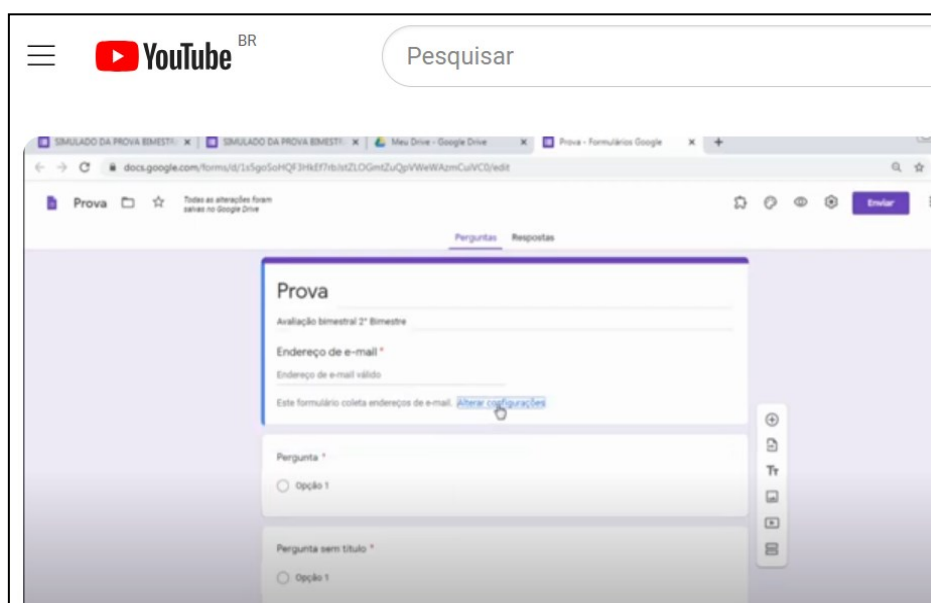
Ao analisar esse vídeo, postado em 25 de abril de 2020, pude observar que a proposta de Newton foi de ensinar docentes a como criar questionários *online* utilizando o recurso digital Google Forms, confirmando a solicitação feita pela gestão da escola. O vídeo obteve 178 visualizações, 14 *likes* e um comentário que parabenizava e agradecia a produção feita pelo professor. Também nesse comentário foi feita uma sugestão para que Newton produzisse um vídeo sobre como gravar videoaulas.

O professor produziu o vídeo a partir da gravação de tela do seu próprio computador, usada para fazer as explicações, e seu público-alvo é demarcado por suas falas em vários momentos do vídeo. Por exemplo, Newton menciona que o Google Forms é uma ferramenta importante, principalmente para os educadores que gostariam de utilizar uma TDIC e aplicar o uso de questionários para elaborar exercícios, provas e atividades, de forma que o sistema fizesse a correção automática. Além dessas referências às atividades típicas da profissão docente, Newton afirmou que utilizava o Google Forms e recomendava o seu uso para outros professores. Segundo ele, esse recurso digital poderia auxiliá-los nas atividades escolares cotidianas, especialmente naquele momento de pandemia da covid-19, em que as TDIC foram caracterizadas como necessárias para dar continuidade à educação. No início do vídeo, outros aspectos também apontaram que o conteúdo era destinado a docentes. A exemplo disso, Newton destacou que, apesar de ser um canal destinado ao ensino de Matemática, o vídeo produzido seria para ensinar professores a utilizarem alguns recursos digitais, como a criação de questionários *online* para elaboração de provas e exercícios, por isso os estudantes estariam de “*folga*”. Essa fala do professor deveu-se ao fato de que os usuários de seu canal estavam acostumados

com vídeos gravados que tinham como público-alvo estudantes, já que esse era o objetivo inicial.

A Figura 28 também comprova a intenção de Newton em fazer um vídeo destinado aos docentes. A imagem apresenta o momento em que esse professor demonstra como elaborar uma prova utilizando o Google Forms.

Figura 28 - Uso do YouTube para auxiliar professores no uso de ferramentas tecnológicas digitais



Fonte: Vídeo no canal do professor Newton no YouTube, 2024.

Na descrição do vídeo, Newton apresenta que a produção será para ensinar a fazer um questionário desde o básico, fosse para exercício, pesquisa ou prova *online* utilizando o recurso digital dentro do Google Drive. O docente descreveu também que essa era uma solução prática para professores que desejavam avaliar seus alunos, economizando recursos como tempo, papel e dinheiro. Além disso, na descrição do vídeo, foram destacadas as vantagens do Google Forms, como: utilizar o mesmo formulário várias vezes; inserir fotos, figuras, vídeos e *links*; e realizar correções automáticas. Newton esclareceu, nesse texto descritivo, que o aplicativo poderia ser utilizado por *smartphone*, *tablet* e computador. Um ponto que também chamou a minha atenção na descrição é que o educador mencionou que estava aceitando encomendas para criar questionários para os professores. Essa informação confirma um dos objetivos do seu canal, que era, conforme disse em entrevista, de gerar uma renda extra. Mesmo que o intuito inicial de Newton, ao criar o vídeo, tenha sido o de atender a uma solicitação da gestão escolar para ensinar os

professores a elaborarem um formulário *online*, e a partir disso terem autonomia nas criações, esse docente se disponibilizou a fazer esse trabalho para os seus pares que não tinham tempo, como cita na descrição, ao deixar o seu contato de *e-mail*.

Tal aspecto pode estar relacionado ao fato de que professores terceirizam alguns de seus trabalhos. Como revela Newton na descrição de seu vídeo, alguns docentes não têm tempo para criar determinadas atividades, especialmente aquelas que demandam uso de TDIC. Nesse caso, muitos educadores recorrem a exercícios prontos em sites ou plataformas digitais, livros didáticos, entre outros (Araújo, 2017) para replicar em sala de aula.

Outro ponto a ser considerado no uso de TDIC para elaborar atividades é o processo de aprendizagem, que não é igual para todos e pode dificultar o uso dessas tecnologias digitais na escola. Durante a pandemia, ficou evidente que vários docentes tiveram que se adaptar, de forma abrupta e emergencial, à nova forma de educação: o ensino remoto. O uso das tecnologias já era uma realidade vivenciada no sistema de ensino (Amestoy; Boton, 2022) — ainda que de forma desigual — porém, com a implementação desse novo modelo de educação, os professores tiveram que interagir com os estudantes, ministrar suas aulas e desenvolver suas funções quase que exclusivamente por meio das TDIC. Para essa situação, nem todos os professores e estudantes estavam preparados, por isso muitas capacitações e formações *online* surgiram para auxiliar, especialmente os docentes, a lidar com essas tecnologias. No entanto, vale ressaltar que o processo de apropriação de qualquer tipo de conhecimento é individual, e em relação à aprendizagem sobre tecnologias não é diferente.

Durante a entrevista de Clarice, que já foi mencionada nesta pesquisa, no capítulo 6, dentre vários assuntos, a supervisora relatou a sua dificuldade em aprender por meio de cursos *online*, destacando que, para ela, a melhor forma de adquirir conhecimentos sobre algo novo era interagindo *offline* com instrutores e com os artefatos.

(...)No início foi:: (++) assustador né/ Assim (++)/eh:: EU não conhecia/ né/ nenhum desses instrumentos (+)/ Você aprendER, né/Pra MIM/ EU/ pelo menos, eu aprendo muito com o visual (+)/ Eu preciso de IR a um lugar que me mostre/você tem que fazer isso, isso e aquilo/ SÓ um curso, né/que a gente fez/ aquele curso/ eh:: as próprias pessoas que tentavam te ajuDAR, né/ eh:: pra mim foi muito difícil/ porque eu não consigo aprender assim/ Eu preciso ir num lugar (+) que vai me mostrando/ faz isso, abra aquilo/ segue esse passo agora/ que eu veja a pessoa fazendo, sabe/ E a gente não tinha essa oportunidade, porque

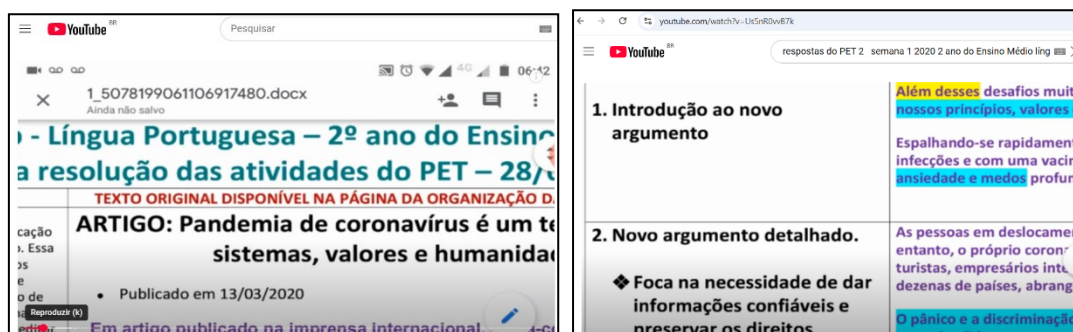
estava todo mundo em isolamento né/ISSO foi muito difícil, né/(...)
(Trecho da entrevista com Clarice, concedida em 6 de outubro de 2022).

Os instrumentos a que Clarice se refere são as TDIC utilizadas pela escola durante REANP. Nesse contexto da entrevista, a supervisora relatava como foram as aulas remotas transmitidas pelo Google Meet. Clarice destaca que não conhecia “[...] *nenhum desses instrumentos*” e que, embora tenha feito um curso — Google for Education, ofertado no modo EaD pela SEE/MG a todos os profissionais da educação, em 2020 — e outras pessoas tenham tentado ajudá-la a manusear os recursos digitais, não conseguiu aprender de forma *online*. A supervisora disse que sente a necessidade de ir até um lugar físico, ver, ouvir e reproduzir instruções, entretanto o isolamento social a impediu de aprender de forma *offline*. As falas de Clarice relacionadas à oferta de Newton para elaborar questionários *online* demonstram que muitos professores terceirizam atividades que demandam o uso de TDIC, pois, mesmo realizando cursos *online* ou assistindo aulas no YouTube, ainda assim continuam com dificuldades de explorar as funcionalidades de recursos digitais.

Dados os exemplos de professores que utilizaram o YouTube para ensinar conteúdos escolares a estudantes e TDIC aos professores durante o REANP, passo agora a mostrar que essa plataforma digital também foi utilizada pelos professores e estudantes durante o ensino remoto em Minas Gerais para o desenvolvimento das atividades dos PET. Nesse processo, alguns professores da Educação Básica liam e respondiam às questões em canais virtuais criados por eles, e alguns estudantes apenas copiavam as respostas dadas.

Fiquei sabendo desse tipo de uso quando estava no cargo de gestão na secretaria, em 2020. Uma das analistas educacionais que elaborava alguns PET mencionou, em uma reunião na SEE/MG, que professores estavam dando as respostas dessas atividades em canais virtuais do YouTube. Nessa conversa, a analista perguntou se era possível algum tipo de intervenção da secretaria, uma vez que, no entendimento dela, isso não contribuía para a aprendizagem dos estudantes. Não me recordo de uma resposta efetiva da gestão superior, e durante a pesquisa não foram observadas ações da SEE/MG nesse sentido. A Figura 29 apresenta a imagem de um desses canais que forneciam as correções dos PET aos estudantes. Esse canal, em 2024, possuía, no total, mais de 44 mil inscritos, além de 602 vídeos gravados e 5.152.951 visualizações. Sua criação data de dezembro de 2010.

Figura 29 - Canal do YouTube para correção das atividades dos Planos de Estudos Tutorado



Fonte: Correção PET [...], 2020⁶⁵.

A atividade que foi corrigida nessa produção se refere ao PET do 2º ano do EM, volume 1, semana 1. Esse vídeo contabilizava, em 2024, mais de 61 mil visualizações e 99 comentários, que, em sua maioria, eram agradecimentos pela correção e respostas aos usuários. A responsável por fazer a correção se identifica como professora e na descrição ela aponta que o vídeo se destinava aos seus alunos desse ano e etapa escolar. Segundo o texto descritivo, o objetivo da produção audiovisual era auxiliar esses estudantes na resolução das atividades do PET. A seguir farei, um detalhamento dessa produção audiovisual no intuito de responder *como, para que e para quem* o vídeo da professora foi produzido. Não é meu objetivo fazer um detalhamento das correções. A minha intenção é evidenciar que foram criados canais virtuais não oficiais por professores durante o REANP com essa finalidade.

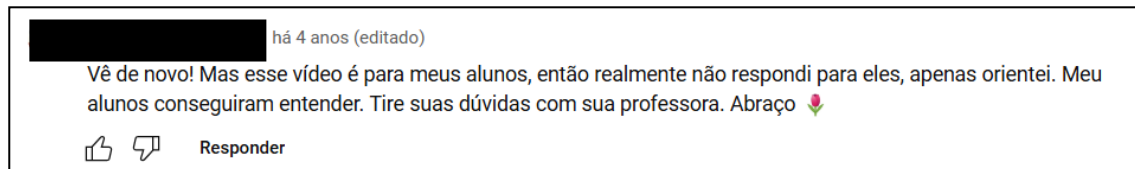
Na análise do início vídeo, é possível observar que a professora apresentou o tema abordado no PET e quais eram as atividades a serem realizadas. Durante a correção, a docente deu explicações detalhadas sobre o texto, e não apenas ofereceu as respostas das questões. Para fazer as explicações e corrigir o PET, a docente baixou o documento, utilizando os recursos digitais Google Drive e Google Docs para transformar o PET em um arquivo editável. Isso pode ser visto pela terminação “.docx” exposta no canto superior esquerdo da primeira imagem à direita (Figura 29). Essa terminação significa “doc”, uma abreviação de *document*, enquanto o “x” representa o formato *Extensible Markup Language* (XML), usado para armazenar as informações, e vem exatamente do Office Open XML, um conjunto de formatos de arquivos para o pacote de aplicativos

⁶⁵ CORREÇÃO PET Língua Portuguesa - 2º ANO - Semanas 1 e 2. Gravado por Rita Vasconcelos. São Gotardo, 28 maio 2020. 1 vídeo (38 min.) Publicado pelo canal Prof. Rita Vasconcelos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Us5nR0vvB7k>. Acesso em: 26 mar. 2025.

para escritório e serviços Office (Costa, 2021). No canto superior direito da primeira imagem à direita (Figura 29), pode-se perceber que é um documento baixado no Google Docs, pois foram exibidos, à esquerda dessa imagem: o ícone de compartilhamento do documento com outras pessoas; o ícone de comentários; os três pontinhos, que permitem mais opções no aplicativo; a caneta, que permite fazer marcações no texto; e a barra de rolagem.

Baixar o PET nessa extensão de arquivo permitiu que a educadora fizesse marcações com cores diferentes em várias partes do texto, para chamar a atenção dos estudantes, enquanto ela fazia elucidações, como pode ser visto na segunda imagem à direita da Figura 29. Observei que, em alguns comentários, há reações dos alunos ao modo de correção utilizado pela professora. Por exemplo, um dos usuários, que pela imagem e pelo tipo de comentário sugere ser um estudante, disse que não entendeu nada da explicação, pois a docente falou demais e não respondeu às atividades. Apresento a resposta da professora na Figura 30.

Figura 30 - Resposta da professora a um comentário do vídeo produzido no YouTube sobre o método utilizado em suas explicações



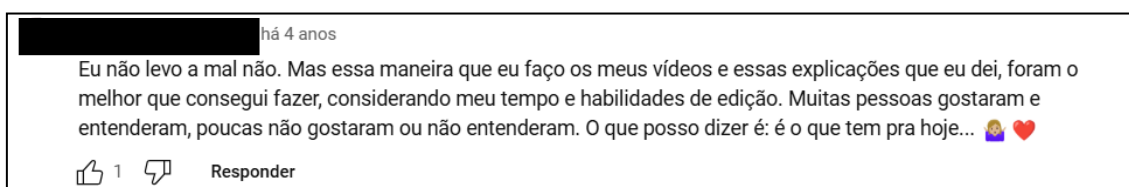
Fonte: Correção PET [...], 2020.

Como pode ser visto na resposta da professora, o seu público-alvo eram seus alunos, e essa é a justificativa dada por ela para o fato de o estudante/usuário do canal não ter entendido a explicação dos exercícios realizada. Nesse aspecto, saliento que a interação entre professor e estudante, no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, permite que as linguagens utilizadas por ambos sejam entendidas. Por isso a docente diz que deu apenas orientações para os seus alunos de como responder as atividades do PET, no vídeo, e eles “[...] *conseguiram entender*”. Em sala de aula, possivelmente, a educadora utilizava métodos semelhantes de explicação de atividades. Quanto a essa fala da docente nos comentários “[...] *tire suas dúvidas com sua professora*”, realço, que, conforme orientações da SEE/MG, os professores deveriam estar disponíveis para realizar esse teletrabalho durante o ensino remoto (Minas Gerais,

2020d; Minas Gerais, 2020g). Por esses motivos é que, possivelmente, a docente do vídeo sugeriu que com as explicações dadas pelo(a) professor(a) desse estudante ele entenderia os exercícios, pois a linguagem utilizada entre ambos seria compreensível.

As análises constataam que a professora transmitiu a correção do PET pela gravação de tela de um celular. No canto superior da primeira imagem, à direita da Figura 29, é possível observar alguns ícones próprios desse tipo de aparelho, como: alarme, conexão à *wi-fi*, tecnologia de internet utilizada (4G), chip de operadora telefônica, carga de bateria e hora. Também no canto superior esquerdo dessa mesma figura, há ícone de câmera e de mensagens de telefone. Esse processo de edição do documento e de gravação do vídeo revela que, durante a pandemia, os professores utilizaram vários recursos digitais para dar continuidade à educação, como internet, celular e computadores, além de seus conhecimentos tecnológicos. A exemplo disso, em resposta a uma estudante que critica o modo que a professora utilizou para exibir a imagem do PET, a docente responde que, a partir de sua disponibilidade de tempo e seus conhecimentos sobre TDIC, essa era a maneira como conseguia fazer. Apresento essa resposta na Figura 31.

Figura 31 - Resposta da professora a um comentário do vídeo produzido no YouTube sobre os recursos utilizados na correção do Plano de Estudo Tutorado



Fonte: Correção PET [...], 2020.

Destaco que, se nenhum desses recursos foi oferecido pela escola onde essa professora trabalhava, todos foram custeados por ela. Nesse ponto, vale ressaltar que durante a pesquisa não tive notícias de professores que receberam recursos tecnológicos da escola ou do governo para serem utilizados no REANP, para o desenvolvimento das aulas. Essa indisponibilidade de recursos tecnológicos demonstra, mais uma vez, como os professores tiveram que se reinventar na pandemia da covid-19 para dar aulas (Freire, 2021). E, para além disso, também é revelado o entre-lugar (Bhabha, 2019) vivenciado por muitos docentes.

Homi K. Bhabha utiliza a expressão “entre-lugar”, em sua obra, ao tratar dos momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais e

fornece o terreno para subjetivações singulares ou coletivas, dando início a “[...] novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 2019, p. 20). Aqui, à luz dos argumentos desse autor, utilizo essa expressão para caracterizar aqueles que precisaram atuar/articular-se como professores e *youtubers* — isso é, pessoas que criam vídeos para o YouTube — (Coura, 2020) mesmo diante dos desafios impostos, como falta de profissionalização/habilidades, recursos e tempo.

As respostas das atividades foram escritas no próprio arquivo do PET e destacadas na cor azul (imagem à esquerda da Figura 29). Na descrição, a professora ressalta que produziu o vídeo com o objetivo de ajudar os seus estudantes. A partir da abertura dada pela SEE/MG nos documentos que tratavam do uso de TDIC no REANP (Minas Gerais, 2020d; Minas Gerais, 2021h), compreendo que essa produção de vídeos da educadora sugere uma alternativa encontrada por ela para manter a comunicação com os alunos de suas turmas para sanar dúvidas sobre as atividades propostas nos PET e fazer a correção delas de forma coletiva. Vídeos como esses também foram utilizados por discentes da Escola Estadual Ademar de Campos, como a Amanda.

Essa estudante afirmou, em entrevista, que utilizou esses tipos de plataformas, entre elas o YouTube, para responder às atividades. Apresento, a seguir, um trecho da conversa que tive com Amanda. O contexto dessa fala se refere ao momento em que lhe perguntei como utilizava as ferramentas tecnológicas do REANP (PET, teleaulas, site educacional e aplicativo):

E em relação aos PET minha mãe sempre::/ imprimia eles /e a gente ficava fazendo/ Aí a gente pegava vídeo no YouTube (++)/ até mesmo usava o Brainly⁶⁶ (+)/PRA:: tentar responder, sabe /Mas tipo assim/ era uma coisa tão::/tão remota só pegar e responDER/ e só/ E você não conseguia aprender direito/ Aí eu não gostava não/ Pra mim era uma coisa muito::/ muito ruim (Trecho da entrevista com Amanda, concedida em 4 de maio de 2023).

⁶⁶ Brainly é uma empresa polonesa de tecnologia educacional, caracterizada como uma comunidade virtual e rede social digital de aprendizagem colaborativa, formada por especialistas e estudantes que têm como objetivo resolver tarefas escolares.

A fala de Amanda evidencia a articulação entre o digital e o impresso no desenvolvimento dos PET. Nesse processo, a mãe da estudante baixava o material pelo *site* educacional Estude em Casa e imprimia as atividades. Em seguida, ela e a irmã mais nova, que também estudava na mesma escola e a quem Amanda se refere ao dizer “[...] *a gente*”, resolviam as questões com a ajuda de vídeos produzidos no YouTube e pela plataforma digital Brainly.

Além dessa articulação entre digital e impresso, a fala da estudante revela as dificuldades para responder as atividades dos PET. Conforme disse a estudante, ela e a irmã utilizavam as plataformas para “[...] *tentar responder*” às questões propostas no material. Assim, essa busca por respostas nessas plataformas digitais pode estar relacionada ao fato de que nos PET não havia conteúdo conceitual o suficiente para os estudantes resolverem as questões. Mesmo que houvesse conteúdos o suficiente, isso não isentaria dúvidas por parte dos estudantes, assim como ocorre nas aulas presenciais. Como professora, em sala de aula, os discentes sempre nos procuram para sanarem dúvidas, ainda que tenhamos explicado a matéria, dado exemplos e explicado como fazer determinados exercícios. Somado a isso, a expectativa da secretaria de que os PET fossem desenvolvidos de forma autoinstrucional (Minas Gerais, 2020d), ou seja, para serem utilizados sozinhos e à distância, não foi completamente alcançada, já que os estudantes recorriam a plataformas digitais que forneciam respostas prontas das atividades.

Nessa direção, outra razão para tal busca também foi apontada por Amanda. Na entrevista, essa estudante, ao se referir às teleaulas do programa Se Liga na Educação, que tinha como um dos seus objetivos explicar conteúdo dos PET, destacou que não conseguia aprender de forma *online*, por isso buscava esses tipos de canais virtuais. Essa justificativa dada pela educanda para o uso desses canais revela que o processo de ensino e aprendizagem no REANP foi comprometido.

Outro ponto a ser ressaltado é a funcionalidade das ferramentas criadas pela SEE/MG, como o aplicativo Conexão Escola. Tal recurso foi criado para interação direta (Minas Gerais, 2020g) entre docentes e discentes e para auxílio no desenvolvimento dos PET. No entanto, as análises apontaram que plataformas digitais, como o YouTube, foram também utilizadas pelos estudantes para essa finalidade.

7.4 Considerações sobre o capítulo

Como não foram limitadas pela SEE/MG as TDIC que seriam utilizadas no REANP, abriram-se precedentes para gestores escolares e professores executarem-no de diferentes formas, como através do uso de redes sociais digitais públicas, como o Instagram, e privadas, por exemplo o WhatsApp. Além disso, plataformas digitais como, o YouTube, foram utilizadas de diferentes maneiras, seja para ensino de conteúdos escolares para os estudantes ou para ensinar professores a utilizarem recursos tecnológicos. Essas plataformas foram utilizadas pelos professores como alternativas ou em substituição às ferramentas tecnológicas criadas pela SEE/MG, por exemplo, o aplicativo Conexão Escola, para que docentes interagissem com os seus estudantes no desenvolvimento dos PET. Nessa direção, é possível dizer que no processo de implementação emergencial do REANP não houve preparo das escolas e da comunidade escolar para lidar com as TDIC, por isso professores e gestores escolares utilizaram, no processo comunicativo com estudantes, pais e responsáveis deles, os recursos digitais tecnológicos que eram mais familiares a eles e que já eram de uso da escola.

A secretaria criou ferramentas tecnológicas para dar continuidade à educação de forma autoinstrucional, com o uso dos PET e auxílio dos professores aos estudantes para sanar dúvidas por meio dessas TDIC. Entretanto essa configuração foi modificada no contexto da prática ou no processo de microimplementação (Mendes e Alves Souto; 2021; Goertz, 2006) com o uso de plataformas digitais diversas, pelas quais docentes de outras instituições corrigiam, explicavam ou davam respostas desses materiais. Tais plataformas digitais, como o YouTube, também foram utilizadas para o ensino de tecnologias digitais, já que no período de isolamento social foi notável a necessidade de buscar conhecimento para aprender a utilizar TDIC em diversos setores, inclusive na educação, que passou a ser mediada por esses recursos tecnológicos. Porém, as análises evidenciaram que pessoas possuem individualização no processo de aprendizagem, e cursos *online* não foram suficientes para garantir expertise no uso de TDCIs no REANP.

7.5 Para prosseguir com as análises

Neste e nos capítulos anteriores, tratei de dados que foram construídos durante o REANP. Analisei documentos legais de nível federal e estadual que convergiram na implementação dessa política pública educacional no estado de Minas Gerais, que teve o PET como principal instrumento de aprendizagem para contemplar propostas

pedagógicas e curriculares vigentes, como o CBC. O processo de entrega e devolução desse material deveria ser feito, especialmente por meio do uso de tecnologias digitais. Para isso, a SEE/MG criou ferramentas como o aplicativo Conexão Escola e o site Estude em Casa. Nesse processo, os atores educacionais também utilizaram outros recursos tecnológicos. Por isso, examinei as TDIC que foram utilizadas por gestores, professores e estudantes no ensino remoto, tanto as tecnologias digitais institucionalizadas quanto aquelas declaradas complementares pela SEE/MG. Também descrevi e analisei tecnologias digitais que foram utilizadas pelos profissionais da educação e discentes, e as caracterizei como para além das criadas pela secretaria ou como complementares ao desenvolvimento dos PET. As análises demonstraram como professores, gestores e estudantes utilizaram as TDIC durante o REANP e de que forma, por meio desse uso, construíram sentidos em suas atividades cotidianas (Barton e Lee, 2015). A exemplo disso, o uso do Google Forms apresentou-se como um recurso tecnológico que facilitou, tanto para os professores quanto para os gestores, o processo de entrega e devolução das atividades dos PET aos estudantes. Dessa maneira, muitas práticas sociais desses atores foram mediadas por TDIC no ensino remoto.

Nesse aspecto, no próximo capítulo, analiso dados que foram construídos após o retorno das aulas presenciais, no ano de 2022. Esses dados constituem registros sobre as aulas de um novo componente curricular, Tecnologia e Inovação, implementado após mudanças estabelecidas para a etapa do Ensino Médio. Interessa analisar se e como as TDIC foram utilizadas após o período do REANP.

No capítulo, contextualizo as razões pelas quais as observações realizadas nas aulas dessa disciplina contribuíram para a construção de um *teeling case* (Mitchell, 1984).

8 CONSERVAÇÃO DE USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

Neste capítulo, analiso determinações estaduais referentes à implementação do componente curricular Tecnologia e Inovação, na matriz curricular do Novo Ensino Médio, e os desdobramentos dessa política pública na escola. Para essa caracterização, examino orientações estabelecidas pela Lei nº 13.415, publicada em 16 de fevereiro de 2017, e pela Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018. Esses dois documentos foram expedidos pelo Ministério da Educação. Também analiso orientações feitas na Diretriz Curricular do componente Tecnologia e Inovação, publicada em 2022 pela SEE/MG. Em seguida, descrevo e examino eventos de letramento que ocorreram durante uma aula desse componente na Escola Estadual Ademar de Campos, para avaliação da aprendizagem dos estudantes sobre o Google Forms. O intuito dessas análises foi investigar as condições de infraestrutura da escola para implementação de uma disciplina cuja finalidade era o ensino e uso das TDIC. Além disso, as análises dos eventos foram essenciais para verificar aprendizagens adquiridas pelos discentes nas aulas de Tecnologia e Inovação.

Neste capítulo, viso responder aos seguintes questionamentos: *como as TDIC continuaram a ser utilizadas no retorno das aulas presenciais? Como se deu o processo de implementação da disciplina Tecnologia e Inovação na matriz curricular do Ensino Médio? Como as TDIC foram ensinadas e utilizadas nas aulas desse componente?*

8.1 A construção do *telling case*

Como tratei no capítulo 3, esta é uma pesquisa de perspectiva etnográfica, em que utilizei algumas técnicas para a construção dos dados. A exemplo disso, realizei observações em aulas do componente curricular Tecnologia e Inovação na Escola Estadual Ademar de Campos, durante o período de junho a outubro do ano de 2022. Inicialmente, decidi acompanhar essas aulas pelo fato de elas serem lecionadas pelo professor no 6º horário do turno da manhã, momento em que eu não estava ministrando aulas nessa mesma escola. Entretanto, ao realizar as primeiras observações, percebi que algo diferente estava acontecendo na instituição escolar.

O meu interesse em ir a campo era para investigar como se daria o uso das TDIC após o fim do ensino remoto, já que, nesse modelo, uma das soluções encontradas para

dar continuidade à educação foi por meio dessas tecnologias digitais. Com o retorno das aulas presenciais, acompanhar as aulas daquele componente curricular seria importante para mim, pois não houve mudanças na arquitetura e infraestrutura da escola (Ribeiro, 2022). Voltamos sob a forte expressão do “novo normal”, com medo de infecção ou, em muitos casos, reinfecção da doença causada pelo vírus da covid-19, e sob diversas medidas sanitárias, como uso de máscaras. Temores e protocolos somaram-se ao mesmo espaço escolar de antes da pandemia: sem reformas na estrutura predial e sem, inicialmente, novos investimentos em recursos tecnológicos. Contudo, essa falta de investimentos na infraestrutura não impediu que reformas fossem feitas na matriz curricular do Novo Ensino Médio, e uma das mudanças foi a determinação de que o ensino de TDIC na Educação Básica era uma aprendizagem essencial. Assim, o uso (e ensino) das tecnologias digitais nas escolas da rede de ensino estadual após o ensino remoto parecia se deslocar e se concentrar sob a responsabilidade de um novo componente curricular, Tecnologia e Inovação.

Dessa maneira, o meu objetivo foi tornar visível (Bloome *et al.*, 2022), por meio das análises dos eventos observados em sala de aulas, como a implementação dessa política pública educacional, o Novo Ensino Médio, impactou a escola (McNeil; Coppola, 2006; Goertz, 2006). Como se trata de um estudo de caso, o meu intuito foi mostrar que as situações observadas nessa escola poderiam ser iguais (Mitchell, 1984) em outras instituições da mesma rede, já que a implementação da matriz curricular foi estabelecida para todas as escolas que ofertavam EM. Dessa forma, selecionei uma das aulas desse novo componente para analisar tal impacto devido à sua relevância: uma aula de avaliação da aprendizagem dos estudantes sobre Google Forms.

Na próxima seção, apresento análises de documentos legais que estabeleceram mudanças no EM.

8.2 Determinações nacionais para o ensino de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Médio

A Lei nº 13. 415, publicada em 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação. Na nova lei, determinou-se que a carga horária do EM fosse ampliada de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas. Essa ampliação deveria ocorrer de forma progressiva, sendo que as escolas deveriam oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil

horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017). Para atender a essa nova carga horária, houve uma reformulação na matriz curricular do EM que passou a ser composta por uma formação geral básica, presente na BNCC, e por uma parte diversificada, caracterizada pelos itinerários formativos. A BNCC é quem define os direitos e objetivos de aprendizagem do EM a partir de competências e habilidades das áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. Cada uma dessas áreas do conhecimento possui seus respectivos componentes curriculares (Brasil, 2017, 2018a). A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu, também, que a carga horária máxima destinada à formação geral básica era de mil e oitocentas horas e deveria contemplar estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Brasil, 2018b, p. 6).

Os itinerários formativos foram definidos como um “[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (Brasil, 2018b, p. 2). Conforme foi estabelecido na Lei nº 13.415/17, a oferta dos itinerários formativos deveria ser feita por meio de arranjos curriculares, considerando-se “[...] a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Os arranjos curriculares caracterizavam-se como

uma “[...] seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais pela natureza do respectivo itinerário formativo” (Brasil, 2018b, p. 2).

Nesse ponto, é possível destacar dois aspectos. O primeiro é que o Novo Ensino Médio foi caracterizado pelas mudanças na matriz curricular dessa etapa de ensino, que substituiu o modelo único de currículo por um modelo diversificado e flexível (Brasil, 2018a). O segundo aspecto é a articulação entre as aprendizagens da BNCC, formação geral básica, e os itinerários formativos, parte diversificada do currículo do EM. Nessa articulação, o currículo deveria ser desenvolvido de forma indissociável (Brasil, 2018a, 2018b). Assim, as análises desses documentos revelam que as competências gerais da Educação Básica deveriam orientar as aprendizagens essenciais da formação geral básica e dos itinerários formativos.

Nessa perspectiva, a competência geral cinco estabelece como direito de aprendizagem e desenvolvimento do estudante:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 9).

Ao estabelecer o ensino de TDIC nas escolas como uma aprendizagem essencial aos estudantes, a BNCC reconhece as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, especialmente nas práticas sociais cotidianas das pessoas constantemente influenciadas pelas tecnologias digitais. Corroboram tal entendimento os estudos de Barton e Lee (2015). Esses autores argumentam que “[...] a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de *sites* redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar” (Barton; Lee 2015, p. 12). À vista disso, os mesmos autores salientam que “[...] a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas” (Barton; Lee 2015, p. 13). Dessa forma, somente as tecnologias “[...] não introduzem automaticamente as mudanças em nossas vidas” (Barton; Lee 2015, p. 13). Nessa lógica, a BNCC orienta que o desenvolvimento de competências deve possibilitar aos estudantes a inserção no mundo

do trabalho “[...] de forma ativa, crítica, criativa e responsável, criando possibilidade para viabilizar o seu projeto de vida e continuar aprendendo” (Brasil, 2018a, p. 465-466).

Nesse mesmo documento, é orientado que as escolas deveriam ser estruturadas para garantir um ensino contextualizado, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, viabilizando “[...] o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática” (Brasil, 2018a, p. 466). Dessa maneira, o ensino de TDIC nas escolas passou a ser um direito e uma aprendizagem essencial dos estudantes, a ser desenvolvida de forma articulada tanto na formação básica quanto nos itinerários formativos. Em Minas Gerais, como esse ensino foi implementado?

8.3 Tecnologia e Inovação: implementação do novo componente curricular no Ensino Médio

Nesta seção, analiso determinações legais que instituíram a implementação de um novo componente na matriz curricular do Ensino Médio para atender à demanda do ensino de TDIC nessa etapa de ensino. Para essa investigação, examino orientações estabelecidas no CRMG — homologado em abril de 2021 e implementado em 2022 em todas as escolas da rede de ensino pública estadual, a começar pelo 1º ano do EM — e a Diretriz Curricular do componente Tecnologia e Inovação - Novo Ensino Médio 2022, publicada em 2021, para ser executada no ano letivo de 2022, também nas turmas do 1º ano do EM.

Destaco que utilizei orientações do CRMG, pois, como mencionei antes de prosseguir com as análises deste capítulo, no ensino remoto, para a elaboração dos PET foram utilizadas propostas pedagógicas do CBC. Já no retorno das aulas presenciais já fora implementado o novo CRMG para a etapa do EM.

Ao tratar dos itinerários formativos no CRMG, a Secretaria orienta que o novo modelo curricular proposto (Brasil, 2017, 2018a, 2018b), composto pela formação geral básica e pela parte diversificada, foi pensado para dialogar “[...] com os contextos de vida dos jovens e com a realidade atual, principalmente no que tange às transformações advindas dos avanços tecnológicos que impactam” (Minas Gerais, 2021j, p. 262), em especial, essa parcela da sociedade. Assim, essa nova proposta visava tornar o EM mais dinâmico e flexível, permitindo o protagonismo juvenil e preparando os jovens para um “[...] mundo complexo e desafiador, cada vez mais moldado e atravessado pelas tecnologias e que exige cidadãos críticos, que saibam estabelecer sentidos e significados

para sua própria vida e para as aprendizagens que realizam” (Minas Gerais, 2021j, p. 263). Nesse aspecto, as orientações do CRMG convergem para as determinações da BNCC de garantir o ensino de TDIC aos estudantes da Educação Básica, já que a aprendizagem dessas tecnologias digitais se constitui como uma preparação dos jovens para lidarem com as transformações sociais.

Diante dessa diretriz, o componente Tecnologia e Inovação foi inserido na matriz curricular dos três anos escolares do EM na unidade curricular denominada Preparação para o Mundo do trabalho⁶⁷, com a intenção de implementar novas aprendizagens em sala de aula, previstas no CRMG, e que tratam dos desafios dos dias atuais, de “[...] práticas e habilidades que contemplem as mudanças da sociedade e contextualize os estudantes sobre as diversas dimensões humanas, dentre elas, a do mundo do trabalho” (Minas Gerais, 2021b, p. 3).

Esse componente visou também

[...] estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que possibilitem a resolução de problemas, o exercício do pensamento crítico, da criatividade da cooperação e da colaboração, de modo a estruturar respostas e soluções aos desafios apresentados nos diversos contextos de vivência e convivência dos estudantes (Minas Gerais, 2021c, p. 15).

Com a implementação dessa disciplina, a SEE/MG propôs o ensino de aprendizagens essenciais estabelecidas nas competências da BNCC. Por exemplo, aprendizagens da competência cinco, ao estabelecer como um dos objetivos de ensino o desenvolvimento de conhecimentos e do pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, conforme a secretaria, esse novo componente visava apresentar “[...] temas e objetos do conhecimento voltados para o desenvolvimento de habilidades essenciais valorizadas no século XXI” (Minas Gerais, 2021c, p. 14). Nesse aspecto, o ensino de TDIC pode ser visto como um meio para novas aprendizagens (Peixoto; Araújo, 2012).

⁶⁷ Minas Gerais, 2021a.

Os temas e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos nas aulas de Tecnologia e Inovação foram estruturados a partir dos três eixos: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); Cultura Digital; e Pensamento Computacional.

Para tratar do eixo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a SEE/MG descreve, na Diretriz Curricular (Minas Gerais, 2021b), que o avanço das tecnologias de informação e comunicação vem provocando mudanças significativas nas interações entre as pessoas, impactando inúmeras áreas da sociedade, entre elas a educação, em especial na relação entre professor e estudante. Dessa forma, os meios e recursos tecnológicos vêm ganhando importância no processo de ensino e aprendizagem como ferramentas essenciais que devem fazer parte da sala de aula (Minas Gerais, 2021b). Nesse processo de ensino das TDIC, por exemplo, é importante considerar que essas são tecnologias que utilizam dispositivos digitais — computadores, celulares e *tablets*, entre outros — para ligar pessoa e ambiente. Uma das premissas da SEE/MG é que os discentes devem perceber-se como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem de forma ativa, propositiva e colaborativa, apropriando-se dessas tecnologias e ressignificando os saberes aprendidos com base nesses recursos. Além disso, para a secretaria, “[...] torna-se um desafio para as escolas o trabalho criativo que estimule a inovação com o uso das tecnologias digitais apoiadas no compromisso da ação ética no que diz respeito ao uso destes instrumentos tecnológicos” (Minas Gerais, 2021b, p. 13).

Para o ensino do segundo eixo, a SEE/MG aponta que a Cultura Digital se baseia, essencialmente, nas mudanças causadas pela introdução da Internet na sociedade, pois essa tecnologia integra os usuários no mundo todo e facilita a comunicação, favorecendo, assim, o surgimento de uma cultura que se estrutura digitalmente, ou seja, uma cultura digital em forma de novos letramentos, pois a

[...] leitura do mundo e a construção de significados no contexto das tecnologias nos impõe novos letramentos, que vão além do uso de um papel e uma caneta. Hoje, os conteúdos e seus sentidos são organizados e registrados em representações multimodais, e a cada dia surgem novos gêneros e suportes textuais, carregados de imagens, sons, signos, hipertextos e diversos sentidos referências (Minas Gerais, 2021b, p. 22).

Além dessa necessidade de reconhecer novas formas de ler e escrever, a educação, conforme a SEE/MG, exige um processo formativo interativo, com a participação e o engajamento dos alunos na construção de seus conhecimentos, bem como, nesse processo, docente e discente compartilham o que sabem. Foi destacado, no eixo Cultura Digital, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética.

O eixo Pensamento Computacional trata, sobretudo, do uso de recursos tecnológicos — máquinas — para resolver problemas. Isso é, os processos cognitivos seguem a lógica de uma máquina para formulação e resolução de problemas. Nessa perspectiva, este eixo é composto por quatro etapas. A primeira delas é decomposição, em que um problema complexo é dividido em partes. Na segunda etapa há o reconhecimento de padrões, ou seja, reconhecimento de aspectos comuns, que se repetem no processo de resolução de problemas. A terceira é a abstração, em que se busca a identificação de elementos relevantes, princípios mais gerais para a resolução do problema, eliminando aquilo que não tem importância. Após essas etapas, pode ser estabelecido o conjunto de regras que caracteriza a quarta etapa, o algoritmo ou processamento passo a passo “[...] com o objetivo de alcançar aquilo que é proposto com maior facilidade” (Minas Gerais, 2021b, p. 30). Assim, por meio do Pensamento Computacional, além da pura análise de informações, “[...] é possível desvendar conceitos e construir artefatos, que podem ser usados para a resolução de diversos problemas” (Minas Gerais, 2021, p. 30). O processo de ensino e aprendizagem baseado nesse eixo visa a transdisciplinaridade e a colaboração, em que o professor é visto como facilitador de informações e conceitos. As atividades para o desenvolvimento do Pensamento Computacional podem ser plugadas, ou seja, contarem com o uso de dispositivos eletrônicos ou programação de placas e similares, bem como desplugadas, utilizando-se materiais não estruturados para construção de artefatos.

Como pôde ser visto até aqui, para cumprir a determinação federal de ensino de TDIC na Educação Básica, a SEE/MG implementou o componente Tecnologia e Inovação no currículo do EM, em 2022, a começar pelas turmas do 1º ano dessa etapa de ensino (Minas Gerais, 2021c). Assim, por um lado, a criação desse componente curricular foi uma decisão política (Goertez, 2006) em resposta ao que foi estabelecido em lei nacional. Por outro lado, houve a escolarização do ensino de tecnologias, isto é, a instituição escola, ou esse componente, passou a ser responsável por desenvolver certas habilidades tecnológicas nos estudantes. Nesse ponto, é possível compreender aspectos

do modelo autônomo do letramento. Segundo Street (1984; 2013; 2014) nesse modelo supõe-se que o letramento “por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais cognitivas” (Street, 2013, p.53). Além disso, os aspectos técnicos são estudados independente dos contextos sociais (Street, 2014). Em seus estudos, esse mesmo autor argumenta que o modelo autônomo do letramento disfarça conjecturas culturais e ideológicas, não sendo, portanto, neutras (Street, 2013). A ausência de neutralidade nessa política pública educacional pode ser identificada na própria implementação de um conteúdo específico para o ensino de TDIC e para estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para os estudantes viverem e conviverem em contextos diversos (Minas Gerais, 2021c). Nesse aspecto, as habilidades desenvolvidas (ou o letramento) seriam responsáveis por produzir resultados importantes como o desenvolvimento cognitivo e a cidadania (Soares, 2009) dos estudantes.

Para examinar o contexto da prática (Mendes; Alves Souto, 2021), isto é, como e em que condições as aulas desse componente foram dadas, na próxima seção analiso dados construídos a partir de observações feitas em aulas dessa disciplina durante a pesquisa na Escola Estadual Ademar de Campos.

8.4 Tecnologia e Inovação e o trabalho docente

Ao longo de 2022, eu observei nove aulas da disciplina Tecnologia e Inovação, no período de junho a outubro. Essas aulas aconteciam uma vez por semana, conforme estabelecido Resolução SEE nº 4.657/2021, publicada em 12 de novembro de 2021, que dispunha sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio com início em 2022, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Acompanhei as aulas do professor Oscar⁶⁸ nas turmas em que ele lecionava no sexto horário (11:25 às 12:15), momento em que eu não estava em sala de aula, já que eu também era professora de Língua Portuguesa das mesmas turmas desse professor.

Oscar ministrava aulas pela manhã e à tarde. À tarde era responsável por 20 horas-aula de Matemática, correspondentes ao seu cargo de efetivo no Ensino Fundamental anos finais. As aulas do turno da manhã correspondiam à extensão de carga horária desse professor, direito garantido por lei⁶⁹, e eram de novas disciplinas curriculares do itinerário

⁶⁸ O nome da escola e os nomes dos participantes da pesquisa são pseudônimos para preservar a identidade deles.

⁶⁹ Lei que organiza o Quadro de Pessoal nas escolas da rede estadual de ensino, por exemplo a Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022b).

formativo do Novo Ensino Médio, a saber: Educação Financeira; Núcleo de Inovação Matemática; e Tecnologia e Inovação. Dessa forma, a carga horária desse professor, com regência de aulas, passou a ser de 36 horas-aula semanais. Além dessa carga horária de regência de aulas, o professor também tinha os horários destinados a reuniões pedagógicas, administrativas, bem como o tempo empregado para planejamento de aulas, correção de atividades e/ou formação profissional.

Nesse ponto, vale destacar alguns aspectos. O primeiro é que as aulas de novos componentes da parte diversificada do currículo do EM, implementado em 2022, foram assumidas por professores efetivos da escola. Isso porque não houve investimento do governo na contratação de docentes com formação específica nessas disciplinas. Ademais, houve diminuição do número de aulas de vários componentes da formação geral básica, como História, Geografia, Arte, Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa, entre outros. Somadas a lutas históricas pela valorização da profissão, essas mudanças constataam a intensificação e precarização do trabalho docente (Dilley, 2023) após a implementação do Novo Ensino Médio, uma vez que houve, por exemplo, aumento da carga horária e da responsabilização por novas disciplinas e alteração no currículo.

O segundo aspecto é a ausência de alguns estudantes nas aulas desse componente. A Resolução SEE nº 4.657/2021 determinou que, no EM regular diurno, apenas as disciplinas eletivas⁷⁰ (1 e 2) e os componentes do aprofundamento nas áreas do conhecimento, como Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, poderiam ser ofertados no sexto horário. Essas disciplinas poderiam ter sua carga horária substituída/integralizada por atividades realizadas fora da escola, ou seja, extraescolares, como aproveitamento de estudos realizados e conhecimentos constituídos. As atividades extraescolares validadas pela secretaria eram, por exemplo, estágios, menor aprendiz, cursos técnicos, atividades de iniciação científica, entre outras. Essas atividades deveriam ser comprovadas pelos estudantes, analisadas pelos especialistas e validadas pelos gestores escolares (Minas Gerais, 2021a).

Tendo isso em vista, durante a pesquisa, observei que alguns estudantes tinham a necessidade de sair antes do início das aulas de Tecnologia e Inovação, pois trabalhavam ou faziam cursos — que raramente correspondiam às aprendizagens desenvolvidas nesse componente curricular. Nesse sentido, compreendo que a Lei nº 13.415/2017 visou

⁷⁰ Disciplinas eletivas são componentes curriculares que integram os itinerários formativos. São ofertadas anualmente pela escola e definidas a partir de um catálogo oferecido pela SEE/MG.

diversificar e ampliar o currículo do EM, além de atender às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes (Brasil, 2018a). Entretanto, as análises evidenciam a distância entre a implementação de um novo currículo no EM e a realidade vivenciada nas escolas (McNeil; Coppola, 2006; Goertz, 2006). Muitos estudantes já realizavam atividades de seu interesse fora das instituições e no contraturno escolar, ou até mesmo trabalhavam para obterem renda e auxiliar nas despesas de casa.

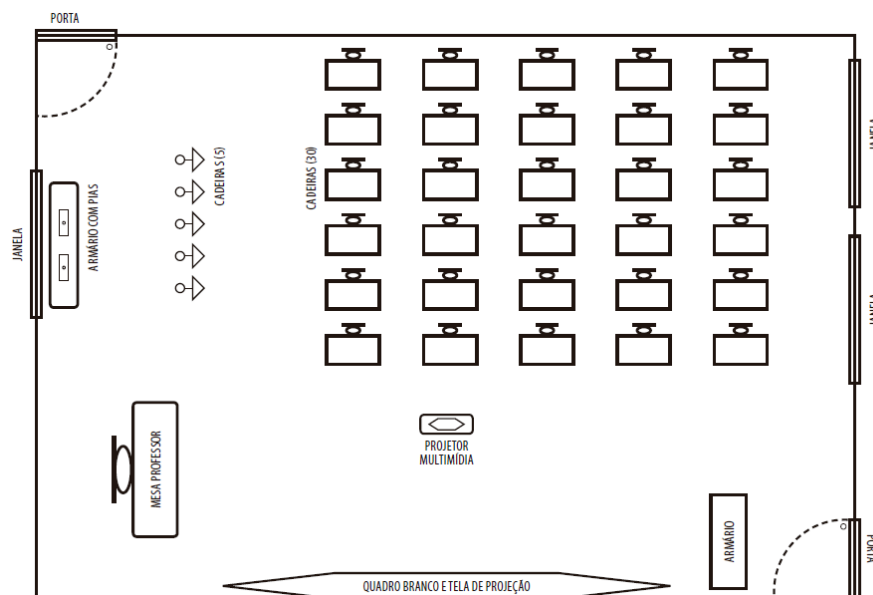
Além disso, o exame das observações em campo e de conversas feitas com estudantes mostram que Oscar reorganizou as aulas das disciplinas do itinerário formativo que ministrava — Tecnologia e Inovação, Educação Financeira e Núcleo de Inovação Matemática — para ter um melhor aproveitamento. Isso por dois motivos: o primeiro motivo é porque ele era responsável por quase todas as turmas de 1º ano do EM diurno e, o segundo deveu-se ao fato de esses componentes terem apenas uma ou duas aulas na semana. Em sua modificação, Oscar alterou o seu quadro de horário de maneira que, ao invés de ter apenas uma aula de cada uma dessas disciplinas, ele daria duas aulas semanais. Essa reorganização das aulas feita pelo professor mostra que, a partir da realidade da escola e da prática do docente, o contexto de execução da política pública (Mendes; Alves Souto, 2021) do Novo Ensino Médio precisou ser modificado para otimizar o processo de ensino planejado. Dessa forma, é possível compreender que as condições reais do contexto local, escola, e as ações do professor influenciaram no que poderia ser esperado de resultados dessa política pública (Goertz, 2006).

Também destaco uma possível interpretação feita por atores educacionais, a partir do contexto de produção (Mendes; Alves Souto, 2021; Lima; Ramos; Oliveira, 2022). No caso, o parágrafo segundo do artigo 5º da resolução estabelece que apenas componentes curriculares do itinerário formativo, como o Núcleo de Inovação Matemática, poderiam ser ofertados no 6º horário. Se Oscar era quem ministrava, também, as aulas desse componente e de Tecnologia e Inovação, que pertencia ao itinerário formativo, então ele provavelmente pode ter entendido que as aulas desse componente também poderiam ser ministradas nesse 6º horário. Por outro lado, várias vezes observei que na escola tinha-se o entendimento de que as disciplinas da formação geral básica é que não poderiam ser ofertadas nesse horário expandido de aulas.

8.5 Espaço onde ocorriam as aulas de Tecnologia e Inovação

As aulas de Tecnologia e Inovação ocorreram, em sua maioria, no laboratório de ciências que, na gestão anterior a de 2022, foi transformado em sala de vídeo em atendimento a pedidos feitos pelos professores da escola. Como esse espaço era de uso de todos os professores da instituição, quando estava ocupado, Oscar lecionava na sala de aula ou no pátio da escola. Na sala de vídeo havia pias com armário conjugado, armário de alumínio, móveis para uso de professores e estudantes, quadro branco e alguns artefatos tecnológicos, como projetor multimídia e tela de projeção, como apresentado na Figura 32.

Figura 32 - Espaço das aulas de Tecnologia e Inovação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Foi necessário utilizar esses espaços alternativos, pois o laboratório de informática que existia na escola estava ocupado com várias caixas de equipamentos eletrônicos a serem instalados posteriormente⁷¹, como pode ser visto na Figura 33.

⁷¹ Ao longo de 2023, o laboratório de informática foi organizado para uso dos estudantes com novos computadores com acesso à internet, os quais foram enviados pelo governo.

Figura 33 - Laboratório de informática da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Um *notebook* fora disponibilizado para uso durante as aulas realizadas na sala de vídeo, cuja conexão à rede era feita via cabo. Para usar esse *notebook* era preciso solicitá-lo à gestão da escola, responsável por esse aparelho. Em entrevista à pesquisadora, Oscar relatou que raras vezes utilizou o *notebook* da escola para desenvolvimento de suas aulas. Primeiro porque havia, na instituição, apenas dois *notebooks* disponíveis. Um deles ficava com os vice-diretores para resolverem questões administrativas e pedagógicas da instituição. Depois, porque o outro aparelho era para uso dos mais de vinte professores do turno diurno, e era disponibilizado via agendamento com os gestores escolares. Para esse agendamento, havia uma folha de papel que ficava fixada em um quadro na sala dos professores. Quando um docente precisava utilizar o *notebook*, ele verificava se esse artefato estava disponível e registrava na folha de papel o dia, horário e local em que iria utilizá-lo.

Oscar destacou que esse processo era muito burocrático e poderia interferir no planejamento de suas aulas, por isso viu como necessidade e comodidade utilizar o *notebook* pessoal nas aulas de Tecnologia e Inovação. Assim sendo, o docente ressaltou que não teria que mudar o seu plano de aula por falta desse recurso, como já havia acontecido algumas vezes. Dessa maneira, as análises mostram em que condições ocorriam as aulas de Tecnologia e Inovação: sem espaço e recursos tecnológicos adequados. Diante dessas condições precárias, realço que o direito de aprendizagem dos estudantes da Escola Estadual Ademar de Campos sobre TDIC e o seu acesso à educação de qualidade estavam comprometidos diante da falta de estrutura adequada para as aulas

e da indisponibilidade de equipamentos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022). Outro aspecto a ser observado é a relação entre essa política pública e as desigualdades sociais (Pires; Lotta, 2019). As mudanças na matriz curricular do EM foram feitas desconsiderando as realidades locais, acentuando, assim as diferenças educacionais e digitais. Diante dessas carências, como se deu o ensino de TDIC nas aulas desse componente?

Para responder a essa pergunta, no próximo tópico analiso subeventos de letramento que ocorreram em uma aula de Tecnologia e Inovação sobre avaliação do recurso Google Forms.

8.6 As aulas de Tecnologia e Inovação para o ensino e uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Nesta seção, apresento análises realizadas a partir de observações feitas em campo, anotações em diários e de entrevistas com estudantes para caracterizar, de forma geral, como ocorriam as aulas de Tecnologia e Inovação. Para examinar como e para que professores e estudantes utilizaram TDIC nas aulas, examino um evento de letramento que denominei: *Avaliando a aprendizagem do uso do Google Forms*.

Esse evento ocorreu no dia 31 de agosto de 2022, no 1º ano B, e foi escolhido para esta investigação porque, nessa aula, os estudantes estavam sendo avaliados pelo professor quanto às aprendizagens adquiridas durante as aulas de Tecnologia e Inovação, nas quais foram ensinadas as funcionalidades do Google Forms. Esse recurso digital integra o Google For Education, pacote de serviços que reúne vários produtos (Google Meet, Gmail, Google Drive, Google Classroom etc.), contratado pela SEE/MG e disponibilizado às escolas para dar suporte aos profissionais da educação durante o REANP. Por isso, considereei essa aula relevante (Bloome *et al.*, 2022) para compreender como se deu o processo de ensino e aprendizagem sobre TDIC nas aulas desse novo componente.

8.6.1 Planejando um passeio escolar nas aulas de Tecnologia e Inovação

A idade dos 35 discentes⁷² variava entre 14 e 15 anos. Esses estudantes, oriundos de camadas populares, filhos de pais comerciantes, trabalhadores de indústrias ou de

⁷² O número total de estudantes variou durante o ano, pois houve remanejamento de discentes para outras turmas, transferências, entre outras situações que contribuíram para essa oscilação.

empresas variadas, funcionários públicos, inclusive professores, moravam em vários bairros próximos à escola. Para apresentar elementos contextuais que situam o dia da avaliação da aprendizagem desses estudantes, entrevistei um deles, Gabriel, pois, enquanto professora de Língua Portuguesa, desenvolvi certa proximidade com esse estudante. Ele era reconhecidamente respeitoso com todos os professores e gestores da escola.

Gabriel atuou como meu guia cultural ao apresentar com desenvoltura o uso do Google Forms. Conforme relatou em entrevista, durante as primeiras aulas para ensino dessa TDIC, o professor deu-lhes informações básicas sobre algumas funcionalidades da ferramenta e como elaborariam um questionário utilizando esse recurso. Oscar utilizou o seu próprio *notebook*, o projetor multimídia da escola e internet para transmitir as ações que estava realizando no aplicativo. Essas atividades de ensino foram realizadas em duas ou três aulas. Nesse ponto, chama atenção a falta de estrutura da escola para as aulas de um componente implementado para o uso e ensino de TDIC. Primeiro porque Oscar utilizou o seu próprio artefato para ministrar as aulas da escola. Depois porque, durante as aulas, a experiência dos estudantes quanto ao uso do Google Forms e de ferramentas tecnológicas foi limitada à observação do que o professor estava fazendo no aplicativo, por meio de uma tela de projeção. Essa falta de infraestrutura na Escola Estadual Ademar de Campos aponta para a realidade de muitas instituições dessa mesma rede de ensino. Segundo dados do Censo Escolar 2022, 19,7% das escolas estaduais do Brasil não possuem computador de mesa para os estudantes, o que evidencia a desigualdade digital no país (Macedo, 2021), que afeta os que mais precisam: estudantes de escolas públicas. Nessa direção, esperava-se que a aprendizagem (habilidades tecnológicas) dos discentes na aula de Tecnologia e Inovação se desenvolvesse com base na explicação e exposição do professor sobre as funcionalidades do Google Forms, desconsiderando a falta de infraestrutura mínima para as aulas.

O professor utilizou o Google Forms como suporte para planejar uma excursão que realizaria com as suas turmas do 1º ano do EM diurno para o Parque Guanabara⁷³. Ele conduziu a elaboração do questionário solicitando aos estudantes que propusessem perguntas relevantes para a organização da excursão. Dessa maneira, é possível entender que o professor associou o uso do Google Forms a uma situação real vivenciada em sala de aula, que foi criar um questionário para que os estudantes pudessem manifestar o

⁷³ Parque de diversões localizado na região da Pampulha, em Belo Horizonte.

interesse em participar ou não da excursão ao Parque Guanabara. Nesse aspecto, Oscar demonstrou a potencialidade de uma TDIC (Brasil, 2018a).

Para uso do Google Forms, o professor criou uma conta no Gmail para a disciplina Tecnologia e Inovação, e a essa conta estava vinculado um formulário para cada uma de suas turmas (Figura 34). Como havia apenas um *notebook*, Oscar atuou como o escriba da turma, que observava essa ação do professor no formulário pela tela de projeção.

Figura 34 - Formulário elaborado pelo professor e por uma turma do 1º ano B do Ensino Médio

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

Como pode ser visto na Figura 34, no círculo em destaque ao lado da palavra respostas, apenas doze estudantes da turma responderam ao questionário sobre a excursão. Um dos fatores que podem ter contribuído para essa pouca adesão foi o acesso limitado à internet por parte dos alunos, dentro e fora da escola. As análises evidenciaram que, dentro da escola, não havia disponibilidade de internet nem de computadores para os educandos. Fora da escola, um número expressivo de estudantes não tinha acesso à internet, fato evidenciado no capítulo 6 devido à necessidade de impressão dos PET para os discentes.

Outro fator que, possivelmente, contribuiu para essa baixa adesão seria a predominância do impresso nessa escola. Enquanto professora dessa instituição, era comum passarmos uma lista, em folha de papel, para ser assinada pelos educandos indicando o interesse ou não em aderir a propostas que fazíamos, como, por exemplo, apresentação em eventos da escola, organização de grupos de estudantes para

apresentação de trabalhos das disciplinas, passeios escolares, como no caso aqui analisado, entre outras atividades. Assim, o questionário *online* teria pouca importância diante do impresso. A lista preenchida manualmente pelos estudantes na folha de papel sempre foi vista como elemento facilitador da organização das nossas atividades em classe.

Outro exemplo que pode ser dado é um documento impresso assinado pelos pais, a pedido da gestão da escola, que tinha valor legal de autorização para a participação de menores em atividades escolares, como passeios e trabalho de campo. Essa situação corrobora observações e argumentos de Kleiman (2014), ao analisar as atividades realizadas em turmas de educação de jovens e adultos. Segundo ela, práticas sociais dos novos letramentos digitais que podem viabilizar o acesso à cultura digital “[...] perdem espaço frente à força dos letramentos sustentados pela tradição escolar” (Kleiman, 2014, p. 77). No caso em tela, a cultura do papel e do impresso superou o uso das TDIC e demonstrou que essas tecnologias não determinaram mudanças (Barton; Lee, 2015) em uma prática escolar.

As condições de uso e acesso aos recursos tecnológicos experimentados por Oscar e sua turma definiram a estratégia de ensino a ser adotada por esse professor durante as aulas, demonstrando que limites quanto ao uso dos “[...] recursos e às oportunidades que a tecnologia permite acessar” (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022, p. 155), são encontrados em diversas escolas da rede pública de ensino, seja estadual, municipal ou federal, evidenciando uma das diversas desigualdades sociais existentes no Brasil. Essas condições de uso das TDIC também definiram as estratégias utilizadas pelo docente entrevistado durante o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes, na aula de Tecnologia e Inovação.

Na próxima seção, analiso um evento de letramento que ocorreu na aula do dia 31 de agosto de 2022, examinando o que os estudantes tiveram oportunidade de aprender sobre o Google Forms.

8.7 Avaliando a aprendizagem do uso do Google Forms

Nesta seção, apresentarei as interações estabelecidas entre o professor e os estudantes, que resultaram na construção social do evento de letramento *Avaliando a aprendizagem do uso do Google Forms*. Analisarei os usos da escrita dos alunos nesse processo avaliativo, associando a fatores sociais, relações de poder e de identidade (Street,

2007) em sala de aula ou fora dela. Essa análise visa conhecer o que os educandos tiveram oportunidade de aprender e de demonstrar que conheciam sobre o Google Forms no momento da avaliação proposta pelo professor. A análise foi orientada pelas seguintes questões: quem fez ou disse o que, para quem, como e com quais consequências para o grupo? (Bloome *et al.*, 2022). Ao responder essas questões, estabeleço relações entre o contexto local e questões sociais mais amplas, ou seja, condições locais em que ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, que introduziu o componente curricular Tecnologia e Inovação (McNeil; Coppola, 2006; Goertz, 2006; Mendes; Alves Souto, 2021; Lima; Ramos; Oliveira, 2022). Para essa análise, utilizei notas de campo e registros em áudio, gravados com o meu celular.

O exame da transcrição dessa aula levou a identificação de quatro subeventos interacionais: no primeiro subevento, *Estabelecendo as condições para a realização da avaliação*, o professor explicitou as regras da avaliação; no segundo, *Acessando o formulário da turma no Google Forms*, um trio de estudantes, escolhidos pelos colegas, buscaram acessar o formulário *online*; no terceiro, *Demonstrando conhecimentos sobre o Google Forms*, o trio escolhido realizou ações no formulário da turma; no quarto subevento, um novo trio de estudantes, escolhido pelo professor, realizou ações no formulário da turma no Google Forms. O meu foco nesta pesquisa será o primeiro, segundo e terceiro subevento, sendo que a transcrição será feita apenas para os dois últimos.

No primeiro subevento, ao introduzir a avaliação, Oscar retomou com a turma o que haviam feito nas aulas anteriores, ou seja, a produção de um formulário para organização de uma excursão ao Parque Guanabara. Em seguida, explicou que a avaliação seria realizada da seguinte forma: três estudantes seriam escolhidos pela turma para se assentarem à mesa que ficava à frente da sala, sobre a qual estava o *notebook* do professor acoplado ao projetor multimídia. Utilizando esses artefatos tecnológicos, esses alunos executariam comandos dados por Oscar no Google Forms. O restante da turma acompanharia o resultado das ações do trio de estudantes no *notebook*, observando as imagens projetadas na tela. Após esse grupo, seria a vez do educador selecionar três estudantes para, também, serem avaliados por ele. A partir da avaliação do desempenho dos dois trios de educandos, Oscar faria uma média aritmética das notas atribuídas a eles. A nota abstraída da média aritmética seria estendida aos demais discentes da turma. O educador estabeleceu, ainda, outra condicionante para o momento da aplicação da avaliação: enquanto um dos trios estivesse executando os comandos indicados por ele no

formulário, os outros estudantes não poderiam dar palpites para auxiliar os colegas. Caso isso ocorresse, o professor descontaria na nota da turma.

Como pode ser visto, a avaliação foi realizada sob as mesmas condições das aulas anteriores. Havendo limites de acesso a recursos tecnológicos, o docente foi levado a selecionar representantes da turma para realizar a avaliação e a estender suas notas aos demais alunos. Assim, a maioria dos estudantes não teve a oportunidade de participar da atividade avaliativa, seja colaborando com os colegas, seja acessando ao *notebook*. Nesse caso, foram impedidos de demonstrar conhecimentos que porventura tivessem sobre o Google Forms.

Outras questões surgiram a partir da análise das condições estruturais e pedagógicas para a realização dessa avaliação: de que maneira os estudantes se engajaram na realização da avaliação proposta pelo professor? Que conhecimentos os representantes da turma demonstraram ter sobre o Google Forms, no dia dessa avaliação? Como esses conhecimentos foram demonstrados? Nas próximas seções, a partir da análise dos subeventos *Acessando o formulário da turma no Google Forms* e *Demonstrando conhecimentos sobre o Google Forms*, apresento algumas respostas para essas questões.

8.7.1 Subevento: Acessando o formulário da turma no Google Forms

Gabriel, Beatriz e Tiago foram os estudantes escolhidos pela turma para representá-la e realizarem a avaliação. A análise das notas de campo e das observações realizadas em sala me permite apontar que a escolha desses estudantes foi feita porque eles apresentavam boa interação com os colegas e com a maioria dos professores, eram carismáticos e participativos nas aulas. Além disso, um deles, Tiago, também se destacava pelo bom rendimento nas disciplinas. Assim, a escolha desse trio de estudantes foi realizada em razão da expectativa dos demais de garantirem uma boa nota.

Ao se dirigirem para compor a mesa, quem se assenta para manusear o *notebook* é a única garota do trio, Beatriz. Beatriz sempre interagiu, dentro e fora da sala de aula, com um grupo específico de estudantes que se assentava perto dela, no fundo da sala. Fui professora de Língua Portuguesa de Beatriz e, durante algumas discussões em sala de aula, sempre notei que essa estudante manifestava seu ponto de vista sobre os temas debatidos, expressando a sua forma de pensar, e suas posições eram, geralmente, respeitadas pelos colegas. A iniciativa dela e a concordância de Gabriel e Tiago de que seria ela a ter controle do mouse para realizar a avaliação confirmam essas observações. A iniciativa de Beatriz chamou a atenção de outras meninas da sala, como Rosa, que, ao

notar Beatriz se assentando à mesa e na frente do *notebook*, diz alto e sorrindo “*Olha (Beatriz), sentando igual...*”. Diante dessa observação de Rosa, Beatriz responde “*É (Beatriz) no comando*”. Com base nos estudos de Cascaes, Souza e Carvalho (2009), essa fala e atitude de Beatriz correspondem ao fato de que, contemporaneamente, muitas meninas/mulheres buscam superar preconceitos e inseguranças e provar a sua capacidade e vontade de lidar com as tecnologias.

Com o trio, composto por Gabriel, Beatriz e Tiago, inicia-se o processo avaliativo. Eles estão posicionados à frente da turma, usando o *notebook* conectado ao projetor multimídia para permitir que o professor e os demais alunos acompanhassem suas ações pela tela de projeção. Nesse dia, a internet da escola não estava funcionando e Oscar roteou a internet do próprio celular. Esse professor colocou o aparelho na janela para tentar melhorar a conexão.

No Quadro 7, trazemos um trecho da conversa entre os estudantes durante o subevento *Acessando o formulário da turma no Google Forms*. Essa transcrição representa o momento em que o trio de estudantes enfrenta dificuldades em realizar a primeira ação solicitada pelo professor: acessar o formulário *online* da turma sobre a excursão. A transcrição apresentada no Quadro 7 está organizada em colunas em que indico *quem diz (ou faz) o que, para quem e quando*, buscando uma representação mais dinâmica do que ocorria entre os participantes que disputavam turnos e, por vezes, falavam simultaneamente. Além disso, por meio da análise dessa transcrição, visio compreender os significados (Bloome *et al.*, 2022) das ações desses estudantes. Na última coluna, incluí algumas informações contextuais que auxiliam a situar a fala dos participantes da aula no fluxo da interação.

Quadro 7 - Onde estão os pontinhos?

Tempo	Gabriel	Beatriz	Tiago	Oscar	Outros participantes	Informações contextuais
04'46"	Abre a nova aba.	((Beatriz, que está no controle do <i>mouse</i> , atende às orientações de Gabriel.))	((Tiago, assentado ao lado dos dois colegas, acompanha as ações de Beatriz no <i>notebook</i> .))	((O professor está de pé ao lado da mesa onde está o trio e observa a tela de projeção.))	((Alguns estudantes conversam simultaneamente. Em silêncio, outros estudantes olham para a tela de projeção ou para o professor.))	Gabriel instrui Beatriz oralmente sobre como encontrar o formulário da turma.
04'47"				Ô, gente, todas as vezes que um aluno comentar aqui (+) vocês perdem.		O professor reforça condição para a realização da avaliação.
04'53"					((Estudantes questionam a regra de não poder ajudar os colegas.))	
05'02"			Clica em Formulários Google então.			Como a orientação dada por Gabriel não funcionou, Tiago propõe nova alternativa para ter acesso ao formulário da turma.

Cont.

Cont.						
Tempo	Gabriel	Beatriz	Tiago	Oscar	Outros participantes	Informações contextuais
05''05''					Rosa: Alguém quer trocar de lugar, não?	Rosa busca redefinir a composição do trio.
05'06''	Aê, clica aí.					
05'07''			Google Formulários.			
05'08''					Dora: Vocês não querem trocar de lugar, não?	Dora assentada próxima à Rosa e ao trio, insiste em redefinir composição do trio.
05'09''				Gente, por favor.		Professor reforça regras para realização da avaliação.
05'10''	Espera (++)					
05'11'' a 05'13''						Silêncio na turma e atenção de todos voltada para a tela. Expectativa de resolução do comando dado pelo professor.
Cont.						

Cont.						
Tempo	Gabriel	Beatriz	Tiago	Oscar	Outros participantes	Informações contextuais
05'14"		[Ô, gente concentração total (++)]			((Alguns estudantes vibram ao suporem que o trio poderia ter localizado o formulário.))	
05'15" a 05'22"						O trio continua em busca do formulário da turma e demais estudantes estão atentos à tela de projeção.
05'23"			((inaudível)) pontinhos aqui ((inaudível))			Ao dizer “pontinhos”, Tiago se refere ao ícone de acesso a aplicativos do <i>Google</i> .
05'25"			É porque está sem internet.			
05'27"			É porque está sem internet.			Tiago fala em voz mais alta, dirigindo-se aos colegas.
05'29"						Tiago explica a Beatriz e Gabriel em um tom de voz mais baixo o porquê de o ícone não aparecer.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

A transcrição do Quadro 7 corresponde a 43 segundos de conversa entre professor e estudantes. Esse pequeno recorte foi feito por mim por dois motivos: (i) não cabe nesta pesquisa a transcrição de toda gravação (34 minutos e 30 segundos) feita em áudio nessa aula; (ii) ainda que seja um pequeno recorte, vários aspectos sobre as condições da aula sobre avaliação do Google Forms podem ser compreendidos. O primeiro aspecto é o tempo que os alunos levam para abrir o aplicativo (28''). Nesse intervalo de tempo, educador e educandos acompanham as ações do trio composto de Gabriel, Beatriz e Tiago pela tela de projeção (04'46''). Oscar precisou relembrar o que havia combinado com a turma, pois alguns discentes estavam dando palpites (04'47'' e 04'53'') para o trio de como abrir o formulário *online*. Essa reação da turma de dar dicas para os colegas resulta do incômodo que sentiram diante de uma participação limitada a que foram condicionados no momento da avaliação, pela falta de *notebooks* na escola.

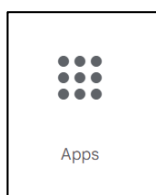
Com Beatriz no controle do mouse, Gabriel e Tiago instruem a colega em como abrir o Google Forms (04'46'', 05'02'', 05'06'' e 05'07''). Como já se haviam passado 18 segundos e o trio ainda não tinha conseguido abrir o aplicativo, Rosa e Dora (05'05'' e 05'08'') perguntaram aos colegas se queriam trocar de lugar, na tentativa de reconfigurar o trio. Essa oferta feita por elas demonstra preocupação ao notarem a dificuldade de Gabriel, Beatriz e Tiago para encontrarem o formulário da turma. Isso porque a nota final que receberiam estava atrelada ao desempenho do trio. O que teria gerado essa dificuldade em abrir o Google Forms? No tempo de 05'25'', é possível notar que a falta de internet impossibilitava o acesso ao formulário *online*. Nesse ponto, valer destacar as carências para o ensino de TDIC na escola: falta de acesso aos artefatos tecnológicos e à internet. Haja vista a internet que estava sendo utilizada era a roteada pelos dados móveis do celular do professor. Dados do Censo Escolar de 2022 evidenciam que 15,6% das escolas de EM da rede estadual do país não possuem internet de banda larga, sendo que quase 30% delas não possuem internet disponível para os estudantes (Brasil, 2023). Tal fato atesta como o Brasil está distante da universalização do acesso à internet e da garantia de qualidade e equidade na educação (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022).

Outro aspecto que ressalto é a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades dos professores. Wittizorecki (2001, p. 16), ao relatar as dificuldades do trabalho docente, aponta que grande parte do coletivo de professores da escola pública “[...] revela sentimento de luta, de resistência, criatividade e esperança que os move frente aos obstáculos” no ensino. Entre esses obstáculos, o autor destaca as limitações das condições de trabalho do professorado. No caso em tela, nota-se como Oscar dispôs de

seus próprios recursos, celular e internet, para executar o seu trabalho na escola e usou de sua criatividade ao colocar o celular na janela da sala para melhorar o sinal de internet.

Tiago foi quem percebeu a falta de conexão do computador à internet, ao manifestar estranheza e declarar aos colegas que estavam à mesa com ele que não conseguia encontrar os pontinhos (05'23''). Esses pontinhos a que ele se referia são o ícone que dá acesso aos aplicativos que fazem parte do Google For Education (Figura 35).

Figura 35 - Ícone de acesso aos aplicativos Google for Education.



Fonte: Google Fonts (Google, [20--])⁷⁴.

A procura de Tiago por esse ícone sugere, por um lado, que ele buscava reproduzir ações do professor a partir do que conseguiu aprender durante as aulas, assistindo pela tela de projeção o que Oscar fazia no Google Forms. Por outro lado, deve-se levar em conta o fator intuitividade. Segundo Lins (2013), há nas interfaces mecanismos que geram intuitividade e que são importantes para o processo de aprendizagem e familiarização com as máquinas ou mídias interativas. Os ícones presentes nas interfaces dos aplicativos Google podem ser considerados como um desses mecanismos, uma vez que, semelhantes, facilitam o seu reconhecimento e a interação dos usuários com as máquinas. A exemplo disso, o fato de Tiago tentar encontrar o ícone “pontinhos” demonstra que o estudante reconhece o seu significado — dar acesso a outros aplicativos Google — o que sinaliza um comportamento de familiaridade com o uso de recursos tecnológicos e com a leitura de textos que integram os modos comunicativos da escrita e da imagem (Kress, 2010), em que o visual se entrelaça com o verbal na página. Essa prática de Tiago indica que sua leitura foi além do verbal, incluindo o visual com a imagem do ícone, produzindo um significado necessário para aquela paisagem comunicacional.

Na próxima seção, apresento o terceiro subevento em que os estudantes demonstram outros conhecimentos sobre as TDIC.

⁷⁴ GOOGLE. Google Fonts, [20--]. Disponível em: <https://fonts.google.com/icons>. Acesso em 25 mar. 2025.

8.7.2 Subevento: Demonstrando conhecimentos sobre o Google Forms

Este terceiro subevento ocorreu 31 segundos após o subevento analisado na seção anterior. O sinal de internet captado pelos dados móveis do celular de Oscar já havia sido reestabelecido e os estudantes puderam retomar a busca pelo formulário da turma. Nesse processo, em que Beatriz ainda estava no controle do mouse, os discentes, ao se ajudarem, revelaram familiaridades com o Google Forms e outros conhecimentos tecnológicos. Ao analisarmos as falas, ações e reações dos alunos, pode ser observada a segurança deles em lidar com as TDIC.

Quadro 8 - “...vou te ensinar agora. ”: aprendizagens demonstradas pelos estudantes

Tempo	Gabriel	Beatriz	Tiago	Oscar	Outros participantes	Informações contextuais
06’01”	Hum:: Quer ver oh (++) vou te ensinar agora. Aulas (++) olha as aulas.	[[Humhum::hum, hum, hum, hum]]	((Olhando para a tela do <i>notebook</i>))	((observa as ações do trio pela projeção.))		Beatriz expressa surpresa ao perceber que finalmente conseguiram encontrar o local onde estavam os formulários da turma.
06’05”			Aqui oh (++)			Tiago aponta para o <i>notebook</i> enfatizando onde Beatriz deveria clicar.
06’06”	Olha as aulas					
06’07”			Lá embaixo.			
06’08”		[[Gen::te, amei, amei]]			Glória a De::us!	Uma estudante vibra ao observar a rapidez do trio em localizar o formulário da turma.
06’09”	[[Formulários]]				Rosa: A::leluia.	Rosa responde ao “Glória a Deus”, comemorando o desempenho dos colegas do trio.

Cont.

Cont.

Tempo	Gabriel	Beatriz	Tiago	Oscar	Outros participantes	Informações contextuais
06'10" a 06'12"					Rosa: A::leluia.	Rosa continua cantando
06'13"			((Coloca a mão sobre a mão de Beatriz que segura o <i>mouse</i>))	Vocês vão procurar o formulário de vocês (+) e vão abrir		
06'16"		Calma, meu filho.				Beatriz reage ao gesto de Tiago que tenta tomar o controle do <i>mouse</i>
06'17"	Então, volta (+) Espera aí, fomos errado(+)					Gabriel dizendo para os colegas.
06'18"		Não é pra criar não (+) Dá licença.				Beatriz demonstra compreender o que o professor pediu para fazer. Ela tira a mão de Tiago sobre a sua e retoma o controle do <i>mouse</i>
06'20"	Procurar o nosso, professor?					

Cont.

Cont.						
Tempo	Gabriel	Beatriz	Tiago	Oscar	Outros participantes	Informações contextuais
06'21"				É (+) o seus.		
06'23"	Então, volta, volta, volta.					Gabriel mostra para Beatriz o que é para fazer.
06'27"	Pesquisar::					
06'29"	Trocar pesquisar (+) pesquisar (+)					
06'31"	NÃO, é pesquisar.	[[Novo modelo (+)]]				Beatriz sugere se era para clicar nesse <i>link</i> . Gabriel enfatiza que não era o local sugerido por Beatriz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Chama a atenção a atitude de Gabriel durante todo o subevento (Quadro 8), ao mostrar para Beatriz onde ela deveria clicar para encontrar o formulário da turma. Por exemplo, ao dizer “*Quer ver oh (++) vou te ensinar agora*” Gabriel revela que possui segurança em relação às várias instruções (06’01”; 06’09”; 06’17”; 06’23”; 06’27”; 06’29”; 06’31”) que ele dá para Beatriz.

Ao continuar com o controle do *mouse*, Beatriz também demonstra segurança ao lidar com as TDIC. Tal aspecto pode ser evidenciado quando a aluna repreende Tiago por tentar tomar o artefato da mão dela e executar a instrução dada por Gabriel (06’16” e 06’18”). No tempo de 06’18”, Beatriz percebe que Tiago irá realizar uma ação equivocada e não permite que ele continue com o *mouse* do *notebook*.

A análise desse subevento revela dois aspectos. O primeiro aspecto é que, por se tratar de uma avaliação dos conhecimentos aprendidos durante as aulas sobre o Google Forms, o trio já estava sob uma situação de tensão, especialmente porque a nota de toda turma dependeria do desempenho deles. Por esse motivo, à mesa, os alunos demonstraram o desejo de executar o comando do professor rapidamente, o que pode ser percebido pela ação de Tiago ao tentar tomar o *mouse* de Beatriz e executar a instrução dada por Gabriel. O segundo aspecto é que esses três estudantes escolhidos pela turma revelaram conhecimentos sobre o Google Forms e por esse motivo eles se ajudaram mutuamente, por exemplo, dizendo em que lugar (06’01”, 06’07”, 06’09”, 06’17”, 06’23”, 06’27”, 06’29”, 06’31”) Beatriz deveria clicar para acessar o formulário da turma. Esses conhecimentos demonstrados por eles podem ter sido adquiridos durante as aulas de Tecnologia e Inovação enquanto assistiam, pela tela de projeção, as ações desempenhadas pelo professor no Google Forms, ou em outros contextos de aprendizagem.

Sobre outros contextos de aprendizagem, Gabriel, por exemplo, no momento da entrevista, relatou que nunca tinha feito curso de informática, mas que por ser o sonoplasta de sua comunidade religiosa, usa bastante o computador, o que lhe garantiu muita facilidade com outros recursos tecnológicos. Já em relação ao aplicativo Google Forms, ele afirma que aprendeu nas aulas de Tecnologia e Inovação. Nesse aspecto, é possível compreender que Gabriel demonstrou conhecimentos e habilidades com as TDIC durante a avaliação sobre o Google Forms a partir de fundos de conhecimento (Moll *et al.*, 1992) que acumulou fora e dentro do espaço escolar. Moll *et al.* (1992) defendem que as famílias possuem conhecimentos e habilidades historicamente acumulados sobre diversos assuntos, os quais denominaram de fundos de conhecimento. Segundo esses autores, as crianças também aprendem com seus familiares e na relação destes com outras

famílias, cujas experiências ajudam a constituir os fundos de conhecimento da própria criança. Nessa direção, pode-se entender que as crianças aprendem em outros espaços. Gabriel, por exemplo, demonstrou conhecimentos e habilidades com as TDIC durante a avaliação sobre o Google Forms a partir de fundos de conhecimento que acumulou fora e dentro do espaço escolar.

Até aqui apresentei análises sobre a implementação e sobre as aulas do componente curricular Tecnologia e Inovação. Na próxima seção, analiso um trecho de entrevista que realizei com o professor Oscar para examinar o que ele relatou sobre as suas experiências ao ministrar aulas desse componente.

8.8 O que diz o professor de Tecnologia e Inovação

Realizei a entrevista com Oscar já quase no final do ano letivo de 2022, no mês de outubro, para compreender suas experiências como professor desse novo componente implementado na matriz curricular do EM para uso e ensino de TDIC:

/.../Mas eu já achei bem interessante quando eu recebi(+)/ eh, eh, essa possibilidade de trabalhar com essa MATÉRIA(+)/ Eh: achei muito interessante/Eu, eu entendia (++)/que tinha:: muito a ver:: com (++)/assim (++)/ com algo TEÓRICO, mas ao MESMO TEMPO que tivesse algum tipo de PRÁTICA/ e que essa prática (+) iria haver um:: certo suporte por parte da escola , por parte do Estado em si/ Eh:: eh:: a aquisição de kits de robô::tica/ ou outros kits que:: motivasse os nossos alunos(+)/ Que TIVESSE a possibilidade de ter um LABORATÓRIO/ PRÓPRIO/ mesmo que fosse, eh, co-a-bitado com outra matéria, mas que tivesse um espaço(++)/Ai, foi muito frustrante/Sinceramente, foi muito frustrante/ Eu deparei que:: não tinha nenhum tipo de APOIO/Eh:: a Secretaria ofereceu um curso (+)/esqueci qual foi a plataforma que a Secretaria ofereceu/ Eu fiz o curso/ Percebi que tinha muita coisa BACANA/Muita teoria, mas tinha muitas situações práticas/ e essas práticas dependiam MINIMAMENTE de acesso à internet(+)/Coisas que nós não tínhamos/Mas tentei colocar alguma coisa em prática, sim/ Muito aquém do que os alunos MERECIAM/ e muito AQUÉM TAMBÉM da expectativa TANTO minha enquanto professor, quanto dos alunos/Então, eu fiquei::/Eh, foi FRUSTRANTE/No fundo, no fundo foi FRUSTRANTE/E acredito que para os alunos também/ (Trecho da entrevista com Oscar, concedida em 28 de outubro de 2022).

Ao analisar a fala de Oscar, é possível observar que ele sentiu falta de suportes tecnológicos para ministrar as aulas da disciplina Tecnologia e Inovação. Isso porque,

como ele mencionou, as aulas não se resumiam ao ensino teórico, também havia a parte prática. Contudo, para a execução dessa parte prática, não havia acesso aos equipamentos necessários, como computadores e internet. Além disso, o docente relatou a falta de apoio do governo de estado quanto à disponibilização dos Kits Robótica. No caderno pedagógico *Preparação para o Mundo do Trabalho-Novo Ensino Médio-Itinerário Formativo*, de 2023, é descrito que a SEE/MG “[...] disponibilizou o recurso para aquisição do Kit Robótica, assegurando condições de qualificar as práticas pedagógicas desta Unidade Curricular, conforme relação de materiais encaminhada” (Minas Gerais, 2022a, p. 14). A unidade curricular a que o texto se refere é o componente Tecnologia e Inovação. Diante dessa declaração feita em um caderno, cujas orientações deveriam ser seguidas a partir do ano de 2023, é possível entender que tais recursos foram liberados em 2022 para serem empregados a partir do ano seguinte. Entende-se, portanto, que o recurso não fora liberado antes desse período. Assim, um novo componente para o ensino e uso de TDIC foi implementado, mas sem investimento financeiro para aquisição de recursos mínimos. Isso comprometeu as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, como pode ser visto nas seções anteriores em que tratei da aula de avaliação sobre o Google Forms.

A frustração de Oscar pela ausência de um laboratório de informática deve-se ao fato de que, como tratei na seção 8.5, as aulas do componente foram realizadas, em sua maioria, na sala de vídeo, pois o laboratório de informática estava sendo utilizado para guardar equipamentos eletrônicos que seriam instalados na escola. Somado a isso, não havia computadores suficientes para os estudantes, pois muitos estavam estragados, como apresentei na Figura 33.

O curso a que Oscar se refere foi ofertado pela SEE/MG, por meio de sua Escola de Formação, como plano de ação para oferecer conhecimento sobre o Novo Ensino Médio e para potencializar “[...] as chances de maior riqueza de soluções diante dos desafios a serem enfrentados” (Minas Gerais, 2021c, p. 50). Esse curso, ofertado no formato EaD, possuía o mesmo nome do componente, Tecnologia e Inovação, e era dividido em dois módulos — um módulo introdutório e outro de aprofundamento. Conforme dados da SEE/MG, em 2022, 2.862 professores participaram do módulo introdutório (Minas Gerais, 2021c). Tive notícias de que para dar aulas desse componente, a realização desse curso era um requisito essencial.

É importante ressaltar que iniciei esta pesquisa em campo no ano de 2022, período em que se deu a implementação do Novo Ensino Médio para as turmas de 1º ano do EM

da rede de ensino estadual. Terminei de construir os dados em dezembro de 2024. Dessa forma, houve mudanças na escola no decorrer dos anos. Em 2023, por exemplo, ocorreu a reestruturação do laboratório de informática, que recebeu computadores novos e conectados à internet, via cabo, ainda que a quantidade não atendessem à média de estudantes por turma (35 discentes), como é a realidade da maioria das salas de aula das escolas dessa rede de ensino. A exemplo disso, em uma das aulas que acompanhei no ano de 2023, de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, também novo componente do itinerário formativo, um dos computadores não pôde ser utilizado por falta de acesso à internet.

Nesse aspecto, as análises feitas nesta pesquisa evidenciam que a escola é viva, isso é, as realidades são diversas, dinâmicas e complexas, por isso apontam para implementações de políticas públicas sobre conectividade digital que se aproximem de seus diferentes contextos, que exigem soluções e estratégias distintas (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022; Goertz, 2006; Mendes; Alves Souto, 2021; Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Macedo, 2021).

8.9 Considerações sobre o capítulo

A implementação do componente Tecnologia e Inovação na matriz curricular do EM foi feita para atender normativas federais para o ensino de TDIC no ambiente escolar, porém não houve investimento prévio na infraestrutura de escolas, como a Escola Estadual Ademar de Campos. A realização dessas aulas evidenciou carências quanto ao acesso a recursos tecnológicos e à internet, comprometendo o processo de aprendizagem dos estudantes, limitado pela desigualdade digital nas escolas. É possível compreender que, paralelamente ao objetivo inicial dessa política pública de desenvolver habilidades e competências tecnológicas nos estudantes, outras desigualdades já existentes foram exacerbadas (Pires; Lotta, 2019). Destaco, portanto, o descompasso entre a providência (administrativa) de um componente curricular e sua operacionalização nas escolas.

Além de reforçar essa vulnerabilidade (falta de infraestruturas nas escolas), as análises da implementação do componente Tecnologia e Inovação, pela SEE/MG, também que crianças e jovens aprendem fora dos espaços escolares. A escolarização de conteúdos visa atender fins específicos (Soares, 2011), como habilidades e competências determinadas e selecionadas em um currículo. Porém, os estudantes demonstram adquirir e acumular conhecimentos por meio de suas diversas interações sociais para finalidades

diversas. Por exemplo, o sentido (Barton; Lee, 2015) de aprender a manusear tecnologias para Gabriel foi estabelecido diante da necessidade de se utilizar a mesa de som de sua comunidade religiosa, na atividade de sonoplasta que desempenhava. Já, significados não foram construídos por todos os estudantes da turma de 1º ano no uso dos formulários *online* criados por Oscar por dois motivos principais: Primeiro pela falta de recursos digitais e depois porque o uso do impresso e do papel é mais comum às atividades cotidianas da escola. Nessa direção, o Google Forms não introduziu mudanças nas atividades escolares. O próprio uso e ensino de TDIC fazia parte de uma mudança social (Barton; Lee, 2015) na escola devido à implementação do Novo Ensino Médio.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou examinar a implementação do ensino remoto em Minas Gerais, REANP, como política pública educacional para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas da rede de ensino estadual durante o fechamento das instituições escolares, em virtude da pandemia da covid-19. Optei por uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, orientada por princípios da etnografia para desenvolver a questão central desta pesquisa, que foi *como ocorreu o processo de implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais em Minas Gerais?* Esses mesmos procedimentos metodológicos também foram utilizados para desenvolver outros questionamentos que foram surgindo ao longo do estudo, como pode ser visto na lógica de investigação. Esse processo me permitiu compreender os significados das ações desenvolvidas pelos principais atores (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) envolvidos no REANP, que vão desde o chefe do executivo e seus secretários àqueles que interpretam e executam as políticas públicas nas escolas, gestores e professores.

Como se trata de uma pesquisa que investiga implementação de política pública no ensino remoto, cujo processo foi baseado essencialmente no uso de TDIC, considerei como aporte teórico os conceitos e modelos teóricos de arranjo institucional (Lima; Ramos; Oliveira, 2022; Gomide; Pires, 2014), ciclo de políticas (Mendes; Alves Souto, 2021) e implementação de políticas públicas educacionais (McNeil; Coppola, 2006; Goertz, 2006; Pires; Lotta, 2019; Lotta, 2019). O conceito de desigualdade digital (Macedo, 2021) também foi amplamente explorado nesta pesquisa, visto que as TDIC ganharam centralidade nesse modelo de educação implementado na pandemia da covid-19, embora estudos mostrem que o Brasil está longe da universalização da internet (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022).

Para realizar o processo de compreensão do contexto de implementação do REANP como política pública, realizei a análise de documentos federais e estaduais (Brasil, 2020a; Minas Gerais, 2020a, 2020b) que foram considerados em sua idealização e convergiram para a construção desse modelo de política. Os resultados dessas análises podem ser vistos no capítulo 4, em que mostro como orientações presentes nesses documentos contribuíram para o desenho do REANP e para a criação de ferramentas confeccionadas para dar continuidade à educação em Minas Gerais, como o aplicativo Conexão Escola, o website Estude em Casa, o programa de TV Se Liga na Educação e o PET. As análises deste capítulo evidenciaram que o REANP foi uma resposta do poder

executivo à população e à comunidade escolar, visto que a educação é, também um dever do estado (Brasil, 1996). Durante esse ensino remoto, a secretaria criou ferramentas tecnológicas para uso de gestores, professores e estudantes. Porém como foi demonstrado nesta pesquisa que nem todos os estudantes tinham recursos tecnológicos para acessá-las, essa política pública educacional comprometeu oportunidades de aprendizagens dos estudantes, exacerbando desigualdades sociais já existentes, como as educacionais (Pires; Lotta, 2019; Lotta, 2019; Almeida; Rodrigues; Prol, 2022).

O PET foi a ferramenta mais utilizada no ensino remoto do estado de Minas Gerais por causa de suas funcionalidades, entre elas a de computar a carga horária dos estudantes e de permitir o desenvolvimento de objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos nos currículos do EF e EM (Minas Gerais, 2020d). Para compreender o processo de concepção e produção dos PET, realizei entrevistas com analistas educacionais da SEE/MG. As análises dessas entrevistas mostraram que antes mesmo da pandemia a secretaria já tinha a intenção de produzir materiais para realizar formação de professores. Porém, com a pandemia da covid-19 e o ensino remoto, os objetivos foram modificados para atender a necessidade de se construir PET para o processo de atividades não presenciais, mesmo que, no início dessa produção, não houvesse um número suficiente de profissionais para essa escrita. A forma de produção dos PET, com a participação de poucos profissionais, evidenciou o caráter emergencial do ensino remoto, em que “da noite para o dia” as escolas tiveram que se re(adaptar) a um novo modelo de educação. Além disso, nesse modelo de ensino, observa-se que, inicialmente, gestores e, em especial, professores apenas executavam as diretrizes estabelecidas pela SEE/MG via resoluções e memorandos. Outra constatação feita nesse capítulo é que tais materiais tiveram uso privilegiado frente aos livros didáticos. Isso aconteceu porque o objetivo da SEE/MG era a produção de um material consumível, ou seja, para uso individual do estudante, já que, como foi evidenciado pelas entrevistas com analistas participantes da pesquisa, nas escolas, a quantidade dos livros didáticos é insuficiente para atender a demanda de discentes. Ainda que seja importante ressaltar essa iniciativa de criação de materiais didáticos pela secretaria, dois aspectos valem ser ressaltados. O primeiro aspecto é que, paralelo ao uso privilegiado dos PET está a padronização de uma forma de ensinar ou de expor conteúdos à diversidade de estudantes. Em contrapartida, quando se há a oportunidade de escolha de um livro didático, por exemplo, professores realizam-na considerando a realidade do território local e dos discentes. O segundo aspecto é que na formação inicial dos professores não é ensinado formular atividades (Araújo, 2017). Essa

inexperiência resultou em queixas sobre os materiais (Campanha *et al.* 2021), exigindo aprimoramento nos PET no decorrer do REANP.

Diante dessa relevância do PET, dediquei o capítulo 5 para analisar as atividades que foram elaboradas nesses materiais. Para isso, analisei o primeiro material de Língua Portuguesa que foi produzido para estudantes do 2º ano do EM (Minas Gerais, 2020f). O meu intuito foi o de verificar como foram atendidas as demandas legais, federais e estaduais que orientaram a produção desses materiais e o que foi ensinado por meio desse PET aos estudantes desse ano e etapa escolar, a partir da análise do tipo de perguntas. Os resultados dessa análise apontaram que essas atividades não presenciais foram baseadas no CBC (Minas Gerais, 2005a), pois esse era o currículo vigente para a etapa do EM.

Foi evidenciado que os PET elaborados em 2020 eram mensais e continham estratégias de comunicação com os estudantes, pais e responsáveis por eles por meio de textos, que descreviam orientações para desenvolvimento das atividades dos PET e forneciam dicas aos discentes, como de prática social de leitura literária. Entretanto, tais orientações e dicas dadas pela secretaria estavam distantes das realidades vivenciadas pelos educandos, por exemplo, falta de acesso a TDIC, falta de rotina de estudos e espaços adequados para essa finalidade, problemas de saúde desencadeados pela pandemia da covid-19 e fechamento das escolas.

As análises das atividades do primeiro PET de Língua Portuguesa do 2º ano do EM, produzido em 2020, também evidenciaram que, no processo de elaboração de muitas questões, a secretaria demonstrou expectativas de conhecimento prévio dos estudantes, principalmente, em relação à leitura. Entretanto, conforme o que foi avaliado no Pisa (2018), quanto às habilidades de leitura, a média dos estudantes brasileiros está abaixo de outros países. Nesse sentido, se as atividades eram para serem desenvolvidas de forma autoinstrucional, o desempenho (e a aprendizagem) dos estudantes estava comprometido, ainda mais que muitas famílias têm bastantes dificuldades para auxiliar os filhos nos estudos (Oliveira; Oliveira; Jorge; Coelho, 2021).

Somente na última semana de atividade foram apresentados conteúdos conceituais do gênero de texto trabalhado nas semanas anteriores do PET. As questões propostas envolviam perguntas do tipo de localização de resposta ou cópia de informação explícita no texto, reconhecimento do tema, perguntas de resposta textual e inferencial (Menegassi, 2010; Fuza; Menegassi, 2022; Antunes, 2010). Observa-se que algumas perguntas não poderiam gerar conhecimento novo ao estudante, já que bastava ele responder “sim” ou “não” para algumas questões. O recurso da multimodalidade (Street, 2014) foi utilizado

nesse PET por meio do uso de texto verbal, formas, negrito e repetidos sinais de pontuação para chamar a atenção dos estudantes para a explicitação de conteúdo conceitual e para gerar interações.

Foi solicitado também, nesse material, produção escrita dos estudantes do gênero textual artigo de opinião, cujos processos linguísticos e estruturais foram trabalhados ao longo das semanas. As análises mostraram que tal solicitação ao discente não pode ser caracterizada como uma produção de texto, pois não foram evidenciados processos de interlocução (Soares, 1999) no enunciado. Além disso, todas as atividades culminaram para essa produção, ou seja, demonstraram características do letramento escolar (Castanheira, 2014). Destaco que não havia espaço para os estudantes colocarem as respostas das questões, por isso eles precisaram utilizar outros recursos, como os cadernos deles. Nesse PET não foram colocadas referências, já que, como foi relatado pela analista educacional Adélia em entrevista, as produções foram feitas mediante processo de curadoria, pesquisa em sites, por exemplo.

Ainda neste capítulo, utilizei técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2016) para entender se as atividades dos PET de Língua Portuguesa produzidas nos dois anos seguintes apresentavam o mesmo tipo de perguntas. Para isso, examinei os PET do 2º ano do EM, volume 2 e volume 4, produzidos em 2021, e o PET Retomada, do 2º ano do EM, que data de 2022. As análises mostraram que os materiais de 2022 passaram a ser bimestrais, valendo 60% da carga horária, e, para completar os outros 40%, os estudantes deveriam realizar atividades complementares que seriam produzidas pelos professores. Essa elaboração das atividades complementares pelos docentes da rede ensino estadual demonstra uma forma da SEE/MG envolver esses profissionais no processo do REANP, tornando-o mais democrático que no início do ensino remoto.

Houve diversificação nas atividades elaboradas, como a existência de questões de múltipla escolha e do ENEM, mas a maioria das questões era de perguntas de localização de informação explícita no texto, com presença mínima de perguntas de resposta inferencial. Nesse sentido, a recorrência desse tipo de questões nos PET não permitia que os estudantes aprendessem algo novo, ou seja, ir além do texto, associando, por exemplo, o texto escrito com seus conhecimentos de mundo para construir significados. Nesses materiais, já havia espaço para os estudantes colocarem as respostas das questões, registro das referências e presença de conteúdo conceitual em quase todas as semanas para os temas trabalhados dos PET.

O PET Retomada de Língua Portuguesa do 2º ano do EM mostrou-se como um material para a secretaria avaliar a aprendizagem dos estudantes. Isso acontece porque esse PET foi produzido a partir de um compilado das atividades que já tinham sido dadas no volume 1 do PET do mesmo componente, ano e etapa de escolaridade. Entretanto, provavelmente, essa estratégia ou intenção da SEE/MG pode não ter alcançado o resultado esperado, já que não tive notícias de professores da escola investigada utilizando esse material para complementar as suas aulas, como foi o objetivo da Secretaria.

No capítulo 6, o meu objetivo foi de examinar processos de entrega e devolução dos PET. Para isso, analisei orientações dadas pela SEE/MG no documento que implementou e regulamentou o REANP, a Resolução SEE nº 4.310/2020. Por meio desse exame, constatei que a secretaria estabeleceu que as TICs seriam o principal meio utilizado para a entrega dos PET aos estudantes, e que apenas em casos excepcionais a escola deveria fazer a impressão desses materiais (Minas Gerais, 2020d). Os casos excepcionais foram os de discentes que não tinham acesso às TIC ou TDIC, e como ao longo de toda pesquisa foi realçado, muitos educandos necessitaram dessas impressões, pois fazia parte da realidade vivenciada por eles no ensino remoto, ou até mesmo antes, a desigualdade digital (Macedo, 2021; Almeida; Rodrigues; Prol, 2022; Oliveira; Pereira Junior, 2021; Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br, 2020; INESC, 2021).

Ao mesmo tempo, por essa orientação dada pela secretaria, compreendi que o seu objetivo era fazer com que os PET chegassem aos discentes. Dessa forma, a investigação demonstrou que foi dada aos gestores autonomia, junto às SREs, para uso de tecnologias digitais de comunicação no processo de entrega dos materiais que tiveram mais expressividade no REANP. Em contrapartida, a secretaria empregou instrumentos de controle (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) nessa entrega. Primeiramente, utilizando o modelo do Anexo I que se encontrava na Resolução SEE nº 4.310/2020, pelo qual os gestores escolares registravam os PET devolvidos/realizados pelos estudantes. Depois, foram criadas planilhas de Excel para que as escolas comunicassem ao mesmo órgão estadual as atividades realizadas pelos educandos por categorias, como dificuldades com impressão, dificuldades com transporte do PET, em busca de atualização dos dados cadastrais, entregue, não entregue (Minas Gerais, 2020e). Tais dados serviriam, por exemplo, para demonstrar os resultados dessa política pública educacional, mesmo diante das diversas dificuldades enfrentadas por discentes e docentes, como a falta de acesso à internet (Oliveira; Pereira Júnior, 2021), o excesso de atividades semanais e a falta de recursos financeiros para entrega dos PET impressos (Morais Costa *et al.* 2024). Contudo,

a devolução dos PET foi destacada, à época, pela subsecretária da SEE/MG, como um processo importante para garantir a qualidade do aprendizado pelos discentes, pelo qual os docentes identificariam as dificuldades dos alunos e realizariam as intervenções e ajustes necessários.

Diante dessa importância, busquei identificar as principais TDIC utilizadas no processo de entrega e devolução dos PET. O Google Sala de Aula, ou Google Classroom, que estava atrelado ao aplicativo Conexão Escola, foi estabelecido como a ferramenta principal de gestão de sala de aula. Interagindo por meio dessa sala de aula virtual, estudantes enviavam as atividades dos PET aos professores. Era por meio desse recurso digital que os docentes disponibilizavam as atividades complementares (e outras que também criavam) aos discentes, como fora estabelecido pela secretaria. Os outros recursos digitais que faziam parte do pacote de serviços Google For Education, como o Google Meet e o Google Forms, foram considerados como alternativas complementares, que poderiam ser utilizadas pelos professores para desenvolvimento dos PET. E foram! A exemplo disso, o Google Forms foi uma das ferramentas que otimizou o trabalho docente, pois professores aprenderam, também por meio de redes (Braga; Martins; Racilan, 2021), a transformar as atividades dos PET em formulários e enviá-las aos estudantes via *links*. Dessa maneira, os sentidos das TDIC para os professores foram construídos a partir dos usos que faziam delas (Barton; Lee, 2015).

Outros recursos também foram utilizados por educadores e educandos durante o REANP. No capítulo 7, busquei analisar TDIC que denominei como “para além daquelas criadas e institucionalizadas pela SEE/MG”. Isso porque algumas delas, como o WhatsApp, foram utilizadas no desenvolvimento das atividades não presenciais, porque eram familiares aos estudantes e professores, ou foram alternativas encontradas pelos discentes auxiliar os estudantes na resolução dos PET. A plataforma audiovisual YouTube, por exemplo, foi utilizada pelos professores com essa finalidade e para explicação de conteúdo/ matéria. Além disso, diante de suas funcionalidades, a produção de vídeos caseiros sem exigir muita técnica dos usuários (Burgess; Green, 2009) serviu para professores ensinarem aos seus pares a utilizar TDIC. Nessa direção, ainda que a SEE/MG tenha criado ferramentas específicas para serem utilizadas no REANP, os atores educacionais, gestores, professores e estudantes, no contexto da prática (Mendes e Alves Souto; 2021; Goertz, 2006), modificaram essa política pública a partir das realidades locais quanto ao uso de TDIC.

Como pode ser visto ao longo dos capítulos de análises, o processo do REANP foi mediado, basicamente, pelas TDIC, e todos os professores e estudantes precisaram utilizá-las. Diante disso, durante a investigação surgiu o seguinte questionamento: como as TDIC continuaram a ser utilizadas no retorno das aulas presenciais? No capítulo 8 considere relevante esse estudo, pois, com o fim do ensino remoto, os atores educacionais (Lima; Ramos; Oliveira, 2022) retornariam, em 2022, para o mesmo espaço escolar anterior à pandemia da covid-19, ou seja, com as mesmas condições de infraestrutura.

Em campo, observações realizadas nas aulas do componente curricular Tecnologia e Inovação, na Escola Estadual Ademar de Campos, na cidade de Santa Luzia, me ajudaram a construir um *tellig case* (Mitchell, 1984). Com o retorno das aulas presenciais, as escolas foram desafiadas a mais uma mudança: a implementação do Novo Ensino Médio para todas as turmas de 1º ano dessa etapa de ensino. Essa nova política pública educacional implicou em reformulações na matriz curricular, como a ampliação de carga horária e novas disciplinas na parte flexível do currículo, denominada itinerários formativos. Além disso, a BNCC, que determinava as aprendizagens essenciais da formação geral básica, estabeleceu o ensino de TDIC na Educação Básica. Nesse aspecto, evidenciou-se a escolarização (Soares, 2011) de um conteúdo e a partir de uma disciplina escolar esperava-se que todos os estudantes, autonomamente (Street 1984;2013;2014), desenvolvessem habilidades tecnológicas.

Dediquei esse capítulo a investigar como a SEE/MG atendeu às demandas federais de ensino de TDIC na escola. Além disso, por meio do exame de eventos de letramento (Heath, 1983; Street, 2012) que ocorreram em uma aula de avaliação da aprendizagem dos estudantes sobre o Google Forms, busquei compreender em que condições de infraestrutura essas aulas foram ministradas e como poderiam ser examinados os conhecimentos dos estudantes. As análises destacaram que essa decisão política (Goertez, 2006) de implementação do Novo Ensino Médio e o ensino de TDIC nas escolas foi feita mesmo diante das precárias condições de infraestrutura que elas vivenciam, como a falta de recursos tecnológicos e profissionais específicos para o ensino de novos conteúdos. Nesse ponto, pode ser observado que, paralelamente à implementação dessa política pública se exacerbaram desigualdades sociais já existentes (Pires; Lotta, 2019; Lotta, 2019), como as digitais e educacionais e impediu o acesso a uma educação de qualidade (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022).

Como exemplo, cito o caso do professor de Tecnologia e Inovação, que assumiu essa e outras disciplinas do itinerário formativo para complementar a carga horária

mínima de regência de aulas, demonstrando precarização (Dilley, 2023) do trabalho docente nessa reformulação do EM. Somado a isso, para ministrar as suas aulas, o docente da disciplina, Oscar, precisou utilizar o próprio *notebook* e sua internet. Esses limites de acesso aos recursos tecnológicos condicionaram as estratégias utilizadas pelo educador no evento examinado nesse capítulo, *Avaliando a aprendizagem do uso do Google Forms*. Nesse evento de letramento, notou-se a limitação de oportunidades de aprendizagem dos estudantes, pois não havia recursos tecnológicos para serem utilizados por todos eles durante as aulas. Além disso, no contexto da prática (Mendes; Alves Souto, 2021), o professor da disciplina alterou a política pública implementada realizando uma redistribuição das aulas do itinerário formativo para maior aproveitamento das aulas. A investigação também mostrou que esse professor tentou inserir um ensino contextualizado do Google Forms aos estudantes, associando-o a um passeio escolar. Porém, práticas da escola (Kleiman, 2014), como cultura do papel e do impresso, atenuaram o uso desse recurso digital. Somado a essa cultura do papel e do impresso, foi possível compreender que as TDIC não determinaram mudanças nas práticas (Barton; Lee, 2015) da escola. A exemplo disso, poucos estudantes utilizaram o formulário *online* criado pelo professor da disciplina. Por fim, mesmo diante dessa acentuada carência evidenciada nas instituições escolares, educandos demonstraram aprendizagens adquiridas dentro e fora do espaço escolar (Moll *et al.*, 1992).

Os resultados apresentados nesta tese me levam a concluir que, durante o REANP, gestores, professores e estudantes desenvolveram práticas sociais de leitura e escrita mediadas por TDIC. Nesse aspecto, foi possível constatar que a expansão do uso de TDIC no REANP deveu-se à situação de fechamento das escolas e necessidade de interação entre gestores, professores e estudantes para desenvolvimento das atividades não presenciais. Entretanto ficou evidente, nesse processo de mediação, que em um país de dimensão continental, como o Brasil, onde as pessoas vivem sob diversas situações de desigualdade, o limite de acesso a essas tecnologias digitais se mostrou, também, como um direito negado (Almeida; Rodrigues; Prol, 2022) a uma parcela de estudantes que mais precisa de uma educação de qualidade: os mais pobres. Houve expansão no uso das TDIC, mas de forma desigual. Logo, as oportunidades de aprendizagem não se efetivaram para todos.

Diante disso, nesta pesquisa, foi necessário compreender a relação entre processos de implementação de política pública educacional. Isso porque as políticas são idealizadas no nível macro, no qual ocorrem as decisões político-administrativas quanto

ao programa governamental. Contudo, quando esses programas chegam no nível micro, que são as escolas, para serem executados, há muitos impactos, especialmente porque, volto a dizer quanto ao Brasil, as realidades são diversas.

Essa diversidade também abrange as escolas e suas localidades, que estão condicionadas ao nível de investimento precário em infraestrutura, por exemplo. O estudo de caso apresentado aqui, realizado em uma instituição da rede de ensino pública estadual na cidade de Santa Luzia, tornou visível um desses impactos no que tange à desigualdade digital durante as aulas de Tecnologia e Inovação. Esse tipo de desigualdade deve ser levado em conta ao se implementar políticas públicas educacionais que dependem e incentivam o ensino de TDIC nas escolas de Educação Básica para que seja possível mitigar distâncias nos processos de realização de macro e micropolíticas, promovendo assim o direito à educação de qualidade a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Luiza Prado de; RODRIGUES, Beatriz de Moraes; PROL, Flavio. Como conectar as escolas brasileiras: um mergulho nos desafios de conexão e cobertura. *In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Tic Educação**: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras*, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. p. 155-163. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eltronico. Acesso em: 12 nov. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- AMADO, João; CAMPOS, Luciano. Os estudos etnográficos em contextos educativos. *In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação***. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 145-168.
- AMESTOY, Micheli Bordoli; BOTON, Jaiane de Moraes. A educação em tempo de pandemia: entre a conectividade e os desafios da ciência. *In: MAROZO, Luís Fernando; FELIX, Sylvia (org.). **A tecnologia em tempos de pandemia**: propostas e vivências*. Rio Grande: Editora da FURG, 2022. p. 74-90. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2022/10/2022-A-tecnologia-na-educacao-em-tempos-de-pandemia-CapJAIA-MICHELI.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 3, p. 661-688, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wHN9q4HfhwbtvpfcNNfkMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de texto: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de Atividades e tarefas Escolares**: modos de Fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade UFRGS**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. 2. ed. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

BLOOME, David *et al.* **Discourse Analysis of Language and Literacy Events in Educational Settings: A Microethnographic Perspective**. New York: Routledge, 2022.

BRAGA, Junia; MARTINS, Antônio Carlos S.; RACILAN, Marcos. The elephant in the (class)room: Emergency Remote Teaching in an ecological perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1071-1101, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117890>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gZ3B63wPwmfDVfNXFMGTpzz/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRAGADO, Louise. Saiba qual é a rede social mais usada no Brasil. **Época Negócios**, 5 fev. 2024. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2024/02/saiba-qual-e-a-rede-social-mais-usada-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL tem mais smartphones que habitantes, aponta FGV. **CNN Brasil - Business**, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Texto compilado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. 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. Brasília, DF: MEC: CNE, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Proinfo**: Programa Nacional de Informática na Educação, [20--]a. Site com informações sobre o Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE Interativo - Programa de Inovação Educação Conectada**, [20--]c. Fornece informações sobre o Programa de inovação Educação Conectada. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-conectada>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus, COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Produto II: modalidades, políticas de apoio aos estudantes e estado da Educação Básica no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77661-produto-2-modalidades-politicas-de-apoio-aos-estudantes-da-educacao-basica-pdf/file>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa um computador por aluno (PROUCA)**, [20--]b. Informações sobre o Programa um computador por aluno. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo/programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do Livro**, [20--]e. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**, [20--]d. Fornece informações sobre a covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube: Digital Media and Society Series**. Cambridge, CB: Polity Press, 2009. p. 1-14. Disponível em: <https://ayomenulisfisip.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/youtube-online-video-and-participatory-culture.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CALDAS, Alba Helena Fernandes. **O hipertexto em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa**. 2014. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/14318>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CALENDÁRIO Escolar 2020: ano letivo na rede estadual começa no dia 10 de fevereiro. **Agência Minas Gerais**, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/calendario-escolar-2020-ano-letivo-na-rede-estadual-comeca-no-dia-10-de-fevereiro>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CAMPANHA, Julia Regina *et al.* Uma análise do Plano de Estudo Tutorado: o uso de recursos audiovisuais como ferramenta de ensino na escola estadual João Lourenço, Areado-MG. *In: Jornada Científica da Geografia*, 6., 2021, Alfenas. **Anais [...]**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2021. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/jornadageografia/wp-content/uploads/sites/58/2021/12/18.pdf> Acesso em: 23 jul. 2024.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissionalizando em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007_JairoGoncalvesCarlos.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

CASCAES, Tânia Rosa F.; SOUZA, Tatiana de.; CARVALHO, Marília Gomes de. Gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia: a escola como agente de mudanças. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 17/18, p. 28-41, 2009. DOI: 10.3895/cgt.v5n17/18.6182. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6182>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento escolar. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CAUM, Catarine; GALIETA, Tatiana. O “Conteúdo Básico Comum”: uma análise linguística da Proposta Curricular de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ensino Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 11-35, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1384/899>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br); NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br); COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Painel Tic Covid-19:** Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus: Ensino remoto e Teletrabalho. 3. ed. [S. l.]: CETIC, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

CHARLEAUX, Lupa. Por conta do coronavírus, Google libera Hangouts Meet gratuitamente. **TECMundo**, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/produto/150783-conta-coronavirus-google-libera-hangouts-meet-gratuitamente.htm>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CORREÇÃO PET Língua Portuguesa - 2º ANO - Semanas 1 e 2. Gravado por Rita Vasconcelos. São Gotardo, 28 maio 2020. 1 vídeo (38 min.) Publicado pelo canal Prof. Rita Vasconcelos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Us5nR0vvB7k>. Acesso em: 26 mar. 2025.

COSSON, Rildo. *Círculo de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 36.

COSTA, Daniela. Celular é a principal ferramenta de estudo e trabalho na pandemia. Entrevistador: Mariana Tokarnia. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 5 nov. 2020. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia#:~:text=O%20celular%20%C3%A9%20o%20principal,Brasil%20\(CGI.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia#:~:text=O%20celular%20%C3%A9%20o%20principal,Brasil%20(CGI.br)). Acesso em: 23 mar. 2025.

COSTA, Matheus Bigogno. Qual a diferença entre os formatos de arquivo doc e docx. **Canaltech**, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/software/qual-a-diferenca-entre-os-formatos-de-arquivo-doc-e-docx/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

COURA, Guiomar Timóteo. **A relação entre letramentos escolares e não escolares na construção de comunidades leitoras via booktubers**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020, p. 57-61. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34697>. Acesso em: 20 fev. 2025.

COUTINHO, Gabriel Leuzinger. **A Era dos Smartphones:** um estudo exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil. 2014. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014_GabrielLeuzingerCoutinho.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum – Ensino Médio**, 2025b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS. **Planos de Curso**: CRMG, 2025a. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DAVID, Francielli de Fatima dos Santos *et al.* Uma proposta de uso do Instagram em metodologia aplicável em disciplinas do Ensino. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.959>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195016/html/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

DEVOLUÇÃO das atividades do PET é fundamental para garantir aprendizado. **Agência Minas Gerais**, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/devolucao-das-atividades-do-pet-e-fundamental-para-garantir-aprendizado>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DILDEY, Caroline. **Novo Ensino Médio (2017-2023)**: expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/255958/PEED1757-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2025.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências**: Caderno de Ciências Sociais, [S. l.], n. 7, p. 355-389, 2013. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/RevTendenc/article/view/690>. Acesso 27 out. 2021.

ESTADO disponibiliza Cadernos de Plano de Curso para o ano letivo de 2024. **Agência Minas Gerais**, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/estado-disponibiliza-cadernos-de-plano-de-curso-para-o-ano-letivo-de-2024>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FELIX, Matheus Henrique Lopes; BARROS, Janaina Galdino de. O crescimento das redes sociais em tempos de pandemia. **Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 10, n. 13, p. 286-291, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7635>. Acesso em: 19 fev. 2025.

FRANCO, Luiz Gabriel; MUNFORD, Danusa. Investigando Interações Discursivas em Aulas de Ciências: Um “Olhar Sensível ao Contexto” sobre a Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 125-151, 2018. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018181125>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4658/3008>. Acesso em: 30 maio 2024.

FREIRE, Maximina M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156287>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ZSr5839MXMZ4GRmfFBNtJyC/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/560-566-1-PB-2.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FUZA, Ângela Francine.; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 63, n. 3, p. 661-690, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-8>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/jzCR4LqSHR9SZ7BHhxb4fLf/#> . Acesso em: 15 jul. 2024.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Reinilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 153-193. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Leitura-e-Ensino-de-Lingua.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GOERTZ. Policy analysis: studying policy implementation. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B (ed.). **Handbook of complementary methods in education research**. Washington, DC: American Education Research Association, 2006. p. 701-710.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha Coelho (ed.). **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília, DF: Ipea, 2014, p. 15-28. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3098/1/Livro_Capacidades%20estatais%20e%20democracia_arranjos%20institucionais%20de%20pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

GOOGLE PLAY. **WhatsApp Messenger**, [20--]. Página na qual é possível baixar o aplicativo WhatsApp. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt_BR. Acesso em: 25 nov. 2024.

GOOGLE. **Google Fonts**, [20--]. Disponível em: <https://fonts.google.com/icons>. Acesso em 25 mar. 2025.

GREEN, Judith. L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 42, p. 13-79, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45228>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.; LAPP, D. (Org.). **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1997. p. 181-202.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, mar. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 15 dez. 2023.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores Sociais de Moradia no Contexto da Pré-Pandemia de COVID-19 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/06/indicadores-moradia-pre-pandemia-ibge-23jun2021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). **A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19 no Brasil**. Brasília, DF: INESC, 2021, p. 16-31. Disponível em: https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/11/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

KLEIMAN, Angela Carmen Bustos Romero de. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Rev. Est. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 20 fev. 2025.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 7 mar. 2025.

LIMA, Carla da Conceição de.; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. e78237, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78237>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LINHALIS, Flávia. Famílias, o que vocês têm feito para ajudar no ensino das suas crianças durante a pandemia? **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e45310414319, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14319>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14319>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LINS, Guilherme Ranoya Seixas. **A intuitividade nas mídias interativas**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-22082013-083632/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (org.) **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. pp.11-38. Disponível em:

https://www.inovapoliscursos.com.br/_files/ugd/1a4cc3_c189a971d54c4996855976ff15e16d49.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/#>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARINHO, Janice Helena Chaves; BICALHO, Delaine Cafiero. Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 18, v. 26, p. 179-207, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v18i26.507>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/507>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MARIZ, Luciana. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de graduação em fonoaudiologia**: um estudo de caso. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021, p. 61-63. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43492/1/Luciana%20Mariz%20-%20TESE%20jan22.pdf>. Acesso em 14 mar. 2025.

MARZO, Luís Fernando; FELIX, Sylvia (org.). **A tecnologia em tempos de pandemia**: propostas e vivências. Rio Grande: Editora da FURG, 2022. p. 74-90. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2022/10/2022-A-tecnologia-na-educacao-em-tempos-de-pandemia-CapJAIA-MICHELI.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MARTINS, Fernanda Adorno. Google Forms como ferramenta de apoio: experiência docente em meio a pandemia corona vírus. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 5., 2020, [S. l.]. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1809>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MCNEIL, Linda McSpadden; COPPOLA, Eileen. Official and Unofficial Stories: Getting at the Impact of Policy on Educational Practice . In: GREEN, Judith Lee; CAMILI, Gregory; ELMORE, Patricia Borgsmiller. **Handbook of Complementary Methods in Education Research**. Londres: Routledge, 2006. p. 681-700.

MENDES, Cláudio Lúcio; ALVES SOUTO, Tielle. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Devir Educação**, [S. l.], p. 384-408, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.460. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/460>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-59.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020**. Nota de esclarecimento e orientações sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais: Belo Horizonte, ano 128, n. 68, p. 17, 26 mar. 2020a. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-de-Esclarecimento-e-Orienta%C3%A7%C3%B5es-N%C2%BA-01.2020-CEE.MG_.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 474, de 08 maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia covid-19, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE-MG, 2020b. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=12965&catid=5&m=0>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.886, de 15 mar. de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente coronavírus (COVID-19), institui o comitê Gestor do Plano de Prevenção e contingenciamento em Saúde do COVID-19 – comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências. **Jornal Minas Gerais**: caderno 1- Diário do Executivo, Belo Horizonte, ano 128, n. 56, p. 1, 15 mar. 2020j. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/7565/caderno1_2020-03-15.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 15, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DCE/15/2020/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia prático: Aplicativo Conexão Escola**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1z64cbr14FkRMp6AQ-Eicip2J0CteBm6i/edit>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno pedagógico preparação para o mundo do trabalho: Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo 2023**. Belo Horizonte: SEE, 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B0SLxHiOCj6yWY0am7YOWjv7-L50Obc/view>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais: Educação Profissional e Curso Normal de Nível Médio**. Belo Horizonte: SEE, 2021e. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20REANP%202021%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Curso%20Normal%20de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador:** Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Belo Horizonte: SEE, 2020g. Versão 2. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KYPDNsFqVKHnmYYgLGVGHWMKkYeMrNak/view>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de conduta nas redes sociais.** Belo Horizonte: SEE, 2020h. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Manual%20de%20Conduta%20nas%20Redes%20Sociais_2020.pdf Acesso em: 19 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** 1º ano Ensino Médio Regular Noturno, v. 7, 2020k. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zXfVjssnC20x7u7lbO8Y4sG9ZjwbCilc/view>. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** 2º ano Ensino Médio Regular. Belo Horizonte: SEE, v. 2, p. 1-25, 2021d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MANhPs5oHYD5UtpyrfZogpeZC1AOPBXi/view>. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** 2º ano Ensino Médio Regular. Belo Horizonte: SEE, v. 4, p. 1-23, 2021e. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gePYww-g4cKCD0MoGQiwJNVPSPoZg3_f/view. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** 2º ano Ensino Médio Regular: Linguagens e suas Tecnologias. Belo Horizonte: SEE, p. 1-9, 2022b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/146o2yk8X_SlN9WKipUiy98miNQI8i1l/view. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** 2º ano. Ensino Médio Regular Diurno. Belo Horizonte: SEE, v. 1, p. 1-8, 2020f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1G9lA7lsWMPa5QwtJafZGq9GRUD09fuEo/view>. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio: Comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais. Belo Horizonte, SEE: 2020m. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_baoYaHsN94LfYYL8y1CJb--aJOc3d6f/view. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado:** 2º ano Ensino Médio Regular Diurno/ Noturno/ MEAE/ Integral - PET final avaliativo. Belo Horizonte: SEE, 2020l. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16LsByzci1RZcS8-z8Bi8cvN7p747vXkF/view>. Acesso em 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, 2005a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q9jPgLLbWbRaN37pNDbxVCwquCMD0MTx/view>. Acesso em: 16 jul. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Sociologia: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE, 2005b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE, 2020d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1npzy4Iziai8l7ue5xC7BuavdipMHbgDR/view>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021a. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretriz Curricular do componente Tecnologia e Inovação: Novo Ensino Médio 2022**. Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LEuc-0ArYidgoW1NQVP9A0wfAgzMXdKb/view>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Articulação Educacional. **Memorando-Circular nº 28/2020/SEE/SE**. Trata da distribuição do Plano de Estudos Tutorado (PET) - volume 2. Belo Horizonte: SEE, 2020e. Disponível em: <https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Memorando-Circular-nºC2%BA-28-2020-SEE-SE-1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. **Memorando-Circular nº 64/2020/SEE/SG – Gabinete**. Orientações quanto à comunicação e ao uso das mídias sociais no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Belo Horizonte: SEE, 2020i. Disponível em: https://m1pl.homologacao.prodemge.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20nºC2%BA%2064_2020_SEE_SG%20-%20GABINETE,%2009%20de%20junho%20de%202020%20.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB**. Orientações a respeito do Conexão Escola 2.0. Belo Horizonte: SEE, 2021h. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20nºC2%BA%206%202021%20SEE%20SB.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas Pedagógicas. **Memorando nº 9/2021/SEE/SPP**. Orientações gerais para o ano letivo 2021. Belo Horizonte: SEE, 2021g. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20nºC2%BA%209-2021-SEE-SPP.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022.** Belo Horizonte: SEE, 2021c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Planos de Estudos Tutorados 2022** - Se Liga na Educação. [2022?]. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga-2022---fora-do-ar/PET>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **REANP: 2020 Se liga na Educação**, [2020?]a. Acesso aos PET e transmissões de videoaulas publicados em 2020. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020-fora-do-ar>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Se liga na Educação**, [2020?]b. Site com recursos e materiais pedagógicos que tem referência nas habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Superintendências Regionais de Ensino – SRE**, [20--]. Fornece informações sobre o que são as Superintendências Regionais de Ensino e a sua finalidade. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio.** Belo Horizonte: SEE, 2021j. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Currículo%20Referência%20do%20Ensino%20Médio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: SEE/MG, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4789-2022/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NERO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002, p.9-22. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MITCHELL, J. Clyde. Typicality and the case study. *In*: ELLEN, Roy F (ed.). **Ethnographic research: a guide to general conduct.** New York: Academic Press, 1984. p. 238-241.

MOLL, Luis C.; AMANTI, Cathy; NEFF, Deborah; GONZALEZ, Norma. Funds of Knowledge for Teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-41, 1992. DOI: <http://doi.org/10.1080/00405849209543534>. Disponível em: https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

MORAIS-COSTA, Franciellen *et al.* PET – Plano de Estudos Tutorado: alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e6324, 2024. DOI: <http://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-123>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6324/4175>. Acesso em: 31 maio 2024.

MOTA, Rafael Silveira da; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; KUPPER, Mylena da Silva. Evasão escolar em tempos pandêmicos: um estudo sobre o ensino remoto emergencial no município de Sant'Ana do Livramento. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 3, n. 13, p. e37380, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55470/relaec.37380>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/37380>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NERO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 51-66. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **TIC Domicílios: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros 2020**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

O QUE É uma questão polêmica – cadernos virtuais. **Escrevendo o futuro**, c2013 – 2021. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/o-que-e-uma-questao-polemica/. Acesso em: 2 fev. 2025.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2021, v. 16, n. 1, p. 84-106. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.13928>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928/13492>. Acesso em: 23 maio 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional. **Revista Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da emergência internacional de COVID-19**, [202-]. Site faz um histórico da emergência internacional de covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PANDEMIA escancara problema de moradia no Brasil. **União Nacional por Moradia Popular**, 7 maio 2020. Disponível em: <https://unmp.org.br/pandemia-escancara-problema-da-moradia-no-brasil-confira-reportagem/> Acesso em: 10 jun. 2024.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, S. (coord.) **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 85-101.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fKjYHb7qD8nK4MWQZFchr6K/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PIRES, Roberto Rocha C.; LOTTA Gabriela. Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro : Ipea, 2019, pp. 127-152. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades_reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

PLANO de Estudo Tutorado foi desenvolvido para garantir educação com equidade de acesso a todos os estudantes. **SRE Campo Belo**, 24 maio 2021. Disponível em: <https://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/index.php/licitacoes/9-noticias/1010-plano-de-estudo-tutorado-foi-desenvolvido-para-garantir-educacao-com-equidade-de-acesso-a-todos-os-estudantes>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PLANOS de Curso auxiliam professores na organização do trabalho desenvolvido em sala de aula. **Secretaria de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/planos-de-curso-auxiliam-professores-na-organizacao-do-trabalho-desenvolvido-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

POSSA, Anderson Aorivan da Cunha *et al.* Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. **Boletim Economia Empírica**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PUBLICAR matérias no Jornal Minas Gerais. **Portal MG**, 17 mar. 2025. Site com informações sobre como publicar matérias no Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais (DOMG-e). Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/publicar-materias-no-jornal-minas-gerais>. Acesso em: 25 mar. 2025.

QEDU. **QEDu**: use dados. Transforme a educação, c2025. Site contém dados apurados pelo Indicador de qualidade da educação básica (Ideb). Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2014%20Escolha_Livro_Portugues.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

REGES, Luiz Carlos Moura *et al.* (org.). **Ferramentas Google de apoio educacional**. Mossoró, RN: EDUERN, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/ensino-remoto-materiais/arquivos/6045ferramentas_google_de_apoio_educacional.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

REGIME de Estudo não Presencial completa um ano como referência nacional. **Agência Minas Gerais**, 18 maio 2025. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/regime-de-estudo-nao-presencial-completa-um-ano-como-referencia-nacional>. Acesso em: 26 mar. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. especial 2, p. 446-460, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 317-325, 2022. DOI: <http://doi.org/10.13102/cl.v23i2.9139>. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9139/7670>. Acesso em: 07 mar. 2025.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES Poliana. “Aula remota”: um hipônimo do gênero aula ou um novo gênero de atividade? In: ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; PESSÔA, Morgana (org.). **Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 47-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Helena-Boschi/publication/349898967_Cartas_do_leitor_uma_analise_de_tarefas_do_Celpe-Bras_da_perspectiva_das_cenas_da_enunciacao/links/60466fe6a6fdcc9c7821817f/Cartas-do-leitor-uma-analise-de-tarefas-do-Celpe-Bras-da-perspectiva-das-cenas-da-enunciacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROCHA, Rodolfo Santos; SANTOS, Valter da Silva. **Saúde mental de alunos do ensino básico durante a pandemia**: uma revisão. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2023. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4921>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A sequência injuntiva passo a passo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7899>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ROSSI, Claudia Maria Soares; BRITO, Ana Clara Serpa Toscano de; SILVA JUNIOR, Uriel Borges da. O uso do aplicativo WhatsApp durante o ensino remoto na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 21, jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/21/o-uso-do-aplicativo-whatsapp-durante-o-ensino-remoto-na-rede-publica-de-ensino-do-estado-de-minas-gerais>. Acesso em: 19 fev. 2025.

RUFATO, Gláucia Botan. YouTube: uma ferramenta para educação em tempos de pandemia. In: SILVA, Américo Junior Nunes da. (org). **A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 51-61. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/youtube-uma-ferramenta-para-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SANTOS, Edvania Cordeiro dos; SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos. WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações. In: Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 10., 2021, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: UNIT-SE, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14828/6380>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Maiara Araújo Ribeiro dos; GODOY, Rosa Maria Mendes de. O ensino remoto emergencial em tempos de covid-19. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, mar. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/11/o-ensino-remoto-emergencial-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e76252, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76252>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SECRETARIA de Educação desenvolveu diferentes estratégias para que os Planos de Estudos Tutorado chegassem até os estudantes durante o ensino remoto. **Agência Minas Gerais**, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/11194-secretaria-de-educacao-desenvolveu-diferentes-estrategias-para-que-os-planos-de-estudos-tutorados-chegassem-ate-os-alunos-durante-o-ensino-remoto>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 255-281, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mCYG9K74qkc5pSPywt3g8tF/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges *et al.* (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 9-73. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

SOARES, Magda. Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRINA, Heliane Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 17-47.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128 p.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**, San Diego: Harcourt, Brace, & Co., 1989.

STREET, Brian V. Culture is a Verb: anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, David; THOMPSON, Linda; BYRAM, Michael (ed.). **Language and Culture**. York: British Association of Applied Linguistics, 1993. p. 23-44.

STREET, Brian V. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 5 mar. 2025.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. -1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial. 2014.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (ed.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2025.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira.; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, RR, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5028436%20%20%20>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>. Acesso em: 19 fev. 2025.

THIEL, Cristiane Rocha. Psicologia das cores no marketing. **Cristiane Rocha Thiel**, c2024. Disponível em: <https://cristianethiel.com.br/psicologia-das-cores-no>

marketing/#:~:text=Como%20as%20cores%20podem%20afetar,azul%20transmite%20tranquilidade%20e%20confian%C3%A7a. Acesso em: 19 fev. 2025.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr./jun. 2022. DOI: <http://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/?format=pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

VERÍSSIMO, Isabela. Brasil dispara como um dos maiores consumidores de mídias sociais, segundo pesquisa. **Jornal Digital**, 10 abr. 2024. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br/2024/04/10/brasil-dispara-como-um-dos-maiores-consumidores-de-midias-sociais-segundo-pesquisa/#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20mostram%20que%20existem,ter%20mais%20de%20um%20perfil>. Acesso em: 25 mar. 2025.

VERSÕES impressas e digitais de revistas apresentaram queda em 2021, diz pesquisa. **Conjur**, São Paulo, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mar-21/revistas-impressas-digitais-queda-circulacao-2021/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1680/000355228.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2025.

WORLD BANK. **Guidance Note: Remote Learning & COVID-19**. [Washington, DC]: World Bank, 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

XAVIER, José Ângelo; TAVARES, Vitor; PEREIRA, Marcos da Veiga. Um livro não existe em uma estante. Sua existência depende do leitor. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro. 5. ed., 2021. p. 15-16. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf Acesso em: 23 jul. 2024.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 16-29.

ZEFERINO, Ana Flávia dos Santos; SILVA, Claudevânio da; SILVA, José Atalvanio da. A influência do Instagram no ensino de química no período de pandemia da COVID-19. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 424-434, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48017/dj.v7i1.1923>. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1923/1605. Acesso em: 19 fev. 2025.

APÊNDICE 1 - Questionário

Pedimos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Por gentileza, responda às questões abertas da maneira mais completa e objetiva que puder. Elas comporão, com outros dados, o *corpus* de pesquisa apresentado ao curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais da doutoranda Guiomar Timóteo Coura, orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Maria Lúcia Castanheira, e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade. Você tem a opção de não responder, caso entenda que não deve fazê-lo. Obrigada!

Nome: _____ Idade: _____ anos

Cidade: _____

Escola Estadual _____

1- Há quanto tempo trabalha como professor (a) na escola mencionada?

_____ Este é o primeiro ano

_____ 1 a 2 anos

_____ 3 a 5 anos

_____ 6 a 10 anos

_____ 11 anos ou mais

2- Durante o ensino remoto você trabalhava na escola mencionada?

☐ Sim

☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 3, se você respondeu **não**, pule para a questão 4.

3- Qual o tempo de trabalho na escola a que estava vinculado (a) durante o REANP?

_____ Foi o primeiro ano

_____ 1 a 2 anos

_____ 3 a 5 anos

_____ 6 a 10 anos

_____ 11 anos ou mais

4- Qual o seu nível de formação?

_____ Educação superior/ Licenciatura

_____ Educação superior/ Outros cursos

_____ Especialização (Lato Sensu)

_____ Mestrado

_____ Doutorado

5- Você utilizou os recursos tecnológicos oferecidos pela SEE/MG durante o ensino remoto

(REANP)?

☐ Sim

☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 6, se você respondeu **não**, pule para a questão 7.

6- Das ferramentas que a SEE/MG disponibilizou durante o ensino remoto (REANP), quais você teve a oportunidade de utilizar? (Marque mais de uma opção se desejar)

_____ PET

_____ Plataforma digital Conexão Escola

_____ Site Estude em Casa

_____ Google Classroom (Google Sala de Aula)

_____ E-mail institucional

7- Você utilizou outras ferramentas tecnológicas além das oferecidas pela SEE/MG durante o

ensino remoto (REANP)?

☐ Sim

☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 8, se você respondeu **não**, pule para a questão 9.

8- Quais dessas ferramentas tecnológicas você utilizou durante o ensino remoto (REANP) em

suas aulas? (Marque mais de uma opção se necessário)

_____ YouTube

_____ Instagram

_____ WhatsApp

_____ Zoom

_____ Google Meet

_____ Facebook

_____ Outros _____

9- Quais equipamentos você mais utilizou para dar aulas durante o ensino remoto? (Marque mais de uma opção se desejar)

_____ Notebook

_____ Computador (Desktop ou de mesa)

_____ Celular com plano de internet

10- Que tipo de atividades você mais desenvolvia com os estudantes durante as aulas remotas (por exemplo aulas síncronas em alguma plataforma virtual, videoaulas, *podcasts*, postagem de atividades em word)?

11- Você teve algum tipo de dificuldade para utilizar ferramentas tecnológicas durante o ensino remoto (REANP)?

☐ Sim ☐ Não

11.1- Por quê?

12- Durante o ensino remoto (REANP) você possuía internet em casa?

☐ Sim ☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 13, se você respondeu **não**, pule para a questão 14.

13- Qual era a velocidade da sua internet?

_____ Menor de 5 Mb

_____ Entre 5 e 50 Mb

_____ Entre 55 e 100 Mb

_____ Maior que 100 Mb

14- Você realizou o curso autoinstrucional *Google for Education*: recursos e possibilidades oferecido pela SEE/MG no ano de 2021?

☐ Sim ☐ Não

15- Você realizou algum curso de formação sobre uso das tecnologias na educação durante ensino remoto (REANP)?

☐ Sim ☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 16, se você respondeu **não**, pule para a questão 18.

16- Qual curso de formação?

17- Esses cursos de formação (pela SEE/MG ou não) ajudaram você na execução das aulas no ensino remoto?

☐ Sim ☐ Não

18- Você considera que os seus alunos tiveram uma aprendizagem significativa durante o ensino remoto com a utilização das tecnologias digitais?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

19- Você considera importante o uso das tecnologias digitais no processo de educação dos estudantes?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

20- Você continua a utilizar algum recurso tecnológico durante as aulas no modo presencial?

☐ Sim ☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 20, se você respondeu **não**, pule para a questão 21.

21- Qual recurso você utiliza?

22- Você percebe alguma mudança em suas aulas no ensino presencial com o uso das tecnologias digitais ou TCIs?

☐ Sim ☐ Não

*se você respondeu **sim**, pule para a questão 23, se você respondeu **não**, pule para a questão 24.

23- Qual(is) tipo(s) de mudança(s)?

24- Você considera importante que os cursos de formação inicial e continuada de professores

abordem o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

APÊNDICE 2 - Perguntas iniciais para as entrevistas

- a) Como foi sua experiência dando aula no ensino remoto?
- b) Como você poderia descrever a participação dos estudantes durante as aulas no ensino remoto (REANP)?
- c) Quais foram os maiores desafios enfrentados por você no ensino remoto (REANP)?
- d) Você acha que as experiências vivenciadas durante o ensino remoto mudaram as aulas no ensino presencial? Como?
- e) Você acha que os professores estão preparados para o uso das tecnologias digitais nas aulas? Por quê?
- f) Você acha que as tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado(a) responsável,

Convidamos seu(sua) filho(a) para participar voluntariamente da pesquisa *Práticas de letramento em tempos de pandemia: um estudo sobre o Regime de Aulas Não Presenciais da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (REANP)*. Nosso objetivo é examinar significados associados às práticas de letramento desenvolvidas ao longo do processo de implementação e desenvolvimento do Regime de Aulas Não Presenciais (REANP) na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O motivo que nos leva a pesquisar essa questão é, principalmente, a necessidade de compreender como professores implementaram ações necessárias ao desenvolvimento do ensino remoto em Minas Gerais. É importante compreender a implementação de uma política educacional ancorada no uso de novas tecnologias, como o uso da plataforma digital Conexão Escola, Google Sala de aula, Google Meet, e-mail institucional. A participação nesta pesquisa não alterará, de nenhuma forma, as notas anteriores ou próximas notas, e o objetivo de nossa pesquisa não é julgar o desempenho escolar do(a) aluno(a) nas atividades.

Para este estudo, iremos acompanhar a rotina de sala aula de seu(sua) filho(a). As observações serão registradas em um caderno de campo e as aulas serão filmadas e gravadas em áudio e vídeo. Também pretendemos entrevistar, com a sua permissão, seu(sua) filho(a) para conhecer as experiências que teve durante o ensino remoto. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros, que não serão divulgados sem a sua autorização.

As filmagens serão feitas durante as aulas ao longo do semestre. As imagens produzidas pelas gravações serão utilizadas exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será arquivado por um período de cinco anos e, após esse período, será destruído.

As pesquisadoras irão tratar a identidade de seu(sua) filho(a) com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma seu(sua) filho(a) será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. A participação dele(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. Em princípio, as imagens produzidas pela gravação das aulas serão usadas apenas para o estudo pelas pesquisadoras. Entretanto, no caso de uso público de qualquer trecho da gravação e de vídeo/imagem, a identidade de seu(sua) filho(a) não será divulgada, sob

hipótese nenhuma, sendo usadas para esse propósito ferramentas digitais que garantam seu anonimato, como borrar ou quadricular o rosto e alterar a voz nas gravações. Todavia, caso o(a) senhor(a) autorize, a identidade de seu(sua) filho(a) poderá ser divulgada.

Para que o(a) seu(sua) filho(a) participe deste estudo, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Estamos dispostas a dar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e, em qualquer momento da pesquisa, você estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pela pesquisadora.

É importante que você esteja ciente de que este estudo possui alguns riscos, como constrangimento ou desconforto ao responder ou falar alguma coisa perto da pesquisadora, ou o risco de exposição com a presença da câmera de vídeo. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou dos posicionamentos que o/a seu(sua) filho(a) assumir e tomará todos os cuidados para que os procedimentos de pesquisa interfiram o mínimo possível em sua rotina.

As aulas serão assistidas pelo período de seis a oito meses para que ele(a) possa se acostumar com a presença da pesquisadora e ela apenas gravará e filmará as suas falas com a autorização de seu(sua) filho(a). Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os mesmos são passíveis de ressarcimento na proporção dos danos causados, conforme estabelece a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Em caso de dúvidas, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____,
 responsável _____ pelo(a) _____ estudante
 _____,

DECLARO que autorizo a participação do(a) estudante nesta pesquisa e que estou ciente de que os dados obtidos poderão ser utilizados para fins de pesquisa científica. Além disso, eu _____ (autorizo/não autorizo) que o meu verdadeiro nome seja utilizado na divulgação desse estudo.

Local e data: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que o(a) participante colocar.

Local e data: _____ de _____ de _____.

 Maria Lúcia Castanheira
Pesquisadora responsável

 Guiomar Timóteo Coura
Pesquisadora assistente

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Em caso de dúvidas com relação a qualquer aspecto deste estudo, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora responsável Prof^a. Dra. Maria Lúcia Castanheira pelo e-mail: lalucia@gmail.com.

Outras demandas que o(a) senhor(a) tiver ao longo da pesquisa, poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora assistente/doutoranda Guiomar Timóteo Coura pelo endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação; Programa de Pós-

graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901 e pelo e-mail: tguiomar@yahoo.com.br.

APÊNDICE 4 - Termo de Assentimento Livre Esclarecido

Querido(a) aluno(a),

Convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa *Práticas de letramento em tempos de pandemia: um estudo sobre o Regime de Aulas Não Presenciais da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (REANP)*. Nosso objetivo é examinar significados associados às práticas de letramento desenvolvidas ao longo do processo de implementação e desenvolvimento do Regime de Aulas Não Presenciais (REANP) na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O motivo que nos leva a pesquisar essa questão é, principalmente, a necessidade de compreender como professores implementaram ações necessárias ao desenvolvimento do ensino remoto em Minas Gerais. Buscamos compreender como, em uma situação excepcional, com o distanciamento social imposto pela pandemia, as novas tecnologias de comunicação foram utilizadas nos processos de ensino (por exemplo, uso da plataforma digital Conexão Escola, Google Sala de aula, Google Meet, e-mail institucional).

Para este estudo, iremos acompanhar a sua rotina de sala aula, para investigar possíveis mudanças provocadas nas aulas a partir da experiência vivenciada no REANP. As observações serão registradas em um caderno de campo e as aulas serão filmadas e gravadas em áudio e vídeo. Também pretendemos entrevistá-lo(a) para conhecer as experiências que você teve durante o ensino remoto. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros, que não serão divulgados sem a sua autorização.

As filmagens serão feitas durante as aulas, ao longo do semestre. Para gravar as imagens, será utilizada uma câmera Cybershot da Sony, modelo DSCW-110, que ficará posicionada em um suporte próprio para esse tipo de modelo. Os ângulos de gravação poderão variar em função dos objetivos da pesquisa.

As imagens produzidas pelas gravações serão utilizadas exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será arquivado por um período de cinco anos e, após esse período, será destruído. As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma você será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. A sua participação será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. Em princípio, as imagens produzidas pela gravação das aulas serão usadas apenas para o estudo pelas pesquisadoras. Entretanto, no caso de uso público de qualquer trecho da gravação e de

vídeo/imagem, a sua identidade não será divulgada, sob hipótese nenhuma, sendo usadas para esse propósito ferramentas digitais que garantam seu anonimato, como borrar ou quadricular o rosto e alterar a voz nas gravações.

Para que participe deste estudo, você e seus pais ou responsáveis não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Estamos dispostas a dar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e, em qualquer momento da pesquisa, você estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido(a) pela pesquisadora.

É importante que você esteja ciente de que este estudo possui alguns riscos, como constrangimento ou desconforto ao responder ou falar alguma coisa perto da pesquisadora, ou o risco de exposição com a presença da câmera de vídeo. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética, independente das opiniões ou dos posicionamentos ou qualquer outro aspecto daquilo que for dito e tomará todos os cuidados para que os procedimentos de pesquisa interfiram o mínimo possível em sua rotina.

As aulas serão assistidas pelo período de seis a oito meses para que você possa se acostumar com a presença da pesquisadora e ela apenas gravará e filmará as suas falas com a sua autorização. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os mesmos são passíveis de ressarcimento na proporção dos danos causados, conforme estabelece a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____,
DECLARO que aceito participar desta pesquisa e que estou ciente de que os dados obtidos poderão ser utilizados para fins de pesquisa científica. Além disso, eu _____ (autorizo/não autorizo) que o meu verdadeiro nome seja utilizado na divulgação desse estudo.

Local e Data: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que o(a) participante colocar.

Local e data: _____ de _____ de _____.

Maria Lúcia Castanheira

Pesquisadora responsável

Guiomar Timóteo Coura

Pesquisadora assistente

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá solicitar esclarecimentos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Em caso de dúvidas com relação a qualquer aspecto deste estudo, você poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora responsável Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira; pelo e-mail: lalucia@gmail.com.

Outras demandas que você tiver ao longo da pesquisa, poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora assistente/doutoranda Guiomar Timóteo Coura pelo

endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; pelo e-mail: tguiomar@yahoo.com.br.