

Pandemia do covid-19 e ensino remoto emergencial: em análise a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Pandemy Of Covid-19 And Emergency Remote Education:
in analysis the State Education Network of Mato Grosso Do Sul

Rodrigo Rocha Da Silva¹

Ana Paula Camilo Pereira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo debater como tem sido promovido o ensino remoto emergencial, adotado a partir do surgimento do atual contexto de pandemia ocasionado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19), que afetaram os modos de vida da sociedade, sobretudo em virtude do isolamento/distanciamento social, face ao alto grau de propagação e letalidade. Metodologicamente, para a presente análise, de cunho qualitativo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental do processo de implementação do ensino remoto emergencial no contexto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com foco para Campo Grande, bem como das medidas empregadas durante os anos letivos de 2020 e 2021 para o acesso e permanente vínculo dos estudantes com as escolas. Os resultados obtidos apontaram que as ações instituídas em Mato Grosso do Sul não foram suficientes para que os estudantes pudessem ter garantido seu direito à aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que o sucesso das medidas dependia de fatores como: conhecimento dos professores sobre as plataformas virtuais e planejamento de atividades remotas que pudessem ser desenvolvidas pelos estudantes sem a mediação direta do professor; acesso dos estudantes à internet e às plataformas digitais; autonomia de aprendizagem por meio de atividades impressas; e engajamento dos estudantes a uma dessas formas de ensino. Concluímos que a falta de fomento por parte do Governo Federal e Estadual para disponibilizar acesso à internet e aos equipamentos e recursos necessários para o ensino remoto maximizam o problema das desigualdades sociais, acarretando prejuízos ao desenvolvimento educacional dos estudantes.

Palavras-chave: Educação básica; Ensino remoto emergencial; Mato Grosso do Sul.

Abstract: This paper aims discussing how emergency distance teaching has been promoted which has adopted from the arising of the current pandemic context caused by the new coronavirus (SARS-CoV-2) and the disease caused by it (Covid-19) that has been affecting the society's way of life, mainly due to social isolation/distance, faced the high degree of propagation and lethality. Methodologically for this qualitative analysis, a bibliographic and documentary survey of the implementation process of this emergency distance teaching was carried out onto the Teaching

- 1 Estudante de Mestrado do Profeduc - Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS. Professor Licenciado em Geografia pela UEMS. Atuo como docente na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - REE/MS.
- 2 Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio de Doutorado Sanduíche pela Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente). Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é docente do curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Unidade Universitária de Campo Grande. Tem experiência na área de Geografia Humana. É integrante do Grupo de Pesquisa Metamorfoses Urbanas e Regionais do Laboratório de Estudos Regionais da USP, do Grupo de Estudos em Fronteira, Turismo e Território (GEFRONTTER/UEMS) e pesquisadora colaboradora do Observatório das Metrôpoles - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia.

Network of Mato Grosso do Sul State, as well as the requirements employed during the 2020 and 2021 scholarship years for accessing and to keep a permanent connection between students and schools. The obtained results have showed that the actions which have instituted in Mato Grosso do Sul were not enough for students to guarantee their right to learn school contents, due to the success of the requirements have depended on factors such as: teachers' knowledge about virtual platforms and planning remote activities that could be developed by students without the direct mediation of the teacher; student access to the Internet and digital platforms; autonomy learning through printed activities; and student engagement in one of these manners of teaching. We conclude that the lack of support from the Federal and State Governments in providing access to the internet and to the equipment and resources that were necessary for remote education have maximized the problem of social inequalities whose resulting in damage to the educational student development.

Keywords: Learning basic; emergency distance teaching; Mato Grosso do Sul State.

Introdução

A Educação tem se reestruturado ao longo dos anos, e desde a promulgação da Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem-se observado alterações significativas, dentre as quais a busca por uma maior proximidade do ambiente escolar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A busca por essa proximidade é consequência das transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade, impulsionadas principalmente pelo meio técnico científico-informacional, no qual, conforme Santos (1996), há a expectativa de que a tecnologia possa contribuir para amenizar as dificuldades e promover avanços sociais, sobretudo no campo das ciências.

Assim, com o desenvolvimento do meio técnico científico-informacional, a Educação também passou a se utilizar das mais diversas ferramentas tecnológicas, visando instituir práticas pedagógicas que pudessem ir ao encontro da vida cotidiana dos estudantes, bem como proporcionar aulas mais dinâmicas e criativas, nas quais o estudante fosse estimulado a aprender também por meio de pesquisas realizadas por ele próprio.

Os impactos dessas mudanças na atuação dos professores têm sido objeto de debate e pesquisas no campo educacional. Imbernón (2009) aponta que a globalização e o aumento nas expectativas de acesso à escolarização da população fizeram com que se recaísse sobre a escola, e consequentemente sobre os professores, a incumbência de resolver as demandas típicas da sociedade contemporânea, o que tem levado a uma intensificação do trabalho educativo e, sobretudo, a críticas e cobranças sobre os resultados do trabalho desses profissionais.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 277 - 278) aponta que a escola se constituiu em “[...] um lugar original de formação e de produção de saberes, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos ‘artificialmente’”.

Diante dessas discussões, os anos de 2020 e 2021 têm sido emblemáticos, pois a sociedade tem assistido importantes mudanças no contexto educacional, que são resultantes das dificuldades impostas sistematicamente nesse período.

As perspectivas de mudanças que vinham em passos lentos sofreram uma repentina e abrupta adaptação, diante da pandemia ocasionada pela Covid-19³. Segundo Arruda (2020, p. 258), o novo

3 De acordo com o Ministério da Saúde (2021), a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Conforme a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 pode ser assintomática ou oligossintomática

coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19) se tornaram uma das maiores epidemias da história, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista.

Em face do alto grau de propagação e letalidade do novo coronavírus e da necessidade de isolamento/distanciamento social, a escola, como estrutura física e espaço de interação, passou a ser um local de risco iminente de contágio, tanto para professores quanto para alunos. Isso tem feito, conforme Arruda 2020 (p. 259), com que a liberação da abertura das escolas seja a última a ser recomendada pelos órgãos mundiais que opinam sobre as políticas de retorno às atividades coletivas, sendo que, em algumas situações mais graves, “esses órgãos permitem um retorno com tantas determinações sanitárias que fazem com que a escola possivelmente não volte a ser reconhecida pelos seus atores”.

Em nível global, portanto, as formas de ensino tiveram que ser adaptadas ao necessário isolamento social, demandando posicionamentos drásticos no setor educacional. Arruda (2020) aponta, nesse sentido, que em 26 de abril de 2020 quase 90% de alunos estavam impossibilitados de frequentar as aulas.

Nos países que conseguiram implantar políticas exitosas de combate à pandemia, à medida em que os casos de óbitos e contágio foram diminuindo, houve paulatinamente a abertura das escolas. No Brasil, no entanto, do ponto de vista estratégico de gerenciamento da crise pandêmica, não houve a adoção de uma política eficaz de combate à propagação do novo coronavírus. O Governo Federal, com destaque para o mais alto escalão executivo do país, assumiu uma postura negacionista, propagando, além de desinformações sobre a extensão da pandemia no Brasil, a negação da Ciência e dos mecanismos de controle e proteção do vírus, que inclusive são definidas em desacordo com o que tem sido estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Esses elementos comprometem o futuro do país, sobretudo da Educação, pois assim o governo deixa de implementar medidas que possam garantir a continuidade do ensino e aprendizagem, especialmente para os estudantes mais carentes. Além disso, este negacionismo da Ciência levou ao atraso no processo de vacinação, única medida capaz de conter o avanço do vírus, provocando ainda mais retardamento para o retorno seguro das aulas presenciais.

De acordo com o Consórcio de Veículos de Imprensa, no Brasil acumulava, até junho de 2021, quase 463 mil mortes por Covid-19, tendo uma média diária de aproximadamente 1.900 óbitos diários, e mais de 16 milhões de infectados. Além disso, destaca-se a detecção de novas variantes, que se propagam com maior rapidez, as quais estão em análise pela Fiocruz Amazônia (2021).

Assim, diante desse cenário, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica pública, desde março de 2020 e até o momento de escrita desse artigo (junho de 2021), vivencia-se uma reestruturação organizacional definida em estado de exceção, com a adoção do ensino remoto emergencial em substituição ao ensino presencial. O ensino remoto emergencial, como explica Arruda (2020), refere-se à mudança temporária na forma de ensino dos conteúdos curriculares, uma alternativa adotada devido à situação de crise sanitária, diferindo, assim, da Educação a Distância (EaD).

O Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino remoto emergencial por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020⁴, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

(poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

4 Posteriormente, a Portaria 343/2020 foi alterada pelas Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 - que ampliam o período - e, por fim, pelas Portarias nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 376, de 3 de abril de 2020.

digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus. Em síntese, a referida portaria e as demais que lhe sucederam autorizam a suspensão de aulas presenciais e a instauração do ensino remoto emergencial, tendo como base o uso de plataformas digitais para promover o ensino e a aprendizagem na Educação Básica.

Percebe-se, nesse sentido, que a possibilidade de sucesso da estratégia adotada pelo MEC está diretamente ligada à utilização de tecnologias que viabilizassem esse novo ensino, como o celular, *smartphone*, computador, *notebook* ou *tablet*, sendo o uso da internet primordial para a sua efetivação.

As ações voltadas para a Educação Básica são de responsabilidade dos entes federados que as gerenciam – estados e municípios – e têm dispositivos legais diversos:

Na rede pública, esse hiato é ainda maior, cabendo a cada secretaria de educação propor alternativas para o contexto de suspensão das atividades presenciais físicas, bem como o planejamento para o retorno dos estudantes. Essa situação, em um contexto educacional que já enfrenta desafios importantes em função das transformações sociais que o mundo vivencia, ganha novas provocações em razão do cenário pandêmico (SANTANA; SALES, 2020, p. 82).

Entre os desafios mencionados na citação acima, pode-se citar a desigualdade de acesso da população brasileira aos meios digitais de comunicação. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontam que, no ano de 2019, 46 milhões de pessoas não possuíam celular no Brasil, o que corresponde, aproximadamente, a 25% da população. Ainda, segundo a referida pesquisa, 21,7% da população não possuía acesso à internet, considerando pessoas com idade acima de 10 anos, o que significa um total de 39,8 milhões de pessoas sem conexão com a internet. No entanto, se a pesquisa também avaliasse a frequência e a qualidade da conexão a que a população brasileira tem acesso, possivelmente o número seria mais preocupante, sobretudo quando se analisa a questão do ponto de vista do ensino remoto emergencial, em que a comunicação de estudantes e professores, por videoconferência, tem sido utilizada em alguns contextos, o que demanda uma conexão rápida, estável e um volume razoável de dados⁵ disponíveis.

No que se refere ao ensino remoto emergencial, o recorte da presente pesquisa focaliza o estado de Mato Grosso do Sul, o qual, de acordo com o Consórcio de Veículos de Imprensa (2021), já soma mais de 6.700 mil mortes, e, aproximadamente, 290 mil infectados pelo novo coronavírus. Segundo dados do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Mato Grosso do Sul apresenta-se como um dos quatro estados que, logo após as suspensões das aulas presenciais, em março de 2020, deram continuidade às atividades pedagógicas, visando ao cumprimento da carga horária letiva.

Para análise desse contexto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, a qual, conforme André (2013), permite que o pesquisador esteja inserido no ambiente pesquisado, atuando nessa realidade, sendo as problemáticas cotidianas inerentes a sua experiência e vivências, possibilitando a vinculação do seu ambiente de trabalho como lócus de pesquisa. No caso da presente pesquisa, que se dá em período de pandemia, o lócus de trabalho se torna o ambiente virtual e se instaura cotidianamente na residência dos professores.

Portanto, o presente trabalho destaca um contexto histórico e cultural que vem compulsoriamente sendo alterado, levando a uma compreensão de questões vivenciadas no cerne da Educação. Assim, constituíram etapas da coleta de dados: levantamento bibliográfico, análise documental, tendo como

5 Miller (2021) informa que os aplicativos de videoconferência geralmente consomem muitos dados, o que pode ser um problema para quem possui dados limitados. Uma chamada de vídeo individual por Zoom, na configuração padrão, pode consumir pouco mais de 1 GB por hora, por exemplo. Mas, se forem adicionadas mais pessoas à reunião, a quantidade de dados usados aumenta exponencialmente.

fontes a legislação educacional, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).

Na próxima seção, como forma de contextualizar o panorama nacional da educação durante a pandemia de Covid-19, apresentam-se alguns dados de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), realizada em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a fim de trazer ao debate os impactos da pandemia no trabalho docente. Em seguida, abordam-se as medidas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), para que se tivesse continuidade nas atividades escolares nos anos letivos de 2020 e início de 2021.

Impactos da pandemia Covid-19 no trabalho docente

A pandemia do Covid-19 trouxe impactos ao sistema de ensino brasileiro, formando novas dinâmicas de trabalho na atuação docente. Além de provocar/criar novas e complexas práticas pedagógicas, o ensino remoto emergencial trouxe ao debate as condições de trabalho dos docentes, a estrutura física das escolas e as condições sociais e materiais de toda a comunidade escolar.

Diante disso, a pesquisa intitulada “Trabalho Docente em tempo de Pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), sob a coordenação da Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira, mostra os efeitos que a pandemia trouxe ao trabalho docente, sobretudo na educação básica da rede pública de ensino do Brasil.

A pesquisa, realizada em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), teve abrangência nacional, com a participação - por meio de questionário on-line auto aplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms* - de 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020). Destaca-se que, conforme o relatório do CNTE, mais de mil professores de Mato Grosso do Sul responderam ao questionário, o que justifica a análise destes dados no presente artigo, pois podem contribuir para a compreensão dos impactos da pandemia no trabalho docente em nível nacional e local.

Dentre os participantes, apenas 9% dos professores que atuam na Educação Infantil, 10% no Ensino Fundamental I, 12,3% no Ensino Fundamental II e 16% no Ensino Médio, responderam ter algum tipo de experiência com aulas remotas (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020).

Diante disso, podemos observar que o trabalho com aulas remotas está sendo novidade para grande parte dos docentes que atuam na Educação Básica no Brasil, e, portanto, necessitam de formações para auxiliá-los no trabalho remoto. Porém, a pesquisa traz um dado relevante: 24,6% dos professores que atuam nas redes estaduais de ensino e 53,6% dos professores de redes municipais responderam não ter recebido qualquer formação neste sentido.

Nesse sentido, a referida pesquisa analisou dois fatores considerados importantes, quais sejam, saber se os professores possuíam tanto os recursos tecnológicos (celulares, tablets, notebooks, computadores, internet) quanto o preparo para desenvolverem o trabalho remotamente. Os resultados apontaram que:

Na pesquisa constatamos que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, p. 11).

Diante dos dados apresentados, fica evidente que mais de dois terços dos professores não se consideram preparados para desenvolver as aulas remotas, ainda que eventualmente possuam alguns dos recursos necessários, uma vez que, para desenvolver uma aula remota que possibilite ao estudante entender e realizar as atividades propostas, o professor precisa ter conhecimentos sobre como as plataformas digitais funcionam.

Além disso, a efetividade das aulas remotas não depende somente dos professores, mas também dos estudantes, que igualmente precisam tanto ter acesso aos recursos tecnológicos como autonomia para estudar por meio das plataformas, conforme aponta a pesquisa:

Nesse sentido, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também. Na visão dos profissionais, 1 a cada 3 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto. A situação é melhor no Ensino Médio, com o menor percentual de respondentes (32,5%), avaliou que os estudantes NÃO tinham acesso aos recursos para acompanhar as aulas remotas. A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e atividades aumenta à medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica. Porém, mesmo no Ensino Médio, 1 a cada 5 estudantes não possui autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as) (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, p. 12).

Ainda de acordo com os dados apresentados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020), todas as modalidades de ensino na Educação Básica apresentam índices que mostram que mais de 30% dos estudantes não possuem os recursos necessários para desenvolver as atividades remotas, desta forma, impossibilitando que todos os estudantes possam usufruir do ensino remoto. Ressalta-se que esses dados se apresentam em uma amostragem nacional, tendo regiões mais desenvolvidas tecnologicamente como é o caso das regiões Sudeste e Sul, e outras menos desenvolvidas, como as regiões Nordeste e Norte, podendo ocorrer porcentagens maiores ou menores dependendo do estado e da região ao qual ele se encontra localizado.

De acordo com a pesquisa, 86% dos professores passaram a desenvolver atividades/aulas remotas devido ao fechamento das instituições de ensino. Os recursos disponíveis e utilizados por estes professores podem ser observados na Tabela 1:

Tabela 1 - Recursos utilizados para ministrar as aulas remotas – Pesquisa nacional UFMG/CNTE – 2020

Recursos					
Tablet	Notebook	Celular	Computador de Mesa	Tripé de gravação	Microfone
6,1%	76,0%	91,1%	28,2%	16,6%	14,8%
Tipo de Internet					
Banda Larga	Plano de Dados Móveis	Outro tipo (rádio, discada)		Não possui internet em casa	
65,3%	24,0%	10,4%		0,2%	

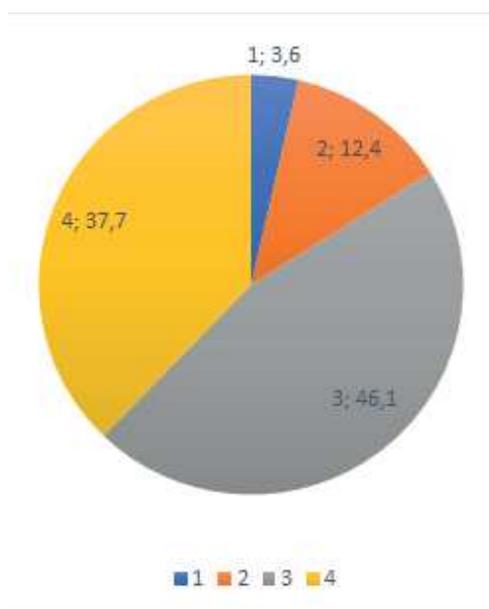
Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (2020).

Diante dos dados apresentados, observa-se que a maioria dos professores se utiliza dos celulares e notebooks para realizar as aulas remotas, bem como da internet banda larga. Com estes recursos tecnológicos disponíveis, os professores da Educação Infantil foram os que mais gravaram vídeos para disponibilizar aos estudantes. Em contrapartida, os professores que atuam no Ensino Médio foram os que mais realizaram aulas remotas ao vivo (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020).

Destaca-se, no entanto, que as atividades remotas não estão somente ligadas às aulas, mas sim a diversas outras atividades, como reuniões, planejamentos e relatórios, entre outros, além da elaboração e correção de atividades que foram impressas e entregues aos estudantes. De fato, a pesquisa aponta “[...] que 9 a cada 10 professores elaboravam atividades para serem enviadas aos estudantes, no período de interrupção das aulas presenciais” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, p. 15).

Outro fator preocupante revelado na pesquisa está relacionado à diminuição do índice de participação e realização das atividades propostas, mesmo entre estudantes que possuem algum tipo de recurso tecnológico que possibilite acompanhar e realizar as atividades, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Participação dos estudantes nas atividades propostas – pesquisa nacional UFMG/CNTE – 2020



Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, 2020.

Diante destes dados, a referida pesquisa ainda pontua que apenas 16% dos professores consideram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas atividades propostas, concluindo que:

O cenário imposto pela pandemia de Covid-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%). Em torno de 45% dos estudantes diminuíram drasticamente a participação nas atividades propostas. A diminuição drástica da participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos(as) professores(as) da Educação Infantil e 29% dos respondentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, p. 18).

Portanto, fica evidenciado nesta pesquisa nacional que as medidas de restrição e distanciamento social, embora necessárias, provocam e, possivelmente, irão provocar ainda mais impactos na educação básica nacional, apesar dos esforços de manter os calendários escolares por meio das plataformas digitais

disponíveis e dos recursos tecnológicos utilizados nas aulas remotas.

Diante da gravidade da situação sanitária no Brasil, que somente em março de 2021 iniciou a Campanha Nacional de Imunização, o ensino híbrido tem se apresentado nas discussões e propostas para um retorno das atividades letivas do ano de 2021. Ressalta-se, entretanto, que a proposta de ensino híbrido como um novo modelo de ensino a ser seguido pelas instituições de ensino do Brasil já encontrava defensores bem antes da pandemia. Este modelo possui um viés mercadológico, uma vez que as empresas de tecnologias venderiam estas plataformas a altos valores, visando assim o lucro com a Educação.

O ensino híbrido, conforme Rodriguez (2016, p. 21), consiste na “[...] combinação entre estudos no espaço escolar e fora dele, utilizando a tecnologia como uma ferramenta essencial nesse processo”. Ainda, segundo o autor, o “termo híbrido está vinculado precisamente a essa dualidade de possibilidades que inclui a escola e espaços externos que podem ser utilizados para aprendizagem através da tecnologia” (RODRIGUEZ, 2016, p. 22).

As tecnologias digitais seriam a base para a promoção de novas formas de aprender e ensinar, por meio do trabalho colaborativo e sem as barreiras impostas pela sala de aula (BACICH; MORAN, 2015). Desta forma, o híbrido permitiria aulas mais flexíveis, na qual a participação dos alunos seria primordial, promovendo, ao mesmo tempo, a autonomia do estudante e sua interação com o professor e demais colegas, em um “espaço estendido, uma sala de aula ampliada, hibridiza” (MORAN, 2015, p. 10).

No contexto da pandemia, o que se observa é que as escolas tiveram que pensar as mais diversas formas e ferramentas de ensino, buscando possibilitar aos estudantes acesso às diferentes maneiras de aprender citada pelos autores acima. O efeito da pandemia impôs aos professores uma reestruturação das formas de ensinar e até mesmo de aprender, até porque muitos desses professores tiveram que aprender a acessar e utilizar as mais diferentes ferramentas tecnológicas.

No entanto, os dados da pesquisa realizada pela UFMG em parceria com a CNTE demonstraram que, dentre os inúmeros fatores que descaracterizam o chamado “ensino híbrido”, está, principalmente, a falta de acesso dos estudantes às tecnologias, o que impossibilita que suas residências se tornem um espaço estendido da sala de aula como o ensino híbrido defende.

As tecnologias estão disponíveis para serem usadas, mas fica evidente que não são todas as famílias brasileiras que têm acesso as plataformas digitais. Uma pessoa ter uma rede social que ela acessa via aparelho celular esporadicamente não significa que ela terá acesso cotidiano e de qualidade a uma plataforma de interface de ensino para assistir a uma aula, são usos diferenciados da tecnologia e que, por sua vez, também demandam recursos diferenciados.

Sob essa ótica, Santana Filho (2020, p. 26) aponta que “[...] o desenvolvimento tecnológico não ocorre de forma homogênea no território, posto que está subordinado à lógica geográfica de concentração de capital obedecendo à sua dinâmica de acumulação”. Para o autor, de nada adianta fornecer informações virtuais de pessoas, lugares, e até mesmo de conteúdo escolar, se o acesso a todas elas está cada vez mais seletivo.

Diante do exposto, fica explícito que nosso sistema educacional não está preparado para o ensino no modelo híbrido, tendo em vista que os estudantes não têm acesso à internet e aos meios e recursos tecnológicos. Ao contrário, é mais provável que o ensino híbrido contribua para aumentar ainda mais a desigualdade entre os estudantes de escola pública e estudantes de escolas privadas, pois, como alerta Luiz Carlos de Freitas (2020), há o perigo real de plataformas híbridas de baixo custo povoarem as escolas

públicas, comprometendo a qualidade da formação dos estudantes, enquanto as escolas privadas de elite mantêm o ensino presencial, tendo nas tecnologias apenas uma opção de aprofundamento curricular.

O autor ainda destaca outro fato relevante: a terceirização da educação brasileira, em que as plataformas digitais acabam por substituir os professores em sala de aula, precarizando assim a educação e promovendo a desqualificação da mão de obra docente:

Primeiro, o professor da sala estará desprofissionalizado e desqualificado, além de ser imobilizado pelas plataformas que são realmente as que comandam o ensino em sala de aula; segundo, suas funções estarão redefinidas para, no melhor dos casos, um “tutor” que responde algumas dúvidas ou faz algumas atividades entre uma sessão on line e outra; terceiro, haverá a tendência a que se responda às dúvidas dos alunos com mais ensino on line – guiado pela própria plataforma ou pelo tutor; quarto, tudo isso será acompanhado de estagnação ou redução salarial do agora “tutor” ou “técnico em educação” (FREITAS, L., 2020).

Corroborando com o que diz Luiz Carlos de Freitas, Helena de Freitas (2020) assevera que um dos efeitos pós-pandemia pode ser a manutenção das plataformas digitais nas escolas públicas, instaurando uma educação básica híbrida que compromete a dimensão educativa e humanizadora do trabalho educativo.

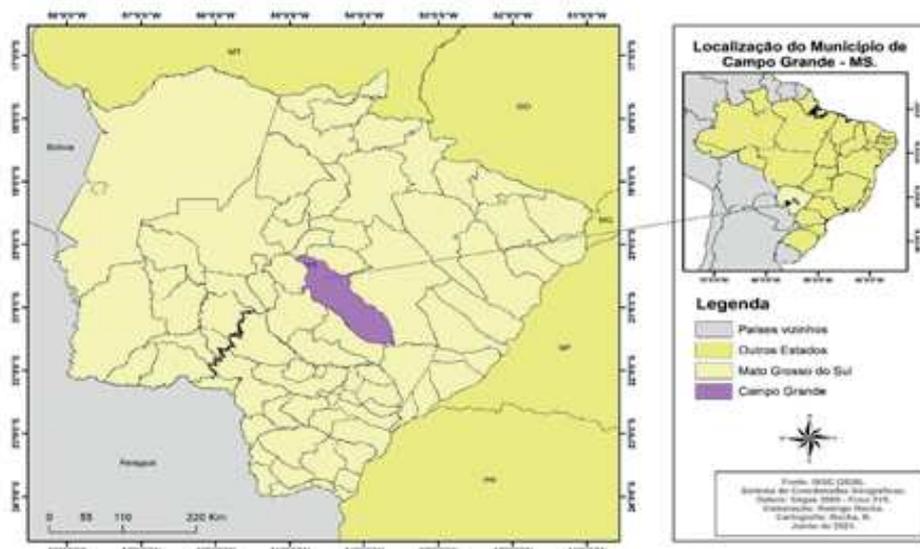
Como apontou a pesquisa desenvolvida pela UFMG em parceria com a CNTE, a pandemia deixou isso mais evidente, uma vez que, em muitas escolas, as plataformas digitais não obtiveram sucesso, tendo-se que recorrer às atividades impressas. O modelo híbrido, portanto, não pode ser apresentado como “salvação” para os problemas de aprendizagem que a pandemia provocou, pois, na prática, mostra-se inviável para a comunidade escolar de forma geral, não considerando os excluídos do mundo digital, sobretudo para os estudantes de baixa renda.

Após apresentar o panorama nacional da educação básica no contexto da pandemia, a próxima seção trata especificamente do caso de Mato Grosso do Sul, com foco na Rede Estadual de Ensino (REE/MS).

Ensino remoto emergencial em Mato Grosso do Sul: alguns elementos para análise

Situado na região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, possuía 2.449.024 habitantes, com população estimada para 2020 em 2.809.394 habitantes. Sua Capital, Campo Grande, no censo de 2010 contava com uma população de 786.797 habitantes, com estimativa de 906.092 habitantes em 2020.

Figura 1 - Localização do estado de Mato Grosso do Sul e sua Capital Campo Grande



Fonte: Rodrigo Rocha, 2021⁶.

Em relação à forma como foram organizadas as aulas no período de pandemia em Mato Grosso do Sul, com a publicação do Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e centros da Rede Estadual de Ensino, inicialmente no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, considerando o intervalo de 18 a 20 de março de 2020 como período de adaptação para a comunidade escolar.

Dessa forma, no dia 19 de março de 2020, por meio da Comunicação Interna (CI) nº 989, da Superintendência de Políticas Educacionais (Suped) da Secretaria de Estado de Educação (SED), foram enviadas às escolas instruções normativas e orientações sobre as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

- os docentes deverão disponibilizar aos estudantes APCs para serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais;
- os professores orientarão os estudantes nas APCs a serem desenvolvidas em domicílio para que ampliem as habilidades priorizadas e determinem de que forma serão as avaliações periódicas;
- todas as APCs planejadas e elaboradas deverão conter detalhamento da ação, as habilidades das APCs, lembretes, dicas e exemplos de como realizá-las, especificar como será o processo avaliativo, ou seja, o professor deverá direcionar a atividade ao estudante de forma descritiva, clara e com linguagem apropriada ao ano escolar;
- em relação aos anos iniciais do ensino fundamental deverá ser enviada orientação aos responsáveis legais dos estudantes;
- a APC proposta deve garantir a aprendizagem, evitando atividades meramente conteudistas/copistas, pois faz-se necessário que sejam direcionadas aos estudantes atividades coerentes e que, de fato, contribuam para o aprendizado;
- a devolutiva da APC poderá ser realizada conforme combinado entre professor-estudante, para melhor organização e controle do professor;
- a APC e a comunicação com os estudantes podem ser realizadas por meio de materiais impressos, grupos de WhatsApp, E-mail, Google Classroom ou outros recursos que sejam acessíveis aos estudantes;

6 Mapa produzido pelo geógrafo Rodrigo Rocha a pedido dos autores do presente artigo.

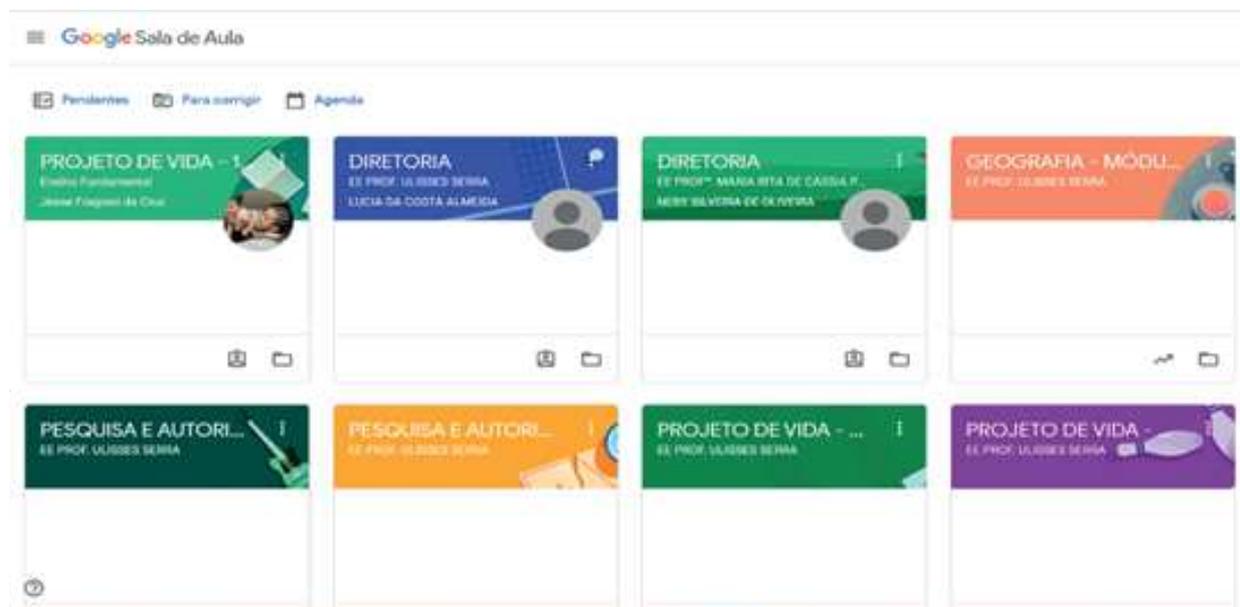
- os professores das eletivas nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, assim como os demais professores da parte diversificada, deverão elaborar e disponibilizar a APC para garantir o total da carga horária prevista na matriz curricular adotada pela escola;
- a escola que optar pela gravação de vídeos deverá atentar-se para a disponibilização de intérpretes a fim de atender as especificidades dos estudantes surdos, visto que é essencial garantir o direito desses (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 1-2).

Conforme essas orientações, no contexto do isolamento social, a equipe pedagógica das escolas passou a ter contato com os responsáveis e estudantes por meio de grupos de rede social, sobretudo WhatsApp, e os professores, sistematicamente, passaram a enviar para as escolas as chamadas Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), que eram impressas e retiradas na escola pelos responsáveis e/ou estudantes. As mesmas APCs também eram disponibilizadas nas mídias sociais das escolas e pelos grupos de redes sociais para aqueles que não pudessem se dirigir até o estabelecimento escolar.

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

A SED/MS adotou para a REE/MS a ferramenta *Google Sala de Aula* (ou *Google Classroom*) como espaço de interação pedagógica. Na plataforma, poderiam ocorrer aulas on-line, por meio do aplicativo *Google Meet*, bem como a utilização de todos os recursos pedagógicos disponíveis no *Google Sala de Aula*. Nesse ambiente virtual é possível anexar atividades ou avaliações, corrigir estas atividades e atribuir notas e comentários, disponibilizar materiais para leitura, links para vídeos do YouTube ou videoaulas gravadas pelo professor, entre outros recursos. A Figura 2 apresenta o layout da plataforma:

Figura 2 - Layout da plataforma Google Sala de Aula



Fonte: Google Classroom- SED-MS, 2020.

As aulas ficam dispostas na plataforma a partir da identificação das disciplinas e nome do professor ministrante. Por meio do código de acesso da turma os estudantes podem acessar as aulas por qualquer equipamento, tanto por tablets, celulares ou computadores. As datas das atividades ficam registradas e podem ser estipulados prazos de acesso para realização das atividades.

Diante do aumento do contágio no estado, a previsão inicial de retorno das aulas presenciais do Decreto nº 15.393/2020, que seria 6 de abril, não se concretizou. O Decreto nº 15.410, de 1º de abril de 2020, prorrogou a suspensão das aulas presenciais até o dia 3 de maio de 2020. Sem perspectiva de melhoria das condições sanitárias para que fosse possível o retorno seguro, foram publicados o Decreto n. 15.420, de 27 de abril de 2020 e a Resolução/SED nº 3.749, de 28 de abril de 2020, que dispõem sobre a alteração dos calendários escolares do ano 2020, a serem operacionalizados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com a antecipação para 4 a 18 de maio do recesso escolar de quinze dias do meio do ano letivo, previsto anteriormente para 6 a 20 de julho.

No retorno do recesso escolar, e perante a impossibilidade do retorno presencial, conforme orientação da Secretaria de Estado de Saúde, a partir do dia 25 de maio de 2020 a REE passou a contar com aulas transmitidas pela TV Aberta. Conforme a SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (2020), a iniciativa “[...] visou a ampliação do atendimento aos estudantes da Rede Estadual de Ensino (REE) na execução das atividades remotas, adotadas desde o dia 23 de março de 2020 e contou com a parceria do projeto *Vamos Aprender*”. Essas aulas ficam disponíveis também no canal do YouTube da SED.

Os estudantes que não tinham acesso à internet poderiam retirar os materiais apostilados e atividades nas escolas públicas estaduais, sendo a entrega dos materiais um critério para definir se os estudantes seriam ou não aprovados, ou seja, se teriam progressão em seus estudos.

Observa-se que, em um primeiro momento de planejamento e gestão das atividades de ensino durante a pandemia, havia uma expectativa do Governo Estadual, e consequentemente da SED, que a suspensão das aulas na REE/MS seria de curta duração, possivelmente pautados no entendimento do Governo Federal de que a pandemia estava sendo superestimada pela mídia e por órgãos como a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Dessa forma, atos normativos foram sendo publicados para prorrogar as datas previstas para retorno das aulas presenciais na REE/MS, como pode ser observado na cronologia apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 – Decretos estaduais referentes à suspensão das aulas presenciais em Mato Grosso do Sul

Normativa	Data prevista para o fim do ensino remoto emergencial e retorno das aulas presenciais
Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020	06 de abril de 2020
Decreto nº 15.410, de 1º de abril de 2020	03 de maio de 2020
Decreto nº 15.436, de 13 de maio de 2020	30 de maio de 2020
Decreto nº 15.463, de 25 de junho de 2020	31 de julho de 2020
Decreto nº 15.479, de 27 de julho de 2020	7 de setembro de 2020
Decreto nº 15.510, de 2 de setembro de 2020	8 de outubro de 2020
Decreto nº 15.526, de 5 de outubro de 2020	Prorroga até o término do ano letivo de 2020 a suspensão das aulas presenciais
Decreto nº 15.632, de 9 de março de 2021	Prorroga a suspensão das aulas presenciais até a edição de ato normativo em sentido contrário

Fonte: Mato Grosso do Sul, Superintendência de Gestão da Informação (2021)

As ações da Secretaria de Estado de Educação, cuja estratégia para atendimento dos estudantes foi a realização de parceria com a empresa Google, que disponibiliza plataformas de Ambientes Virtuais de

Aprendizagem (AVA) ou de comunicação virtual, como o Google Sala de Aula e o Google Meet, permitem analisar que não houve a contemplação das condições de todos os estudantes, uma vez que foram pautadas quase que exclusivamente na premissa de que a totalidade dos estudantes (e professores) possuía os recursos materiais necessários para a manutenção das aulas, ou seja, possuía acesso à internet e computadores, celulares ou tablets em suas residências. Ainda que materiais impressos tenham sido disponibilizados, sem os recursos tecnológicos não são estabelecidas as condições de interação entre professor e estudante, o que compromete a relação pedagógica e a aprendizagem. E, como ressaltado anteriormente, há dados oficiais do IBGE que mostram que uma parte significativa da população brasileira não possui acesso à internet ou mesmo um celular em sua residência.

As escolas, por meio de seus professores, buscaram estratégias para suprir essa demanda. Nóvoa (2020, p. 9) aponta que “as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens”. O trabalho do professor foi substancial nesse momento, pois os meios digitais não foram capazes de suprir o processo de ensino e aprendizagem, que mesmo no modo presencial já se depara com inúmeras dificuldades.

No entanto, é preciso considerar que há estudantes que têm acesso limitado à internet, utilizam dados móveis limitados e não possuem computador ou notebook, apenas o celular, que se apresenta inadequado para a realização das atividades na plataforma disponibilizada pela SED, o que reforça a inadequação das atividades para o período de ensino remoto emergencial.

Essa incompatibilidade de recursos também afeta o trabalho docente, pois os professores precisam postar na plataforma digital atividades, aulas e orientações gravadas previamente, além de elaborar atividades que serão impressas para serem retiradas na escola por aqueles estudantes que não tem acesso aos meios digitais, com o cuidado de escrever enunciados detalhados, quase autoexplicativos, que permitam ao estudantes realizá-las de forma autodidata ou auxiliem os pais e/ou responsáveis a orientar seus filhos em casa.

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

Ainda que haja professores que se tornaram fundamentais durante esse processo, procurando manter o vínculo afetivo entre a escola e os estudantes, é possível problematizar o fato de que a ênfase, não raro, parece ser nos aspectos conteudistas do ensino. De fato, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul manteve a avaliação dos estudantes por notas, principalmente devido ao baixo acesso às plataformas digitais. Para essa avaliação, foram consideradas as devolutivas do material impresso entregue aos estudantes, que, após corrigido pelos professores, serviu de parâmetro para progressão ou retenção.

É perceptível, nesse momento, a importância dos recursos tecnológicos, mesmo o de acesso ao celular. No entanto, nenhum deles substituiu o vínculo e as interações sociais realizadas no ambiente escolar. Nóvoa (2020, p. 11) enfatiza que:

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

Assim, eventuais casos de sucessos obtidos pelos meios de ensino virtual neste momento emergencial não justificariam a perpetuação do ensino remoto ou mesmo a implantação do ensino híbrido após a superação da pandemia, pois a falta de contato presencial entre estudantes e professores desintegra o sentido social e o caráter histórico da escola como instituição de ensino, como bem comum e espaço de interação plural e de aprendizagem. Embora os benefícios das tecnologias sejam irrefutáveis, elas devem estar a serviço da escola como bem comum e público, acessível a todos.

Nesse aspecto, diante de um novo ano letivo atípico, com a falta de medidas eficazes no combate a propagação do novo Coronavírus e o surgimento de novas variantes, a discussão em curso atualmente em Mato Grosso do Sul se estende para uma esfera preocupante, qual seja, a de adesão do “ensino híbrido” como proposta de retorno às atividades letivas.

Nesse sentido, a SED/MS lançou para o início do ano letivo de 2021 um documento intitulado “Protocolo de volta às aulas nas escolas estaduais”, em que adota quatro eixos como propostas para o retorno. No eixo biossegurança, seriam observadas as questões de distanciamento, número de alunos por sala, equipamentos de proteção individual, entre outros; no eixo socioemocional, ações que visassem o necessário apoio social e emocional aos alunos; no eixo cognitivo, o desenvolvimento de ações de recuperação da aprendizagem; e, por fim, no eixo normativo, a sistematização dos registros de desempenho escolar.

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

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

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

De fato, o documento enfatiza que: “Quando do retorno das aulas presenciais, na impossibilidade do atendimento total da Rede Estadual de Ensino, a Secretaria Estadual de Educação definirá os grupos prioritários de estudantes a serem atendidos” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 7). Esse ponto apresenta um retorno híbrido, com a divisão das turmas em grupos e com atendimentos selecionados pela escola.

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

O documento ainda apresenta 63 medidas que devem ser implementadas pelas escolas para garantir o acesso presencial dos estudantes, incluindo aspectos relacionados ao transporte público utilizado pelos estudantes, aglomerações na entrada e saída da escola, horário do intervalo e lanche, entre outros. Nessas normativas também constam medidas para o ensino integral.

O retorno presencial híbrido aconteceu no dia 01 de março de 2021 e houve uma adesão considerável por parte dos estudantes. Foram realizadas atividades de acolhimento com os estudantes, além de orientações sobre como deveria ser a rotina no ambiente escolar. Porém, diante dos números críticos da pandemia a SED/MS, por meio do Decreto nº 15.632, de 9 de março de 2021, suspendeu novamente as aulas por tempo indeterminado.

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

Na referida data, o estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Mapa da vacinação contra a Covid-19, disponibilizado pelo Consórcio de Veículos de Imprensa (2021), era o estado que mais tinha vacinado proporcionalmente sua população, com 29,34% totalizando 824.183 mil pessoas, tendo recebido, ao menos, uma dose da vacina, e 12,83%, o equivalente a 360.529 pessoas tendo recebido as duas doses da vacina, até o mês de junho de 2021. Destacamos também que em julho, todos os profissionais da Educação já podiam ser vacinados no estado.

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

No entanto, problemáticas como a falta de espaços físicos adequados, infraestrutura que possibilitava o distanciamento dos estudantes, bem como itens de higienização pessoal, como álcool gel, a sobrecarga de trabalho para os professores, que tiveram que continuar atendendo remotamente, tendo em vista que muitos estudantes com problemas de saúde não puderam retornar as aulas presencialmente, não foram levados em consideração neste retorno presencial.

Desta forma, é mister que deveria ter sido discutido e pensado como se daria este retorno depois de tanto tempo de paralisação das aulas presenciais e adesão de ensino remoto. Discussões de como estariam os estudantes e professores para que fosse retomado a rotina de sala de aula, como se daria esta dinâmica, até mesmo de retomada dos conteúdos prejudicados ao longo deste período de pandemia, visando ao “novo normal”. Todas estas questões deviam estar sendo discutidas antes do retorno, para que haja o mínimo de impactos possíveis na aprendizagem dos nossos estudantes e no processo de ensino dos professores.

Considerações finais

Este trabalho apresentou, primeiramente, um panorama geral sobre os impactos da pandemia na educação pública nacional. Em seguida, analisaram-se as medidas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, visando a manutenção do calendário escolar no contexto de isolamento social.

Nessa perspectiva, foi possível compreender, enquanto pesquisadores e profissionais da Educação, que as ações instituídas pela SED/MS não foram suficientes para que os estudantes pudessem ter garantido seu direito à aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que o sucesso das medidas dependia de fatores como: conhecimento dos professores sobre as plataformas virtuais e planejamento de atividades remotas que pudessem ser desenvolvidas pelos estudantes sem a mediação direta do professor; acesso dos estudantes à internet e às plataformas digitais; autonomia de aprendizagem por meio de atividades impressas; e engajamento dos estudantes a uma dessas formas de ensino.

Assim, é possível perceber que a falta de equipamentos ou de acesso à internet por parte dos estudantes impossibilita a utilização tanto do ensino remoto emergencial como do ensino híbrido, da forma em que são apresentados, cabendo apenas a realização de algumas ações pontuais e paliativas. Nesse contexto, um ponto de preocupação é a proposta de ensino híbrido não somente durante, mas até mesmo após a pandemia do Covid-19. Nesse aspecto, o artigo trouxe ao debate argumentos que levam à reflexão de que a perpetuação desse modelo híbrido para o ensino poderia provocar um aumento significativo das desigualdades sociais encontradas no Brasil, pois deixaria muitos estudantes carentes sem a proteção social que a escola proporciona a eles. Em longo prazo, tal medida poderia contribuir para aumentar a precarização das condições de trabalho docente, bem como para o aumento no número de professores desempregados.

Diante disso, entende-se que cabe ao poder público, nas suas diferentes esferas, tanto Federal como Estadual, promover políticas públicas que ofereçam soluções que minimizem os impactos da pandemia no cotidiano escolar, sistematizando ações que garantam aos estudantes tanto o acesso às tecnologias necessárias como a possibilidade de recuperar a aprendizagem durante as aulas remotas.

Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2019.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.396, de 22 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376/2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun. 2020b.

BRASIL. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. (v. 8). Brasília-DF: CIEB, 2020. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021:

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Trabalho docente em tempos de Pandemia**: Relatório Técnico. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREITAS, H. C. L. **CNE revisa DCNs da Pedagogia sem ouvir as Faculdades de Educação e entidades da área**. 2020. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/?s=ensino+hibrido>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FREITAS, L. C. **O ensino híbrido e a produção do idiota digital feliz**. 2020. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/o-ensino-hibrido-e-a-producao-do-idiota-digital-feliz/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

G1. Brasil se aproxima de 463 mil mortos por Covid; média móvel é de 1.849 por dia. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/31/brasil-se-aproxima-de-463-mil-mortos-por-covid-media-movel-e-de-1849-por-dia.ghtml>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

G1. Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

G1. MS bate recorde de casos confirmados de Covid pela segunda semana consecutiva. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2021/05/30/ms-bate-recorde-de-casos-confirmados-de-covid-pela-segunda-semana-consecutiva.ghtml>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**: 2019 - Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>>. Acesso em: 30 de maio. de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.393**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e centros da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2020a.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.410, de 1º de abril de 2020. Acrescenta o art. 2º-B ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020 [...]. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2020b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Protocolo de Volta às Aulas**. 2020. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Protocolo-de-volta-as-aulas-V8.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Superintendência de Gestão da Informação. **Legislação Covid-19 MS**. 2021. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/?page_id=281>. Acesso em 31 maio. 2021.

MILLER, A. Será que a videoconferência está devorando os seus dados? In: **VIASAT**, 20 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.viasat.com/pt-br/sobre-nos/sala-de-imprensa/blog/sera-que-a-videoconferencia-esta-devorando-seus-dados/>>. Acesso em 30 maio. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença**: o que é covid-19. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje**. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

OLIVEIRA, J. F. A. C. O.; FERNADES, J. C. C.; ANDRADE, E. L. M. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-17, 27 out. 2020.

RODRIGUEZ, E. F. **Tecnologia, inovação e ensino de história**: o ensino híbrido e suas possibilidades / Eric Freitas Rodirgues. – 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Comunicação Interna - Circular nº 989**: Orientações para o período de suspensão das aulas presenciais da REE, p. 1-2. 2020. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-989.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SANTANA, C. L. M.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 75-92, set. 2020.

SANTANA FILHO, M. M. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19**. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1996.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.