

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JULIANO PEREIRA DE MELLO

**SISTEMAS SOCIAIS E OS EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19:
O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)**

CAMPINAS

2022

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JULIANO PEREIRA DE MELLO

**SISTEMAS SOCIAIS E OS EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19:
O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313 Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

614.4	Mello, Juliano Pereira de
M527s	Sistemas sociais e os efeitos da pandemia Covid-19: o sistema municipal de ensino de Campinas (SP) /Juliano Pereira de Mello. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.
	192 f.: il.
	Orientador: Artur José Renda Vitorino .
	Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.
	Inclui bibliografia.
	1. Educação. 2. Covid - 19 (Doença). 3. Ensino fundamental - Campinas - SP. I. Vitorino , Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
	CDD - 22. ed. 614.4



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

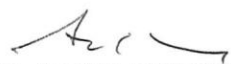
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

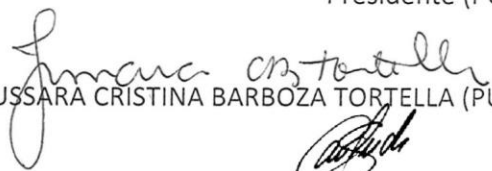
JULIANO PEREIRA DE MELLO

**Sistemas Sociais e os efeitos da Pandemia COVID-19: O
Sistema Municipal de Ensino de Campinas (SP)**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 12 de dezembro de 2022.


DR. ARTUR JOSE RENDA VITORINO
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRA. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA (PUC-CAMPINAS)


DR. ALEX OSWALDO SANCHEZ HUARCAYA (PUC PERU)


DRA. DEISE APARECIDA PERALTA (UNESP)


DRA. VALÉRIA ARUEIRA GARCIA (SME CPS)

Dedico este trabalho à minha esposa
Tânia Mara dos Santos Mello e ao meu
avô José Pereira de Mello (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida!

Agradeço ao Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino por toda orientação recebida no processo árduo de construção desta tese, por suas palavras sempre carregadas de rigor teórico, responsabilidade acadêmica e compromisso com o progresso do conhecimento.

Agradeço aos membros da banca examinadora pelo aceite do convite e por contribuírem para que esta tese possa, de fato, ser apresentada de maneira a receber o respaldo a partir do que cada um(a) trouxe em suas considerações qualificadas e fundamentais para a versão final do trabalho apresentado.

Agradeço à minha mãe Neusa Pereira de Mello e ao meu avô José Pereira de Mello (*in memoriam*) por todo carinho, cuidado e estímulo.

Agradeço à minha esposa Prof^a. Me. Tânia Mara dos Santos Mello, doutoranda e colega no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, que, mais do que estar ao meu lado na vida e no processo de trabalho acadêmico, inspirou-me com sua dedicação, sensibilidade e compromisso com a educação e, em especial, com a educação pública.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de Campinas e à Faculdade de Geografia da PUC-Campinas, na pessoa de seu Diretor Prof. Dr. Estéfano Semene Gobbi, por ter me apoiado durante o período de construção da pesquisa e da tese, possibilitando-me a bolsa capacitação docente.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP, em especial à Secretária Solange Pelicer e à Representante Regional do Naed Leste Ângela Faquini, que me permitiram ter acesso aos documentos escolares analisados nesta pesquisa.

Agradeço aos colegas da Secretaria Municipal de Campinas, SP pelas conversas que sempre me possibilitaram avançar em várias das questões aqui apresentadas.

Agradeço aos professores(as) e funcionários(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas por todos os ensinamentos e o apoio recebido ao longo do processo de construção da pesquisa e da tese.

Jamais houve na história um período em que o medo fosse tão generalizado e alcançasse todas as áreas da nossa vida: medo do desemprego, medo da fome, medo da violência, medo do outro.

Milton Santos (2000)

RESUMO

Realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, no Grupo de Pesquisa “Política e Fundamentos da Educação”, esta tese investigou as ações do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP frente aos impactos da pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020 e no primeiro trimestre de 2021, mais especificamente em escolas públicas municipais do ensino fundamental, por meio da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann. Utilizou-se essa teoria ao visar explorar as conexões entre educação, modernização e desenvolvimento, as quais são apresentadas de maneira muito mais complexa do que as hipóteses lineares das teorias de modernização baseadas na economia da educação, da ciência política ou da fisiologia social, que buscam, pelos modelos universais de sucesso em educação, definir modelos educacionais. Para a sua concretização, nesta investigação, como seus pressupostos, realizou-se uma experimentação educacional que considerou a complexidade das comunicações, com especial atenção aos desdobramentos da regulamentação produzida pelo Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP. Paralelamente, mobilizou-se um aporte teórico resultante de pesquisa bibliográfica para a realização de análise documental e levantamento de dados nos relatórios produzidos por duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Campinas, SP. Dessa forma, esta pesquisa confrontou as ações do sistema de ensino brasileiro e, mais especificamente, do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP e suas interações com os demais sistemas sociais (saúde, assistência social, político, econômico) no enfrentamento dos impactos impostos pela pandemia da Covid-19 à educação, à luz da teoria de Luhmann, a fim de realizar uma análise, com especial atenção aos desdobramentos da comunicação e da regulamentação produzidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP. Defende-se que, considerando o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP como sistema autopoietico, não se excluem ou impedem as ações de planejamento ou regulação sistêmica. Isso porque, à medida que se reconhece e avança no entendimento dos seus mecanismos de comunicação, qualificando a análise da realidade, e considera-se o que aqui se chama de centralidades dinâmicas (momentâneas) dos sistemas sociais – as quais ocorrem a partir das realidades circunstanciais, como no caso do contexto gerado pela pandemia da Covid-19 –, desdobradas em processos de “perturbação/estímulo” e de geração do chamado “acoplamento estrutural” entre os sistemas sociais, pode-se avançar em procedimentos de aperfeiçoamento das ações do sistema de ensino no enfrentamento de seus paradoxos.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19; Sistema de ensino; Sistemas sociais; Ensino Fundamental; Niklas Luhmann.

ABSTRACT

Conducted in the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, in the Research Line “Public Policies in Education”, in the Research Group “Politics and Fundamentals of Education”, this thesis investigated the actions of the Municipal Education System of Campinas (SP) facing the impacts of the Covid-19 Pandemic in the academic year of 2020 and in the first quarter of 2021, more specifically, in public elementary schools, through Niklas Luhmann's theory of social systems. We made use of this in order to explore the connections between education, modernization and development, which are presented in a much more complex way than the linear hypotheses of modernization theories based on the economics of education, political science or social physiology that seek, through universal models success in education, set educational models. For its accomplishment, in this investigation, as its presuppositions, an educational experiment was carried out that considered the complexity of communications, with special attention to the unfolding of the regulation produced by the Municipal Education System of Campinas (SP). At the same time, a theoretical contribution resulting from bibliographic research was mobilized to carry out document analysis and data collection with the reports produced by two municipal public elementary schools in Campinas (SP). In this way, this research confronted the actions of the Brazilian Education System and, more specifically, of the Municipal Education System of Campinas (SP) and its interactions with other social systems (health, social, political, economic assistance) in facing the impacts imposed by the Covid-19 Pandemic on Education, in the light of Luhmann's theory, in order to carry out an analysis, with special attention, to the developments of communication and its regulation produced by the Municipal Education System of Campinas (SP). It is argued that, considering the Municipal Education System of Campinas (SP) as an autopoietic system, we are not excluding or preventing systemic planning or regulation actions, because, as we recognize and advance in the understanding of its communication mechanisms, qualifying the analysis of reality, and considering what we are calling dynamic (momentary) centralities of social systems, which occur from circumstantial realities, as in the case of the context generated by the Covid-19 Pandemic, unfolded in processes of “disturbance/ stimulus” and the generation of the so-called “structural coupling” between social systems, we can advance in processes of improving the actions of the education system in facing its paradoxes.

Keywords: Covid-19 Pandemic; Education system; Social Systems; Elementary School; Niklas Luhmann.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de artigos publicados com os termos “Niklas Luhmann” e “Education” de 1995 a 2021	56
Gráfico 2 – Número de artigos publicados com os termos “Covid-19” e “Education” de janeiro de 2020 a julho de 2021	58
Gráfico 3 – Número de dissertações e teses publicadas com os termos “Sistemas de Ensino” e “Niklas Luhmann” de 1984 a 2021	59
Gráfico 4 – Número de dissertações e teses defendidas com os termos “Covid-19” e “Educação” de janeiro de 2020 a outubro de 2021	61
Gráfico 5 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I na Escola 1 de abril a agosto de 2020	93
Gráfico 6 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em setembro de 2020	94
Gráfico 7 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em outubro de 2020	95
Gráfico 9 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em dezembro de 2020	96
Gráfico 11 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 1 em março de 2021	97
Gráfico 13 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I na Escola 2 de abril a agosto de 2020	100
Gráfico 14 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em setembro de 2020	102
Gráfico 15 — Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em outubro de 2020	103

Gráfico 16 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em novembro de 2020	104
Gráfico 17 – –Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em dezembro de 2020	105
Gráfico 18 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 2 em fevereiro de 2021	106
Gráfico 19 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 2 em março de 2021	107
Gráfico 20 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 2 em abril de 2021	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação por temas dos 134 artigos com os termos “Niklas Luhmann” e “ <i>Education</i> ” (Período de 1995 a 2021)	57
Quadro 2 – Classificação por níveis/etapas de ensino e temas dos 241 artigos com os descritores “Covid-19” e “ <i>Education</i> ” (Período de janeiro de 2020 a julho de 2021) .	58
Quadro 3 – BDTD – Dissertações e teses: sistema de ensino e Niklas Luhmann	60
Quadro 4 – BDTD – Dissertações: “Covid-19” e “Educação” (de janeiro de 2020 a outubro de 2021).....	62
Quadro 5 – Síntese dos documentos (comunicação) externos aos sistemas de ensino	85
Quadro 06 – Síntese das comunicações internas do Sistema Municipal de Ensino de Campinas.....	114
Quadro 7 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 (de abril a agosto de 2020).....	118
Quadro 8 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 (de setembro a dezembro de 2020)	119
Quadro 9 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 (de fevereiro a abril de 2021).....	120
Quadro 10 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 2 (de abril a agosto de 2020).....	122
Quadro 11 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 2 (de setembro a dezembro de 2020)	123
Quadro 12 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 2 (de fevereiro a abril de 2021).....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis da Teoria Geral dos Sistemas Sociais de Luhmann (1984)	16
Figura 2 – Regiões (Naed) da SME de Campinas, SP	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSF – Coordenadoria Setorial de Formação

DOM – Diário Oficial do Município

DOU – Diário Oficial da União

Fumec – Fundação Municipal para Educação Comunitária

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipec – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP – Medida Provisória

Naed – Núcleo de Ação Educativa Descentralizado

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-Peru – Pontifícia Universidade Católica do Peru

RMEC – Rede Municipal de Ensino de Campinas SME – Secretaria Municipal de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TPE – Todos pela Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 UMA EDUCAÇÃO MITIGADORA OU UMA MITIGAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19?	31
1.1 Educação escolar no contexto pandêmico	32
1.2 Uma educação mitigadora ou uma forma de mitigar a educação em 2020? 35	
1.3 A mitigação entre a norma, o desejo e a qualidade da educação	38
1.4 Programa de educação mitigadora	44
1.5 Sistema de ensino: mitigando a exclusão escolar?	47
2 REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA QUESTÃO: A TEORIA LUHMANNIANA E OS SISTEMAS DE ENSINO	53
2.1 Portal de Periódicos Capes: Luhmann, educação e Covid-19.....	55
2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior : Luhmann, Educação e Covid-19	59
3 COMUNICAÇÕES SISTÊMICAS: DOS DOCUMENTOS LEGAIS, NORMATIVOS E CONSULTIVOS À ANÁLISE DOS RELATÓRIOS E QUADROS QUALI-QUANTITATIVOS ESCOLARES.....	76
3.1 Comunicação sistêmica – sistema/ambiente	78
3.1.1 Comunicações externas aos sistemas educacionais brasileiros	81
3.1.2 Comunicações internas dos sistemas educacionais brasileiros	86
3.2 Ações no Sistema Municipal de Ensino de Campinas	92
3.2.1 Relações entre as comunicações internas do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP: resoluções e relatórios de 2020 e 2021	111
3.2.1.1 Resoluções da SME de Campinas (2020 e 2021)	111
4 CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

ANEXOS.....	138
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Considerando o contexto da pandemia da Covid-19, que por problemas sanitários provocou o fechamento das escolas e a interrupção das aulas presenciais em 2020, deixando 91% dos alunos do mundo temporariamente impedidos de frequentarem os prédios escolares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco, 2020 *apud* TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE, 2020), retomamos a questão de Young (2007) – para quem os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas, as famílias e os professores devem se perguntar: “Para que servem as escolas?” – para trazer respostas relevantes frente às ações e consequências da educação escolar e para ela, com uma análise sobre as especificidades da organização do sistema de ensino.

Sendo assim, tomamos como uma “experimentação educacional” (AZANHA, 1974) as ações e interações do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP – como o fechamento de suas escolas, definido pelo Decreto Municipal n.º 20.768, de 16 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020a) – em função do contexto pandêmico, a partir de uma análise que busca confrontar o referido sistema social com a Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann (JOAS; KNÖBL, 2017, LUHMANN, 2016).

Consideramos como exemplários¹ os relatórios das ações de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Campinas, SP, dos quais destacamos informações sobre como cada comunidade escolar (gestores(as), professores(as), funcionários(as), alunos(as) e famílias) se envolveu nas práticas adotadas ao longo do ano letivo de 2020 e no primeiro trimestre letivo de 2021, o que acabou por trazer uma análise da forma como se deram a comunicação e a ação em função da “[...] dinâmica da correlação de forças locais, das relações culturais, socioeconômicas e políticas, características dessa realidade” (VESENTINI, 2018, p. 21).

Objetivos e Referencial teórico

Inicialmente, esclarecemos que não tomamos as premissas luhmannianas como verdades absolutas e nem tampouco procuramos descrever pormenorizadamente o vasto arcabouço conceitual da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann. Buscamos, sim, tão somente apresentar o modo como a sociedade moderna é vista à luz do pensamento teórico do referido autor, com o objetivo geral de confrontar as ações e interações do sistema de ensino,

¹ Azanha (1985) define o exemplário como forma de mostrar uma ideia a partir de alguns aspectos a serem apresentados e analisados de maneira razoável, fundamentada e crítica.

mais especificamente do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP, no contexto pandêmico e com a teoria luhmanniana, a qual

[...] poderia também ser apresentada em outras sequências, e ela aguarda leitores que contribuam com suficiente paciência, fantasia, habilidade e curiosidade para experimentar o que acontece com a teoria ao se tentar reescrevê-la de outro modo. A configuração teórica assemelha-se, portanto, antes a um labirinto do que a uma via rápida em direção a um final feliz. (LUHMANN, 2016, p. 14-15)

Além disso, como objetivos específicos da tese, buscamos:

- 1) conhecer, classificar e analisar impactos da pandemia da Covid-19 no ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas, SP;
- 2) identificar as normatizações e as comunicações estabelecidas nos âmbitos federal, estadual e municipal no contexto da pandemia da Covid-19 ao longo do ano letivo de 2020 e no início de 2021;
- 3) analisar comparativamente os relatórios quali-quantitativos e os quadros-síntese das atividades emergenciais de apoio pedagógico e das interações didático-pedagógicas, conforme estabelecido pela Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), mostrada no Anexo D deste trabalho, e pela Resolução SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), reproduzida no Anexo F;
- 4) construir uma abordagem sistêmica que gere subsídios ao planejamento de médio e longo prazos para o enfrentamento dos impactos da pandemia da Covid-19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC)

Rodrigues e Costa (2021) ressaltam que o pensamento sistêmico possui uma larga tradição nas ciências sociais: começou com o trabalho pioneiro de Pareto, *Tratado de sociologia geral*, publicado em 1916; em seguida veio *O sistema social*, obra de Parsons de 1951; e enfim há a publicação da obra paradigmática de Luhmann, *Sistemas sociais: esboço de uma teoria geral*, que veio a lume em 1984. Niklas Luhmann dedicou toda a sua carreira acadêmica como professor da Universidade de Bielefeld, na Alemanha, à construção de um modelo sociológico cujas ferramentas conceituais lhe permitissem observar e explicar o funcionamento da sociedade moderna, concebida como um entremeado de sistemas e subsistemas de comunicação.

Porém, a grande distinção para os sistemas sociais luhmannianos está no giro epistemológico empregado pelo autor ao pensamento sistêmico social, quando ele se apropriou

do conceito de autopoieses desenvolvido na segunda metade do século XX pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela.

Maturana e Varela (1998) definem o sistema autopoietico como aquele que é capaz de (re)produzir, ele próprio, os elementos pelos quais é constituído, bem como auto-organizar a rede de conexões internas entre esses elementos, em um contexto de contínuas perturbações (ruídos) do meio, ou seja, é um sistema operacionalmente fechado e que, conseqüentemente, não interage diretamente com o entorno (ou ambiente), mas pode sofrer “perturbações” do meio externo, muito embora, intrinsecamente, se auto-organize.

Com relação à auto-organização, Maturana e Varela (1997) esclarecem que o processo auto-organizativo não corresponde a uma mera resposta frente aos estímulos do meio; ou seja, o sistema, frente aos estímulos, acaba por transformá-los ativamente, segundo suas próprias exigências. Por isso, os autores afirmam que a estrutura do sistema não se organiza em função das influências externas e, sim, de suas próprias exigências internas:

assim, a organização autopoietica tem como referência a sua identidade autoproduzida, isto é, ela se realiza primeiramente pela sua capacidade de constituir significados próprios. Isto significa que o processo autopoietico é um processo de individualização através do qual propriedades intrínsecas da autonomia dos indivíduos não captam a informação do exterior, mas acolhem o seu entorno como fenômeno interpretativo. (MATURANA E VARELA, 1997, p. 48)

Sendo assim, os sistemas autopoieticos são sistemas operacionalmente fechados, que apresentam autonomia e capacidade para ignorar determinadas “perturbações” (comunicações), resistir a outras e rebatê-las como forma de manutenção do próprio sistema, ou seja, de suas características fundamentais, de sua identidade.

Maturana e Varela (1998) ressaltam, porém, que a depender do tipo de “distúrbio” sofrido pelo sistema e da sua magnitude, essa interferência não pode ser simplesmente ignorada ou rechaçada, pois pode levar o sistema a se reorganizar internamente, no sentido de compensar (responder) os ruídos do entorno. Além disso, pode haver perturbações que, de tão severas, levem ao colapso (desaparecimento) do sistema em questão. Conforme Maturana e Varela (1997, 1998), os organismos vivos são sistemas autopoieticos e é dessa forma que eles interagem com o seu ambiente, isto é, por meio de perturbações e compensações de perturbações.

Para Luhmann (2016), a Teoria dos Sistemas é um conceito abrangente e que carrega diferentes significados e níveis de análise, o que exige esclarecimentos quando é usado na análise sociológica.

Sendo assim, Luhmann (2016) ressalta que a Teoria dos Sistemas tem uma abrangência impressionante e que, por mais que possa ser contestada, passou por um processo de maturação em função de uma história marcada “[...] por ambições superteóricas, centralizações da diferença e mudança de paradigma” (LUHMANN, 2016, p. 21), a qual vem com “[...] uma tradição transmitida da Antiguidade e mais remota do que o emprego conceitual do termo ‘sistema’” (p. 21), terminologia que teve início, aproximadamente, em 1600, ou seja, há séculos já se fala da existência de uma totalidade composta de partes.

Luhmann (2016) dá novos rumos à Teoria dos Sistemas Sociais ao se apropriar da Teoria Geral dos Sistemas e, principalmente, ao tomar a mudança paradigmática autopoiética para a construção de uma Teoria Geral dos Sistemas Sociais. Na abordagem luhmanniana, existem quatro tipos de sistemas com características autopoiéticas: das máquinas, dos organismos vivos, dos sistemas psíquicos e dos sistemas sociais (Fig. 1).

Figura 1 – Níveis da Teoria Geral dos Sistemas Sociais de Luhmann (1984)



Fonte: adaptado de Luhmann (2016, p. 17)

Rodrigues e Costa (2021) ressaltam que a sociedade, na teoria social luhmanniana, é constituída unicamente por comunicações específicas que definem cada sistema social, e tudo aquilo que não for “comunicação” deve ser observado como “ambiente” (externalidade ao sistema). Sendo assim,

[...] os indivíduos, como sistemas psíquicos, constituiriam o entorno (ambiente) dos sistemas sociais. Por comunicação, o pensador alemão compreende um acontecimento emergente e improvável que se concretiza através da composição de três seleções: a) seleção do ato de comunicar; b) seleção da informação a ser comunicada; e c) seleção que ocorre no ato de entender (ou não) a informação e o ato de comunicar. Segundo Luhmann (2009; 2001), nenhum desses elementos, de forma isolada, pode constituir a comunicação, a qual só ocorre mediante sua síntese. (RODRIGUES; COSTA, 2021, p. 307)

A partir dessa proposição teórica em que tudo que não é comunicação deve ser entendido como ambiente, Luhmann (1997, p. 45, tradução nossa) desloca o ser humano (sistemas psíquicos) do centro para o entorno (ambiente) da sociedade, pois,

naturalmente, deve haver um mínimo de realidade psiquicamente fundamentada, como supõem todos os efeitos de generalização real *assets* (Parsons). Mas a realidade da organização não pode ser entendida como a soma desses fatos, mas como resultado do processo seletivo particular de ignorar, esquecer, de percepção seletiva e supervalorização. Aquilo, do que se parte, é por um lado um resumo e uma diminuição, e por outro, um complemento fingido que cobre lacunas na realidade que serve de base e que só nesta forma pode ser utilizada produtivamente como um suposto operacional do comportamento contínuo subsequente.

Sendo assim, as comunicações – consideradas as três seleções que as constituem: ato de comunicar, informação a ser comunicada e ato de entender ou não – certamente surgem a partir da interação (comunicativa) entre os indivíduos (sistemas psíquicos). Porém, elas, as comunicações, não podem ser reduzidas a nenhum dos seus elementos em específico, principalmente à medida que se conectam umas às outras e formam sínteses. Chega-se, então, à formação dos sistemas sociais (educação, saúde, política, ciência, religião etc.), dos quais nos interessa mais diretamente o educacional.

Então, de acordo com Luhmann e Schorr (1990), há de ser considerada como ponto de partida a hipótese de que a sociedade moderna pode ser descrita como um sistema social estruturado a partir de um ordenamento funcional. Esse sistema constitui-se por diversos sistemas parciais que apresentam um alto grau de autonomia e reproduzem-se “autopoieticamente”, ou seja, por si e desde si mesmos. Além disso, “[...] constante orientadora de sua reprodução é o papel que eles têm que desempenhar para o sistema social global - no nosso caso, o papel da educação. As peculiaridades e conseqüências oferecidas por um sistema social funcionalmente estruturado são múltiplas [...]”(LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 55, tradução nossa).

Nesse sentido, o sistema educacional surge a partir do momento em que a sociedade moderna demanda um sistema específico para lidar (comunicar) com as operações pedagógicas, função que não poderia ser desenvolvida por nenhum outro sistema social, como a política ou o direito por exemplo, que já possuíam suas próprias funções (formas de comunicação a partir da síntese de seus três elementos indissociáveis).

Também é preciso considerar que cada um dos diferentes sistemas sociais apresenta sua própria autopoiese, de maneira que tudo aquilo que não é o próprio sistema é considerado como

ambiente, entorno, inclusive os demais sistemas sociais. Além disso, cada um dos sistemas sociais possui seus próprios ambientes internos, que podem ser chamados de subsistemas.

Desse modo, o sistema educacional brasileiro está organizado em diferentes subsistemas, por exemplo: as suas diferentes instâncias administrativas – sistema municipal, sistema estadual e sistema federal –; os seus níveis escolares, ou seja, educação básica e educação superior; e suas unidades escolares e salas de aula, o que Luhmann chama de “diferenciação funcional” (LUHMANN; SCHORR, 1990,).

Luhmann e Schorr (1990) ressaltam que a educação, considerada como um sistema social, diferencia-se gradualmente em função de suas próprias operações (autopoiese), as quais podem ser compreendidas como operações de codificação binária em que “[...] o código consiste nestes termos: ‘melhor’ ou ‘pior’ com referência às oportunidades da carreira pessoal” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 63), a qual entendemos como a própria vida escolar, ou mesmo a vida acadêmica dos(as) estudantes.

De acordo com Luhmann e Schorr (1990), para entendermos a codificação em seu sentido correto, é necessário considerar que não se trata de uma mera prescrição, uma receita, mas de uma diferença estruturante de cada sistema, pois os códigos binários se desenvolvem sob condições sistêmicas muito particulares e contribuem para diferenciar o sistema, o qual é considerado como “substrato de cultivo” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 63) para os referidos códigos, ou seja, configura as condições para o desenvolvimento do próprio código que define o sistema.

Sendo assim, para Luhmann e Schorr (1990), toda comunicação acaba causando o aumento da aceitação do que está sendo comunicado ou a rejeição daquilo que tenta interagir no sistema ou com ele. Inclusive, em certas circunstâncias, isso pode gerar disputas intermináveis, como a transição da educação familiar para a escolar, pois na escola, ao contrário do que acontece na família, o que importa é o desempenho dos(as) alunos(as) frente às exigências curriculares, bem como a avaliação desse “nível de desempenho” conforme expectativas padronizadas de habilidades e conhecimentos.

O código de comunicação que caracteriza um sistema social e, nesse caso, o sistema educacional, inclui seus próprios julgamentos e os de outras pessoas – o que não significa que essa composição do código não possa ser realizada de forma diferente pelo(a) estudante e pelo(a) professor(a). Consequentemente, “[...] a sua aplicação é, neste sentido, intersubjetivo’ (o que não é garantia de consenso, mas simplesmente significa que os participantes não são livres para formar sua opinião como quiserem e que são orientados para as expectativas das expectativas)” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 63).

A tese apresentada por Luhmann e Schorr (1990) em relação ao sistema de ensino é que, se há uma interação, uma comunicação regular dentro de um sistema de ensino, essa codificação gerada não pode ser impedida pelo professor e nem pela Pedagogia, ao passo que não é possível ignorar a comunicação realizada, mesmo que se lamentem seus “efeitos pedagógicos colaterais”.

Luhmann e Schorr (1990) ressaltam que o código de comunicação definidor do sistema educacional não se encontra nos programas do sistema, pois o que se codifica é unicamente a seleção social (nesse caso, a partir do binômio “pior” ou “melhor” ao longo de toda a vida escolar/acadêmica), e não valores de um mundo de perfeições absolutas, axiomáticas e imutáveis, como destacado em muitas das propostas oriundas da Pedagogia. Além do quê, a seleção social significa a descrição de posições dentro e fora do sistema – as quais são produzidas por ele, de acordo com critérios próprios – e pode influir com seus resultados nas oportunidades externas de seleção que ocorrem nos demais sistemas sociais.

Ressaltamos que no sistema educacional não se tem considerado a diferença entre codificação e programação. Consequentemente, a seleção (“pior” – “melhor”) é entendida como um impedimento para alcançar os fins pretendidos pela educação, tão divulgados em vários programas. Ao mesmo tempo, deseja-se conceber o sistema educativo como uma unidade, pois a unidade de um sistema, a partir da teoria luhmanniana, não é dada pela fixação de ideais reconhecidos como “belos”, ou seja, “[...] o sistema educativo se diferencia de outros sistemas funcionais pela forma em que aplica seus próprios programas na hora de repartir melhores ou piores posições” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 57, tradução nossa). Entretanto, deixar essas possibilidades estruturais em função de uma proposta que só considere o “melhor”, entendido como o sucesso absoluto de todos(as) na vida escolar, trata-se de uma utopia.

Sendo assim, o sistema educativo, aceitemos ou não, a partir da Teoria dos Sistemas Sociais luhmannianos, tem sempre em suas mãos uma parte da carreira de cada indivíduo que constitui uma etapa própria dessa carreira, ou seja, o que podemos chamar de vida escolar, acadêmica, cujas decisões seletivas são “[...] o elogio e a censura, as notas, o acesso ou não acesso ao curso superior, a admissão ou não admissão a determinados estudos ou sistemas escolares...” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 57, tradução nossa).

Então, a questão que se coloca, para Luhmann e Schorr (1990), não é mais a dos valores que expressam o sentido do sistema de ensino ou que grau de estado ideal se pode alcançar a partir de tais valores. A questão é como se pode programar o sistema de maneira que ele possa classificar os acontecimentos, isto é, as ações, de acordo com o código, para o qual seria simplificar muito afirmar que os programas educacionais devem maximizar tão somente o

sucesso na vida escolar. Isso seria elevar o valor positivo do código como critério predominante e, conseqüentemente, levaria ao fracasso de toda a estruturação teleológica do sistema, orientada em direção a um fim considerado “[...] o bem supremo (perfeição ou formação do homem), pois em relação à programação do sistema deve ser prevista a possibilidade de descrever corretamente o valor negativo do código” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 58, tradução nossa).

Por isso, destacamos que pode e deve haver programas de promoção que compensem os efeitos do código de seleção, porém há algo que não deve ser esquecido, ou seja, que

[...] todo processo educativo é, por natureza, um processo seletivo, no qual os valores contidos no código pelo qual é regido, ‘bom ou mal’, não são nem categorias morais nem critérios político-sociais – com eles fixam, simplesmente, o padrão avaliativo de determinados desempenhos. Neste sentido, temos que evitar confundir a reivindicação político-social da igualdade de oportunidades com a eliminação do caráter seletivo inerente ao sistema educativo. (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 61, tradução nossa)

Então, pelo exposto até aqui, Luhmann e Schorr (1990) apresentam uma crítica à ideologia pedagógica, ou mesmo às reformas pedagógicas e aos programas delas derivados, que tentam abandonar ou evitar a codificação binária que estrutura o próprio sistema educacional, sua comunicação, ou seja, sua existência a partir da classificação como “melhor” ou “pior” na chamada vida escolar (e depois carreira acadêmica).

Por outro lado, Biesta (2012) enfatiza a necessidade de se comprometer explicitamente com valores nas decisões acerca dos rumos da educação, bem como de analisá-los e diferenciar os valores instrumentais – como a eficácia educacional – dos valores últimos, ou seja, “[...] valores acerca de objetivos e propósitos da educação” (Biesta, 2012, p. 813). Pois uma educação eficaz não é suficiente se sempre precisarmos perguntar: Eficaz para quê? Eficaz para quem?

Ainda para Biesta (2012), a ausência de atenção explícita aos objetivos e aos propósitos da educação pode nos levar a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre “para que serve a educação”, pois para ele tal definição quase sempre serve aos interesses de alguns grupos (muito) mais do que aos de outros.

Young (2007), por sua vez, ressalta que nos anos de 1970 surgiram visões negativas de escolaridade que vinham em grande parte de posições político-ideológicas da esquerda e recebiam considerável apoio de pesquisadores da sociologia da educação, pois difundia-se a ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas “[...] era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar [...]” (ALTHUSSER, 1971; BOWLES; GINTIS, 1976; WILLIS, 1977 *apud* YOUNG, 2007, p. 1286). Além disso, nos anos de 1980 e 1990, essa análise estendia-se para referir-se à subordinação de mulheres e minorias étnicas.

Ainda conforme Young (2007), no final dos anos 1980 e nos anos 1990, sob a influência de ideias pós-modernistas e pós-estruturalistas e com o colapso do sistema comunista na Europa Ocidental decorrente da crise do marxismo, as críticas à escolaridade mudaram mais em estilo do que em substância. Muitas delas foram fundamentadas no trabalho do filósofo francês Michel Foucault, que, em seu livro *Vigiar e punir*, publicado pela primeira vez em 1975, agrupa escolas com hospitais, prisões e asilos, e considera-os como instituições de vigilância e disciplina, por produzirem corpos dóceis (alunos) e normatizarem os espaços e saberes (conhecimento) em forma de disciplinas escolares. Sendo assim, não haveria alternativa para a escolaridade “como a vigilância” e a crítica seria a única coisa a ser feita pelos cientistas sociais e pesquisadores educacionais.

Ao mesmo tempo em que as ideias pós-estruturalistas emergiam, um conjunto de propostas de governos neoliberais se destacava, em vários países, para responder à pergunta: “Para que servem as escolas?”. Entre as propostas, “[...] a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as ‘necessidades da economia’ [...]” (YOUNG, 2007, p. 1290) ganhou ênfase e, conseqüentemente, indicava que os propósitos da escolaridade “[...] são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins” (p. 1291), e as escolas – especialmente com seus resultados mensurados pelas avaliações em larga escala nelas aplicadas –, controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho.

Para Young (2007), a luta histórica pelos propósitos da escolaridade, dos sistemas de ensino, pode ser vista em termos de duas tensões: a primeira entre os objetivos da “emancipação” e da “dominação”, e a segunda entre as perguntas: “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?”.

A resposta de Young (2007, p. 1294) à pergunta “Para que servem as escolas?” está no fato de que “[...] elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não poderia ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Nóvoa e Alvim (2021) também enfatizam que o século XX terminou com muitas críticas à escola, isto é, ao modelo escolar. Nos anos 1960, tais críticas vinham de forças progressistas, defensoras de uma educação pública, que se colocavam insatisfeitas com uma escola autoritária, rígida, incapaz de inovar; nos anos 1990, a insatisfação veio das correntes neoliberais, defensoras da privatização da educação, do Estado mínimo, reunidas sob as propostas da “escolha” e da “liberdade de ensino”.

De acordo com Nóvoa e Alvim (2021), no contexto do final de milênio foram sendo desenvolvidas propostas de transformação da educação com três aspectos em comum: a) um

regresso da educação a esferas domésticas e familiares, ou comunitaristas, que retirava as crianças dos espaços escolares públicos; b) um esforço de personalização das aprendizagens a partir de estudos neurocientíficos nas últimas décadas; e c) um recurso sistemático às tecnologias e, cada vez mais, à inteligência artificial, com a busca de desenhos de dispositivos e soluções mais eficazes do que a tradicional relação entre professor e alunos.

Porém, ao confrontarmos os três aspectos já citados por Nóvoa e Alvim (2021) com a análise da linguagem educacional apresentada por Cordeiro (2002) a partir da contribuição de Scheffler (1974), vemos que eles trazem definições no discurso sobre educação que assumem um caráter muito geral, distante de uma abordagem científica que considere as especificidades da realidade educacional de cada lugar, ou seja, não podem ser confundidos com definições científicas. Além disso, também estão carregados de “*slogans*” que servem para unificar ideias e atitudes em torno de determinados movimentos educacionais, aproximam aliados e demarcam as divisões a respeito do que Nóvoa e Alvim (2021) caracterizam como “propostas futuristas” para a educação.

Luhmann e Schorr (1990, p. 62, tradução nossa) ressaltam que a Pedagogia, interessada em reformas, fala de objetivos, “[...] de um aperfeiçoamento da formação e de uma melhor (quer dizer, mais igual) distribuição do bem que é a formação escolar”, ao passo que a análise sociológica se interessa pelas limitações estruturais do modo como a Pedagogia se expressa e da forma como está convencida do que propõe, ou seja, a Sociologia observa a Pedagogia.

Biesta (2012), ao contrário da tese luhmanniana, propõe uma análise a partir de valores últimos da educação, ou seja, valores acerca de seus objetivos e propósitos, para além de uma educação tida como eficaz por atender, muitas vezes, de forma consensualmente imposta, muito mais aos interesses de alguns grupos hegemônicos em detrimento aos de outros, os quais são diretamente afetados pelas decisões, porém anulados em suas possibilidades de construir outras propostas e práticas que atendam às diferentes realidades escolares.

De acordo com Popkewitz e Lindblad (2016), assim como Biesta (2012), nos usos e abusos dos princípios que norteiam as mensurações educacionais a serviço de princípios da eficácia para o mercado de trabalho obediente à reprodução de um “capitalismo cognitivo” (LARROSA, 2018), essas maneiras de lidar com a educação escolar não examinam e nem questionam as regras e os padrões que são historicamente mobilizados conforme os valores de cada lugar, o “por quê” e “para quê” da educação, pois a investigação social e educacional contemporâneas raramente questionam sobre os princípios culturais que ordenam as teorias, os conceitos e os métodos de pesquisa em educação.

Popkewitz e Lindblad (2016) enfatizam a importância da pesquisa educacional e do currículo para a reflexividade, o entendimento de como as concepções particulares e as regras de razão, pautadas em dados estatísticos, difundem-se, considerando ou não os contextos sociais, econômicos e culturais de cada lugar e em cada lugar.

Ao iniciarmos o confronto entre a teoria luhmanniana dos sistemas sociais, mais especificamente do sistema de ensino, e as abordagens de outros autores – com especial destaque para Biesta (2012) e, no Capítulo 1, para Charlot (2020), bem como para a análise dos dados de comunicação apresentada no Capítulo 3 –, buscamos evitar o que Azanha (2011) chama de “abstracionismo pedagógico”, ou seja, um estilo de investigação que não consegue mais do que se utilizar da teoria disponível para efetuar operações formais de classificação de “fatos” da realidade, como se essas operações constituíssem explicações em si mesmas. Consequentemente, essa visão resume a compreensão histórica na (mera) “aplicação” de “referenciais” a uma realidade, a qual acaba sendo totalmente desconhecida do pesquisador, além de paralisar a pesquisa sobre aquela realidade, visto que tal concepção teórica já explicou como ela funciona.

Problematizações

Como o sistema municipal de ensino agiu no enfrentamento dos problemas trazidos pela pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020 e no primeiro trimestre de 2021?

Joas e Knöbl (2017, p. 19) ressaltam que “[...] a teoria é tão necessária quanto inevitável”, além do quê, hipóteses ou teorias específicas são propostas para lidar com problemas específicos e “[...] a construção de teorias e de proposições generalizantes é um componente importante [...] É nossa única forma de abordar a ‘realidade’” (p.19).

De acordo com Azanha (2011), a falta recorrente de esforços teóricos na análise da educação, e até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado, incide sobre fragmentos do processo educativo, o que pode ser ilustrado pelo exame das temáticas usuais das investigações brasileiras nos últimos tempos, que não apresentam problemas de pesquisa, mas uma vaga delimitação de assuntos.

Além disso, Azanha (2011) também resalta que o “abstracionismo pedagógico” – a (mera) aplicação de referenciais a uma realidade, a qual acaba sendo totalmente desconhecida do pesquisador – causa uma confusão epistemológica entre a elaboração teórica que se desenvolve pelo relacionamento de ideias e noções gerais (e por isso abstratas) e a investigação

empírica que opera a partir da teoria, mas que não se pode resumir na simples ilustração dessa teoria, isto é, na recorrente expressão “conforme queremos demonstrar”.

Sendo assim, como esforço teórico orientador da presente pesquisa, recorreremos à Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann (JOAS; KNÖBL, 2017), pela qual confrontaremos ela mesma aos impactos da pandemia da Covid-19 no sistema de ensino brasileiro e, mais especificamente, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP.

Para Luhmann (*apud* JOAS; KNÖBL, 2017), deve ser admitido que em sistemas complexos de ação, como no caso dos sistemas educacionais, é extremamente difícil identificar causas e efeitos de forma evidente, assim, fazer previsões e prognósticos é quase impossível. Isso abre uma oportunidade para o “funcionalismo da equivalência” e permite ao pesquisador percorrer teoricamente os efeitos de uma ampla gama de relações causais, pois, em vez da ocorrência factual de determinadas realizações funcionais – como o simples cumprimento das normatizações educacionais –, aponta-se para um grande número de possibilidades, nomeadamente relações equivalentes, por meio das quais os sistemas de ensino (federal, estadual, municipal e a própria escola) podem estabilizar suas fronteiras externas.

Para Luhmann e Schorr (1990), os códigos binomiais que definem um sistema social não são meras prescrições, ou seja, a respeito dos sistemas educacionais não se pode simplesmente afirmar que é correto o “melhor” e que o “pior” é falso, mas em ambos os pontos, e não importa que critérios sejam usados, as valorizações ou classificações podem estar certas ou erradas, o que não pode ser entendido no sentido de preferências comuns, pois:

na escola se está exposto ao código melhor/pior no que se refere ao próprio currículo; mas não é coisa de todos fazerem carreira, nem mesmo sequer desejá-la. E quem dirá, em todo caso, que isso é bom? O valor positivo ‘melhor’ só expressa a capacidade de incorporação com vistas a fazer carreira. Frente a ele, o valor negativo ‘pior’ valoriza a reflexão. Depois de tudo, não se pergunta ‘por que sou melhor ou melhorei’?, mas ‘por que sou ou me tornei pior’? Daí se infere também que o código deve ser visto como um todo único, como unidade de uma diferença, cujos dois componentes só cumprem sua função referindo-se mutuamente um ao outro. (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 64, tradução nossa)

A partir do aporte teórico de Niklas Luhmann (2016), o sistema de ensino brasileiro, em sua escala municipal, pode ser considerado um sistema cujos procedimentos específicos, em última instância, por si só, não determinam a sua estabilidade e dinâmica. Assim, os componentes que regem as atividades escolares no Brasil não apresentam dinâmica e lógica próprias em sua gestão, mas estão consubstanciados em relações causais presentes na própria definição do(s) sistema(s) de ensino, cuja maior ou menor eficiência está na comunicação a partir de um código binário, ou seja, nas formas de assegurar que a informação seja processada

dentro de uma estrutura significativa. Essa redução que os sistemas produzem no meio ambiente complexo estabelece opções relativamente limitadas para a ação e busca o aumento da eficiência, além de diferenciá-los entre si na medida em que privilegiam opções altamente específicas para a ação.

Sendo assim, o sistema de ensino a partir da teoria luhmanniana é confrontado sob o contexto pandêmico, produtor de múltiplas perturbações externas, as quais, dentre outras consequências, levaram ao fechamento dos prédios escolares pelo mundo e, em Campinas, SP, por quase dois anos, constitui-se para esse trabalho uma experimentação educacional, a qual, conforme Azanha (1974, p. 22), busca construir uma racionalidade no discurso pedagógico e empreender de forma sistemática a análise dos conceitos educacionais, não de maneira a

[...] apreciar a questão segundo um modelo de método científico somente aplicável às ciências físicas, pois forçar qualquer dos ramos da investigação educacional dentro dos moldes da física ou de outra ciência natural seria de resultados duvidosos e prejudiciais. Mas, não obstante não se pretenda transpor para a educação modelos de investigação inapropriados para essa área, não se pode evitar sob o risco de construir discursos falaciosos – a aplicação das regras que disciplinam a produção de raciocínios corretos e de inferências empiricamente confirmadas.

Para Luhmann (2016), pode-se entender por teoria o subsídio para a construção de hipóteses sobre relações entre dados passíveis de serem testados empiricamente, ou esforços conceituais em um sentido mais amplo e bastante indeterminado. Porém, para tais abordagens, uma exigência mínima em comum é que uma teoria deve abrir possibilidades de comparação. A apresentação de uma teoria põe em prática aquilo mesmo que ela recomenda: redução de complexidade, que não significa complexidade excluída, mas sim complexidade suspendida, com o acesso a outras combinações mantido – pressuposto que suas determinações conceituais sejam observadas ou substituídas adequadamente em relação à sua posição na teoria. Além disso, a própria teoria poderia também ser apresentada em outras sequências, “[...] e ela aguarda por leitores que contribuam com suficiente paciência, fantasia, habilidade e curiosidade para experimentar o que acontece com a teoria ao se tentar reescrevê-la de outro modo” (LUHMANN, 2016, p. 15).

O Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP

O Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP foi instituído pela Lei n.º 12.501, de 13 de março de 2006 (CAMPINAS, 2006), publicada no Diário Oficial do Município (DOM) em 14 de março do mesmo ano, e atualizado conforme a Lei n.º 13.995, de 7 de janeiro de 2011 (CAMPINAS, 2011).

Na Lei Municipal 12.501/2006 (CAMPINAS, 2006, Art. 2.º) ele é definido como constituído pelas seguintes unidades e órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME):

I - Conselho Municipal de Educação; II - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; III - Conselho de Alimentação Escolar; IV - Conselho das Escolas Municipais; V - Conselhos de Escolas; VI - Unidades Educacionais de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; VII - Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; VIII - Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e EJA mantidas pelo Poder Público Municipal; IX - Fundação Municipal para Educação Comunitária FUMEC; X - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, NAEDs, aos quais vinculam-se, pedagógica e administrativamente, as unidades educacionais, públicas e privadas, que compõem o Sistema Municipal de Ensino; XI - Outros órgãos vinculados à área educacional, que vierem a ser criados e integrados à Secretaria Municipal de Educação.

Para Luhmann (*apud* JOAS; KNÖBL, 2017), ao considerarmos a análise a partir de uma abordagem do(s) sistema(s) de ensino como estruturas estáveis – com os componentes: conselhos, secretaria, assessorias, departamentos, coordenadorias e escolas – e só depois abordarmos suas funções, acabamos por ignorar a problematização das próprias estruturas, não chegamos a investigar o seu propósito e, conseqüentemente, também não alcançamos, de fato, o exame da finalidade da formação, da permanência, da transformação ou do fim dos sistemas.

Ressaltamos que no contexto pandêmico os sistemas foram colocados à prova, o que pode ser observado não a partir de suas estruturas, as quais, inclusive, foram fechadas fisicamente, mas a partir de suas funções, ações e interações, seja com relação às diferentes escalas do sistema de ensino, seja na relação deste com os demais sistemas, em especial com o sistema de saúde.

E, de acordo com Joas e Knöbl (2017), como consequência da opção teórica sistêmica luhmanniana, são destacados três aspectos interligados:

- 1) Não considerar que as estruturas existentes nos sistemas devem ser mantidas a todo custo como seu ponto de partida. Em consonância com esse aspecto, sua concepção não depende de valores ou normas, como por exemplo as emitidas por parte das estruturas dos sistemas de ensino, as quais supostamente mantêm o sistema social em conjunto. Sendo assim, deixa para trás o caráter normativista da teoria parsoniana e, de um ponto de vista empírico, tal concepção ressalta que as normas e valores deixaram de desempenhar um papel integrador nas sociedades modernas.
- 2) Os sistemas não são definidos em termos de elementos concretos necessários para

sua sobrevivência, pois devem ser concebidos mais abstratamente e revelam sua noção de como exatamente isso ocorre, principalmente, a partir de uma abordagem biológica:

os sistemas sociais só podem ser observados empiricamente se os concebemos como sistemas de ação. Para a teoria dos sistemas funcionais emergentes nas ciências sociais, bem como para a biologia contemporânea, a tecnologia de sistemas de controle automático e a teoria psicológica da personalidade, a estabilidade não é mais considerada a verdadeira essência de um sistema, que exclui outras possibilidades. Em vez disso, a estabilização de um sistema é entendida como um problema que deve ser resolvido em um ambiente de luz variável, sem prestar atenção às mudanças independentes do sistema e que, portanto, faz com que uma orientação seja constante em relação a outras possibilidades indispensáveis. Assim, a estabilidade não é mais entendida como uma substância imutável, mas como uma relação entre o sistema e o ambiente, como a invariância relativa da estrutura do sistema e dos limites do sistema vis-à-vis ao ambiente alterável. (LUHMANN, p. 39 *apud* JOAS; KNÖBL, 2017, p. 280)

3) Os problemas que se impõem aos sistemas sociais não são resolvidos de uma vez por todas nas estruturas existentes; em vez disso, eles são apenas provisoriamente combatidos, mais ou menos com sucesso, de uma forma particular, pois a estrutura do sistema deve ser organizada e institucionalizada de tal forma que permita o grau de autovariação necessário no que diz respeito à adaptação permanente ao ambiente.

Luhmann concebe sua teoria funcional-estrutural dos sistemas de forma explícita, inicialmente como uma teoria dos sistemas-ambiente (JOAS; KNÖBL, 2017), o que permite estender a análise das organizações além dos seus mecanismos internos para incluir um contexto mais amplo (social, histórico, político, econômico e espacial). Por outro lado, não se trata apenas de uma mera reprodução dos estímulos externos, pois (re)cria, reforça e modifica os objetivos internos da organização – que também variam em cada sistema:

a) na forma, uma vez que, por exemplo, os tipos de atividades pedagógicas letivas no ensino fundamental não foram no Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP meras reproduções do sistema de ensino federal e do estadual de São Paulo;

b) no tempo, pois o reconhecimento das atividades mitigadoras² como letivas, no caso do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, só ocorreu para o ensino fundamental no mês de setembro de 2020;

c) na implementação, ou seja, ao não garantir que as atividades pedagógicas letivas sejam totalmente implementadas conforme as expectativas contidas na legislação e as normas

² A proposta de atividades mitigadoras é apresentada e problematizada no Capítulo 1.

do sistema de ensino, o que pode ser comprovado pelos dados apresentados e as análises realizadas no Capítulo 3.

Sendo assim, sistemas para repetir, ou seja, para reproduzir de forma colaborativa e articulada – como previsto no Artigo 8.º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – uma normatização e, por consequência, ações no âmbito educacional, procuram reduzir a complexidade do ambiente, mas constroem, por sua vez, estruturas internas complexas, “[...] como será bem conhecido para quem já teve relação com o poder público ou uma grande empresa industrial, cujas estruturas organizacionais podem ser alta e internamente diferenciadas” (JOAS; KNÖBL, 2017, p. 285).

Joas e Knöbl (2017) ressaltam que Luhmann, na década de 1980, aplica as descobertas da biologia e da neurofisiologia com relação aos sistemas autorreferenciais nos sistemas sociais, expressando sua intenção de radicalizar ainda mais o funcionalismo deles: deixa de lado a concepção de sistemas-ambiente e abandona qualquer noção de um todo social, pois define o sistema social composto por “subsistemas” funcionalmente diferenciados, tais como ciência, economia, religião, arte, lei, educação e política, os quais seguem suas próprias lógicas. Ou seja, funcionam de acordo com seu próprio código – falam sua própria língua, usam um “código binário” por meio do qual a informação de dentro do sistema é processada –, que seria programado de forma específica, e, por isso, não poderiam ser regulados ou controlados de fora. Sendo assim, nenhum desses sistemas seria capaz de assumir o controle dos outros subsistemas: nenhum código tem alguma forma de prioridade sobre os outros.

Porém, em tempos de pandemia da Covid-19, com os sistemas sendo confrontados pelas imposições sanitárias do sistema de saúde, pela interdependência com o sistema de assistência social, com o sistema judiciário, ou mesmo com os sistemas de ensino federal e estadual, colocamos em questão a premissa luhmanniana, qual seja, de que cada sistema é codificado de forma específica e, por isso, não poderia ser regulado ou controlado de fora, uma vez que, externamente, só poderiam ser estimulados, e o que fazem com tais “estímulos” depende do programa específico do sistema, de seu código específico de comunicação.

Para Luhmann (2016), é possível investigar a relação entre a economia e a política, a arte e a religião, ou a ciência e a lei, porém não se deve assumir que um subsistema possa orientar ou controlar os outros, uma vez que os diversos códigos não poderiam ser facilmente convertidos um no outro. Por exemplo, no contexto pandêmico, esperava-se que as autoridades sanitárias indicassem como lidar com os alunos nas escolas, porém, ao mesmo tempo, há resistências sobre esse tipo de indicação, o que não significa que não esteja havendo uma espécie de “controle” do sistema de saúde no sistema de educação.

Sendo assim, o fechamento e a reabertura das escolas são evidências desse controle entre sistemas? Há elementos que revelem a implantação de uma hierarquia sistêmica em tempos de pandemia da Covid-19? Os códigos de cada subsistema estão revelando conversões?

Para Joas e Knöbl (2017), a construção teórica de Luhmann, nomeadamente a tese de que (sub)sistemas sociais são sistemas autopoieticos que funcionam exclusivamente de acordo com a própria lógica sistêmica (código binário próprio) e que podem ser estimulados, mas não controlados de fora, exclui qualquer prospecto de planejamento ou regulação. Os (sub)sistemas poderiam apenas observar um ao outro e somente traduzir tentativas externas de influenciá-los em sua própria linguagem – não poderiam fazer mais do que isso.

Joas e Knöbl (2017) ressaltam que o pessimismo radical de Luhmann sobre o controle entre sistemas parece exagerado, ao passo que, no atual contexto, os resultados das ações sistêmicas sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação não podem, de fato, ser previstos, mas seria insuficiente falar de meros estímulos, porque certamente seria possível distinguir – enquanto os atores disputam por uma estrutura institucional específica, entre diferentes posições – aqueles que podem ser tidos como quem se faz prevalecer e os que acabam ficando, em maior ou menor grau, como dependentes.

Luhmann (2016) ressalta, e a pandemia da Covid-19 está confirmando, que tudo é muito mais complexo do que se imagina e que os muitos laços que conectam os sistemas e subsistemas ao meio mais amplo descartam suposições simplistas, o que nos leva a mais indagações, tais como:

- a) A pandemia da Covid-19 teria gerado uma perturbação externa ao sistema de ensino que tivesse causado uma suspensão provisória do código binário (seleção social a partir da classificação em “melhor” ou “pior” na carreira e na vida escolar dos(as) estudantes) por meio das ações e programas mitigadores?
- b) A pandemia da Covid-19 teria gerado uma perturbação externa ao sistema de ensino que tivesse causado a intensificação e a evidenciação do código binário (seleção social a partir da classificação em “melhor” ou “pior” na carreira e na vida escolar dos(as) estudantes) por meio das ações insuficientes e programas mitigadores?
- c) O código base do sistema de ensino não pode ser eliminado por reformas e programas que ocorrem conforme os diferentes valores educacionais trazidos em cada contexto histórico?

Ao final deste trabalho e diante das análises produzidas, esperamos que os resultados tragam subsídios teórico-qualitativos que possam contribuir para a comunicação no sentido de permitir uma construção de políticas públicas no enfrentamento das consequências da pandemia da Covid-19 no Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP.

Os resultados da pesquisa ficarão à disposição para serem apresentados, conforme definição, interesse e cronograma da SME de Campinas, SP, nos âmbitos da Coordenadoria de Educação Básica (CEB) e da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) do Departamento Pedagógico, bem como dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed) e nas unidades escolares públicas municipais de Campinas, SP).

Para tanto, o presente estudo está organizado em 3 capítulos, que descrevemos a seguir.

No Capítulo 1, de forma sucinta, elaboramos uma contextualização dos impactos da pandemia da Covid-19 na educação e em diferentes escalas – com especial destaque ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP –, e a constituição dos programas mitigadores que foram implementados em 2020 e 2021, os quais são analisados a partir do confronto entre uma análise educacional antropológica trazida por Charlot (2020) e a perspectiva desantropologizante da teoria luhmanniana dos sistemas sociais.

No Capítulo 2, trazemos uma pesquisa bibliográfica de artigos científicos consultados na Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com indexação nas bases *Web of Science* e *Scopus*, além de teses e dissertações consultadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Tal pesquisa resultou em uma breve análise quantitativa e temporal sobre as publicações com os temas educação e pandemia da Covid-19 e um estudo de estado da questão sobre como a teoria luhmanniana dos sistemas sociais tem sido aplicada na análise dos sistemas educacionais.

No Capítulo 3, realizamos uma análise documental das comunicações e dos relatórios e quadros quali-quantitativos de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Campinas, SP, os quais foram produzidos ao longo do ano de 2020 conforme as Resoluções SME/Fumec 02, de 26 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020d), mostrada no Anexo A deste trabalho, e SME 05, de 1 de setembro de 2020 (CAMPINAS, 2020l), reproduzida no Anexo D, e, em 2021, nos termos indicados pela Resolução SME 04, de 3 de fevereiro de 2021 (CAMPINAS, 2021b), exibida no Anexo F.

Por fim, apresentamos a conclusão, em que procuramos, com base na experimentação realizada, considerar a teoria luhmanniana dos sistemas sociais a partir de seu reconhecimento em outro nível de abstração, a qual permitiu tornar mais compreensível o que acontece no sistema social de ensino e, portanto, possibilitou oferecimento de explicações, ou mesmo interpretações, que ampliassem o conhecimento. Com isso, pretendemos fomentar a busca contínua por uma melhor compreensão do sistema educacional a partir de novas experimentações, inclusive no que se refere aos desdobramentos das consequências da pandemia da Covid-19 no sistema de ensino.

1 UMA EDUCAÇÃO MITIGADORA OU UMA MITIGAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19?

Considerando o termo mitigação, encontramos sua definição dicionarizada:

Mitigação: [Do lat. *Mitigatione*.] S.f. Ato ou efeito de mitigar(-se)
Mitigar: [Do lat. *Mitigare*.] V.t.d. 1. Abrandar, amansar: tentava mitigar a raiva do outro. 2. Suavizar, abrandar, aliviar [...] 3. Diminuir, acalmar, atenuar: mitigar a sede. P. 4. Suavizar-se, abrandar-se. (FERREIRA, 1986, p.322)

Iniciamos ressaltando a importância do referido termo e de seus derivados “mitigador” (adjetivo) e “mitigadora” (feminino de mitigador), por terem sido utilizados na comunicação do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, ou seja, em documentos da normatização educacional elaborada pela SME desse município em 2020 – ano marcado pelo início da pandemia da Covid-19 – e que têm suas consequências no ano letivo de 2021 e na continuidade do processo de comunicação sistêmica, nesse caso, já sem a ideia explícita de mitigação, porém considerando a mesma comunicação do ano anterior.

Destacamos mais uma vez a tese apresentada por Luhmann e Schorr (1990), em que, se há uma interação e comunicação regular dentro de um sistema de ensino, a codificação “melhor” ou “pior” não poderia ser impedida pelos professores e nem pelos princípios pedagógicos, ao passo que se pode até lamentar seus “efeitos pedagógicos colaterais”, mas não é possível ignorar tal comunicação, uma vez que ela seria inerente à própria existência do sistema social em questão.

Além disso, também retomamos o terceiro aspecto da teoria luhmanniana, ou seja, aquele em que os problemas que se impõem aos sistemas sociais não são resolvidos de uma vez por todas nas estruturas existentes, isto é, eles são combatidos provisoriamente, mais ou menos com sucesso, de uma forma particular, pois a estrutura do sistema deve ser organizada e institucionalizada de tal forma que permita uma autovariação necessária com relação à adaptação permanente ao ambiente.

Sendo assim, também nos perguntamos até que ponto o código binomial de comunicação “pior” ou “melhor” – o qual, segundo Luhmann e Schorr (1990), define o sistema de ensino – teria sido perturbado e até mesmo suplantado por uma proposta de educação mitigadora surgida no contexto pandêmico. Ou se essa mesma proposta mitigadora não seria uma forma de autovariação necessária para a adaptação do sistema de ensino às condições do contexto pandêmico.

1.1 Educação escolar no contexto pandêmico

Apresentamos uma breve contextualização de comunicações (externas e internas aos sistemas sociais de ensino) sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 em relação ao atendimento escolar no mundo e no Brasil, mais especificamente na rede pública municipal de ensino de Campinas, SP, por meio de informações retiradas do artigo de Mello e Vitorino (2021) intitulado “Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da Pandemia Covid-19 em Campinas”, publicado na revista *Educación* (PUC-Peru). Além disso, apresentamos algumas considerações sobre a Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), apresentada no Anexo A, e sobre o *Documento Orientador das atividades emergenciais de apoio pedagógico – 2º semestre de 2020* (CAMPINAS, 2020n), exposto no Anexo C.

De acordo com o Banco Mundial (2020b), no fim de abril de 2020 o fechamento das escolas em 180 países ocasionou o fato de 85% dos alunos, em todo o mundo, estarem sem aulas. São consequências diretas desse contexto:

1) a diminuição da aprendizagem e o aumento da evasão escolar, especialmente entre os mais desfavorecidos, pois, em geral, os alunos deixaram de ter acesso às disciplinas curriculares, e a evasão pode ser ainda maior entre crianças com idade pré-escolar cujas famílias tenham mais dificuldades em priorizar a manutenção de vínculo com as escolas de educação infantil durante o fechamento delas;

2) falta do apoio e da estrutura que as escolas proporcionam à saúde e à segurança, o que pode comprometer a nutrição e a saúde física dos alunos, uma vez que aproximadamente 368 milhões de crianças em todo o mundo contam com os programas de alimentação escolar. A saúde mental dos estudantes também poderá ser afetada em virtude do isolamento experimentado durante o distanciamento social e dos efeitos traumáticos da crise sobre as famílias. Jovens fora da escola poderão se envolver em situações de risco – há, por exemplo, a possibilidade de um aumento do número de gravidez precoce entre adolescentes (BANCO MUNDIAL, 2020b);

3) custos de longo prazo para os alunos e a sociedade em geral, gerados pela eventual não abordagem dos impactos da pandemia. Dado o provável déficit de aprendizagem, essa crise poderia impedir toda uma geração de realizar o seu verdadeiro potencial. Os estudantes que são forçados a deixar a escola ou que enfrentam quedas significativas em termos de aprendizagem enfrentarão toda uma vida de produtividade e ganhos mais baixos. A desigualdade irá aumentar

porque esses impactos provavelmente serão maiores para os alunos provenientes de famílias pobres e marginalizadas.

De acordo com matéria publicada pela *Folha de São Paulo* em 17 de março de 2021 (PALHARES, 2021), o fechamento prolongado das escolas por causa da pandemia da Covid-19 poderá levar o Brasil a ter 70% das crianças do ensino fundamental sem conseguirem ler e compreender um texto simples, conforme relatório do Banco Mundial, no qual também é afirmado que, sem ações imediatas para mitigar os prejuízos educacionais, as consequências serão graves e duradouras, inclusive para a economia da região.

Por outro lado, como uma crítica a essa visão economicista da educação, ou seja, do acoplamento estrutural entre o sistema econômico e o sistema de ensino, conforme Oliva (2018), não é exagero afirmar que as políticas educacionais têm sido pautadas pelo pensamento utilitário, para favorecer o ingresso mais eficiente na chamada “ordem global”, isto é, uma visão de educação “[...] como funcionalidade que predomina e predominou no mundo moderno e que é prisioneira da racionalidade econômica, marcada pelo tecnocratismo” (OLIVA, 2018, p. 47).

Larrosa (2018, p. 204) rejeita todas as tentativas de converter as salas de aula em “[...] uma máquina (ou um ambiente) de ‘aprendizagem em geral’ do qual o ‘aprender a aprender’ seria a formulação mais nítida”, em que a concepção de educação está a serviço do processo de substituição da força de trabalho pela força de aprendizagem como recurso produtivo fundamental do capitalismo cognitivo.

Vilém Flusser (*apud* LARROSA, 2018) ressalta que a escola do mundo dos aparatos (a escola cognitiva) deverá conter as disciplinas formais que propõem a visão das estruturas subjacentes aos mesmos aparatos. Para que a escola seja emancipatória dos aparatos e não escravizadora, ela deve encontrar uma maneira de relacionar-se com aparatos de forma a não só se servir deles ou a eles servir, mas também que a permita transcender sua função, ou seja, promover uma educação para o entendimento crítico e não meramente subserviente ou reprodutor dos referidos aparatos que se revelam, por exemplo, nas imposições do mercado de trabalho e da sociedade de consumo.

Com relação ao contexto da pandemia da Covid-19, Di Cesare (2020) perguntou: É o temido acidente do futuro? Ao que respondeu na sequência: Qualquer diagnóstico seria apressado! Porém, o acidente não é um infortúnio, um contratempo, um episódio periférico, “[...] mas sim um evento fatal que irrompe no coração do sistema” (DI CESARE, 2020, p. 14).

Di Cesare (2020) ressalta que o “mal que vem” (ou já está entre nós) é anunciado durante a corrida de uma humanidade que luta contra a própria autodestruição – uma vez que “o apocalipse emerge em plena modernidade laica e científica” (DI CESARE, 2020, p. 21) e nos

confronta com a ideia de que a construção humana realizada no decorrer dos séculos e dos milênios terminaria para sempre, “[...] em um extermínio que é mais complexo do que uma simples extinção” (p. 21).

Sendo assim, as impressões sobre o atual contexto pandêmico para os rumos da humanidade remetem-nos ainda mais à necessidade urgente de (re)considerarmos o(s) papel(papéis) da escola, da educação, dos sistemas educacionais em que procuramos confrontar uma visão antropológica da educação (CHARLOT, 2020) com uma abordagem sistêmica desantropologizante (LUHMANN; SCHORR, 1990).

Conforme o documento *Resultados do questionário – Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep, 2020), 97,5% das escolas públicas municipais brasileiras não retornaram às atividades presenciais nos prédios escolares em 2020. Além disso, no caso dos(as) professores(as), apenas 19,7% das SME brasileiras disponibilizaram equipamentos (computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone* etc.) para eles(as) e 2,2% disponibilizaram acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio; no caso dos(as) alunos(as), apenas 2,0% das SME disponibilizaram acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio e 4,3% ofereceram equipamentos para uso deles(as) (computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone* etc.).

E ainda, segundo o mesmo documento, 94,1% das SME brasileiras ofereceram materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para serem retirados na escola pelos alunos ou responsáveis ou entregues em domicílio, ao passo que 74,2% disponibilizaram materiais de ensino-aprendizagem na internet, como vídeos, *podcasts*, publicações nas redes sociais, plataformas virtuais e aplicativos para celular (Inep, 2020).

No caso da SME de Campinas, tivemos, de início, a publicação da Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), reproduzida no Anexo A, a qual dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da rede municipal de ensino e nas unidades educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec), durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto n.º 20.768, de 16 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020a), na forma que especifica.

Assim, a SME iniciou definindo o termo “medidas mitigadoras” como balizador para os procedimentos pedagógicos e administrativos nas escolas, ou seja, toda ação pedagógica deveria estar voltada para atenuar, enfraquecer, diminuir e aliviar os efeitos da pandemia da

Covid-19 na educação dos seus mais de 60 mil estudantes matriculados na educação infantil e no ensino fundamental.

Pois bem, essa premissa “mitigadora”, que, ao ser publicada em resolução, assume o papel de “norma” – embora, como apontado por Charlot (2020), também não possa se desvincular do “desejo” como prática pedagógica –, propiciou as medidas suficientes para atenuar, enfraquecer, diminuir ou aliviar os efeitos da pandemia da Covid-19 no sistema de ensino municipal, mais diretamente em relação ao componente “pior” de seu binômio de seleção escolar/acadêmica. Segundo Luhmann e Schorr (1990), esse processo nega parte fundamental do código de comunicação que define o sistema educacional em função de valores de um mundo ideal. Entretanto, considerar apenas o “melhor”, entendido como o sucesso absoluto de todos(as) na vida escolar, é uma utopia.

Antes de tratarmos desse embate entre as posições anteriormente citadas, apontamos algumas ações que foram efetivamente realizadas pela SME.

1.2 Uma educação mitigadora ou uma forma de mitigar a educação em 2020?

O Artigo 2.º da Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), mostrada no Anexo A deste trabalho, é explícito em eleger o uso de plataforma virtual como forma de realização das atividades pedagógicas para os estudantes da rede pública municipal de ensino de Campinas: “Art. 2.º – Os procedimentos para atividades pedagógicas com alunos devem ser realizados por meio da plataforma *Google Sala de Aula* institucional da SME/Fumec, mediante acesso com login e senha com e - mail institucional” (CAMPINAS, 2020d, p. 3-4).

Sendo assim, a SME de Campinas fez parte dos 74,2% de Secretarias Municipais brasileiras que disponibilizaram materiais de ensino-aprendizagem na internet, como vídeos, *podcasts*, publicações nas redes sociais, plataformas virtuais e aplicativos para celular (Inep, 2020).

Porém, segundo dados compilados por Mello e Vitorino (2021) a partir de matérias publicadas pelos portais de informação CBN Campinas, em 30 de abril de 2020, e G1, em 6 de novembro do mesmo ano, a SME de Campinas adquiriu apenas mil *tablets* para uso dos estudantes da rede pública municipal de ensino, na qual, só no ensino fundamental, do 1.º ao 9.º ano, estão matriculados mais de 20 mil alunos(as). Paralelamente, o Ministério Público Estadual de São Paulo indicou que o desempenho dos estudantes poderia ser afetado pela falta

de condições de acesso aos equipamentos de informática ou pelas condições inadequadas de estudo nas residências dos alunos.

Ou seja, a SME de Campinas, SP também faz parte dos 4,3% das SME brasileiras que ofereceram equipamentos como computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone* para uso dos alunos (Inep, 2020), porém, como apontado nas matérias previamente citadas, tal oferta se deu de maneira totalmente precária, insuficiente e mínima para as necessidades de uma ação que, de fato, promovesse uma educação mitigadora dos impactos da pandemia da Covid-19 causados pelo fechamento dos prédios escolares no ano de 2020.

Com relação à ação dos(as) professores(as) indicada na Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), apresentada no Anexo A, destacamos abaixo os Artigos 7.º e 10:

Art. 7.º – Todos os Professores que atuam nas Unidades Educacionais e Programas, de que trata o Art. 1º desta Resolução, devem elaborar atividades emergenciais de apoio pedagógico para os seus alunos e inseri-las na plataforma *Google Sala de Aula*, observando:

I - o Projeto Pedagógico da escola;

II - o Plano Coletivo de trabalho;

III - o Plano de Ensino da Disciplina e da Turma;

IV - a realidade de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19);

V - o cronograma que consta do ANEXO ÚNICO;

VI - o roteiro de atividade emergencial de apoio pedagógico que será elaborado pelos Coordenadores Pedagógicos da SME, GPEJA e Equipe de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp e disponibilizado no endereço eletrônico <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho>, conforme cronograma que consta do ANEXO ÚNICO.

[...]

Art. 10. Compete aos Professores, além do disposto no Art. 9º desta Resolução:

I - elaborar os roteiros das atividades emergenciais de apoio pedagógico de acordo com o que dispõe o Art. 7º desta Resolução;

II - acessar a plataforma, de acordo com a sua jornada de trabalho e a periodicidade das suas aulas em cada turma;

III - dar *feedback* aos alunos sobre os roteiros realizados;

IV - manter a Equipe Gestora informada sobre a participação dos alunos nas atividades emergenciais de apoio pedagógico na plataforma;

V - participar das reuniões de trabalho com os Professores, de acordo com o disposto no Art. 4º. (CAMPINAS, 2020d)

Como vimos, os artigos 7.º e 10 da Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), exposta no Anexo A, explicitam a responsabilidade que os(as) professores(as) têm de elaborar atividades emergenciais de apoio pedagógico para os alunos e inseri-las em plataforma virtual. Porém, não há menção a nenhuma outra forma de disponibilização das referidas atividades por outros meios e formatos, o que, como mencionado anteriormente, foi feito em 94,1% das SME brasileiras, as quais ofereceram materiais de ensino-aprendizagem impressos e analógicos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para serem retirados nas escolas pelos alunos ou responsáveis ou entregues em domicílio (Inep, 2020).

O roteiro de atividade emergencial de apoio pedagógico indicado no Inciso VI do Artigo 7.º da Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), exibida no Anexo A, foi disponibilizado em 15 de abril de 2020 no *site* indicado no mesmo inciso e tem como título *Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares* (CAMPINAS, 2020f), apresentado no Anexo B deste trabalho. Ele traz mais uma vez, e em conformidade com a referida resolução, a premissa das “ações mitigadoras” de apoio pedagógico e expõe, de maneira objetiva, quais foram os profissionais que atuaram em sua elaboração:

este documento foi elaborado a partir de minuta apresentada pelos Coordenadores Pedagógicos, discutida e alterada nas reuniões dos coletivos de Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, com participação da Assessoria de Tecnologia Educacional, de Diretores Educacionais e Representantes Regionais, e finalizado pelo Departamento Pedagógico da SME. (CAMPINAS, 2020f)

Sendo assim, conforme o trecho anterior, o referido roteiro é um documento elaborado para orientar a ação dos(as) professores(as) na construção das chamadas “ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico” sem a participação direta de seus representantes.

Ainda com relação a priorizar a utilização de plataforma digital para a realização de atividades mitigadoras, o *Documento Orientador* (CAMPINAS, 2020f), apresentado no Anexo B, indica que

ressaltamos que as formas de interação na plataforma Google Sala de Aula Institucional a serem desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, enquanto condição possível de relação da escola com os alunos neste momento, não se caracterizam como educação a distância ou aulas online e não substituem as interações presenciais, uma das principais condições para a constituição do sujeito no processo educativo.

Então, mais uma vez destacamos, na “[...] condição possível de relação da escola com os alunos[...]” (CAMPINAS, 2020f), a utilização de plataforma digital, em que pesem todas as impossibilidades, dificuldades e precariedades de acesso à internet e equipamentos eletroeletrônicos já mencionadas anteriormente, as quais, inclusive, foram objeto de questionamento do Ministério Público Estadual de São Paulo.

O *Documento Orientador* (CAMPINAS, 2020f), mostrado no Anexo B, também enfatiza que o uso da plataforma digital institucional deve ser balizado pelo princípio legal da igualdade de condições para o acesso de todos os alunos a esse processo educacional mediado pelas tecnologias digitais e sua permanência nele, o que requer, “[...] do poder público, a garantia de meios e recursos tecnológicos para participação de todos” (CAMPINAS, 2020f), ou seja, como se o documento em questão e suas consequências não fossem uma ação do próprio

poder público. Além disso, toda a ação mitigadora estaria condicionada nas propostas de interações por meio de diversas plataformas digitais, como podemos constatar no trecho a seguir:

conforme aponta a Resolução SME/FUMEC nº 02, de 26 de março de 2020, as ações a serem propostas nas interações nas diversas plataformas digitais devem ter um caráter mitigador e emergencial nesse momento de isolamento social, diferindo do planejamento das atividades presenciais trimestrais. É importante reconhecer e reafirmar que essas atividades não substituem os processos educacionais presenciais na Escola. (CAMPINAS, 2020f, grifo nosso)

Sendo assim, em função dos destaques da comunicação interna realizada pela SME de Campinas, SP no início da pandemia da Covid-19 em 2020, ressaltamos que definir o caráter das atividades escolares como mitigadoras e eleger de forma contundente o uso da plataforma *Google Sala de Aula* institucional como mecanismo oficial de oferecimento e registro de tais atividades – bem como as aquisições de equipamentos eletroeletrônicos para serem disponibilizados aos estudantes – não substituiriam os processos educacionais escolares presenciais, mesmo com as cobranças (perturbações do meio) do Ministério Público Estadual. No entanto, essas ações precisam ser problematizadas em relação ao impacto no binômio “melhor” e “pior” (LUHMANN; SCHORR, 1990) e na vida escolar dos(as) estudantes.

Então, seguimos com uma análise a partir da ideia de mitigação como “norma” e “desejo” (CHARLOT, 2020) e da busca por uma discussão a respeito da chamada “qualidade da educação” (BIESTA, 2012) em contraste com as premissas luhmannianas do processo autopoiético de reprodução do sistema social educacional.

1.3 A mitigação entre a norma, o desejo e a qualidade da educação

Para Di Cesare (2020), o contexto pandêmico, que tem colocado em suspense o destino da humanidade, não foi tão inesperado, ou seja, a autora intensifica o que já vem sendo questionado sobre a possibilidade de uma outra humanidade, para a qual também pergunta: “[...] serão realmente humanos?” (DI CESARE, 2020, p. 48). Nesse caso, dadas as exigências excepcionais geradas a partir da pandemia da Covid-19 para a educação escolar, ela ressalta ainda mais a necessidade, apontada por Charlot (2020), de basearmos a educação e sua pedagogia em uma antropologia, em uma concepção de homem, de humanidade.

Para Charlot (2020, p. 49), “a questão de saber quem é verdadeira e plenamente um ser humano, com os direitos inalienáveis que isso confere, não é nova, mas se coloca hoje em novos termos que não podem deixar indiferente quem se interessa pela educação”.

Ao classificar e analisar duas grandes correntes pedagógicas, isto é, a pedagogia tradicional mais relacionada à “norma” e a nova pedagogia, com forte apelo ao “desejo”, Charlot (2020, p. 49) define a pedagogia como “[...] uma configuração teórico-prática que define a especificidade da infância e os valores e finalidades da educação a partir de determinada concepção da natureza humana e, portanto, de uma antropologia”.

Charlot (2020), ao tratar antropologicamente a “norma” e o “desejo” na educação, define que as pedagogias tradicionais dominantes até o final do século XIX e início do século XX, como defensoras da disciplina, atrelam-se mais diretamente à “norma” e colocam o “desejo” como subsidiário da busca pela sabedoria, santidade, cidadania ou conhecimento, a depender do tempo histórico a ser considerado. Já as chamadas pedagogias novas, surgidas a partir do início do século XX, contestam as “normas” em nome do “desejo”, mas precisam de determinadas formas de normatividade, sem as quais não se pode controlar o desejo.

Sendo assim, para Charlot (2020), a educação não pode ignorar o desejo, nem recusar a norma, o que impõe uma relação dialética para pensar as pedagogias tradicionais e as novas. Segundo ele, se isso tivesse ocorrido, a sociedade contemporânea não teria completado a passagem de uma antropologia pedagógica tradicional para uma nova, ou seja, tão somente teria saído de uma problemática pedagógica antropológica ainda não resolvida para uma lógica social de desempenho e de concorrência que não é compatível com a pedagogia tradicional, nem com a nova pedagogia. Charlot (2020, p. 53) ressalta que, seja qual for a sociedade, “[...] a tensão dialética entre desejo e norma está no coração das práticas e teorias pedagógicas, mas as formas que assume e as soluções que induz diferem de acordo com os tipos de sociedades e os momentos sócio-históricos”.

Para Charlot (2020), em pleno século XXI, ainda não existe uma “pedagogia contemporânea”, que desempenhe as funções de fundamento, explicação, legitimação, consistência de princípios e práticas que, historicamente e sob diversas formas, desempenharam as pedagogias “tradicionais” e que aspiram desempenhar as “novas” pedagogias, pois as primeiras funcionam mal, colidem com a valorização contemporânea do desejo e da inovação, e as últimas funcionam apenas em ilhas ou redes militantes e evocam princípios pedagógicos que têm, às vezes, mais de um século.

Tal abordagem, em certa medida, pode ser corroborada a partir das normatizações e ações da SME de Campinas, SP no enfrentamento das consequências da pandemia de Covid-19 em sua rede de escolas. Como já mencionado, as instituições pautaram-se na ideia de “mitigação” como um princípio fundamental, o qual surge justamente pelo fato de a pandemia ter colapsado as práticas atreladas às pedagogias ditas tradicionais, que têm no espaço-tempo

escolar normatizado – tempo e divisão das aulas presenciais, conteúdos curriculares, formato da própria sala de aula, tipos de materiais e atividades e a maneira de atuação do professor e a interação deste com os alunos e entre os próprios estudantes – lugares privilegiados para ocorrerem, e eles foram fechados-flexibilizados, mesmo que temporariamente.

Por outro lado, as chamadas práticas pedagógicas inovadoras como um pretenso uso de recursos digitais e as possibilidades que eles trazem para a construção de atividades que promovam autonomia, criatividade e as mais diversas interações na construção de conhecimento significativo acabam sendo possíveis apenas para uma parcela, ou mesmo um grupo reduzido de alunos(as) e professores(as).

Mesmo em meio a esses dilemas, que foram agravados no contexto pandêmico, é preciso continuar a educar e instruir as crianças e os(as) estudantes e, portanto, implementar práticas e até mesmo ter um mínimo de discurso pedagógico no sentido geral da palavra, o qual, muitas vezes, aparece como híbrido, ou seja, entre a “norma” e o “desejo”.

Essa construção híbrida pode ser exemplificada quando são utilizados vestígios fragmentados de pedagogias tradicionais ou novas, reunidos em conjuntos instáveis e de pouca coerência, e que perderam seus fundamentos antropológicos, isto é, que não conseguem revelar uma concepção objetiva de humanidade. Tais recursos, porém, estão a serviço de cumprir com as normas escolares a partir da postagem sistemática de atividades pedagógicas em plataforma digital e, até em alguns casos, de forma precária e desigual, apresentar supostas conquistas e resultados inovadores na construção de conhecimento significativo com os(as) estudantes.

O contexto pandêmico e suas implicações na educação escolar revelaram, mais do que nunca, o que Charlot (2020, p. 59) afirma em relação à maioria dos pais e professores lidarem com o cotidiano por meio de práticas híbridas, “[...] que dependem mais de uma bricolagem pedagógica, da sobrevivência e da tática, no sentido de Michel de Certeau (1990), do que de uma estratégia pedagógica-antropológica”.

Nesse sentido, a ideia de mitigação apresentada nos textos normativos e orientadores da SME, reproduzidos nos Anexos de A a F desta pesquisa, também pode ser entendida como uma das manifestações desse “híbrido” nas práticas escolares, pois representa uma forma de atenuar, enfraquecer, diminuir e aliviar o cumprimento das “normas” – exigências de carga horária letiva, conteúdos curriculares, registro de frequência e emissão de documentação escolar –, porém sem deixar de atendê-las ou, em certos momentos, negá-las a partir de uma ruptura radical, isto é, em nome de práticas pedagógicas mais atreladas ao “desejo” de garantir total liberdade aos estudantes e suas famílias.

Charlot (2020) questiona como, sociologicamente, é possível que uma sociedade aceite assim práticas de educação variáveis, híbridas e mal definidas. Em seguida, argumenta que

se admitirmos, como Durkheim, que “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irreversível” (Durkheim, 1963, p.36), as práticas de educação da sociedade contemporânea não podem ser definidas, nem mesmo incoerentes, elas devem responder a uma determinada lógica, ao menos implícita. Mas, como veremos, essa lógica não é uma teoria que visa legitimar as práticas e os discursos em referência a valores universalizáveis – não é uma “pedagogia contemporânea”, no sentido das pedagogias “tradicionais” e “novas”. É uma lógica do desempenho e da concorrência. (CHARLOT, 2020, p. 60)

Essa lógica do desempenho e da concorrência que assume proeminência para os rumos das políticas educacionais é confirmada, por exemplo, em matéria publicada na página do Banco Mundial em 20 de novembro de 2020 pelo jornalista Rafael Muñoz Moreno (MORENO, 2020), na qual estima-se que uma criança nascida no Brasil em 2019 atingirá, em média, apenas 55% de seu potencial produtivo na vida adulta, ao passo que, conforme a mesma reportagem, se a saúde e a educação tivessem qualidade adequada, cada brasileiro poderia ter uma renda *per capita* 82% maior do que possui atualmente.

Outro estudo do Banco Mundial, publicado em março de 2021 (BANCO MUNDIAL, 2021), com relação à crise na educação causada pela pandemia da Covid-19 na América Latina, afirma que

[...] após 10 meses do fechamento das escolas, 71% dos estudantes do ensino fundamental II podem não mais ser capazes de compreender um texto de tamanho moderado. Antes da pandemia, falava-se em 55 por cento. Esse percentual pode aumentar para 77% se as escolas permanecerem fechadas por mais três meses. Essas perdas não são as mesmas para todos os setores, elas afetam principalmente o quintil de renda mais baixo – o que poderia ter ampliado a já elevada lacuna socioeconômica em matéria de resultados na área de educação em 12 por cento. No futuro, as enormes perdas de aprendizagem, de capital humano e de produtividade podem se traduzir em um declínio no potencial de ganhos agregados para a região de US\$1,7 trilhão, ou aproximadamente 10 por cento das receitas totais da linha de base.

Sendo assim, concordamos com Charlot (2020) quando ele afirma que nunca os indivíduos foram tão livres quanto na sociedade contemporânea, que legitimou o desejo, mas nunca, provavelmente, os sujeitos estiveram tão abandonados, por falta de referências estruturantes para além dos condicionantes econômicos revelados em uma lógica métrica de ganhos e perdas econômicas.

Nessa perspectiva, para Charlot (2020), uma prática pedagógica não é mais avaliada em relação à certa concepção de ser humano, mas a partir de uma posição nas classificações internacionais, cujos critérios, de fato, não são colocados em debate: são critérios evidentes –

ou aparentemente evidentes – de eficácia e de produtividade dentro de uma economia liberal globalizada e competitiva.

Charlot (2020) ressalta que a norma não é mais expressa por valores (santidade, sabedoria, cidadania, progresso, inocência, autenticidade etc.), mas passou a ser definida pelo desempenho sobre um mercado competitivo, avaliado por notas, classificações, diferenças, pontuações nas avaliações internacionais e que influenciam diretamente nas projeções como as do Banco Mundial (2021), as quais são tomadas como formas legítimas de sustentar quais ações pedagógicas devem ser implementadas e como, quando e onde isso deve acontecer.

Biesta (2012), ressaltando que as discussões sobre educação estão dominadas pela mensuração e por comparações de resultados educacionais – os quais orientam grande parte das políticas educacionais e, por consequência, das práticas pedagógicas –, argumenta a favor da necessidade urgente de nos reconectarmos com a questão das finalidades na educação, a questão do que constitui uma boa educação, em vez de apenas prestarmos atenção à educação eficaz e até mesmo, dadas as circunstâncias dos impactos da pandemia da Covid-19 na rede pública municipal de ensino de Campinas, uma mitigação da educação.

Além disso, quando um sistema é regido pela lógica de desempenho e de concorrência, a principal preocupação dos que o gerenciam é o aumento da produtividade, a qual se pauta pelo discurso da eficiência do privado em detrimento do público.

Porém, de certa forma, essa produtividade foi freada, desacelerada e até mesmo paralisada pela pandemia da Covid-19, que também escancarou o importante papel das políticas públicas, dentre as quais a educação pública, e exigiu abordar uma suposta “qualidade da educação” pautada em avaliações internacionais de larga escala, nascidas de instituições como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a partir dos anos 1980 (CHARLOT, 2020).

A questão da escolarização ou do fracasso escolar das populações abandonadas – classe trabalhadora, pobres, negros, indígenas e em certos países mulheres – no contexto pandêmico, de certa forma, passa a ser retomada com intensidade em função da evidente necessidade dos serviços públicos para o atendimento dessas populações despossuídas de acesso aos direitos fundamentais de saúde, educação, renda, moradia, segurança e lazer.

A política educacional de desempenho e concorrência e até mesmo o que podemos chamar de política educacional de mitigação da SME de Campinas no contexto pandêmico, constituídas por práticas pedagógicas híbridas, assim como apontado por Charlot (2020), também se deparam com resistências que são complexas.

Sendo assim, as resistências citadas anteriormente revelam-se, por exemplo, através dos(as) professores(as) que acabam se sentindo agredidos(as) na medida em que suas práticas, muitas vezes, são desconsideradas, como no caso de não terem participado da produção do *Documento Orientador* (CAMPINAS, 2020f), mostrado no Anexo B; outras vezes, as práticas dos(as) professores(as) são vistas como falhas, insuficientes e até prejudiciais.

Além disso, resistências não somente de professores(as) juntam-se, às vezes, a formas de conservadorismos pedagógico e cultural, mais ou menos camuflados nos discursos de tom progressista contra o neoliberalismo e a globalização, o que também consideramos como uma possível perspectiva a ser aprofundada na análise da política educacional de mitigação da SME de Campinas no contexto pandêmico, pois ela faz questão de pontuar que as formas de interação na plataforma digital não se caracterizam como educação à distância ou aulas *online* capazes de substituir as interações presenciais como uma das principais condições para a constituição do sujeito no processo educativo (CAMPINAS, 2020f).

Por outro lado, confrontando Luhmann e Schorr (1990) com Charlot (2020) e Biesta (2012), considerar a programação do sistema de ensino, ou seja, os princípios estabelecidos a partir de seus documentos legais, normativos e pedagógicos, que buscam levar em conta a estruturação teleológica do sistema – mesmo que ainda pautada em uma pedagogia contraditória (híbrida) e em uma educação que busca superar a lógica da mensuração e do desempenho em direção a um fim considerado como “[...] o bem supremo (perfeição ou formação do homem)[...]” (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 58, tradução nossa), ideal de formação humana –, seria simplificar muito a análise e levaria ao fracasso da estruturação desse sistema, pois, como já citado na Introdução,

[...] todo processo educativo é, por natureza, um processo seletivo, no qual os valores contidos no código pelo qual é regido, ‘bom ou mal’, não são nem categorias morais nem critérios político-sociais – com eles fixam, simplesmente, o padrão avaliativo de determinados desempenhos. Neste sentido, temos que evitar confundir a reivindicação político-social da igualdade de oportunidades com a eliminação do caráter seletivo inerente ao sistema educativo. (LUHMANN; SCHORR, 1990, p. 61, tradução nossa)

Então, passamos a analisar possíveis relações entre a chamada educação mitigadora presente nos documentos normativos e orientadores da SME em 2020 e 2021 como uma reivindicação político-social de defesa à igualdade de oportunidades com a manutenção ou supressão do chamado caráter seletivo (na vida escolar) do sistema educativo.

1.4 Programa de educação mitigadora

Iniciamos nossa análise com o *Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares* (CAMPINAS, 2020f, p. 2-3), mostrado no Anexo B, do qual apresentamos as

Orientações para a elaboração das atividades e interações:

- Propor atividades que possam ser desenvolvidas de forma independente pelos alunos, uma vez que esses devem ser os interlocutores dos professores nas plataformas digitais;
- Oferecer as orientações necessárias e garantir espaço para solução de dúvidas, buscando o exercício da autonomia e independência dos alunos;
- Elaborar coletivamente, incluindo os professores de educação especial, atividades e interações que não imponham barreiras para o acesso aos meios digitais de comunicação e informação, considerando os usuários de Libras, Braille, comunicação alternativa, recursos de acessibilidade em seus tablets, computadores, entre outros;
- Promover o protagonismo dos alunos com a organização de espaços digitais para apresentação de suas elaborações (escritas, musicais, audiovisuais etc), valorizando suas culturas e as diversas linguagens;
- Orientar as famílias ou responsáveis sobre a importância de rotinas de estudos dos alunos, de forma a organizarem seus tempos cotidianos, reservando momentos específicos para o acesso às plataformas digitais, realização das propostas e interação com colegas e professores;
- Considerar que existem outros meios para as interações com os alunos que podem se articular com o Google Sala de Aula Institucional, que é a plataforma oficial da SME;
- Fomentar o trabalho coletivo entre os professores de um mesmo ciclo ou componente curricular, bem como de diferentes ciclos e componentes curriculares, sendo possível a proposição de atividades que envolvam alunos de várias idades e com diferentes saberes;
- Propor uma carga horária semanal de estudo viável para o aluno, considerando o tempo necessário para a realização de cada atividade, uma vez que o trabalho mediado pelas tecnologias digitais demanda tempos, espaços e organizações pessoais que diferem daqueles utilizados em atividades presenciais.

Das orientações aqui citadas para a elaboração das atividades e interações – e considerando a necessidade de coerência entre prática e teoria – destacamos que os princípios de autonomia e independência dos alunos são indicados nos dois primeiros itens, bem como no quarto item aparece o princípio de protagonismo dos estudantes. Porém, dado o fato de que as interações com os alunos são, prioritária e oficialmente, oferecidas e registradas em plataforma digital (*Google Sala de Aula*), os princípios selecionados, de certa forma, ficam condicionados às condições materiais de acesso ao recurso (*internet* e equipamentos eletroeletrônicos). Essa situação já foi sucintamente problematizada no Subcapítulo 1.1 e, aqui, cabe então destacar a necessidade de capacidades técnicas de estudantes e professores(as) na utilização da referida plataforma, bem como as possibilidades oferecidas por ela para a realização e o registro de atividades pedagógicas.

Sendo assim, é fundamental trazermos o papel da mediação técnica para, efetivamente, alcançarmos o compromisso político da escola, ou seja, a realização prática, concreta e real da educação.

Enfatizamos que, ao nos encontrarmos com as camadas menos favorecidas nas escolas e, aqui, principalmente nas escolas públicas, não parece razoável supor que os professores possam assumir o compromisso político com elas sem serem competentes em sua prática educativa, a qual, dadas as imposições do contexto pandêmico com o fechamento das instituições, recebe de forma inesperada, incisiva e abrupta, mais uma exigência: ter os conhecimentos necessários para utilizar as plataformas e os demais recursos digitais na elaboração, no registro e nas interações das atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, entendemos que os documentos elaborados pela SME de Campinas no contexto pandêmico de 2020 e início de 2021, sucintamente analisados, apresentam um compromisso político assumido apenas no nível do discurso, pois acabaram desconsiderando ou minimizando, pela urgência e circunstancialidade, a competência técnica exigida dos(as) professores(as) e mesmo dos(as) estudantes e, conseqüentemente, promoveram mais uma vez a neutralização do compromisso político da educação, esvaziaram-na de seu conteúdo, sonegaram os conhecimentos e precarizaram ainda mais as condições materiais de trabalho dos(as) professores(as) e de acesso dos(as) estudantes.

Além disso, também consideramos que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de acordo com Charlot (2020), têm o potencial para produzir sensíveis transformações e até mesmo rupturas em situações pedagógicas, as quais, ainda hoje, são estruturadas por transmissão oral ou textos impressos, ou seja,

[...] as TDICs mesmo sendo uma dimensão fundamental e irreversível da contemporaneidade, ainda são uma promessa pedagógica pendente e produzem efeitos culturais e pedagógicos contraditórios, o que acabou sendo ressaltado na pandemia, quando, muitas vezes são utilizadas como meros instrumentos de reprodução em atividades escolares, ou mesmo, são consideradas com grande potencial para alcançar e incluir de forma criativa e dinâmica os alunos, porém ainda marcadas pelo acesso extremamente desigual [...]. (CHARLOT, 2020, p.109)

Para Charlot (2020, p. 110), “que essas novas formas [TDIC] estejam destinadas a generalizar-se e a transformar a escola, tal fato já é bastante duvidoso; atualmente, pelo menos, elas representam mais uma promessa pendente do que um profundo movimento de renovação”. A pandemia da Covid-19 evidenciou essa afirmação em relação à rede pública municipal de ensino de Campinas, SP, pois, como destacado nos itens a seguir, as TDIC, por si só, não têm o poder transformador da escola e muito menos trazem profundidade para a sua renovação.

Sendo assim, destacamos que:

- a educação não pode ignorar o desejo, nem recusar a norma, o que impõe uma relação dialética para pensar as pedagogias tradicionais e as novas, ao passo que as ações mitigadoras da SME de Campinas se constituem em um híbrido que também é influenciado por uma lógica social de desempenho e de concorrência, a qual não é compatível com a pedagogia tradicional, nem com a nova pedagogia, e assim submete-se a um discurso econômico de “qualidade da educação”;
- é fundamental atentarmos para o papel da mediação técnica (saber-fazer dos professores), o qual, efetivamente, permite alcançarmos (ou não) o compromisso político da escola, ou seja, a realização prática, concreta e real da educação, pois é na escola que se tem o lugar social em que ocorrem as práticas pedagógicas. Um espaço denominado escola em que determinado conhecimento é mobilizado e ensinado por meio de ações intencionalmente elaboradas, executadas e avaliadas pelo professor. Não há escola sem essa ação realizada pelos docentes;
- as ações mitigadoras da SME de Campinas por meio do uso intensivo de tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto pandêmico, consideradas como a grande promessa para a transformação escolar, de fato, dadas as grandes desigualdades de condições materiais de acesso e conhecimento, tornam-se um compromisso cada vez mais duvidoso;
- não é suficiente, por isso, a premissa de que todas as atividades promovidas pelas escolas possam ser desenvolvidas de forma independente pelos(as) alunos(as) e que tão somente o chamado protagonismo dos(as) estudantes tenha as condições de organizar espaços digitais para apresentação de suas elaborações (escritas, musicais, audiovisuais etc.), que valorizem suas culturas e as diversas linguagens;
- toda a crise civilizatória experimentada nesse limiar de século XXI, e agravada pela pandemia da Covid-19, mais do que nunca, torna a questão de saber quem é verdadeira e plenamente um ser humano, com os direitos inalienáveis que isso confere, o ponto principal para quem se interessa pela real definição do significado de uma boa educação.

Também ressaltamos que, ao considerarmos que a técnica é mediação, e que é o homem o verdadeiro autor de seu destino, e não a tecnologia, *hardwares* (computadores, *tablets*, celulares e outros equipamentos eletroeletrônicos) e *softwares* (plataformas digitais, aplicativos, redes sociais etc.) são frutos da sociedade e a eles não deve ser atribuída a chancela de panaceia dos males sociais. Ao entendermos a tecnologia como mediação, necessitamos, mais do que nunca, saber se a escola tem acesso a ela e como se dá esse acesso; se todas ou pelo menos grande parte das pessoas então sendo intermediadas pela alta tecnologia em nossa época.

1.5 Sistema de ensino: mitigando a exclusão escolar?

Calderón (2014), ao estudar o sistema de ensino mexicano a partir da teoria luhmanniana, questiona como é possível que tal sistema possa excluir, considerando sua trajetória histórica contemporânea, a norma constitucional, a legislação em vigor ou o sentido compartilhado (opinião geral), todos totalmente inclusivos.

No atual contexto, também é conveniente perguntarmos como é que o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP poderia excluí-los se, também como nas referências anteriores, tende a ser inclusivo – por princípio e por legislação. Mas é justamente a partir disso que se pode ver um paradoxo: postular-se como inclusivo e acabar sendo excludente.

Luhmann (1995 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 156, tradução nossa) considera que

[...] o paradoxo (inclusão ou exclusão) tem uma dupla identidade, uma identidade lógica oscilando em si mesma entre uma versão positiva e uma negativa da mesma coisa, e uma identidade empírica devido à rede recursiva de operações de um sistema que paradoxiza e desparadoxiza suas distinções.

Dessa forma, os paradoxos são compostos por unidades da diferença inclusão/exclusão para o caso proposto – contêm uma parte positiva e uma parte negativa, que colocam em movimento as operações do sistema social em questão, pois ele tentará cobrir o lado positivo da diferença (inclusão). Portanto, pode-se dizer que os paradoxos não impedem a continuação ou o arranque do sistema, mas, pelo contrário, dinamizam o seu funcionamento, como assinala Luhmann (1995, p. 42 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 156, tradução nossa): “[...] o paradoxo não interrompe as operações do sistema; ao contrário, é a condição de sua possibilidade, porque sua autopoiese requer atualização contínua com diferentes operações, realizando diferentes possibilidades”.

Pode-se dizer que os paradoxos são a parte que permite o funcionamento dos sistemas sociais; é o que lhes dá movimento, dinamismo. É algo intrínseco ao seu funcionamento e é condição de possibilidade para sua produção e reprodução. Como disse o próprio Luhmann (1995, p. 46 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 157, tradução nossa), seguindo o estilo de Derrida, “[...] a condição de sua possibilidade é sua impossibilidade”.

Sendo assim, o paradoxo apresentado é tido como atualidade e potencialidade, ou seja, o sistema pode incluir e ter potencial excludente, e vice-versa. Dessa forma, a inclusão e a exclusão aparecem simultaneamente, pois as condições para que uma ou outra apareça são igualmente possíveis e, portanto, são atualidade e potencialidade no funcionamento dos sistemas sociais. Nessa perspectiva, o paradoxo não impede que os sistemas sociais continuem

a funcionar, pois sua constituição – que o diferencia dos demais sistemas (ambiente) –, reprodução e dinamismo se dão justamente a partir da comunicação pautada nesse código binomial.

Cabe mais uma vez sublinhar que, considerando a teoria luhmanniana, ao contrário de sistemas sociais como o eleitoral e o econômico, os quais são parcialmente inclusivos, o sistema educacional pretende incluir todos, como pode ser visto na *Declaração dos Direitos Humanos* ou na legislação da educação brasileira.

Corroborando a afirmação anterior, apresentamos um trecho das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Campinas* (CAMPINAS, 2015, grifo nosso):

A proposta de educação inclusiva é desenvolvida, portanto, em um contexto de democratização escolar e se propõe a buscar e oferecer meios de transformar o modo como é concebida a diversidade que “requer a peculiaridade de tratamento para que não se transforme em desigualdade social” (ARANHA, 2000, p.2). Cria-se um espaço social que possibilita o contato com diversas experiências e amplia-se o repertório cultural de todos os alunos, que se beneficiam com tal convívio e cujas diferenças enriquecem o ambiente escolar.

Ainda nesse sentido, também apresentamos a premissa de uma educação escolar inclusiva extraída do *Documento Orientador do 2.º semestre de 2020* (CAMPINAS, 2020n, grifo nosso), reproduzido no Anexo C:

assim, não basta ao poder público ofertar o acesso mas, antes de tudo, implementar propostas amplamente inclusivas que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais entre os alunos, representando barreiras para o acesso a uma educação universal e de qualidade, ao mesmo tempo em que utilize a oportunidade trazida por novas TDIC para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado, conforme preconiza a Resolução 05/2020 do Conselho Nacional de Educação.

E a Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l, Art. 5.º, IV, grifo nosso), exibida no Anexo D, destaca como um dos princípios fundamentais a ser considerado, mesmo em tempos de pandemia da Covid-19, a educação inclusiva: “IV – consideração dos princípios da educação inclusiva para garantir o acesso de todos os alunos às práticas curriculares da escola, sendo acompanhados, quando necessário, por conhecimentos, serviços e recursos especializados [...]”.

Sendo assim, inicialmente podemos afirmar que a intenção de incluir é algo constitutivo do sistema educacional, na medida em que não pode excluir ninguém *a priori*, ou seja, todos os indivíduos têm direito – *a priori* – ao acesso e à permanência no sistema.

Consequentemente, ser inclusivo é característico do sistema social de ensino, de tal forma que, conforme Corsi *et al.* (1996, p. 93 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 158, tradução nossa),

“a escolarização de massa pode ser definida como a inclusão generalizada da população no sistema educacional [...]”. Nesse contexto, a possibilidade de participar do sistema, de ser incluído nele, seja como direito universal, como obrigação do Estado ou como responsabilidade dos pais ou responsáveis, é algo que o vem configurando ao longo do tempo e nos dias atuais, mais do que nunca, aparece em seus diversos documentos.

Porém, como mencionado anteriormente, é justamente essa premissa de inclusão que leva ao seu oposto, a exclusão, já que há inclusão somente quando a exclusão é possível, ou seja, só é possível dizer que algo está excluído considerando que há, por outro lado, a inclusão.

Consequentemente, um lado dos registros não pode ser feito (inclusão ou exclusão) se o outro não for definido como parâmetro de teste; um desses processos não pode ser observado se o outro não estiver presente como ponto de referência obrigatório para poder fazer a distinção.

Em relação ao sistema educacional, como a outros sistemas sociais, isso acontece porque ele possui uma série de mecanismos e critérios que regulam as possibilidades de inclusão e exclusão; ou seja, dentro dele, e como parte de sua estrutura, possui uma série de normas, conceitos, categorias e critérios que nos permitem indicar, e portanto distinguir, quem está incluído e quem não está.

Nessa linha de argumentação, Popkewitz (2005, p. 148 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 159, tradução nossa), ao analisar a função do conhecimento com relação à inclusão e à exclusão dentro do sistema educacional, esclarece que “[...] a problemática do conhecimento trata os sistemas de razão como práticas governantes que simultaneamente incluem/excluem, no sentido de gerar princípios que qualificam e desqualificam os indivíduos para a ação e a participação”.

Sendo assim, nas sociedades contemporâneas, a escolarização é marcada por um duplo papel que oferece mobilidade e acesso social, ao mesmo tempo em que realiza a seleção social. Podemos identificar dois momentos na operação desse paradoxo: o primeiro ocorre no nível do sistema social – no caso, o sistema educacional – e pode ser chamado de fraco acoplamento (NEVES, 2005 *apud* ALBUQUERQUE, 2021), pois não exclui ninguém *a priori*, o que pode ser observado na legislação que o regulamenta e em seus documentos pedagógicos orientadores; o segundo refere-se à parte mais específica do sistema: sua estrutura organizacional, que define quem é considerado membro e quem não é, de modo que pode ser classificado como de forte acoplamento, com destaque para os mecanismos de avaliação escolar e de controle da frequência mínima obrigatória.

Consequentemente, temos que a inclusão/exclusão é forte na dinâmica de organização e operação do sistema educacional, pois – como será melhor explorado a partir das análises de

dados de duas escolas públicas municipais de Campinas no Capítulo 3, mas que desde já ressaltamos – continuamos a identificar no contexto de exceção da pandemia da Covid-19 a existência de uma dinâmica contínua que nos permite classificar, e portanto distinguir, quem está incluído no sistema educacional e quem não está, uma vez que:

- a) para além dos(as) estudantes que foram “bem” (melhores) ou “mal” (piores) avaliados no período pandêmico, temos as categorias dos que, apesar de terem mantido contato com as escolas (por exemplo, nos momentos em que as famílias ou responsáveis retiraram cestas básicas), não realizaram nenhuma atividade emergencial – não presencial;
- b) há também, de fato, aqueles que evadiram ou já excederam o limite máximo de faltas conforme a legislação em vigor.

Sendo assim, ainda que de forma preliminar às análises realizadas no Capítulo 3, também ressaltamos que reduzir o código sistêmico às ideias de “melhor” e de “inclusão” com a aprovação compulsória definida na Resolução SME 28, de 1 de dezembro de 2021 (CAMPINAS, 2021d), apresentada no Anexo G – que, em seu Inciso II do Artigo 7.º veta, excepcionalmente, a possibilidade de retenção dos alunos em qualquer um dos ciclos do ensino fundamental regular –, não elimina a composição do código sistêmico binomial, pois, ainda no Inciso II do Artigo 6.º dessa mesma resolução, indicou-se a necessidade de elaboração de diagnóstico com os resultados das atividades de interação didático-pedagógicas presenciais e não presenciais. Além disso, o Parágrafo Único do Artigo 7.º define que o veto à reprovação não se aplica aos estudantes inclusos nos casos de abandono ou não comparecimento (NCON).

Dessa forma, dentro do referido sistema, devido à sua estrutura organizacional (níveis e etapas de ensino) e regulamentos, existe um processo de seleção (uma educação propedêutica) em que “[...] todo caminho na rede da organização torna-se seleção, porque existem outras possibilidades e porque outros alunos da mesma geração colocam em prática tais possibilidades... nesse sentido, a diferenciação organizacional leva necessariamente à seleção” (LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 288-289 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 160, tradução nossa).

Portanto, pode-se dizer que esse tipo de seletividade é característico do sistema educacional e encontra-se em função de sua gradação, da forma como está organizado. Isso orienta seu funcionamento, que se reflete em conquistas educacionais e, conseqüentemente, dentro do sistema educacional há “[...] um processo de diferenciação que se baseia principalmente nas escolas e universidades e na relevância para a carreira do desempenho educacional alcançado” (LUHMANN, 1996, p. 43 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 160, tradução nossa).

Nessa perspectiva, é pertinente indicar que a dinâmica seletiva é gerada pelo próprio código de funcionamento do sistema educacional: melhor/pior – inclusivo/excludente, enfim,

[...] realisticamente, apenas a comparação de desempenho conta. Um aluno terminou melhor do que o outro ... E só esta atribuição precisa [que] nos permite olhar para trás, para o que talvez pudesse ter sido feito de forma diferente em sala de aula. Com isso, o fim é valorizado de acordo com o código interno do sistema “melhor e pior”. (LUHMANN, 1996, p. 52 *apud* CALDERÓN, 2014, p. 162, tradução nossa)

Ressaltamos a importância de mencionar que a utilização dos termos “melhor” ou “pior” ocorre, estritamente, no que diz respeito ao melhor ou pior desempenho com base no que o próprio sistema educacional especifica que deve ser aprendido, desenvolvido e adquirido; ou seja, se há ou não há um melhor desenvolvimento das competências e das habilidades escolares em alguns alunos em comparação a outros alunos. Dessa forma, não se trata de classificar pessoas como “melhores” ou “piores”, mas única e exclusivamente seu desempenho escolar, que pode ser observado por meio dos critérios e parâmetros que o próprio sistema educacional define em seu currículo.

Ainda destacamos que, com base na teoria luhmanniana dos sistemas sociais, ao reconhecermos que eles, mais especificamente o sistema de ensino, operam de forma binomial, torna-se possível analisá-los de tal forma que a indicação de quem entra, permanece e continua nele, e quem não entra ou acaba excluído ao longo da carreira escolar, não corresponderia a questões de diferenciação social, hegemonia ou circunstâncias socioeconômicas. Embora todas sejam reconhecidas como condições de possibilidade, elas não determinariam a operação de inclusão/exclusão dentro desse sistema parcial da sociedade.

Nesse contexto, Luhmann (2016) não hesita em afirmar que uma das tarefas mais importantes para a reflexão científica contemporânea é enfrentar os paradoxos, assumir o que há de criativo neles e mantê-los vivos para propô-los, não como freio ao pensamento, mas como necessidade urgente de criação.

Com base no exposto, é possível indicar que o paradoxo inclusão/exclusão continuará a aparecer no sistema educacional, independentemente da proposta ou da modalidade educacional que se ponha em prática para torná-lo inclusivo; ou seja, constitui uma dinâmica do próprio sistema que contribui para o seu funcionamento e, portanto, para a sua autopoiese (LUHMANN, 2016). Sem esse paradoxo, o sistema deixaria de funcionar, pois o paradoxo constitui o motor de sua produção e reprodução como processo de seleção social ao longo da vida escolar dos(as) alunos(as).

Então, chegamos ao questionamento: Não seria esse o motivo de tantos indicarem “o fim da escola” ou “o fim da educação” (ILLICH, 1973, NÓVOA; ALVIM, 2021), ou mesmo o

fim do sistema educacional tal como concebido a partir da modernidade? Para nós, a resposta para essa questão é afirmativa e seus desdobramentos perpassam pelo aprofundamento das discussões sobre se, de fato, os sistemas sociais modernos podem ou não ser considerados autopoieticos (fechados em si mesmos).

Ressaltamos que toda essa problematização não deve reduzir a teoria luhmanniana dos sistemas sociais de deixar as coisas à livre determinação, ou à própria dinâmica do sistema educacional. Ao contrário, ela implica um reconhecimento em outro nível de abstração, cuja intenção é tentar tornar mais compreensível o que acontece no sistema e, portanto, ter a possibilidade de oferecer uma explicação, de fornecer uma interpretação que amplie o conhecimento e, assim, uma melhor compreensão do sistema educacional.

Nesse sentido, passamos a fazer uma revisão bibliográfica que subsidie um estudo de estado da questão com relação à teoria luhmanniana dos sistemas sociais e, de maneira mais específica, suas possibilidades e limitações em relação às questões do sistema de ensino, bem como as formas de interação dele com outros sistemas sociais no contexto da pandemia da Covid-19.

2 REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA QUESTÃO: A TEORIA LUHMANNIANA E OS SISTEMAS DE ENSINO

Apresentamos uma revisão integrativa da literatura na forma de um estudo de “estado da questão”, no qual realizamos uma busca por trabalhos científicos/acadêmicos em que são consideradas as relações entre a Teoria dos Sistemas Sociais luhmanniana e a educação como um sistema social – mais especificamente no que se refere ao ensino fundamental nos sistemas de ensino – e a pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação escolar.

Ressaltamos que há uma diversidade de termos para denominar os estudos que realizam revisões da literatura, os quais podem ser designados como “revisão da literatura”, “estado da questão”, “estado da arte”, “estado do conhecimento” e outros, o que nos leva a alguns esclarecimentos e definições iniciais.

De acordo com Ferreira (2002 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006), as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Elas procuram responder quais aspectos e dimensões vêm sendo ressaltados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. E cabe distinguir que o estudo de “estado do conhecimento” abordaria apenas um setor das publicações sobre o tema pesquisado.

Romanowski e Ens (2006) enfatizam que uma pesquisa de “estado da arte” em educação pode pautar-se em quatro grandes objetivos, a saber: a) promover levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolver protótipos de análises de pesquisas e avaliar a situação da produção do conhecimento da área focalizada; b) estabelecer relação com produções anteriores, identificar temáticas recorrentes e apontar novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo orientações de práticas pedagógicas que definam os parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área; c) verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas, como no caso do fracasso da escola na alfabetização; d) reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica, as restrições e “ilhas” de disseminação sobre formação de professores em determinados lugares.

Ainda segundo Romanowski e Ens (2006), os estudos de “estado da arte” são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma

ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área – bem como suas características e foco – e identificarem as lacunas ainda existentes.

Para Quivy e Campenhoudt (2005 *apud* MOROSINI, 2015), os estudos de “estado do conhecimento” são uma importante fonte para a produção acadêmica por acompanharem todo o processo de construção de uma tese, principalmente na fase metodológica da ruptura de pré-conceitos e têm, entre seus itens, leituras e exploração inerentes à revisão de literatura.

Morosini (2015) ressalta que nos estudos de “estado do conhecimento” a revisão de literatura não só engloba a perspectiva de paradigmas, de consolidação do arcabouço teórico sustentador das diversas posições relativas à temática, mas também envolve os resultados de pesquisas nos níveis nacional e internacional. Ademais, apresenta um aprimoramento – a fase da exploração do tema, que implica, além da leitura do tema da pesquisa, o recurso a entrevistas com *experts*, sejam eles pesquisadores ou práticos, ou até mesmo profissionais atuantes na temática fora da academia.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), nos processos de produção científica, ao contrapormos o “estado da questão” ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, é fundamental esclarecermos que os limites do alcance do “estado da questão” estão na construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador.

Sendo assim, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) ressaltam que o “estado da questão” “[...] configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

Nesse sentido, tratamos de construir um estudo de “estado da questão” que – para além de uma revisão de literatura centrada na explicitação de teorias, conceitos e categorias luhmannianas – nos leve a uma compreensão ampliada do problema em foco nesta tese e esteja fundado nos registros dos achados científicos, nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática dos sistemas de ensino analisados a partir da Teoria dos Sistemas Sociais luhmannianos e de suas ações frente aos impactos causados pela pandemia da Covid 19. Isso também requer “[...]a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam a dimensões da nova investigação” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 11). É precisamente esse processo e o material/texto produzido neste capítulo que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado.

Então, assim como apontado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), elaboramos um estudo de “estado da questão” com uma busca seletiva e crítica em duas fontes/plataformas de informação da produção científica internacional e nacional, a saber:

- Portal de Periódicos da Capes, com acesso pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), por meio da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas);
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes.

2.1 Portal de Periódicos Capes: Luhmann, educação e Covid-19

No Portal de Periódicos da Capes procedemos uma busca por assunto (termos de interesse/descriptores), selecionamos as bases indexadoras *Web of Science* e *Scopus*³ e, ao definirmos a busca avançada, indicamos o *booleano* AND para recuperar somente os registros que contêm todos os termos de pesquisa, bem como filtramos os resultados na área de educação e para os artigos publicados com revisão por pares.

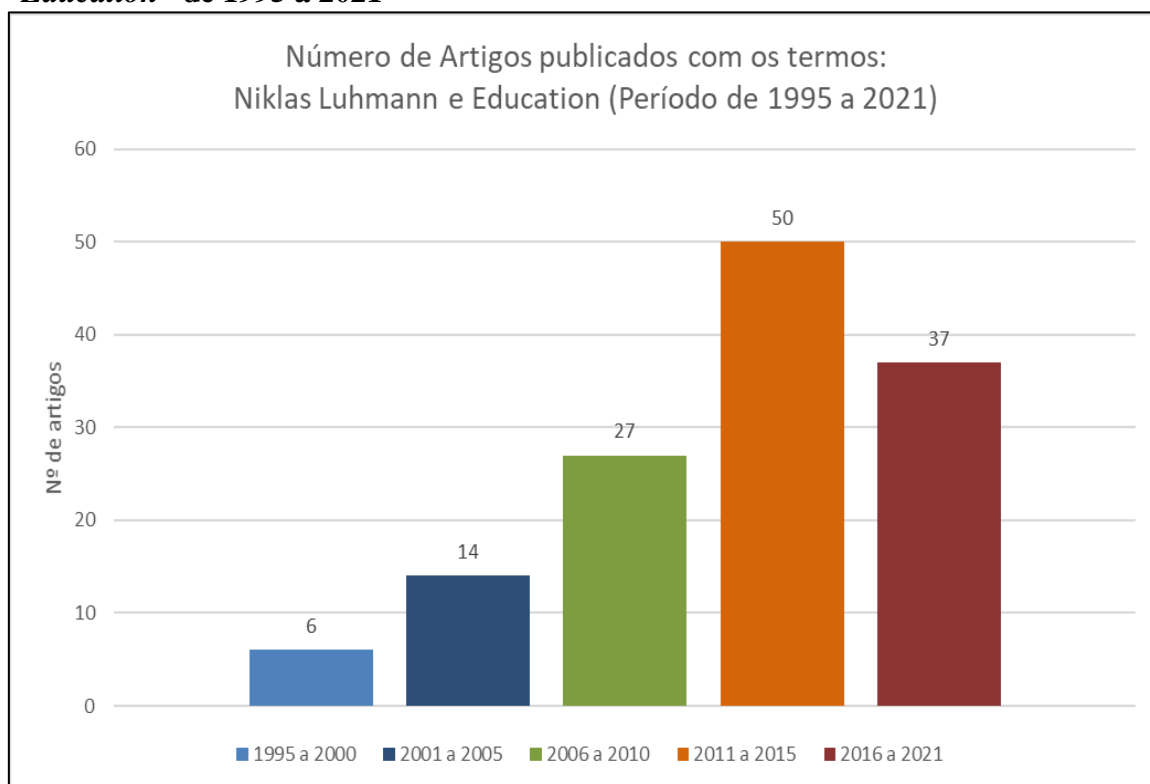
Sendo assim, inicialmente utilizamos os termos de interesse “Niklas Luhmann” AND “Education”, no período de 1995 a 2021, o qual foi automaticamente preenchido pela plataforma – que não apresentou resultados para anos anteriores – e mantido, pelo fato de que em 1995 ocorreu a primeira publicação, em inglês, de *Sistemas sociais: esboço de uma teoria geral*, principal obra luhmanniana. Selecionamos apenas os artigos publicados em periódicos revisados por pares, na área de educação, e obtivemos um total de 134 resultados (Gráfico 1), dos quais 87 artigos, ou seja, 65% dos trabalhos, foram publicados nos últimos 10 anos (de 2011 a 2021).

³ *Web of Science (WOS)* é a maior plataforma de informação científica subministrada por Thomson Reuters para a consulta de bases de dados do *Institute for Scientific Information (ISI)*. É uma das bases de dados mais recomendadas do mundo, abrange as áreas das ciências, ciências sociais, artes e humanidades e indexa somente os periódicos mais citados em suas respectivas áreas. É também um índice de citações, que informa, para cada artigo, os documentos por ele citados e os documentos que o citaram. Possui hoje mais de 12.000 periódicos indexados.

Scopus é a base de dados mais ampla em respeito às referências bibliográficas com resumos e citações de literatura científica revisada (*peer-review*): 21.900 títulos de revistas (1.800 de livre acesso) de mais de 5.000 editores internacionais e 55 milhões de registros (incluindo patentes, *webs* e dados de produção científica de revistas de todas as disciplinas) (PÉREZ-ESCODA, 2017).

Disponíveis em: <https://www.tupa.unesp.br/Home/Biblioteca/base-de-dados-prof.-wagner.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Gráfico 1 - Número de artigos publicados com os termos “Niklas Luhmann” e “Education” de 1995 a 2021



Fonte: Portal de Periódicos Capes – Elaborado pelo autor

Dos 134 artigos selecionados, 6 estão publicados em alemão, 4 em espanhol, 1 em alemão/inglês, 2 em inglês/alemão, 1 em português e 119 em inglês, o que corresponde a 89% das publicações analisadas com os termos “Niklas Luhmann” AND “Education”.

Além disso, ao realizarmos uma análise preliminar dos 134 artigos selecionados, a partir de seus títulos, resumos e palavras-chave, pudemos classificá-los mais detalhadamente, e agrupá-los em 10 temas, conforme apresentado no Quadro 1.

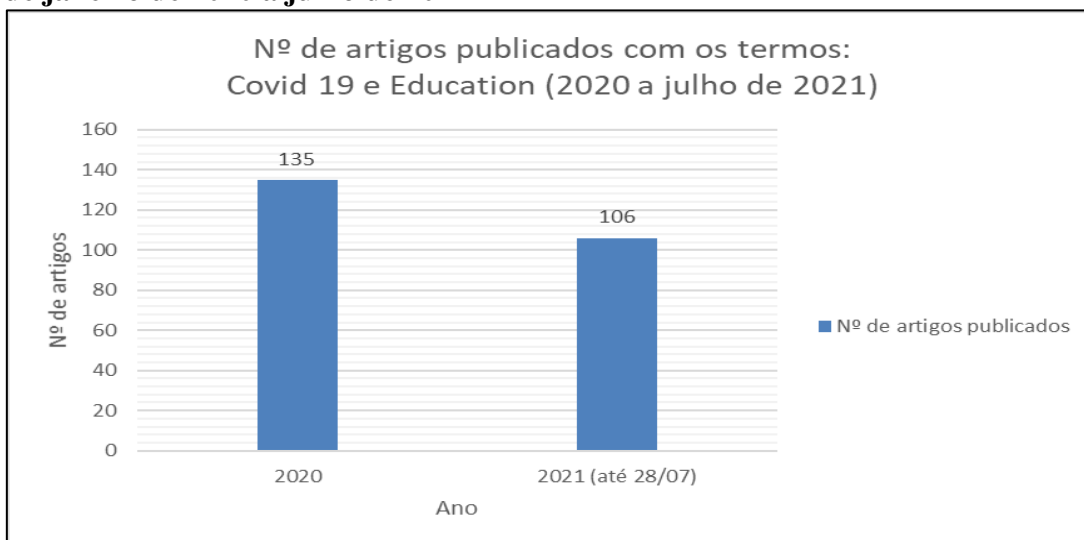
Quadro 1 - Classificação por temas dos 134 artigos com os termos “Niklas Luhmann” e “Education” (Período de 1995 a 2021)

Temas	Quantidade de artigos	Porcentagem (%)
Luhmann e Sistemas e Educação	14	10,5%
Educação (aprendizagem; ensino; sala de aula; escolaridade)	37	27,5%
Ensino superior (formação de professores e formação em geral)	23	17%
Ciência; Meio ambiente	11	8%
Política educacional (avaliação, reformas, programas e financiamento)	20	15%
Inclusão escolar	4	3%
Educação e Cultura; Educação e Religião	11	8%
Educação e Globalização	5	4%
Educação Comparada	4	3%
Diversos (revisão bibliográfica, filosofia e literatura)	5	4%
Total	134	100%

Fonte: Portal de Periódicos Capes – Elaborado pelo autor

Em seguida, realizamos uma busca avançada com os termos de interesse (descritores) “Covid-19” AND “Education”, indicamos o período de janeiro de 2020 a julho de 2021, selecionamos a área de educação e filtramos os artigos publicados em periódicos com revisão por pares, o que resultou em 241 trabalhos, os quais estão representados, quantitativamente, no Gráfico 2, conforme as publicações do período selecionado.

Gráfico 2 – Número de artigos publicados com os termos “Covid-19” e “Education” de janeiro de 2020 a julho de 2021



Fonte: Portal de Periódicos Capes – Elaborado pelo autor

Com relação às informações do Gráfico 2, destacamos que ao longo de todo o ano de 2020 foram publicados 135 artigos indexados nas bases *Web of Science* e *Scopus* com algum tipo de relação entre “Covid-19” e “Education”, ao passo que, somente até julho de 2021 tinham sido publicados 106 artigos, ou seja, em quase 6 meses do 2.º ano pandêmico já tínhamos chegado a 78% das publicações do ano anterior e, certamente, ainda cresceria muito o número de trabalhos até o final de 2021, com o grande interesse de pesquisa na relação entre Covid-19 e educação.

Também procedemos a uma análise preliminar dos 241 artigos relacionados a partir dos descritores “Covid-19” e “Education”, considerando seus títulos, resumos e palavras-chave, o que nos permitiu elaborar uma forma de agrupamento por nível e etapa de ensino e em uma categoria denominada “diversos” por agrupar trabalhos que envolvem questões sobre saúde pública, formação de professores, ensino e aprendizagem, entre outros assuntos de caráter mais geral na relação entre o contexto pandêmico e suas implicações na educação. Então, apresentamos 4 conjuntos no Quadro 2.

Quadro 2 – Classificação por níveis/etapas de ensino e temas dos 241 artigos com os descritores “Covid-19” e “Education” (Período de janeiro de 2020 a julho de 2021)

Nível/etapa de ensino	Quantidade de artigos	Porcentagem (%)
Educação infantil	10	4%
Ensino fundamental	52	21,6%
Ensino superior	60	25%
Diversos	119	49,4
Total	241	100%

Fonte: Portal de Periódicos Capes – Elaborado pelo autor

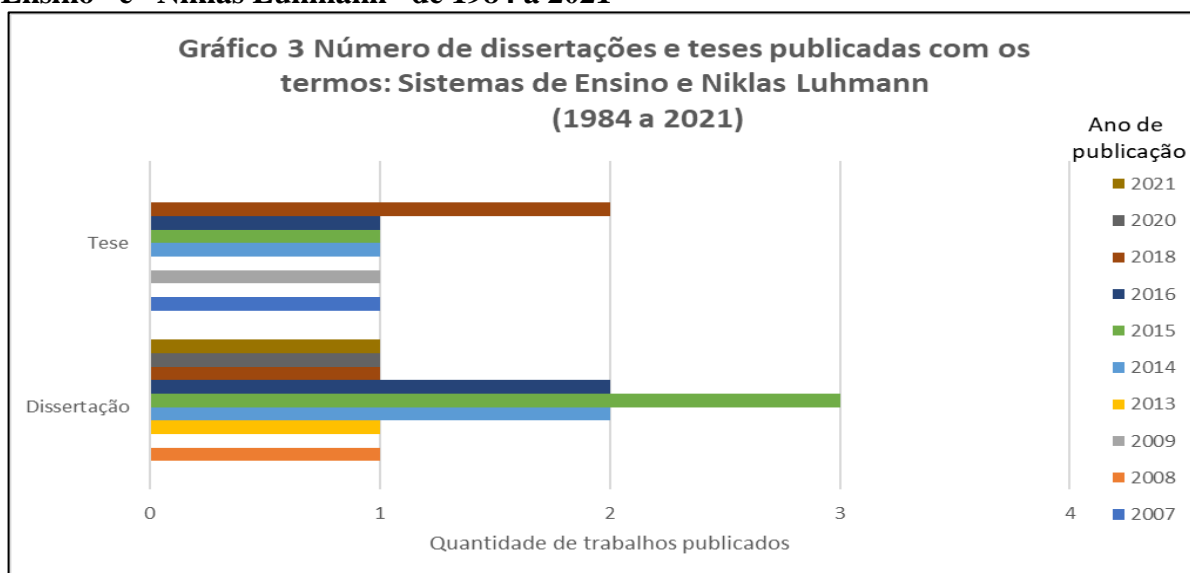
Para a efetiva elaboração do “estado da questão”, como já explicitado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), para constituir o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo, utilizaremos os 14 artigos indicados no Quadro 1, os quais representam 10,5% dos artigos pesquisados sobre as temáticas “Niklas Luhmann” e “*Education*” e apresentam de forma mais explícita em seus títulos, palavras-chave e resumos as referências a Luhmann, sistemas e educação.

Além disso, os 52 artigos agrupados no Quadro 2 – os quais constituem 21,6% dos trabalhos pesquisados e tratam da relação entre “Covid-19” e “*Education*” especificamente no ensino fundamental – trazem elementos para subsidiar a análise sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira.

2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior : Luhmann, Educação e Covid-19

Utilizamos os descritores “Niklas Luhmann” AND “Educação” para pesquisa no portal BDTD, no período de 1984 a 2021, pois em 1984 foi lançada aquela que é considerada a principal obra luhmanniana, intitulada *Sistemas Sociais: esboço de uma teoria geral*, porém não houve resultado de publicações. Sendo assim, na sequência utilizamos os termos de interesse “Niklas Luhmann” AND “Sistemas de ensino” e obtivemos um total de 19 resultados – 12 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado – os quais estão organizados no Gráfico 3 a partir de seus respectivos anos de publicação.

Gráfico 3 – Número de dissertações e teses publicadas com os termos “Sistemas de Ensino” e “Niklas Luhmann” de 1984 a 2021



Fonte: BDTD – Elaborado pelo autor

A partir dos dados organizados no Gráfico 3, ressaltamos que a produção acadêmica de teses e dissertações brasileiras consultadas no BDTD com os descritores “Niklas Luhmann” e “Sistemas de Ensino” não apresentou resultados nas décadas de 1980 e 1990, bem como só apareceram trabalhos a partir da segunda metade da década de 2000, sendo que em 2015 foram defendidas três dissertações de mestrado e em 2018 foram defendidas duas teses de doutorado.

A partir das 12 dissertações e 7 teses encontradas na BDTD, utilizamos a ferramenta de filtro “Assunto” com os resultados gerados automaticamente pela referida base, a saber: “sistema de ensino”, “sistemas sociais”, “teoria dos sistemas” e “autopoiese”. Realizamos uma análise pormenorizada que considerou os títulos, os resumos e as palavras-chave, o que nos permitiu selecionar, como mostramos no Quadro 3, os 5 trabalhos acadêmicos que mais estão relacionados à presente tese no que se refere ao uso da teoria social luhmanniana para o entendimento do sistema educacional e a consequente utilização das pesquisas na composição da análise conclusiva de estudo do “estado da questão” apresentado no Subcapítulo 2.3 (p. 65).

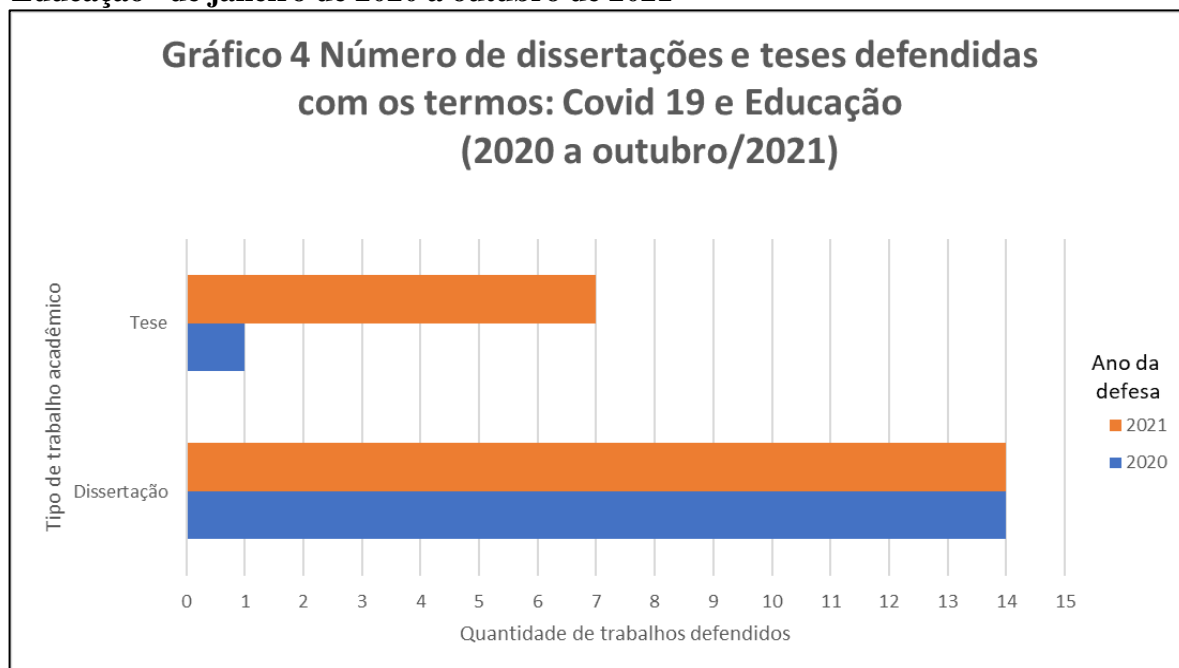
Quadro 3 – BDTD – Dissertações e teses: sistema de ensino e Niklas Luhmann

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	TIPO DE ENSINO
Dissertação	BLECHER, Carlos Henrique de Oliveira. Inclusão e exclusão na sociedade moderna: uma visão sistêmica sobre o acesso à educação média no Brasil. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/8401	Ensino médio
	MADRUGA, Renata Afonso Ferreira Madeira. Comunicação e estratégia em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal. 2018. 148 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Comunicação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdt.d.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2431	Educação superior, educação técnica profissional e educação permanente e continuada.
Tese	MARTINS, Roberto Araújo. A Gestão sistêmica do fracasso escolar no ensino médio da rede pública no Estado do Pará. 2018. 187 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10449	Ensino médio
	ALBUQUERQUE, Renato Avellar de. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul na Formação para o Ensino de Ciências: Sentido e Autopoiese de um Sistema. 2021. 450 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/222703	Ensino superior
	SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. Direito à educação, participação familiar e informação: o ciclo virtuoso da inclusão. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/6752	Educação inclusiva: alunos(as) com deficiência

Fonte: BDTD – Elaborado pelo autor

Utilizamos os descritores “Covid-19” AND “Educação” para pesquisa no portal BDTD, a qual retornou com 36 resultados, dos quais 28 são dissertações de mestrado e 8 são teses de doutorado, que foram publicadas entre janeiro de 2020 e outubro de 2021. Os trabalhos estão organizados no Gráfico 4 em termos das quantidades de trabalhos por ano de defesa.

Gráfico 4 – Número de dissertações e teses defendidas com os termos “Covid-19” e “Educação” de janeiro de 2020 a outubro de 2021



Fonte: BDTD – Elaborado pelo autor

Com relação às 28 dissertações e 8 teses encontradas na BDTD, também utilizamos a ferramenta de filtro “Assunto” com os resultados gerados automaticamente pela referida plataforma da Capes, a saber: “Pandemia”, “Covid-19” e “Ensino híbrido”. Além disso, realizamos uma análise pormenorizada a partir dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, o que nos permitiu selecionar 3 dissertações de mestrado – 2 defendidas em 2021 e 1 em 2020, mostradas no Quadro 4 –, as quais trazem elementos para subsidiar a discussão sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira.

Quadro 4 – BDTD – Dissertações: “Covid-19” e “Educação” (de janeiro de 2020 a outubro de 2021)

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	TIPO DE ENSINO
Dissertação	COSTA, Miriam Fernanda. Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia. 2021. 326f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12687	Educação básica
	ALVES, Gabriela de Souza. A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação. 2021. 204f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Rio dos Sinos, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9814	Educação básica
	WOLFF, Carolina Gil Santos. Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/23478	Educação básica

Fonte: BDTD – Elaborado pelo autor

Além disso, também ressaltamos que, dado o tempo de elaboração de uma tese de doutorado – em torno de quatro anos –, aquelas oito pesquisas que foram indicadas pela plataforma BDTD da Capes só apresentam menções superficiais ao contexto pandêmico, o que não nos permitiu selecionar nenhuma delas por não terem uma abordagem substancial dos impactos da pandemia da Covid-19 nos contextos educacionais pesquisados em cada trabalho, os quais investigaram questões como linguagem escrita na educação infantil, autonomia dos estudantes e internet das coisas, entre outros temas e objetos.

2.3 Análise do “estado da questão”: Teoria dos Sistemas Sociais luhmanniana aplicada aos sistemas educacionais

Inicialmente, Albuquerque (2021), Blecher (2008), Madruga (2018), Martins (2018), Picco (2019), Qvortrup (2005) e Vanderstraeten (2000a, 2000b) destacam em seus trabalhos uma descrição sobre o início da carreira acadêmica de Niklas Luhmann, o desenvolvimento de sua Teoria dos Sistemas Sociais e as disputas com Jürgen Habermas.

Madruga (2018) e Martins (2018) ressaltam que Luhmann nasceu em Lüneburg, na Alemanha, no ano de 1927, estudou direito em Freiburg de 1946 a 1949 e é considerado um

dos maiores pensadores no campo das Ciências Sociais. Iniciou sua carreira no serviço público depois de ter feito uma especialização em Harvard, nos Estados Unidos, em 1960, onde teve contato com a Teoria dos Sistemas de Talcott Parsons, a qual serviu de base para a construção de sua própria teoria e despertou em Luhmann o interesse em seguir carreira acadêmica quando ele retornou à Alemanha.

Martins (2018) e Qvortrup (2005) destacam que Niklas Luhmann foi funcionário público e teve sua primeira experiência como professor universitário em 1967, aos 40 anos de idade, na Universidade de Münster. Posteriormente, em 1969, ingressou na então nova Universidade de Bielefeld – onde permaneceu até 1993 – e assumiu a cátedra de Sociologia. Ele faleceu em 1998, aos 70 anos.

Qvortrup (2005) ressalta que, durante os primeiros anos de trabalho como professor universitário, Luhmann esboçou um projeto para desenvolver uma teoria social, ou seja, uma teoria geral da sociedade. Completou um trabalho preliminar – inspirando-se na obra do sociólogo funcionalista americano Talcott Parsons – com a publicação de várias monografias organizadas em uma série denominada *Soziologische Aufklärung* (LUHMANN, 1970) e publicou outros trabalhos.

Qvortrup (2005) e Vanderstraeten (2000a) destacam que em 1984, então com 56 anos de idade, Luhmann publica o principal trabalho no desenvolvimento de sua teoria social, cujo título é *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (Sistemas Sociais: esboço de uma teoria geral).

Em “Sistemas Sociais” Luhmann trouxe os conceitos de “autopoiese”, “autorreferência”, “distinção” e “interpenetração”, além de ter feito uma distinção entre “sistemas psíquicos” e “sistemas sociais” – ele afirma que os “sistemas psíquicos” (as pessoas) não compreendem a essência e os blocos de construção de uma sociedade, e sim o seu mundo circundante.

Para Qvortrup (2005), em 2002 foi publicado o último grande manuscrito de Niklas Luhmann, no qual é feita uma análise do sistema educacional da sociedade contemporânea e cujo título é *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (“O sistema social educacional”, tradução nossa). Apesar de essa obra ser uma das muitas análises dos sistemas funcionais diferenciados da sociedade contemporânea, não seria apenas um livro de uma série, mas também se baseia no interesse de toda a vida de Luhmann pelas questões educacionais, que, entre outras, é expressa em uma série de livros publicados em 1982, 1986, 1990, 1992 e 1996, os quais editou em conjunto com Karl Eberhard Schorr.

Além disso, Qvortrup (2005) indica que em 1997 Luhmann publicou um livro com Dieter Lenzen intitulado *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (“Educação e treinamento no sistema educacional”, tradução nossa), no qual “Das Erziehungssystem der Gesellschaft” (“O sistema social educacional”, tradução nossa) é apresentado e colocado no contexto da obra total de Luhmann e relacionado com a situação e a função da educação em nossa sociedade moderna, “hipercomplexa”.

Albuquerque (2021), Picco (2019) e Vanderstraeten (2000b, 2002) ressaltam uma certa polêmica em torno da teoria luhmanniana. Tal polêmica, conforme Albuquerque (2021), tem sua justificativa em vista do teor inovador da teoria na explicação e na análise da chamada sociedade moderna. Além do quê, para Vanderstraeten (2000b), no mundo de língua inglesa Luhmann ainda é conhecido principalmente pelos confrontos com Jürgen Habermas, o que também é ressaltado por Picco (2019).

Vanderstraeten (2000a, 2000b, 2002) destaca que Luhmann e Habermas, no início da década de 1970, publicaram em conjunto uma coleção de ensaios sobre os méritos da teoria dos sistemas, intitulada *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (“Teoria da Sociedade ou Tecnologia Social”, tradução nossa), na qual apresentaram os fundamentos da teoria social e discutiram o dualismo estrutural-funcional de Talcott Parsons e o uso de análises fenomenológicas dentro da teoria dos sistemas. A coleção encontrou ampla resposta no mundo de língua alemã e foi seguida por três volumes suplementares em que outros cientistas sociais se posicionaram na discussão, os quais acabaram, de forma geral, apoiando Habermas e refutando Luhmann.

De acordo com Vanderstraeten (2000b), as objeções de Habermas aos argumentos teóricos de sistemas luhmannianos estão pautadas no argumento de que a teoria dos sistemas é apenas outra versão da ideologia burguesa, interessada em equilíbrio e manutenção do sistema de produção. Além disso, embora ambos os autores estivessem preocupados com a arquitetura da teoria, foi a obra de Luhmann que recebeu o rótulo de “tecnologia social” (*Sozialtechnologie*), enquanto Habermas apresentava a “teoria da sociedade” (*Theorie der Gesellschaft*).

Ainda conforme Vanderstraeten (2000), nas décadas seguintes Habermas e Luhmann continuaram trabalhando em seus tipos de “grande teoria” e ambos tiveram grande produção científica:

Niklas Luhmann publicou, em menos de quarenta anos, aproximadamente 70 livros e 450 artigos. A polêmica entre Habermas e Luhmann também continuou; durou por quase 30 anos, até a morte de Luhmann no final de 1998. Seus escritos contêm numerosas passagens em que criticam as ambições teóricas um do outro. Os

auseinandersetzungen às vezes, são bastantes hostis, mas principalmente misturados com (irônicas) expressões de respeito. Em uma longa discussão sobre a relação de Luhmann com a tradição sujeito-filosófica, em “O discurso filosófico da modernidade”, Habermas observa, por exemplo, que “a teoria de Luhmann [...] chega ao seu poder de conceituação, sua imaginação teórica e sua capacidade de processamento de informações.” Embora esta observação seja precedida por uma passagem em que a obra de Luhmann é mais uma vez retratada como “neoconservadora”, pode-se sentir claramente a percepção cambiante de Habermas sobre o trabalho de Luhmann (posteriormente). De outros observadores, no entanto, são mais explícitos. Em uma comparação muito citada de suas posições teóricas, Walter Reese-Schafer chegou a rotular Habermas de “conservador” e Luhmann “progressista”. (VANDERSTRAETEN, 2000b, p. 1-2, tradução nossa)

Vanderstraeten (2000b) enfatiza que, apesar do que ele chama de “pêndulo em movimento” na disputa teórica entre Luhmann e Habermas, o núcleo duro da teoria dos sistemas de Luhmann, em grande parte, permanece desconhecido fora do mundo acadêmico de língua alemã, o que também corroboramos, pois há, aproximadamente, dez livros de Niklas Luhmann em língua inglesa disponíveis. Mas as traduções de suas principais obras para outros idiomas ainda são escassas.

O livro *Sistemas Sociais: esboço de uma teoria geral*, de 1984, que o próprio Luhmann chama de “capítulo introdutório” de sua teoria da sociedade foi publicado em 1995 em inglês e só em 2016 em português. Além disso, Vanderstraeten (2000) ressalta que a recepção da teoria dos sistemas luhmanniana continua a ser prejudicada pelos ecos da discussão Habermas-Luhmann do início dos anos 1970 e pela afinidade dos primeiros trabalhos de Luhmann com o funcionalismo estrutural conservador de Talcott Parsons.

Apontamos que Martins (2018) e Vanderstraeten (2000b, 2002) foram os únicos trabalhos deste levantamento bibliográfico que apresentaram de forma explícita a mudança de paradigma luhmanniana da abordagem sistema-ambiente, iniciada com o biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy, para o sistema autopoietico trazido com inspiração na publicação de um estudo sobre a natureza da vida, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, intitulado *Autopoiesis and Cognition* (MATURANA; VARELA, 1980). Ainda com relação à referência de mudança paradigmática luhmanniana, incluímos o capítulo de Joas e Knöbl (2017).

Ressaltamos que todos os trabalhos pesquisados trazem a definição de sistema autopoietico ou mesmo a explicação da ideia de abordagem autopoietica e seu emprego na Teoria dos Sistemas Sociais luhmannianos, o que é considerado como de fundamental importância para o entendimento da teoria social de Niklas Luhmann e sua aplicação na análise dos sistemas educacionais.

Para Vanderstraeten (2000b), Luhmann introduziu conceitos que são incomuns no campo da teoria social, os quais têm no cerne de seu trabalho a autopoiese (autoprodução), conceito cunhado pela primeira vez na biologia, com amplo emprego na pesquisa teórico-sistêmica e frequentemente referência na literatura do campo da ciência cognitiva e cibernética, sendo que tais características da teoria luhmanniana tenderiam a intimidar os leitores e a ter como consequência a ignorância e a crítica aos escritos de Luhmann.

Sendo assim, com relação à autopoiese trazida da biologia, temos que “um sistema é autônomo se puder especificar suas próprias leis, o que lhe é próprio [...] Estamos propondo que o mecanismo que torna os seres vivos sistemas autônomos é a autopoiese” (MATURANA; VARELA, 1988, p. 48 *apud* VANDERSTRAETEN, 2004, p. 261).

Vanderstraeten (2000b, 2004) ressalta que o uso do conceito da autopoiese por Luhmann levou-o a traçar uma nítida distinção entre sistemas sociais e sistemas psíquicos e orgânicos (ou seres humanos), que mostra que os sistemas sociais e os sistemas psíquicos usam diferentes modos de autoprodução, a saber, comunicação e pensamento, respectivamente. Além disso, a diferenciação funcional, segundo Luhmann (*apud* VANDERSTRAETEN, 2004), precisa ser entendida como o estabelecimento de um sistema autônomo, “autopoiético”, e não como a abordagem limitada de uma divisão do trabalho, como tem sido o caso no passado, pois

diferenciação funcional é sinônimo de pluralização. Não há núcleo ou divisão fundamental que conduza o mundo contemporâneo, e não há posição privilegiada a partir da qual uma visão geral racional possa ser desenvolvida (Luhmann, 1998). Isso significa que a forma contemporânea de diferenciação funcional não pode ser concebida em termos de uma divisão do trabalho, ou em termos de emergência de formas correspondentes de integração ou solidariedade orgânica. A sociedade moderna mantém formas de ordem e mudança ordenada sem depender do amplo consenso da sociedade sobre propósitos comunitários. A sua estabilidade dinâmica depende, em grau importante, da auto-organização de seus sistemas de função única. Suas dinâmicas são esclarecidas pelo fato de que os sistemas de direito, política, ciência, educação, religião, arte etc., tornaram-se autônomos e são ambientes uns para os outros. (VANDERSTRAETEN, 2004, p. 261, tradução nossa)

Então, os sistemas autopoiéticos são sistemas que (re)produzem os elementos dos quais eles mesmos precisam para existir por meio de uma rede desses próprios elementos, ou seja, são sistemas autorreferencialmente fechados. Eles produzem, recursivamente, os elementos dos quais necessitam para existir a partir dos elementos que eles mesmos já possuem, pois “os sistemas vivos não importam ‘vida’ de seu ambiente, mas precisam produzir seu próprio ‘estar vivo’ (VANDERSTRAETEN, 2000b, p. 7), o que significa que os sistemas autopoiéticos usam o ambiente de acordo com seus próprios padrões. Assim,

fatores externos não interferem diretamente no funcionamento de um sistema; eles precisam ser “traduzidos” em elementos internos. Bactérias, por exemplo, podem

provocar a produção de anticorpos em organismos vivos. O ambiente ressoa no sistema por meio dos elementos que o sistema produz (a menos, é claro, que os organismos sejam destruídos por influências ambientais). A este respeito, pode-se falar também de “ordem a partir do ruído” ou “ordem a partir do caos”. (VANDERSTRAETEN, 2000b, p. 7)

Dos trabalhos pesquisados, Vanderstraeten (2000b) foi o único a ressaltar que essa teoria dos sistemas autopoieticos não é uma teoria geral dos sistemas, pois só diz respeito a sistemas orgânicos vivos; o conceito de autopoiese foi inventado para definir a vida. Sendo assim, deixando claro que a extensão desse conceito a outros campos e outros tipos de sistemas, no entanto, foi levada em consideração por diferentes autores, aquele que assumiu a liderança nesse sentido, desde o início dos anos 1980, foi Niklas Luhmann.

Em seguida, destacamos dos trabalhos analisados os principais aspectos teórico-metodológicos luhmannianos para o surgimento, a definição e a análise dos sistemas sociais e, em especial, os (sub)sistemas educacionais na sociedade moderna, principalmente no que se refere à abordagem autopoietica e ao papel do código binário e de seus programas com relação à própria comunicação sistêmica e sua consequente manutenção dinâmica ao longo do tempo.

Albuquerque (2021), Caruso (2008), Madruga (2018), Qvortrup (2005), Segalla (2015) e Vanderstraeten (2004) ressaltam que, para Luhmann, a sociedade moderna, ao contrário das teorias anteriores, é diferenciada de acordo com (sub)sistemas que se concentram em uma função específica e primária, a qual é definida por códigos binários específicos de cada (sub)sistema e balizadores de seus programas. Sendo assim, economia, direito, ciência, política, arte, religião e educação são exemplos de tais subsistemas ou sistemas de funcionamento com seus respectivos códigos definidores. Além disso, a sociedade moderna não tem mais um centro ou ápice a partir do qual a comunicação possa ser controlada, pois, como esclarecido anteriormente, a diferenciação funcional, segundo Luhmann, precisa ser entendida como o estabelecimento de sistemas autônomos, “autopoieticos”.

Vanderstraeten (2004) esclarece que a diferenciação do sistema educacional não depende simplesmente do aumento da especialização e da complexidade dos papéis profissionais, pois há uma mudança correspondente e decisiva em relação aos papéis públicos, cujos primeiros sintomas remetem à indicação de Comenius de que cada criança seja criada e instruída nas escolas (COMENIUS, 1967 [1638] *apud* VANDERSTRAETEN, 2004).

Ainda de acordo com Vanderstraeten (2004), foi só na segunda metade do século XVIII, primeiramente na França, que começou a surgir um grande número de solicitações e minutas normativas para a organização da “educação nacional” ou “escolaridade pública”. Além disso,

exigia-se que as escolas incluíssem toda a população e não apenas uma parte privilegiada dela. Destacamos-que também que

o planejamento curricular fazia parte desse movimento revolucionário de reforma, o qual também exigiu a introdução da escolaridade obrigatória – que ocorreu na Europa Ocidental no curso do longo XIX, da Prússia (1763) à Bélgica (1914). Deve-se notar que este tipo de legislação privilegia uma forma simples de inclusão, nomeadamente a presença nas escolas, e não em formas mais exigentes de igualdade de oportunidades, e que o cumprimento dessas leis permaneceu um problema até meados do século XX. (VANDERSTRAETEN, 2004, p. 262, tradução nossa).

Então, Vanderstraeten (2004) ressalta que a morfogênese do sistema educacional moderno engloba, assim, um número de mudanças inter-relacionadas: a inclusão de toda a população estudantil, a profissionalização do ensino e o desenvolvimento de novos princípios curriculares. Desde o século XIX, a autonomia do sistema educacional está inequivocamente ligada à onipresença de escolas controladas pelo Estado e universidades (STICHWEH, 1991, p. 79-113 *apud* VANDERSTRAETEN, 2004).

Em seguida, Vanderstraeten (2004) questiona se esses tipos de organização podem salvaguardar a autonomia do sistema educativo, ao passo que, para buscar uma resposta, considera os estudos sociológicos e históricos que se concentraram, principalmente, em grupos de interesse que influenciariam as organizações escolares e controlariam o que acontece nas escolas.

Vanderstraeten (2004) cita o trabalho de Margaret Archer, no qual

[...] a decolagem dos sistemas educacionais modernos no XVIII está ligada à transição da propriedade privada para a pública e provisão de recursos físicos e humanos (prédios e pessoal). Ela demonstra longamente que o desenvolvimento dos sistemas estatais altera radicalmente as possibilidades de intervenção externa na educação. Em resumo: ‘O controle cessa de ser empreendedor e torna-se gerencial’ (1979: 150). (VANDERSTRAETEN, 2004, p. 263, tradução nossa)

Ao concordar com a abordagem de Archer, Vanderstraeten (2004) também destaca o papel que a referida pesquisadora dá aos chamados “grupos assertivos”, os quais, ao adquirirem poderes legislativo e político, conseqüentemente impõem suas definições de educação nos sistemas estatais e buscam atender às suas necessidades educacionais particulares. Além disso, argumenta que a complexa máquina de tomada de decisão governamental responde, principalmente, a uma necessidade de regulação que emerge no próprio sistema de ensino, e que é gerada por problemas que não podem ser resolvidos na instrução cotidiana (BREHONY, 2002, CHERVEL, 1998, DEPAEPE, 2000 *apud* VANDERSTRAETEN, 2004).

Para Vanderstraeten (2000b, 2002, 2004), o foco da abordagem autopoietica dos sistemas educacionais é menos na determinação macrossociológica de interpretações da

situação educacional do que na diversidade caótica da comunicação educativa em salas de aula, o que também é corroborado por Madruga (2018) e Qvortrup (2005).

Então, a análise proposta por Vanderstraeten (2000b, 2002, 2004) enfatiza a sala de aula – muitas vezes negligenciada – e a interação face a face entre professores e alunos, pois é considerado que o curso das interações (comunicações) não pode ser programado em termos políticos ou organizacionais a partir de um comando central:

a interação educacional é uma forma de interação muito exigente e difícil (Vanderstraeten, 2001a). Na verdade, a questão é como a educação é capaz de garantir a sua própria reprodução. Por que esses esforços continuam? Como pode garantir que não se transforme em uma série de encontros divertidos ou degenera de outras maneiras (Woods, 1990)? A meu ver, o significado das organizações escolares pode ser elucidado neste contexto. A ordem de interação de educação requer uma espécie de quadro, que resolve algumas questões difíceis (por exemplo, em relação a horários, currículos, disciplina ou frequência escolar). A ordem de interação externaliza os problemas que ela mesma não consegue resolver. Neste contexto, o controle externo torna-se gerencial – como argumenta corretamente Archer. Também é fácil identificar a educação em sala de aula e distingui-la de outras atividades e experiências na vida cotidiana. Ela forma o coração do sistema, mesmo se (e também por quê!) continua sendo uma caixa preta com apenas transparência limitada. (VANDERSTRAETEN, 2004, p. 263, tradução nossa)

Vanderstraeten (2004) ressalta ainda que se a educação é um sistema de função autônoma da sociedade, consequentemente deve ser capaz de manter sua própria distinção como sistema-em-seu-ambiente, ou seja, caracterizar-se pela autopoiese e fazer uso apenas de operações educacionalmente relevantes e, para isso, reproduzir tais operações em uma rede própria a partir de seu código binário específico.

De acordo com Vanderstraeten (2004), Niklas Luhmann prestou atenção especial aos códigos binários – que, conforme sua teoria, dividem o mundo em dois valores (por exemplo, verdadeiro/falso, legal/ilegal, tem/não tem, poder/falta de poder) – e à conexão entre codificação e especificação funcional. Luhmann (1989 *apud* VANDERSTRAETEN, 2004, p. 260, tradução nossa) argumenta que os sistemas de funções mais importantes atingem relevância “porque eles são especializados de acordo com operações de um código determinado”.

Além disso, os códigos, ou distinções positivo/negativo, asseguram o fechamento autopoietico dos sistemas funcionais. Como explica Luhmann (1989 *apud* VANDERSTRAETEN, 2004, p. 260, tradução nossa), “todo valor como ‘verdadeiro’ ou ‘falso’ refere-se apenas ao seu respectivo contravalor e nunca a outros valores externos... A capacidade de reação [do sistema] repousa na polaridade fechada de seu código e é fortemente limitado por isso”.

Sendo assim, os códigos binários permitem que os sistemas funcionais instituem seus próprios procedimentos para canalizar informações, para criar diferenças por meio de diferenças. Cada um pode desenvolver seus próprios critérios para definir o que é relevante – e assim salvaguardar sua autonomia. Nenhum sistema funcional pode transcender a si mesmo e orientar as operações de outros sistemas, pois essas operações dependem da construção de diferenças no contexto desses sistemas, o que, inclusive, Vanderstraeten (2004) exemplifica com a situação em que o Estado pode introduzir políticas de obrigatoriedade do ensino e utilizar as receitas fiscais para custear os valores das escolas e das universidades, mas, como uma organização do sistema político, não pode se educar.

Conforme Vanderstraeten (2004), os códigos binários na teoria luhmanniana precisam ser considerados de forma integrada, pois, se ocorre uma avaliação positiva em um código – por exemplo, “verdadeiro” –, isso não implica, automaticamente, uma avaliação positiva em outros códigos, por exemplo nos códigos econômico, legal ou educacional. Sendo assim, a diferenciação funcional é sinônimo de pluralização. Não há núcleo ou divisão fundamental que conduza o mundo contemporâneo, e não há posição privilegiada a partir da qual uma visão geral racional possa ser desenvolvida (LUHMANN, 1998 *apud* VANDERSTRAETEN, 2004, p. 261).

Isso significa que a forma contemporânea de diferenciação funcional não pode ser concebida em termos de uma divisão do trabalho, ou em termos de emergência de formas correspondentes de integração ou solidariedade orgânica, pois a sociedade moderna mantém formas de ordem e mudança ordenada sem depender do amplo consenso da sociedade sobre propósitos comunitários. A sua estabilidade dinâmica depende, em grau importante, da auto-organização de seus sistemas de função única. Suas dinâmicas são esclarecidas pelo fato de que os sistemas de direito, política, ciência, educação, religião, arte etc. tornaram-se autônomos e são ambientes uns para os outros.

Picco (2019) esclarece que o código binário definidor de um sistema social opera baseado em relacionamentos de comunicação estabelecidos entre as suas partes, ou seja:

na prática, requer a disponibilidade de um conjunto de regras de decisão que definem as condições que permitem associar cada valor com certo ou errado. Tais regras constituem os programas. A distinção entre código e programa estrutura a autopoiese dos sistemas de funções de forma inconfundível e a semântica resultante é distinguida, essencialmente, em uma tradição enraizada em concepções teleológicas, referindo-se a valores morais, ideias de perfeição ou outros ideais. (ONTIVEROS QUIROZ, 1997 *apud* PICCO, 2019, p. 41)

Dessa forma, Picco (2019) também ressalta que os programas definidos serão aqueles que dão valor ou significado aos códigos que são utilizados dentro do sistema, aceitando ou

rejeitando a incorporação de novos elementos encontrados no ambiente ou produzidos dentro do mesmo sistema com base nas regras estabelecidas pela binaridade do código – correto/ incorreto – que, para ele, orienta o funcionamento do sistema educacional.

Assim, é possível perceber que o sistema educacional é preservado, ou seja, é produzido e reproduzido autopoieticamente, desde que a relação entre código e programas mantenha a especificidade de sua funcionalidade, pois, segundo a teoria luhmanniana,

se não houvesse instrumento de codificação binária no sistema educacional o fato pedagógico se desintegraria em uma rede aberta de aprendizado que se espalharia em todos os lugares e não constituiria uma unidade discreta como sistema” (Ontiveros Quiroz, 1997) e deixaria de ser um sistema luhmanniano misturando-se com o seu entorno. (PICCO, 2019, p. 41, tradução nossa)

Picco (2019) enfatiza que a partir da teoria sistêmica luhmanniana, a educação é vista como um subsistema, no qual o código de comunicação que estabelece as relações entre os elementos – que nele se produzem e reproduzem autopoieticamente – tem uma “[...] binaridade [que] permite ao sistema enfrentar as modificações do ambiente, sua complexidade. E embora o código seja uma bifurcação de decisão, não é um critério de tomada de decisão ou uma norma” (ONTIVEROS QUIROZ, 1997 *apud* PICCO, 2019, p. 41), mas se entende que essas decisões são tomadas com base nas possibilidades que existem no código binário para regular o sistema e garantir sua conservação.

Dessa forma, Ontiveros Quiroz (1997 *apud* PICCO, 2019, p. 41) pressupõe que “[...] se a realidade é contingente, os fins não podem ser fixados”, e devem ser intercambiáveis em virtude da prioridade dada à funcionalidade do sistema e suas operações de comunicação sobre a realidade.

Nesse sentido, é possível notar que o sistema depende da comunicação estabelecida entre suas partes a partir de um código binário, o qual oscila entre possibilidades que podem ser/não ser e que, diante de “[...] uma realidade contingente, o fim perde peso” (ONTIVEROS QUIROZ, 1997 *apud* PICCO, 2019, p. 41). Conseqüentemente, o sistema omite a visão teleológica da educação e a substitui pela funcionalidade das operações de auto-poiese e auto-organização que permitem mantê-lo em constante funcionamento. Assim, “[...] neste quadro teórico, a discussão sobre os fins do sistema educacional não se torna obsoleta, mas inadmissível” (ONTIVEROS QUIROZ, 1997 *apud* PICCO, 2019, p. 41), já que o fim do sistema poderia se inscrever na decisão diante das melhores possibilidades de conservação do seu funcionamento, sem levar em conta as partes que o compõem, mas as operações de comunicação que se estabelecem entre eles para sua subsistência se impõem.

De todos os autores pesquisados, somente Wu (2009) não tratou de esclarecer sobre os códigos binários de comunicação que caracterizam os sistemas sociais luhmannianos, pois seu trabalho fornece uma visão geral dos tópicos apresentados no *Jornal Educacional da China*, no período de 1909 a 1948, a fim de esboçar brevemente a história do padrão de seleção daquele país entre vários modos de pensamento educacional estrangeiro a partir da ideia de autorreferência de Niklas Luhmann. Assim, o autor ressalta que qualquer sistema se define, identifica-se ou se constitui em cada momento (nesse caso, histórico) em relação a outro sistema, e absorve desse outro apenas o que percebe como compatível com sua própria organização interna.

Rempel (1996) ressalta que Luhmann descreve o código binário da educação como redutível a classificações alternativas, como “melhor *versus* pior”, “aprovação *versus* reprovação” ou “sucesso *versus* reprovação”. No entanto, Rempel afirma que Luhmann reconhece que – diferentemente de outros subsistemas – o código binário da educação não delinea o escopo ou o conteúdo da maioria das comunicações cotidianas que realmente ocorrem em instituições educacionais. Isso porque a educação tem a função complementar de ensinar assuntos concretos, como inglês, matemática, história ou ciências e, conseqüentemente, os programas do sistema (documentos curriculares, projetos) – ou seja, os conteúdos que devem ser aprendidos, as descrições das condições ou capacidades que se esperam de uma pessoa como resultado do processo educativo – estão conectados a demandas sociais provenientes de outros subsistemas: ciência, cultura, política, economia etc.

Sendo assim, Rempel (1996) é o único a enfatizar que há um reconhecimento de influências exteriores ao sistema educacional, o que, segundo ele, é um ponto crítico, uma vez que o subsistema de ensino não só compara, avalia e seleciona, mas também transmite ideias substantivas e conceitos, pois Luhmann teoriza que a linguagem, a lógica e os programas educacionais são exclusivamente abertos às demandas sociais externas; isto é, para infiltração de outros subsistemas. Devido a essa abertura, os alunos podem aprender, por meio de sua educação, sobre as linguagens de preços, legislação, métodos científicos ou uma infinidade de outros assuntos. Dessa forma, a autoridade dominante na educação pode não ser a dos professores ou gestores educacionais, mas daqueles que desenvolvem as linguagens internas de outros subsistemas.

Conseqüentemente, isso tornaria possível determinar qual subsistema tem primazia funcional na sociedade (Luhmann, 1982 *apud* REMPEL, 1996) – ou qual arena social tem as figuras de autoridade mais influentes, ou a linguagem cultural mais difundida – por meio da avaliação do conteúdo da educação.

Além disso, Rempel (1996) destaca que o subsistema de ensino não pode instruir os alunos em tudo – nas linguagens de todos os outros subsistemas – e, por isso, deve fazer escolhas sobre o que enfatizar, o que minimizar e o que ignorar completamente. É improvável que os próprios educadores façam essas escolhas, uma vez que suas formações e competências primárias estão na disseminação e não na priorização do conhecimento, o que seria mais um elemento da possibilidade de as forças externas, originadas em outros subsistemas ou na sociedade como um todo, permearem as instituições de ensino e assim afetarem o que é ensinado nas escolas.

Portanto, o subsistema de ensino não estaria apenas “aberto” a significados de si mesmo, mas é provável que também encontre na sua organização, uso e implementação os significados determinados pelo exterior (outros subsistemas). Tal possibilidade teórica e empírica de abertura para o exterior de outros subsistemas sociais pode afetar diretamente a educação e, assim, de certa forma, comprometer seu fechamento organizacional, isto é, sua auto-organização, sua autopoiese.

Porém, apesar dessa contingência empírica do subsistema educacional, Rempel (1996) ressalta que Luhmann fundamenta todas as suas elaborações teóricas e empíricas no pressuposto de que cada subsistema atinge a autopoiese, ou pelo menos se aproxima muito dela.

Além disso,

[...] o próprio tratamento de Luhmann ao subsistema educação estabelece os fundamentos para investigar mais a respeito da interpenetração. Se fora de sua arena social pode ser contactado diretamente ou receber o conteúdo do material e métodos educacionais, é difícil observar porque as arenas externas não seriam capazes e inclinadas a espalhar e atingir o mesmo nível de influência sobre outros subsistemas. (REMPEL, 1996, p. 71, tradução nossa)

Na tese de Albuquerque (2021), é ressaltado que para os sistemas, de maneira isolada, conseguirem se relacionar, Luhmann desenvolveu a noção de “acoplamento estrutural”, ou seja, um mecanismo que opera a conversão de informações e lógicas de um sistema a outro. Para Neves (2005, p. 3 *apud* ALBUQUERQUE, 2021, p. 135),

[...] o acoplamento estrutural é um mecanismo pelo qual um sistema compartilha as estruturas de funcionamento de outro sistema, utilizando tais elementos para operar seus processos comunicativos. Esse fenômeno é responsável por romper de forma controlada o fechamento operacional dos sistemas, e por isso não pode ser confundido como mera "irritação" do ambiente sobre o sistema. O acoplamento estrutural promove uma ligação com o ambiente, pois acaba por transitar operações que, entretanto, irão ser construídas dentro do próprio sistema que recebe as informações.

Albuquerque (2021) e Caruso (2008) também chamam a atenção para uma dificuldade inicial ligada a conceber o sistema educacional, a qual estaria relacionada ao fato de que

Luhmann e seus seguidores mais próximos propuseram dois códigos diferentes para a definição da educação na sociedade moderna, ou seja, os códigos “melhor/pior” e “transmissível/não transmissível”, os quais se relacionam a duas tarefas diferentes da educação na sociedade moderna, a saber, a função social de seleção durante a carreira escolar e a função social de gerar continuidade entre as gerações. Além do quê, essas duas funções diferentes reguladas por diferentes códigos nem sempre seriam compatíveis, pois a existência de dois códigos diferentes para as comunicações na educação coloca questões de tensão e contradição.

Por fim, tomamos as considerações de Picco (2019), que, a partir da reflexão de G. Suárez sobre a teoria luhmanniana, ressalta que ela reflete muito bem o que está acontecendo hoje na sociedade. Além disso, esclarece com muita precisão a lógica subjacente aos vários processos sociais, que muitas vezes escapam ao nosso entendimento (SUÁREZ, [s.p.] *apud* PICCO, 2019, p. 43) e, se avisada a substituição de uma visão teleológica que considere o homem como o eixo da sociedade pela conservação do sistema por meio de sua funcionalidade, é possível dar continuidade a essa funcionalidade e pensar em indagar sobre os espaços em que pode ser considerada uma intervenção provocativa para recuperar o valor e o sentido das relações interpessoais.

Nesse sentido, uma das necessidades apontadas por Albuquerque (2021), Martins (2018), Picco (2019) e Qvortrup (2005) para além da teoria luhmanniana dos sistemas sociais é considerar a demanda de uma visão teleológica dentro do subsistema educacional.

Para Picco (2019), certamente haverá interstícios que permitam e outros que rejeitem a proposta de voltar à consideração do homem como pessoa – além de ele estar cercado e pertencer a sistemas e ambientes, os quais, ao longo de sua vida, irão mudando. Com isso, pretende-se considerar uma alternativa a mais dentro do sistema educacional, a qual promova a realização integral da pessoa, além do esclarecimento que Luhmann faz em sua teoria sobre o funcionamento da sociedade, já que não levar isso em consideração seria um erro maior do que resistir à despersonalização que sistemas produzem.

Pelo exposto sobre o estado da questão em relação à teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, no qual ressaltamos que, apesar de fomentar uma vasta produção acadêmica desde a década de 1970 nos contextos europeu e estadunidense, ainda demonstra uma discussão e aplicação muito iniciais na pesquisa acadêmica brasileira.

Então, assim como pretendemos com esta pesquisa, indica-se a necessidade de avançarmos por respostas à teoria luhmanniana no contexto educacional brasileiro e, a partir dela – não negando sua importância como uma forma de explicação para o funcionamento da sociedade, porém buscando ressaltar a educação como finalidade para a formação de todas as

peessoas, mesmo que tenha como princípio sistêmico fundamental a classificação das mesmas ao longo de suas vidas escolares.

Para tanto, no Capítulo 3 passamos a apresentar e analisar as comunicações externas e internas ao sistema educacional nacional brasileiro e o municipal de Campinas, SP, bem como os dados levantados no sistema municipal de educação de Campinas, referentes às ações de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental, registrados no período pandêmico de abril de 2020 até abril de 2021.

3 COMUNICAÇÕES SISTÊMICAS: DOS DOCUMENTOS LEGAIS, NORMATIVOS E CONSULTIVOS À ANÁLISE DOS RELATÓRIOS E QUADROS QUALIQUANTITATIVOS ESCOLARES

Ressaltando mais uma vez que em tempos de pandemia da Covid-19, confrontados pelas regras e imposições sanitárias do sistema de saúde; pelas relações com o sistema de assistência social, que dizem respeito ao uso dos cadastros, prédios e equipes escolares para entrega de cestas básicas; com o sistema judiciário, o qual tem definido sobre a jurisprudência das referidas regras sanitárias; ou mesmo com os sistemas de ensino federal e estadual, colocamos em questão a premissa luhmanniana de que cada (sub)sistema social tem sua autorreprodução por meio de sua comunicação específica. Consequentemente, não poderia ser regulado ou controlado de fora do seu próprio (sub)sistema, ou seja, por outro (sub)sistema, uma vez que, externamente, só poderiam ser estimulados e a influência de tais “estímulos” dependeria do programa específico de cada (sub)sistema social, o qual está atrelado ao seu código binário de comunicação.

Retomamos ainda que Luhmann (2016) considera possível investigar a relação entre economia e política, arte e religião, ou ciência e lei, porém não se deve assumir que um subsistema possa orientar ou controlar a comunicação dos outros, já que os diversos códigos não poderiam ser facilmente convertidos um no outro.

Sendo assim, tendo em vista que na teoria luhmanniana os sistemas sociais usam a comunicação – entendida como a síntese da seleção do ato de comunicar, da seleção da informação a ser comunicada e da seleção do ato de entender ou não a informação comunicada – como seu modo de reprodução autopoietica e que há diferença entre os programas de cada sistema social (seus documentos) e o código que o caracteriza, neste capítulo vamos retomar um dos objetivos da tese: apresentar e analisar algumas das formas de comunicação externas e internas aos sistemas educacionais durante o contexto da pandemia da Covid-19, com especial atenção ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP no ano de 2020 e no início de 2021. Sendo assim, selecionamos:

a) Como comunicações externas aos sistemas educacionais brasileiros: as notas elaboradas pela organização da sociedade civil TPE (2020), *Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19*, e pelo Banco Mundial (2020a), *Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?*; a Lei Federal n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b); o Decreto Municipal n.º 20.768/2020

(CAMPINAS, 2020a); o Decreto Municipal n.º 20.771, de 16 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020b); e o Decreto Municipal n.º 20.772, de 17 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020c).

b) Como comunicações internas dos sistemas educacionais brasileiros: a LDBEN (BRASIL, 1996); a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018); a Medida Provisória (MP) Federal n.º 934, de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a); a Lei Federal n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020f) e o Parecer CNE/CP 05, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d). E com relação, especificamente, ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP: a Resolução CME n.º 1, de 16 de abril de 2020 (CAMPINAS, 2020g); a Resolução CME n.º 2, de 28 de agosto de 2020 (CAMPINAS, 2020j); o Documento *Princípios orientadores para a atuação dos profissionais do Depe e CEIs durante o isolamento social devido à Covid-19* (CAMPINAS, 2020e); a Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), reproduzida no Anexo A deste trabalho; o Documento *Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares* (CAMPINAS, 2020f), mostrado no Anexo B; o Documento *Orientador das atividades emergenciais de apoio pedagógico – 2º semestre de 2020* (CAMPINAS, 2020n), exibido no Anexo C; a Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), exposta no Anexo D; a Resolução SME 06, de 1 de setembro de 2020 (CAMPINAS, 2020m), mostrada no Anexo E; a Resolução SME 15, de 30 de novembro de 2020 (CAMPINAS, 2020o); a Resolução SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), reproduzida no Anexo F; a Resolução SME 28/2021 (CAMPINAS, 2021d), apresentada no Anexo G; o Comunicado SME/Depe 03, de 29 de janeiro de 2021 (CAMPINAS, 2021a); e o Comunicado SME/Depe 06, de 25 de maio de 2021 (CAMPINAS, 2021c).

Iniciamos com a recuperação de uma apresentação prévia das comunicações externas e internas aos sistemas educacionais no ano de 2020, as quais foram descritas no artigo “Ensaio crítico sobre as possíveis estratégias adotadas para o enfrentamento ao fechamento das escolas provocado pela Covid-19: Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP) – Brasil” (MELLO; VITORINO, 2020), publicado no volume 20 e número 3 do periódico *Currículo sem Fronteiras*, e mencionadas no Capítulo 1 desta tese. Esse artigo também foi corroborado por outro texto de Mello e Vitorino (2021), “Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da Pandemia Covid-19 em Campinas”, publicado no volume 30 e número 58 do Periódico *Educación* (PUC-Peru).

Além disso, trazemos as comunicações internas do sistema educacional municipal de Campinas do início do ano letivo de 2021.

Em seguida, apresentamos uma análise dos relatórios quali-quantitativos e quadros-síntese das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II conforme estabelecido pela Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020), exposta no Anexo D, e das atividades de “interações didático-pedagógicas não presenciais”, conforme Resolução SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), apresentada no Anexo F, de duas escolas públicas municipais do ensino fundamental de Campinas, SP. Esses relatórios são registros mais específicos dos efeitos das comunicações sistêmicas internas e externas ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas no contexto pandêmico.

Ao considerarmos as comunicações dos (sub)sistemas sociais no contexto pandêmico como uma experimentação educacional (AZANHA, 1974), confrontamos a expectativa de que as autoridades sanitárias indiquem como lidar com os alunos nas escolas e as implicações de relacionarem a entrega de atividades escolares analógicas com a entrega de cestas básicas como ação da Assistência Social. Porém, ao mesmo tempo, investigamos as formas de resistência a esses tipos de “perturbação” (WEICK, 1976 *apud* CORSI, 2020), também chamados de “fatores externos”, os quais, conforme Vanderstraeten (2000), não interferem diretamente no funcionamento de um sistema, pois precisariam ser traduzidos em elementos internos do sistema para gerarem alguma interferência.

Sendo assim, mais uma vez nos perguntamos se o fechamento e a reabertura das escolas determinados pelo sistema de saúde são evidências de controle entre sistemas. Há elementos que revelem a implantação de uma hierarquia sistêmica em tempos de pandemia da Covid-19? Os códigos de cada subsistema social estão revelando conversões?

3.1 Comunicação sistêmica – sistema/ambiente

Caruso (2008) aponta que as comunicações envolvidas no chamado sistema de ensino vêm trabalhando com os códigos binários “melhor/pior” e “transmissíveis/não transmissíveis”, os quais tendem a cruzar as fronteiras nacionais e culturais, pois, se no século XIX a missão educativa na França, na Prússia e nos Países Baixos assumiu o papel de possibilitar a discussão transnacional sobre educação, a partir do final do século XIX e início do século XX a criação de uma rede de simpósios e congressos internacionais ofereceu um novo tipo de arena para a construção de noções e conceitos que trabalham dentro do sistema funcional de educação.

Para Vanderstraeten (2004), conforme a teoria luhmanniana dos sistemas sociais, a sociedade moderna não tem mais um centro ou ápice a partir do qual a comunicação possa ser

controlada, pois a diferenciação funcional, de acordo com Luhmann, precisa ser entendida como o estabelecimento de sistemas autônomos, “autopoiéticos”, isto é, na constituição de subsistemas autorreferenciais.

Vanderstraeten (2000b), ao questionar como a comunicação realiza a autorreprodução sistêmica e como Luhmann concebeu os elementos das comunicações, esclarece que, habitualmente, a comunicação é descrita por meio de uma metáfora de transmissão, ou seja, consiste na transmissão de mensagens ou informações de um lugar (o emissor) para outro lugar (o receptor), com uso de algum meio (mídia). Inclui processos de codificação pelo remetente para obter a mensagem através do meio e processos de decodificação pelo receptor para chegar ao significado da mensagem codificada.

Seguindo essa metáfora, os órgãos centrais de gerenciamento do sistema educacional emitem mensagens às escolas, os(as) professores(as) têm algo a dizer aos alunos, enquanto esses precisam receber a informação (conforme seu próprio interesse). Sendo assim, mesmo que se invertam as relações emissor-receptor, essa representação sempre trará uma perspectiva unilateral e, conseqüentemente, a comunicação permanece definida em termos de transmissão de informações.

Em relação ao uso da metáfora de transmissão anteriormente citada, Luhmann levantou várias objeções, a começar pela afirmação de que ela causa sobrecarga de decisões preliminares problemáticas, pois:

- a) em primeiro lugar, a metáfora da transmissão é inutilizável porque implica demasiada ontologia. Sugere que o emissor emite algo que o receptor então adquire. Toda a metáfora de possuir, ter, dar e receber, toda a “coisa metafórica”, é inadequada para a compreensão da comunicação (LUHMANN, 1995 *apud* VANDERSTRAETEN, 2000b);
- b) em segundo lugar, a metáfora localiza o que é essencial na comunicação no ato de transmissão, no enunciado. Concentra a atenção no emissor – e reduz a comunicação a uma questão de habilidades, de competência comunicativa. Mas a comunicação surge apenas à medida que o enunciado do emissor é captado e processado por um receptor;
- c) em terceiro lugar, a metáfora da transmissão assume prematuramente uma identidade do que é transmitido. Pode acontecer que as informações transmitidas sejam as mesmas para o emissor e o receptor. Mas o conteúdo da informação não pode garantir essa identidade. A informação pode significar algo muito diferente para o emissor e o receptor. A identidade da informação é constituída no processo de comunicação.

Portanto, Luhmann (1995 *apud* VANDERSTRAETEN, 2000b) centra na comunicação como uma ocorrência ou evento que emerge do processamento de seleções, no qual uma

unidade de comunicação consiste na coordenação ou síntese de três seleções diferentes: informação, expressão e compreensão. A comunicação é, nesse sentido, uma unidade emergente de três partes.

Então, para Luhmann (1990 *apud* VANDERSTRAETEN, 2000b), a informação é uma seleção de um repertório de possibilidades. Sem essa seletividade de informações, nenhuma comunicação surgiria, por menor que fosse o valor-notícia das trocas proferidas – por exemplo, se a comunicação for realizada por si mesma, para passar o tempo ou evitar períodos de silêncio. A comunicação não é apenas uma questão de duas partes de envio e recebimento de mensagens; a seleção de informações é um de seus componentes. A segunda seleção diz respeito à escolha de um comportamento. As informações devem ser fornecidas de uma forma que o emissor e o destinatário sejam capazes de compreendê-las. Comunicação requer uma padronização adequada do enunciado (formas linguísticas). Certamente, esse enunciado pode ocorrer de forma intencional ou não. Também é possível sem linguagem, por exemplo, por meio de gestos, por meio de roupas, pela ausência, e assim por diante. Mas o enunciado deve sempre ser interpretável como seleção, e não apenas aparecer como um sinal de outra coisa. A terceira seleção, compreensão, é, em certo sentido, a mais importante no conceito de Luhmann de comunicação:

a compreensão implica uma mudança no estado do receptor. Mas não cada mudança no estado do receptor é equivalente à compreensão. O que é decisivo é o fato de que a terceira seleção pode se basear em uma distinção, a saber, a distinção entre informação e seu enunciado. A compreensão implica, portanto, mais do que mera observação; só ocorre se o receptor interpreta as informações do enunciado. A comunicação depende do processamento desta diferença (VANDERSTRAETEN, 2000b, p. 9-10, tradução nossa).

Sendo assim, a compreensão conclui o ato comunicativo e, para tanto, o receptor precisa mostrar que compreende a informação proferida, dirigindo-se ao componente de informação (por exemplo, questionar o que é dito) ou ao enunciado (por exemplo, questionar o modo como algo é dito). Em outras palavras, é crucial para o conceito luhmanniano de comunicação o entendimento de que é do receptor a conclusão da unidade de uma comunicação. Segue-se que as comunicações só são possíveis como parte de um processo recursivo e autorreferencial. Uma comunicação sempre necessita de uma nova comunicação. Cada comunicação “[...] é um elemento apenas como elemento de um processo, por mínimo ou efêmero que esse processo possa ser” (LUHMANN, 1995, p. 144 *apud* VANDERSTRAETEN, 2000b, p. 10). As comunicações concluem as comunicações anteriores e permitem conectivos. Assim, um sistema social pode se (auto)reproduzir por meio da reprodução de comunicações que são compreendidas em função de outras que já tornam o referido sistema existente.

A partir desses pressupostos, passamos a analisar as comunicações internas e externas aos sistemas educacionais no contexto da pandemia da Covid-19 e, de forma mais direta, com relação ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP. Além disso, informamos que os documentos legais, normativos e orientadores analisados estão dispostos nos anexos desta tese.

3.1.1 Comunicações externas aos sistemas educacionais brasileiros

Como já mencionado no início deste capítulo, consideraremos como comunicações externas ao sistema educacional brasileiro aquelas publicações de organizações sociais que não fazem parte do referido sistema, mas cujas manifestações, embora de naturezas diferentes, incidam nele de forma direta ou indireta: as notas elaboradas pela organização da sociedade civil TPE (2020) no documento *Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19* e pelo Banco Mundial (2020a) em *Políticas Educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?*; a Lei Federal 13.979/2020 (BRASIL, 2020b); o Decreto Municipal 20.768/2020 (CAMPINAS, 2020a); o Decreto Municipal 20.771/2020 (CAMPINAS, 2020b); e o Decreto Municipal 20.772/2020 (CAMPINAS, 2020c).

De acordo com Mello e Vitorino (2020), na nota do Banco Mundial (2020a) *Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?* são apresentadas experiências internacionais para mitigar os efeitos da pandemia da Covid-19 na educação, as quais seriam exemplos exitosos para as ações a serem adotadas pelos sistemas de ensino brasileiros – o federal e os estaduais e municipais. Ressaltamos que o Banco Mundial (2020a, p. 2), ao indicar o que as “redes de educação” podem fazer para promover aprendizagem e tempo pedagógico de forma equitativa, mesmo com as escolas fechadas, utiliza, indistintamente, os seguintes termos: “educação a distância”, “ensino a distância”, “aprendizagem a distância”, “aulas a distância” e “ensino EaD”, os quais associa às atividades e ferramentas, que dependem das condições de conectividade, principalmente por meio de acesso à internet.

Além disso, o Banco Mundial (2020a) apresenta dados que revelam a grande desigualdade socioespacial brasileira – por região político-administrativa e na comparação entre os espaços urbano e rural – com relação ao apoio das famílias ao estudo das crianças em casa, conforme dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017 (Inep, 2019); ao uso da internet em sala de aula, conforme Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020g); e à presença de computadores, *tablets* e celulares nos domicílios brasileiros, conforme Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua de 2017 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2019).

Porém, Mello e Vitorino (2020) ressaltam que o Banco Mundial (2020a) – mesmo frente aos dados citados anteriormente e sem apresentar informações sobre as efetivas condições de acesso domiciliar à internet no Brasil –, ao indicar o que as experiências internacionais dizem da implementação de educação a distância em um cenário denominado de “baixa capacidade” (BANCO MUNDIAL, 2020a, p. 3), ainda resalta a importância da avaliação da infraestrutura e a capacidade dos estudantes e professores de se adaptarem às tecnologias de ensino a distância, o que está totalmente voltado às ações que considerem “[...] distintos caminhos de ensino a distância com aulas virtuais por meio da internet, além da distribuição de materiais impressos para os alunos” (p. 3) Por fim, destacamos a seguir um trecho em que o Banco Mundial (2020a), fazendo uso da expressão “ensino EaD”, justifica com três argumentos as dificuldades de uma suposta transição internacional para o ensino a distância:

a evidência internacional mostra que esse efeito negativo na transição para o ensino a distância ocorre devido: (i) à falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas no ensino EaD, (ii) à falta de um ambiente familiar motivador ao aprendizado online bem-sucedido, (iii) e à falta de congruência entre o que antes era ensinado em sala de aula e o que passa a ser ensinado *online*. (BANCO MUNDIAL, 2020a, p. 3)

Em seguida, considerando a nota técnica *Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19* da organização da sociedade civil TPE (2020), Mello e Vitorino (2020) indicam que ela começa ressaltando ser a primeira versão (abril de 2020) e é um documento em construção, tendo em vista as novas discussões e as contribuições advindas das experiências nacionais e internacionais. Os autores também esclarecem que a bibliografia educacional disponível está com a maior parte de seus estudos proveniente de tempos de normalidade, e não excepcionais como agora, ao passo que nenhuma solução é – em um contexto como o atual – perfeita e definitiva (TPE, 2020).

Conforme dados da Unesco (2020 *apud* TPE, 2020, p. 3), as medidas de distanciamento social no atual contexto de pandemia da Covid-19 levaram ao fechamento de escolas públicas e particulares, com interrupção de aulas presenciais, e 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina ficaram temporariamente “fora da escola” devido à Covid-19.

Cabe esclarecer que o termo “fora da escola”, presente no parágrafo anterior, não significa evasão escolar, mas refere-se ao fato de os estudantes não estarem frequentando o prédio escolar, pois suas matrículas estão mantidas e a responsabilidade por suas vidas escolares continua sendo assegurada na relação com a escola, que, nesse contexto de total exceção pandêmica, tem sido realizada por meio do chamado ensino a distância.

Além disso, a nota apresenta dados (de 3 de abril de 2020) que revelam que as chamadas redes estaduais são as que mais têm avançado em transferir aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância, por meio, principalmente, da disponibilização de plataformas *online*, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos.

Mello e Vitorino (2020) destacam que, ao contrário do uso indiscriminado de termos como os citados na nota do Banco Mundial (2020a), a nota do TPE (2020) esclarece que a opção pelo uso de termos como “ensino a distância” e “ensino remoto”, em vez da terminologia “Educação a Distância - EaD”, se dá pelo fato da

[...] compreensão de alguns especialistas (Craig, 2020 e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB) de que a EaD, conforme legislações brasileiras recentes (Decreto no 9.057/2017), deve ser entendida como uma modalidade de ensino mais estruturada, que pressupõe uma organização própria de currículo, materiais de apoio e avaliação, enquanto os esforços atuais têm sido mais pontuais, de reação à crise que se impôs. (TPE, 2020, p. 3)

Segundo o TPE (2020), a nota buscou evitar o que se passou a chamar de “leitura fria” das pesquisas sobre ensino a distância, as quais, em geral, concentram-se em comparar “aulas a distância” com “aulas presenciais”, pois, no contexto atual, a questão é, fundamentalmente, uma discussão entre “aulas a distância” e a “não realização de aulas”. A organização, inclusive, para melhor elucidar seu posicionamento frente a esse dilema, aponta similaridade com experiências de países que interromperam o funcionamento de escolas por longos períodos – devido a situações de guerra, crises de refugiados, desastres naturais e epidemias –, nos quais, ainda segundo a referida nota, a escolha do poder público em nada fazer, sob o argumento de que não é possível chegar em todos, tende a aumentar as desigualdades resultantes da situação de emergência.

Mello e Vitorino (2020) ressaltam que a nota do TPE (2020) revela que a maioria das chamadas redes estaduais está utilizando como estratégia de ensino a distância, principalmente, as chamadas plataformas *online*, ao passo que as redes municipais, em sua maioria, não estão oferecendo nenhuma opção das 11 estratégias pesquisadas.

O recorte da pesquisa e a análise apresentada pela nota do TPE (2020) em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio excluem a primeira etapa da educação básica – a educação infantil (creche e pré-escola) – devido ao entendimento de que a dinâmica educacional para crianças de 0 a 5 anos difere demasiadamente das dinâmicas nas etapas subsequentes.

Tal diferenciação em relação à educação infantil estaria relacionada a uma maior dificuldade de reconhecer – não de forma legal/normativa, mas de fato – essa primeira etapa da educação básica como parte efetiva do sistema educacional em função de negar, de maneira

muito mais veemente do que nas demais etapas (ensino fundamental e médio), o código binomial “melhor” ou “pior” como estruturante de seus programas?

Assim, conforme destacado por Mello e Vitorino (2020), com uma abordagem e análise específicas quanto à pertinência de atividades a distância em situações de fechamento provisório de escolas, a nota do TPE (2020) aponta quatro mensagens que objetivaram, prioritariamente, qualificar o debate público educacional, a saber:

a) as soluções de ensino remoto podem contribuir e devem ser implementadas, porém, desde já, com a devida atenção ao planejamento de volta às aulas;

b) uma estratégia consistente para o ensino remoto é aquela que busca mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos de soluções a distância em função do desempenho prévio dos estudantes;

c) ensino remoto não é sinônimo de aula *online*, ou seja, há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem a distância e, se bem estruturadas, atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica;

d) mesmo à distância, a atuação dos professores é central.

Com relação à legislação implementada como comunicação – por meio da Lei Federal 13.979/2020 (BRASIL, 2020b), que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 7 de fevereiro de 2020; do Decreto Municipal 20.768/2020 (CAMPINAS, 2020a), que dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, publicado no DOM em 16 de março de 2020; do Decreto Municipal 20.771/2020 (CAMPINAS, 2020b), que dispõe sobre a adoção no âmbito da administração pública direta e indireta de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo novo coronavírus (Covid-19) e faz recomendações ao setor privado no município, publicado no DOM de 17 de março de 2020; e do Decreto Municipal 20.772/2020 (CAMPINAS, 2020c), publicado no DOM de 18 de março de 2020, que altera o Decreto 20.771/2020 (CAMPINAS, 2020b) –, apresentamos seus principais aspectos com relação àquilo que determinam, de forma mais geral, sobre o funcionamento do sistema educacional brasileiro e do municipal de Campinas no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese dos documentos (comunicação) externos aos sistemas de ensino

Comunicação	Determinação ao(s) sistemas de ensino
Lei Federal 13.979/2020 (DOU 07/02/2020)	Há uma relação direta entre o que dispõem os incisos I e II do Art. 2.º e do Art. 3.º, que definem o isolamento e a quarentena, e os efeitos no sistema de ensino, pois essa disposição provocou o <u>fechamento de todas as unidades escolares.</u>
Decreto Municipal 20.768/2020 (DOM 16/03/2020)	<u>Suspende todas as atividades escolares nas unidades educacionais, porém, conforme Art. 2.º, as escolas devem manter o serviço diário de orientação aos seus alunos, familiares e profissionais de acordo com a normatização da SME.</u>
Decreto Municipal 20.771/2020 (DOM 17/03/2020)	No Art. 4.º <u>ficaram determinadas ao setor privado, indústria, comércio e serviços do município várias providências</u> , dentre as quais ressaltamos o inciso <u>I - cancelar eventos sociais, religiosos e culturais</u> que possam causar aglomerações de pessoas e o agendamento de novos eventos. Não há menção direta ao sistema de ensino, o que foi alterado no Decreto 20.772/2020.
Decreto Municipal 20.772/2020 (DOM 18/03/2020)	Alterou o Decreto Municipal 20.771/2020. Destacamos mais uma vez o Art. 4.º, que recebeu acréscimo como Art. 4.ºA e a seguinte redação: “ <u>Fica determinado às entidades de ensino fundamental, médio e superior, públicas e privadas, a suspensão das aulas presenciais e eventos escolares e acadêmicos presenciais até autorização específica da autoridade sanitária municipal.</u> ” (Nova Redação)

Fonte: elaborado pelo autor em 2022

Ainda neste item destacamos a construção de análise das formas de comunicação sistêmicas externas citadas anteriormente (sistema político, sistema econômico e sistema do “terceiro setor”). Temos em conta a teoria luhmanniana dos sistemas sociais no que se refere à pertinência ou não do processo de acoplamento estrutural da educação com outros subsistemas sociais, em especial observando as situações de mudanças relativas às possíveis reformas educacionais trazidas pelo contexto da pandemia da Covid-19 e pontuadas, especificamente, nos relatórios do TPE (2020) e do Banco Mundial (2020a).

Conforme Brunsson e Olsen (1993 *apud* CORSI, 2020), as reformas educacionais invocam valores positivos e percepções harmoniosas do mundo, em contraste com práticas organizacionais que, muitas vezes, têm que lidar com valores e percepções inconsistentes.

Corsi (2020) ressalta que as reformas planejam um futuro sob a forma de valores certamente positivos e, no caso da educação, os valores mais típicos são a qualidade e a igualdade, os quais,

[...] se forem considerados cuidadosamente, são tomados como incompatíveis, pois um funcionaria em detrimento do outro, mas só podem ser perseguidos juntos. O resultado disso, porém, seria que as reformas educacionais não podem ser realizadas, e não é coincidência que quase nunca seja possível provar sua eficácia. (CORSI, 2020, p. 693, tradução nossa)

Então, considerando os destaques das comunicações externas ao sistema de ensino realizadas, as notas do Banco Mundial (2020a) e do TPE (2020) atrelam-se a propostas de mudanças para os sistemas educacionais para além do contexto da pandemia da Covid-19 e, como já observamos em análises anteriores e poderemos constatar novamente nos itens

seguintes, os aspectos apontados por elas encontraram acoplamento estrutural nos documentos e programas apresentados pelo sistema de ensino, em especial pelo Sistema de Ensino Municipal de Campinas. As Resoluções SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), apresentada no Anexo A, SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), mostrada no Anexo D, e SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), exibida no Anexo F, trazem, assim como destacado, em especial pelo TPE (2020), que as soluções de ensino remoto podem contribuir para o planejamento de volta às aulas e devem ser implementadas já com a atenção voltada para esse momento, e que esse tipo de ensino tem como estratégia fundamental a mitigação das condições heterogêneas de acesso e do desempenho prévio dos estudantes.

Com relação aos documentos externos (comunicações externas) produzidos pelos poderes executivos federal e municipal logo no início da pandemia da Covid-19 no Brasil, conforme destaques apresentados no Quadro 5, as implicações estiveram em possibilitar, e na sequência ordenar, o fechamento dos prédios escolares, o que ficou sob a responsabilidade do sistema de saúde, mais especificamente das “autoridades sanitárias”. Porém, no caso de Campinas, SP, o Decreto 20.768/2020 (CAMPINAS, 2020^a) determinou que as escolas deveriam manter o serviço diário de orientação aos seus alunos, familiares e profissionais de acordo com a normatização da SME. Em outras palavras, tais comunicações estabeleceram uma interferência direta (acoplamento) na decisão sobre o local em que a educação escolar poderia ou não ocorrer: nesse caso, ordenaram o fechamento dos prédios escolares conforme determinação do sistema de saúde (autoridades sanitárias) e ao mesmo tempo não suspenderam o funcionamento do sistema municipal de ensino, o qual, mesmo com as formas de atendimento alteradas, deveria ser mantido pelas escolas conforme as normatizações da SME.

Então, cabe investigarmos se a comunicação realizada pelo sistema educacional brasileiro e, mais especificamente pelo Sistema de Ensino de Campinas, SP, foi influenciada (perturbada) ou até mesmo subvertida em seus programas (documentos) e ações com relação ao código binomial (“melhor” ou “pior”) que o define como sistema social, o qual, para Luhmann, de maneira geral, tem caráter autopoietico, ou seja, fechado e independente dos demais sistemas sociais (ambiente).

3.1.2 Comunicações internas dos sistemas educacionais brasileiros

Com relação às comunicações internas dos sistemas educacionais brasileiros, recuperamos os principais documentos utilizados como orientadores das ações nos referidos

sistemas, bem como, em especial, no Sistema Municipal de Ensino de Campinas durante o período pandêmico de 2020 e início de 2021.

Sendo assim, mais uma vez destacamos a LDBEN (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB 03/2018 (BRASIL, 2018); a MP 934/2020 (BRASIL, 2020a); a Lei Federal 14.040/2020 (BRASIL, 2020f) e o Parecer do CNE/CP 05/2020 (BRASIL, 2020d). Com relação, especificamente, ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP, sublinhamos a Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g); a Resolução CME 02/2020 (CAMPINAS, 2020j); o Documento *Princípios orientadores para a atuação dos profissionais do Depe e CEIs durante o isolamento social devido à Covid-19* (CAMPINAS, 2020e); a Resolução SME/Fumec 2/2020 (CAMPINAS, 2020d), exibida no Anexo A; a Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), apresentada no Anexo D; a Resolução SME 06/2020 (CAMPINAS, 2020m), repetida no Anexo E; a Resolução SME 15/2020 (CAMPINAS, 2020); o Documento *Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares* (CAMPINAS, 2020f), mostrado no Anexo B; a Resolução SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), reproduzida no Anexo F; o Comunicado SME/Depe 03/2021 (CAMPINAS, 2021a); e o Comunicado SME/Depe 06/2021 (CAMPINAS, 2021c).

Conforme ressaltado por Mello e Vitorino (2020), no Inciso I do Artigo 24 da LDBEN (BRASIL, 1996) está definido que a carga horária mínima anual da educação básica, nos níveis fundamental e médio, será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Já com relação ao ensino a distância, a LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 32, § 4.º) reza que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Ainda com relação ao ensino a distância, a LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 80) afirma que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Além dos artigos da LDBEN (BRASIL, 1996) que acabamos de citar e seus respectivos parágrafos, também ressaltamos o Parágrafo 15 do Artigo 17 da Resolução CNE/CEB 03/2018 (BRASIL, 2018), que aborda as alterações introduzidas na LDBEN pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), com relação à reforma do ensino médio, que autoriza os estudantes desse nível de ensino a cumprir parte da carga horária total (20% no ensino médio regular e 30% no ensino médio noturno) de forma a distância.

Mello e Vitorino (2020) apontam que, já no contexto dos impactos da pandemia da Covid-19 com o fechamento das escolas brasileiras a partir de março de 2020, ocorreu no dia 1.º de abril daquele ano a publicação da MP 934/2020 (BRASIL, 2020^a), restrita ao ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei 13.979 (BRASIL, 2020b), na qual o Poder Executivo Federal estabelece a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos e a manutenção da exigência do cumprimento da carga horária mínima de 800 horas na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Essa carga horária, independentemente das adequações necessárias, também tem exigência de manutenção amparada no Parágrafo 2.º do Artigo 23 da LDBEN (BRASIL, 1996).

Em 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei 14.040/2020 (BRASIL, 2020f), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 06, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), e altera a Lei 11.947/2009, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009).

A Lei 14.040/2020 (BRASIL, 2020f), em seu Inciso I do Artigo 2.º, continua desobrigando o cumprimento mínimo dos 200 dias letivos – já anteriormente definido pela MP 934/2020 (BRASIL, 2020a) – e acrescenta, também em caráter excepcional, a não obrigatoriedade das 800 horas letivas na educação infantil, o que atende às diversas solicitações contidas no Parecer CNE/CP 05/2020 (BRASIL, 2020d), as quais enfatizaram não haver previsão legal, nem normativa, para oferta de educação a distância, mesmo em situação de emergência, nessa etapa da educação básica.

Amparado no Parecer do CNE/CP 05/2020 (BRASIL, 2020d), o CME de Campinas publicou a Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g), na qual dispõe quanto à reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, devido ao surto global da Covid-19, e dá outras providências.

Na Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g) foi indicado computar, na carga horária de atividade escolar obrigatória, se necessário, as atividades programadas fora da escola, no limite máximo de 15% do total das 800 horas previstas pela MP 934/2020 (BRASIL, 2020a), a fim de preservar a natureza da relação professor-aluno e garantir o acesso de todos os envolvidos. Além disso, esse regramento do CME de Campinas, definido para as escolas de educação infantil (públicas e privadas) e para as escolas públicas municipais de ensino fundamental, ainda dependia, conforme Parágrafo Único do Artigo 4.º da Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g), de norma complementar a ser publicada pela SME.

Para que a norma complementar prevista pela Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g) fosse publicada, a SME de Campinas constituiu duas comissões, uma para o ensino fundamental, de acordo com a Portaria SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020h), e outra para a educação infantil, conforme a Portaria SME n.º 22, de 13 de maio de 2020 (CAMPINAS, 2020i). As comissões foram formadas por supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e orientadores pedagógicos com o propósito de formular, cada qual, propostas de calendários escolares com a devida previsão de como serão consideradas as chamadas atividades escolares letivas não presenciais, no limite máximo de 15% das 800 horas letivas e na melhor forma de preservar a natureza da relação professor-aluno e garantir o acesso de todos.

Os trabalhos das comissões, conforme determinou a Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g), resultaram nas publicações das Resoluções SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), mostrada no Anexo D, e SME 06/2020 (CAMPINAS, 2020m), repetida no Anexo E, ambas publicadas no DOM do dia 2 de setembro de 2020. Além disso, consideraram a mudança trazida pela Lei Federal 14.040/2020 (BRASIL, 2020f), que desobrigou o cumprimento das 800 horas letivas na educação, bem como pelo Parecer CNE/CP 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020e), que prescreveu orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia da Covid-19.

Sendo assim, considerando o conceito de “abstracionismo pedagógico” apresentado por Azanha (1992), no qual os discursos abstratos sobre educação podem ter um efeito paralisante sobre a própria ação educativa, destacamos alguns elementos a serem tomados como possíveis justificativas para que a normatização complementar prevista na Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g) só tenha sido publicada mais de três meses após o início das discussões nas comissões citadas anteriormente.

Do documento *Princípios orientadores para a atuação dos profissionais do Depe e CEIs durante o isolamento social devido à Covid-19* (CAMPINAS, 2020e, Princípio 3), de 15 de abril de 2020, destacamos que

o ambiente familiar e sua dinâmica potencializam experiências para as crianças de natureza diferente das experiências potencializadas na instituição de Educação Infantil e ambas são importantes para a vida da criança, desde bebê - de modo que nem um e nem outro ambiente poderia ser reproduzido fora de seus espaços originais, mesmo que de alguma forma isso fosse pretendido. Trata-se aqui, talvez, de uma das questões nevrálgicas de nossa temática, posto que se não há possibilidade de reprodução da dinâmica da casa na instituição de Educação Infantil, tampouco desta, na casa de cada família.

O fragmento citado ressalta como questão “nevrálgica” a não possibilidade de reprodução da dinâmica da casa na instituição de educação infantil e tampouco desta na casa de cada família. Sendo assim, gostaríamos de considerar dois aspectos:

a) as chamadas atividades não presenciais previstas na Resolução CME 01/2020 (CAMPINAS, 2020g) não indicam e muito menos têm relação com qualquer tipo de transformação ou ação que considere as casas de cada família como um ambiente escolar;

b) as atividades de caráter mitigador que estão sendo desenvolvidas e propostas pelas equipes educacionais dos Centros de Educação Infantil (CEI) têm se valido de diferentes meios, digitais e analógicos, com o devido cuidado para não serem invasivas nos ambientes familiares (Princípio 4), manterem o vínculo entre família e CEI (Princípio 5) e respeitarem o projeto pedagógico, bem como o protagonismo dos educadores (Princípio 6).

Outro fragmento do documento *Princípios Orientadores* (Campinas, 2020e, Princípio 7) ressalta que “qualquer ação deflagrada pela SME centralmente e/ou pelos próprios CEIs será acessível a todas as crianças matriculadas nos CEIs e suas famílias”.

Sendo assim, destacamos que os CEI, embora tenham sido, inicialmente, autorizados pela SME de Campinas a cumprir apenas os tempos de trabalho pedagógico coletivo – pois todos os tempos de aula estavam suspensos para essa etapa da educação básica até meados de agosto de 2020 –, têm buscado oferecer, com diferentes recursos (analógicos e digitais), atividades para todas as crianças. Porém, sabemos que nem mesmo em tempos de “normalidade” o acesso é realizado pela totalidade das famílias, e o próprio Parecer CNE 05/2020 (BRASIL, 2020d) flexibilizou a consideração de frequência mínima das crianças na educação infantil conforme a realidade verificada em cada sistema.

Mello e Vitorino (2020) ressaltaram que inicialmente a imposição legal para o cumprimento das 800 horas letivas em todas as etapas da educação básica estava presente na MP 934/2020 (BRASIL, 2020a) e foi retirada da educação infantil pela Lei Federal 14.040/2020 (BRASIL, 2020f), e que o avanço dos dias e a falta de previsão objetiva do retorno às atividades nos ambientes escolares acarretou:

a) a demora de regramento específico que considerasse, o quanto antes, as atividades remotas nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campinas e que negou qualquer grau de autonomia às práticas escolares concretas em um período específico de excepcionalidade dado pela pandemia da Covid-19, o que colocou em situação delicada as futuras condições para o cumprimento obrigatório das referidas horas letivas no ensino fundamental;

b) prejuízo à vida escolar dos estudantes e às possibilidades reais de reposição no retorno ao ensino presencial, em função da melhor forma de garantir o número de profissionais, os recursos

financeiros e as próprias condições de trabalho com segurança sanitária para os profissionais da educação, as crianças, os jovens e os adultos do Sistema de Ensino Municipal de Campinas; c) a normatização tardia das atividades remotas como letivas no ensino fundamental, guardadas as devidas considerações sobre a necessidade de garantia do acesso dos(as) estudantes, porque houve quem não tivesse acesso às plataformas digitais disponíveis. De fato, essa demora não resultou na melhor forma de resguardar o direito à educação, pois foi no regramento claro e objetivo das práticas de atuação das escolas que, inclusive, foram identificados aqueles que não estavam tendo acesso e, assim, de maneira mais eficiente, foram criadas novas estratégias de inclusão para todos.

Os documentos de comunicação interna do(s) (sub)sistema(s) educacional(is) serão analisados na perspectiva de verificar ou não o que Qvortrup (2005, p. 7, tradução nossa), a partir da teoria luhmanniana, ressaltou como

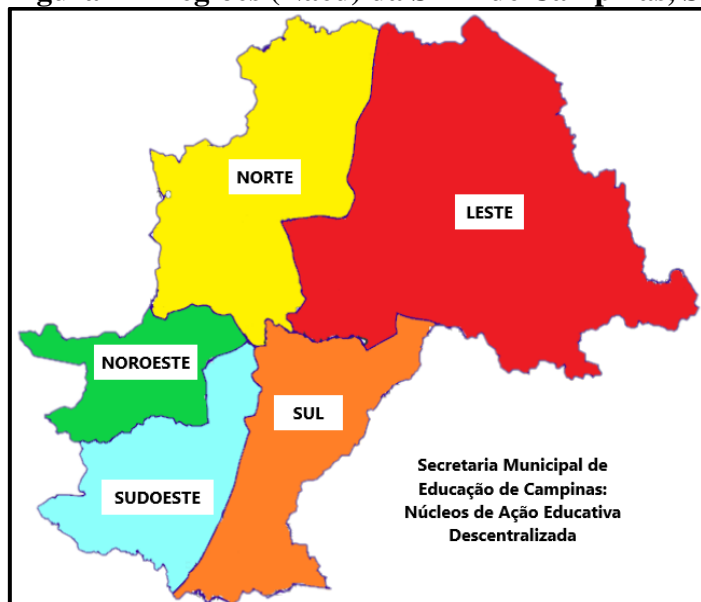
[...] estabelecer uma relação de acoplamento estrutural entre o sistema e a obra circundante, o que significa que o sistema pode tematizar o mundo circundante como informação ou irritação em relação à preservação do sistema e, assim, examinar a questão de incerteza e autopreservação adaptativa.

Sendo assim, passamos a apresentar e analisar as formas de relação entre os dados extraídos dos quadros-síntese de atividades não presenciais realizadas entre abril de 2020 e abril de 2021 em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Campinas, SP, com especial atenção ao número de alunos(as) que realizaram e não realizaram as atividades de apoio pedagógico não presenciais, e os principais aspectos da comunicação do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP contidos na Resolução SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), reproduzida no Anexo A; no *Documento Orientador* (CAMPINAS, 2020n), mostrado no Anexo C; na Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), exibida no Anexo D; na Resolução SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), apresentada no Anexo F; e na Resolução SME 28/2021 (CAMPINAS, 2021d), exposta no Anexo G. E, por fim, mostraremos o quanto as comunicações que viemos de citar e os dados apresentados estão ou não considerados nos relatórios quali-quantitativos, com especial atenção à permanência ou não do código binômico que garantiria a existência e a autorreprodução do sistema de ensino segundo a teoria luhmanniana dos sistemas sociais, bem como a existência ou não de processos de acoplamento estrutural que permitiriam às informações ou às irritações circundantes, isto é, dos demais sistemas sociais, serem passíveis ou não para a chamada autorreprodução adaptativa do sistema educacional.

3.2 Ações no Sistema Municipal de Ensino de Campinas

Iniciamos com uma breve caracterização de duas unidades escolares pertencentes à RMEC, a qual, com relação ao ensino fundamental – 1.º ao 9.º ano –, é composta por 45 escolas que estão distribuídas em 5 regiões (Fig. 2) administrativas e são supervisionadas por Naed.

Figura 2 – Regiões (Naed) da SME de Campinas, SP



Fonte: Campinas (2016) – Adaptado pelo autor

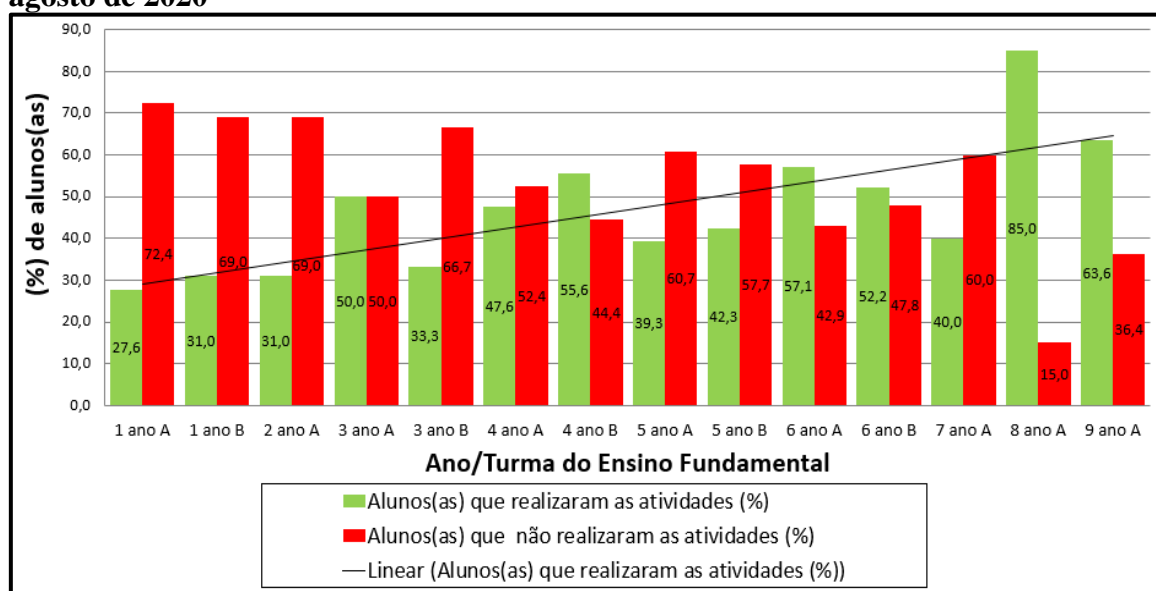
A escolha das referidas escolas deu-se em função de estarem inseridas em contextos socioeconômicos e espaciais bem distintos, a começar com a instituição que iremos denominar de Escola 1, que pertence ao Naed Leste, região que apresenta condomínios fechados de alto padrão, população de alto poder aquisitivo, área de proteção ambiental nos distritos de Sousas e Joaquim Egídio, *campi* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), presença de *Shopping Centers* de alto padrão e o menor déficit de vagas em creche do município.

Já a Escola 2 pertence ao Naed Sul, região com a maior concentração de população em alta e muito alta vulnerabilidade social (FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – Seade, 2016) do município. A referida escola, inclusive, está situada em uma das maiores ocupações urbanas da cidade de Campinas, SP: “trata-se da formação de assentamentos urbanos constituídos a partir da ocupação coletiva não consentida de imóveis (sobretudo de terrenos) urbanos vazios de terceiros por famílias de baixa renda para fins de moradia [...]” (LELIS, 2016, p. 429).

Então, elaboramos uma série de gráficos com os dados sobre as atividades de interações didático-pedagógicas das unidades escolares selecionadas, os quais foram retirados de “quadros-síntese” para os períodos de abril a agosto de 2020, setembro de 2020, outubro de 2020, novembro de 2020 e dezembro de 2020, conforme determina a Resolução SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020I), mostrada no Anexo D; e fevereiro de 2021, março de 2021 e abril de 2021, conforme determina a Resolução SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), reproduzida no Anexo F.

A obtenção de todos os documentos referentes às duas escolas analisadas – os quais estão disponíveis no Sistema Eletrônico de Informações da Prefeitura Municipal de Campinas, SP – deu-se em função de autorização dada pela SME, conforme ofício de autorização de pesquisa apresentado no Anexo H.

Gráfico 5 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I na Escola 1 de abril a agosto de 2020



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico I – Elaborado pelo autor em 2020

Ao observarmos o Gráfico 5, ressaltamos que para o período de abril a agosto de 2020, a Escola 1 contava com um total de 356 alunos(as) matriculados(as), dos(as) quais, nesse mesmo período, 161 (45,2%) realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e 195 (54,8%) não realizaram as referidas atividades.

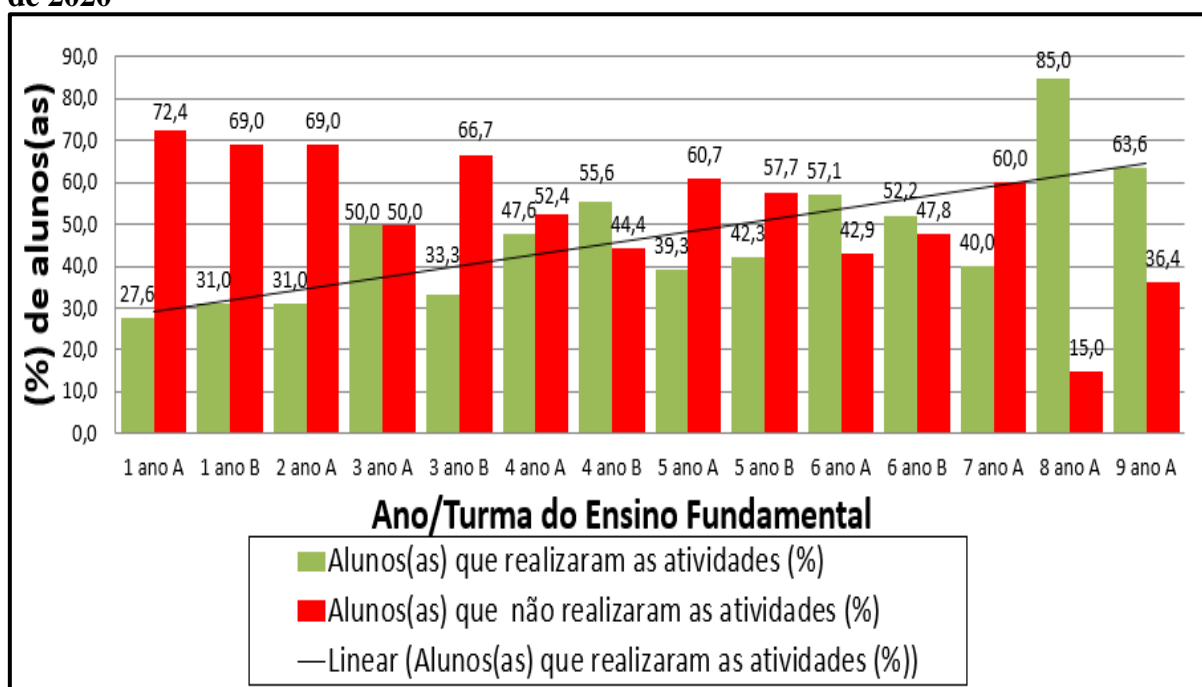
Além disso, ao plotarmos uma linha de tendência linear no Gráfico 1, observamos que há um aumento da realização das atividades escolares não presenciais – disponibilizadas pela

plataforma *Google* Sala de aula, redes sociais, aplicativos e impressos – pelos(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental, com destaque para o 8.º e o 9.º anos.

Período: setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico II

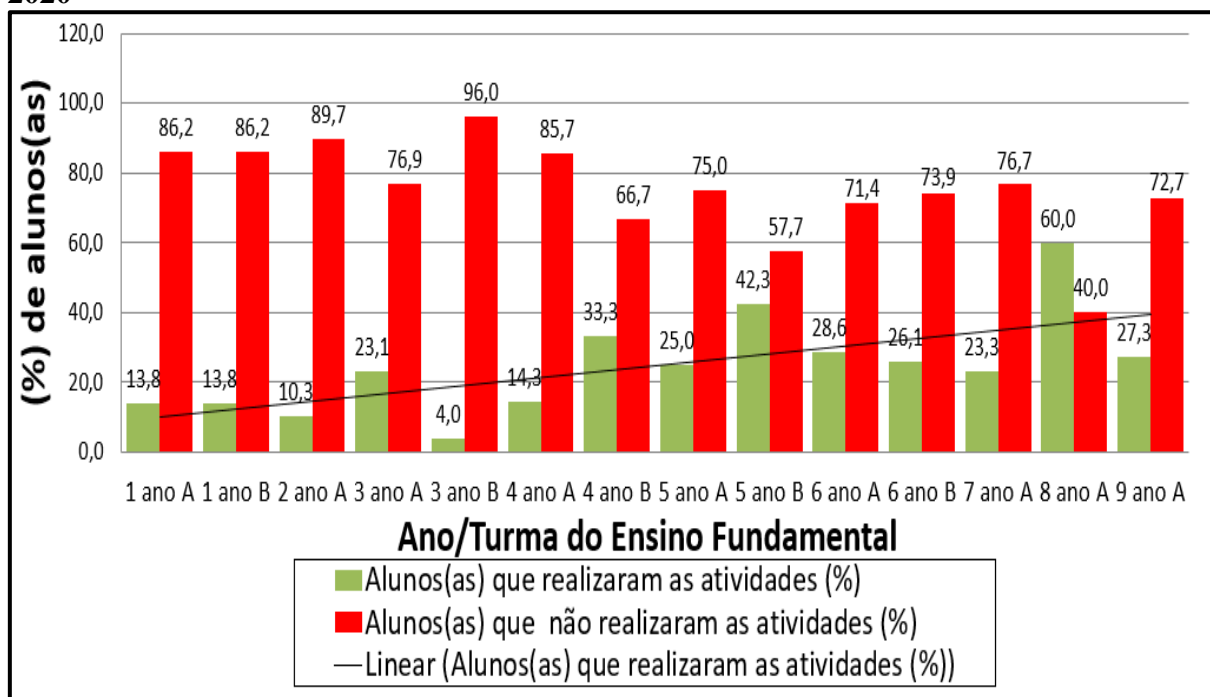
Na sequência, apresentamos os gráficos com a porcentagem de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico II com relação aos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020.

Gráfico 6 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em setembro de 2020



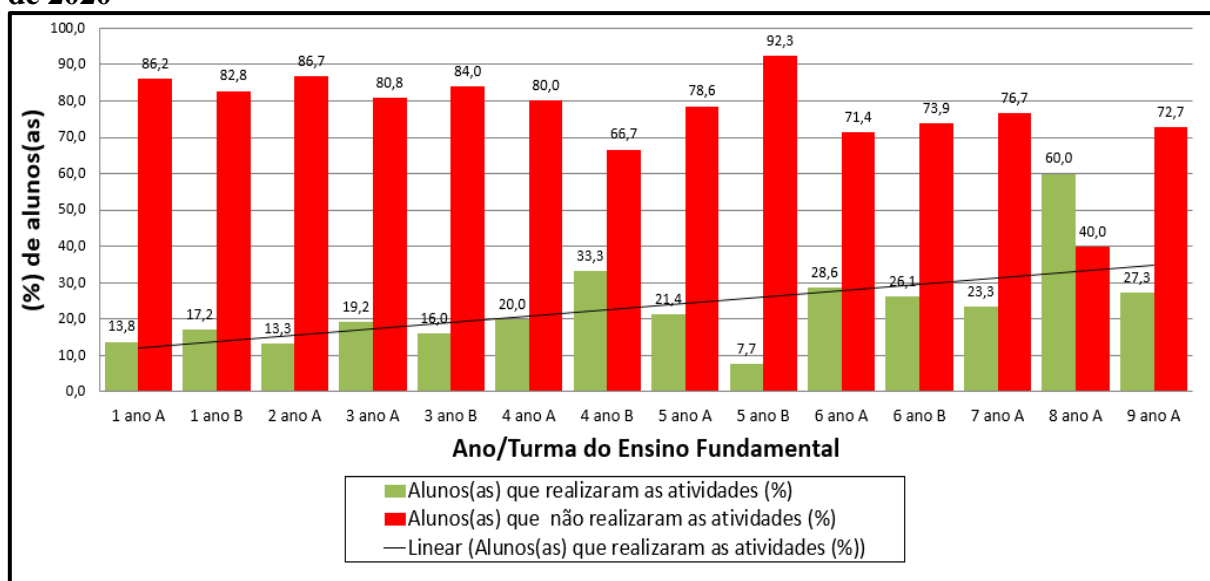
Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2020

Gráfico 7 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em outubro de 2020



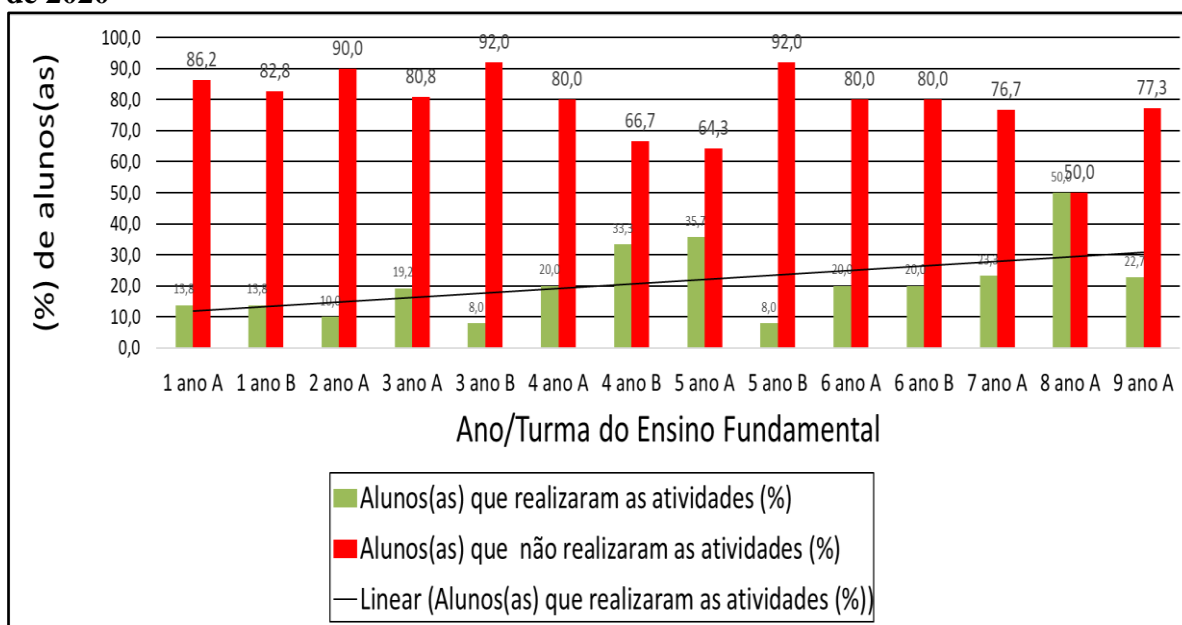
Fonte: quadro-síntese das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2020

Gráfico 8 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em novembro de 2020



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2020

Gráfico 9 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 1 em dezembro de 2020



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2022

Ressaltamos que, segundo relatório encaminhado pela Escola 1, os dados de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico não tiveram alteração no mês de setembro, ou seja, 54,8% dos(as) alunos(as) continuaram sem realizá-las.

Além disso, no mês de outubro, dos 354 alunos(as) matriculados(as), tão somente 84 (23,7%) realizaram atividades escolares. Consequentemente, apresentou-se uma queda brusca em relação ao acesso desses(as) estudantes, uma vez que 270 (76,3%) não realizaram nenhum tipo das atividades propostas.

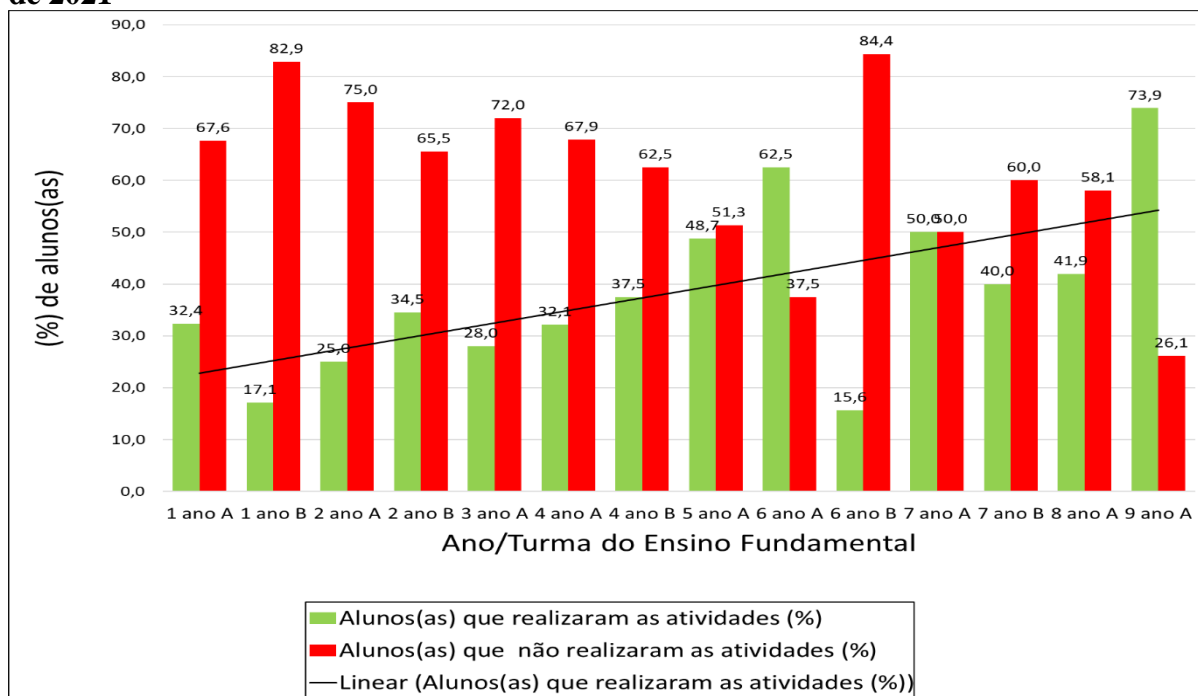
No mês de novembro, foi verificada nova queda na quantidade de alunos(as) que realizaram atividades, pois apenas 79 (22,3%) dos(as) 354 matriculados(as) entregaram alguma das tarefas, ao passo que 275 (77,7%) ficaram sem contato com a escola.

Por fim, no mês de dezembro, houve mais uma queda na quantidade de alunos(as) que realizaram atividades, uma vez que tão somente 73 alunos(as) (20,6%) dos(as) 354 matriculados(as) entregaram alguma das tarefas, ou seja, fechou-se o ano letivo de 2020 com 283 alunos(as) (79,4%) sem contato com as atividades escolares.

Além disso, ressaltamos também que a tendência de maior realização das atividades emergenciais pelos(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental se manteve nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro.

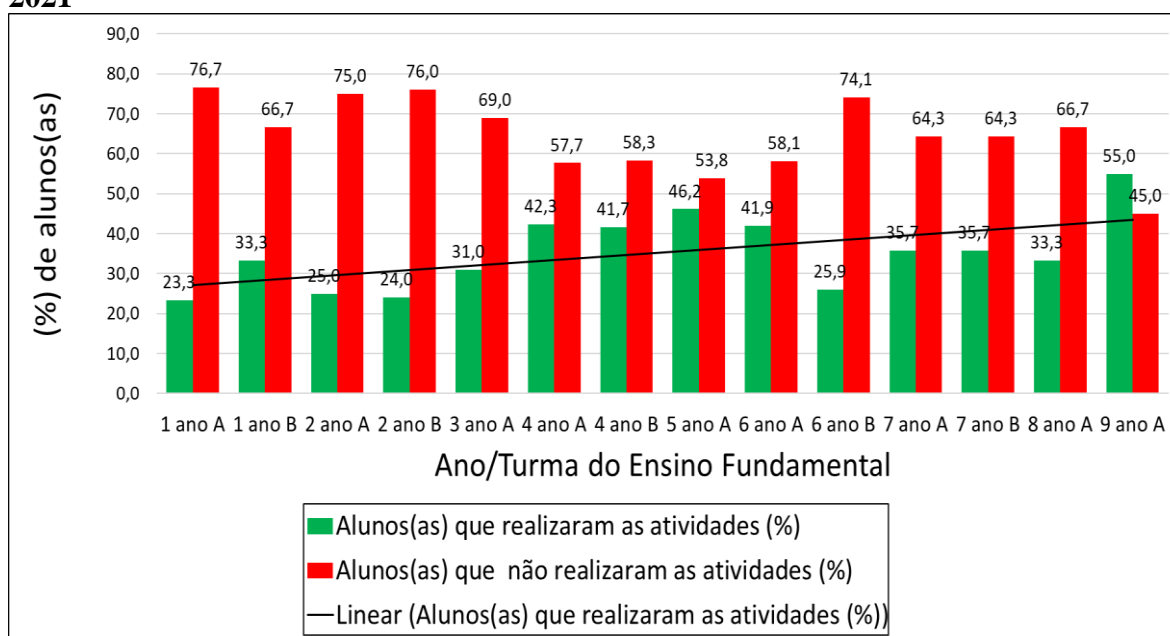
Período: fevereiro, março e abril de 2021 – Atividades de interações didático-pedagógicas não presenciais

Gráfico 10 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 1 em fevereiro de 2021



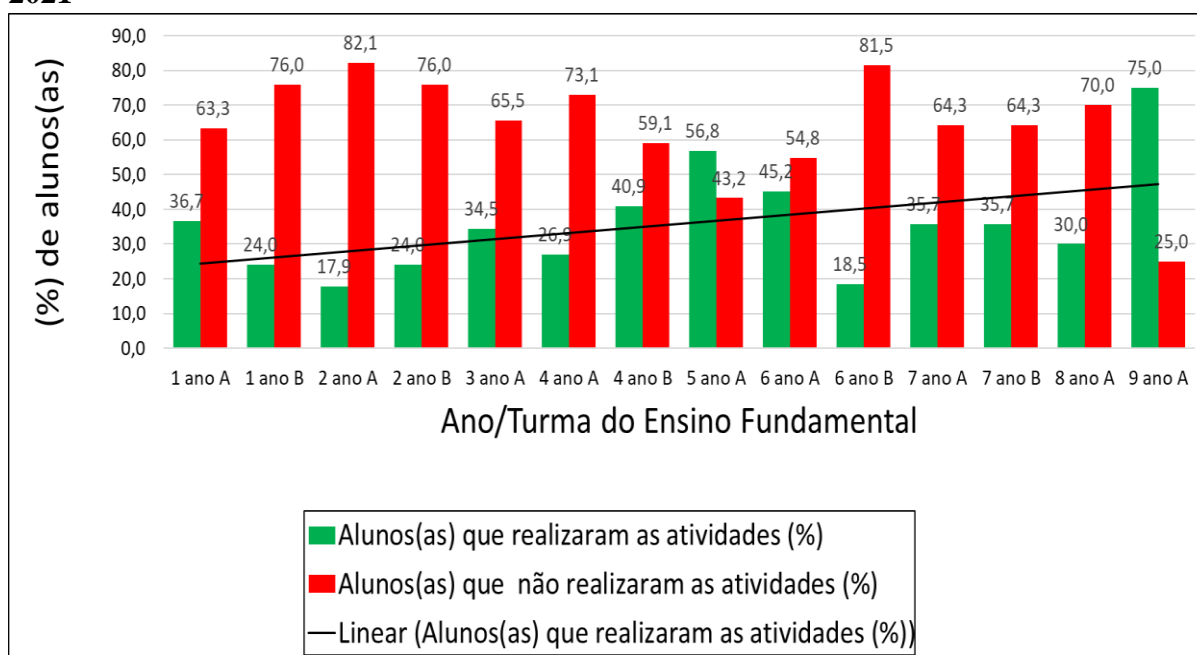
Fonte: quadro-síntese para validação das atividades didático-pedagógicas não presenciais no ensino fundamental – Elaborado pelo autor em 2022

Gráfico 11 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 1 em março de 2021



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades didático-pedagógicas não presenciais no ensino fundamental – Elaborado pelo autor em 2022.

Gráfico 12 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 1 em abril de 2021



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades didático-pedagógicas não presenciais no ensino fundamental – Elaborado pelo autor em 2022

Com relação aos dados obtidos dos quadros quali-quantitativos de atividades didático-pedagógicas não presenciais da Escola 1, no primeiro trimestre letivo de 2021, dos 415 estudantes matriculados(as) no mês fevereiro, 158 (38,1%) realizaram as atividades e 259 (61,9%) iniciaram o ano letivo sem nenhum contato efetivo com a escola por meio das referidas atividades não presenciais.

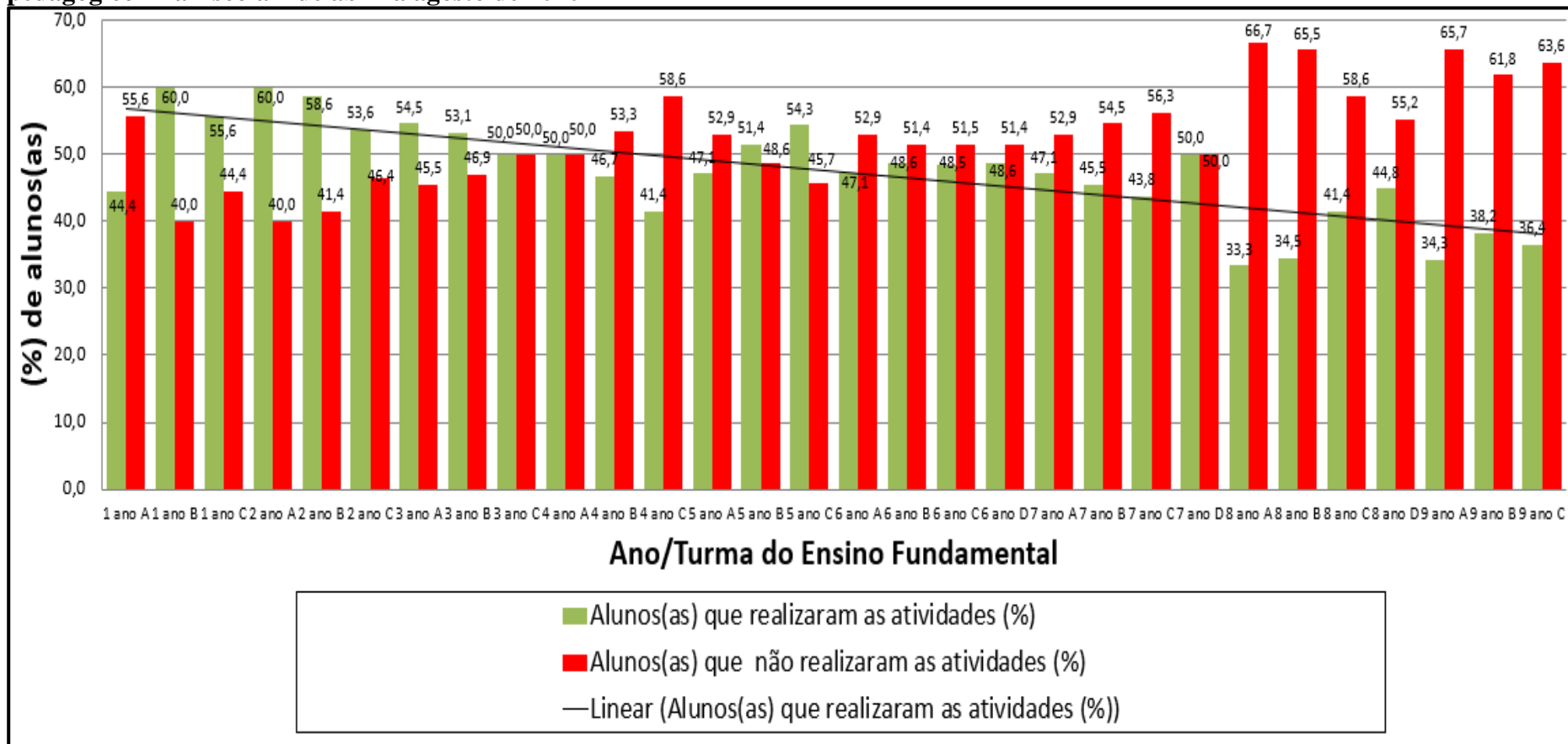
Já no mês de março de 2021, 137 (35,2%) alunos(as) realizaram atividades didático-pedagógicas não presenciais e 252 (64,8%) não realizaram nenhuma das referidas atividades. Além disso, o número de matriculados(as) na escola diminuiu para 389 alunos(as).

Finalizando o primeiro trimestre de 2021, no mês de abril, 138 (35,8%) estudantes entregaram atividades didático-pedagógicas não presenciais e 248 (64,2%) não entregaram nenhuma atividade.

Sendo assim, o primeiro trimestre de 2021 da Escola 1, conforme podemos observar nos gráficos, mantém uma tendência de maior realização das atividades escolares não presenciais entre os(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental e demonstra que, apesar de um aumento dos(as) estudantes que entregaram atividades de interação didático-pedagógicas não presenciais no mês de fevereiro de 2021, em março e abril notou-se uma diminuição de alunos(as) que efetivamente realizaram as atividades escolares.

Além disso, outra consideração a ser feita é que nos meses de abril a agosto de 2020 os(as) estudantes que realizaram atividades não presenciais eram 45,2% dos(as) matriculados(as) na Escola 1, ao passo que esse percentual foi diminuindo até dezembro de 2020, quando apenas 20,6% entregaram alguma atividade escolar não presencial e, já no início do ano letivo de 2021, mesmo com um aumento de estudantes matriculados(as), apenas 38,1% entregaram atividades escolares não presenciais no mês de fevereiro, e houve diminuição em março (35,2%) e abril (35,8%).

Gráfico 13 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I na Escola 2 de abril a agosto de 2020



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico I – Elaborado pelo autor em 2020

Ao observarmos o Gráfico 13, ressaltamos que no período de abril a agosto de 2020, a Escola 2 contava com um total de 945 alunos(as) matriculados(as), dos(as) quais, nesse mesmo período, 447 (47,3%) realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e 498 (52,7%) não realizaram as referidas atividades.

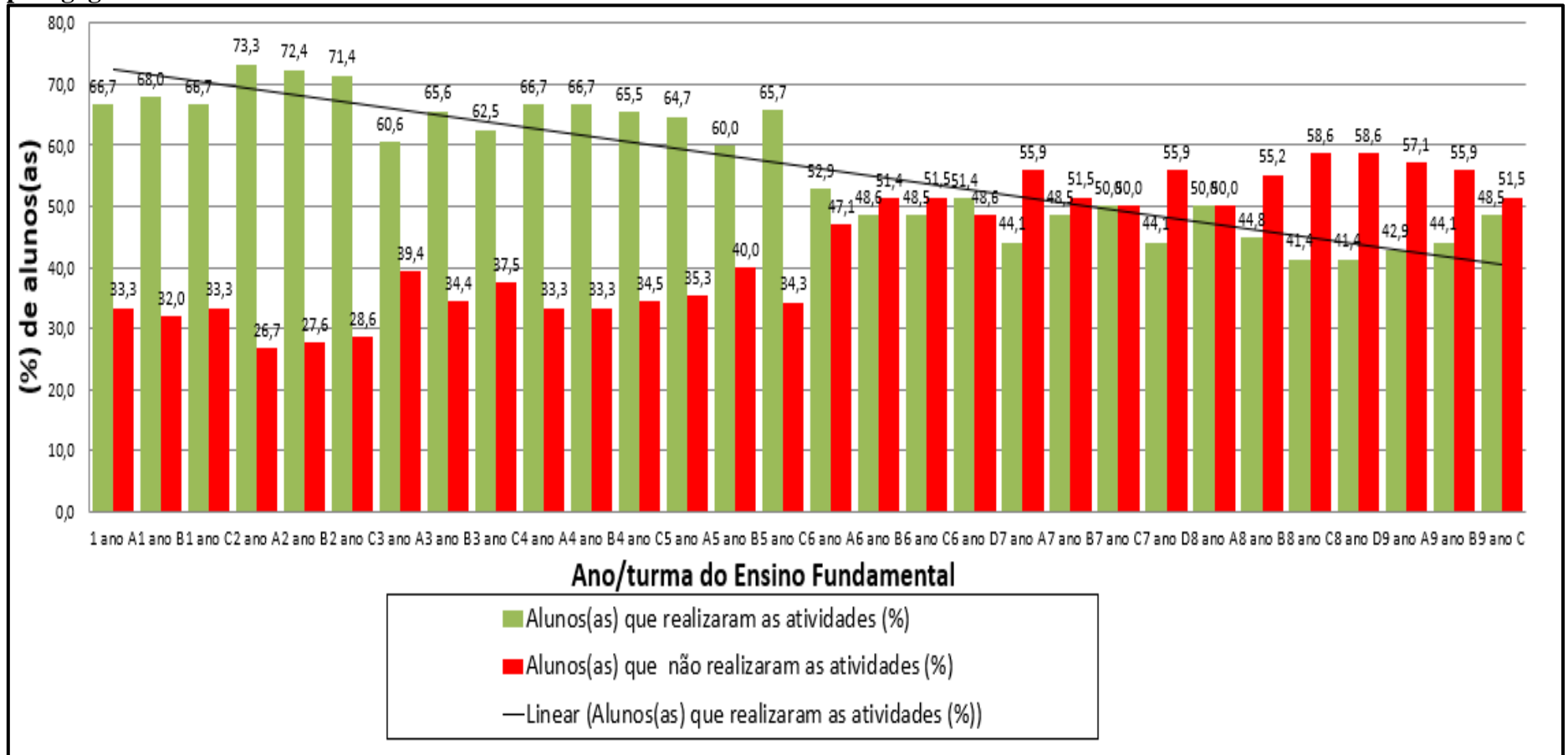
Ao plotarmos a linha de tendência linear no Gráfico 13, observamos que, ao contrário dos dados da Escola 1, a maior realização das atividades escolares no período considerado esteve nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 2.

Além disso, mesmo a Escola 2 apresentando mais do que o dobro de alunos(as) da Escola 1, a quantidade de estudantes que realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I foi um pouco maior, embora também tenha permanecido abaixo dos 50%.

Período: setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico II

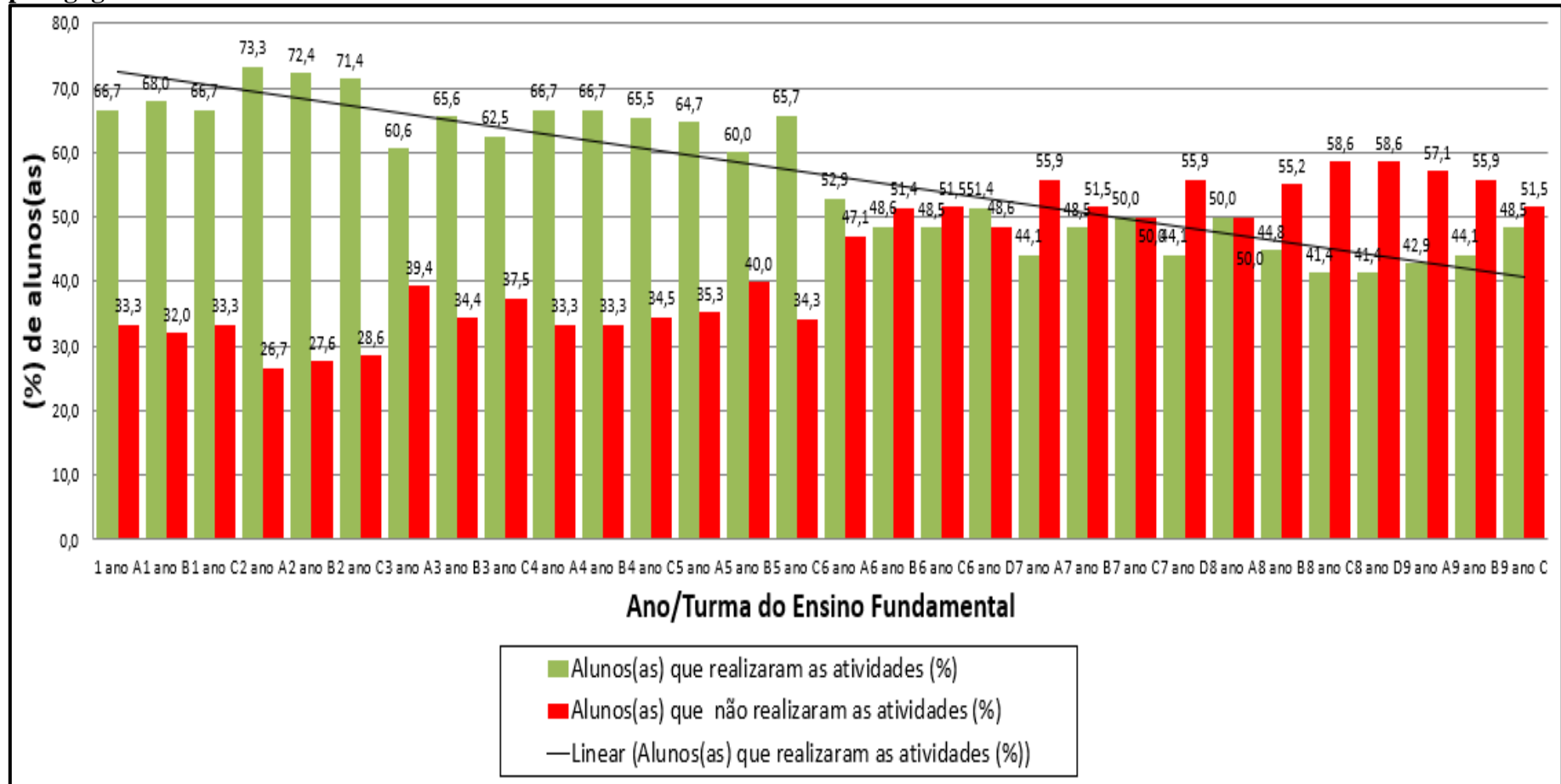
Na sequência, apresentamos os gráficos com a porcentagem de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico II segundo cada turma de ensino fundamental para os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020, além dos gráficos de realização e não realização das atividades de interações didático-pedagógicas não presenciais para os meses de fevereiro, abril e maio de 2021.

Gráfico 14 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em setembro de 2020



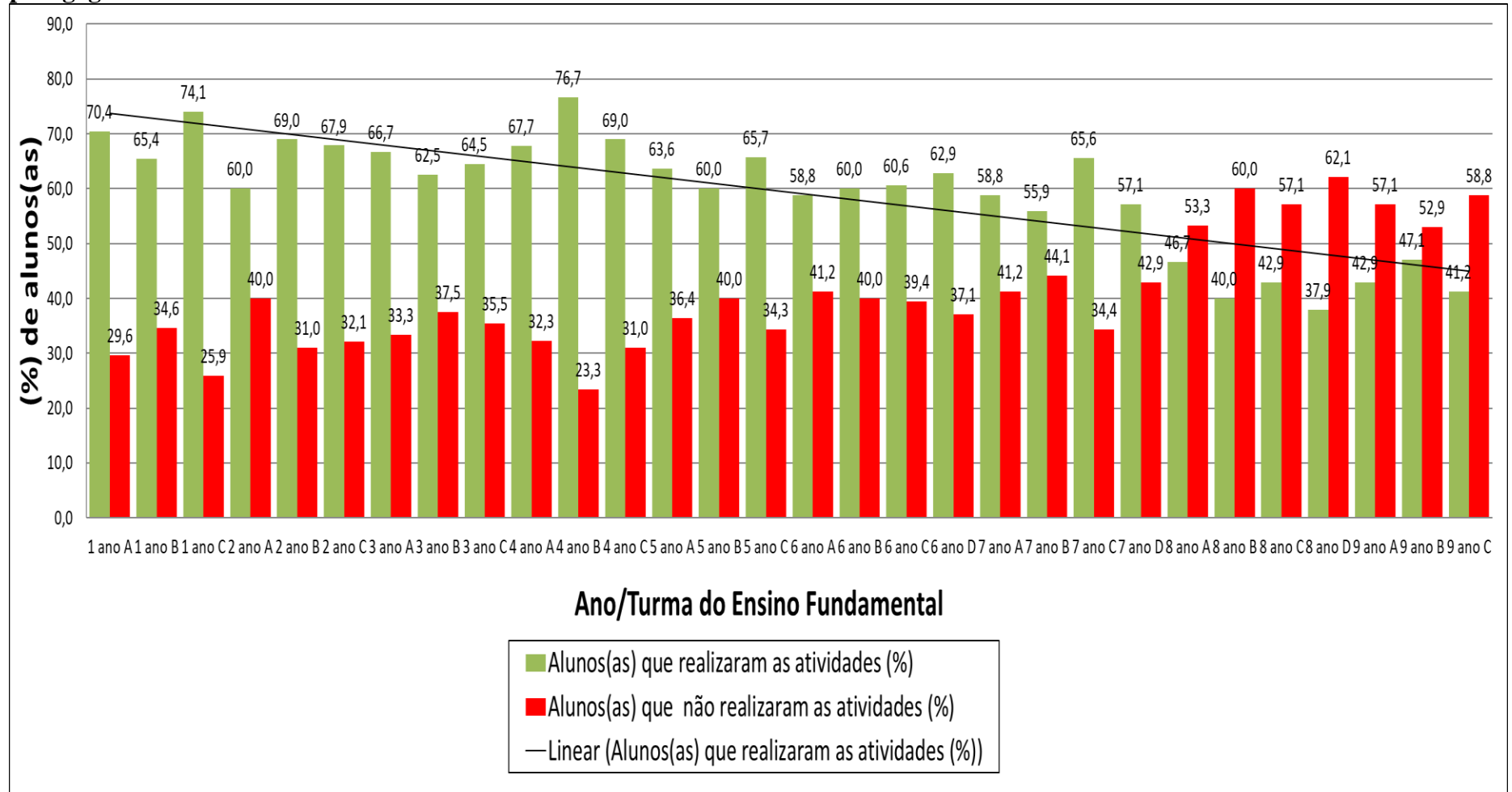
Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2020

Gráfico 15 — Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em outubro de 2020



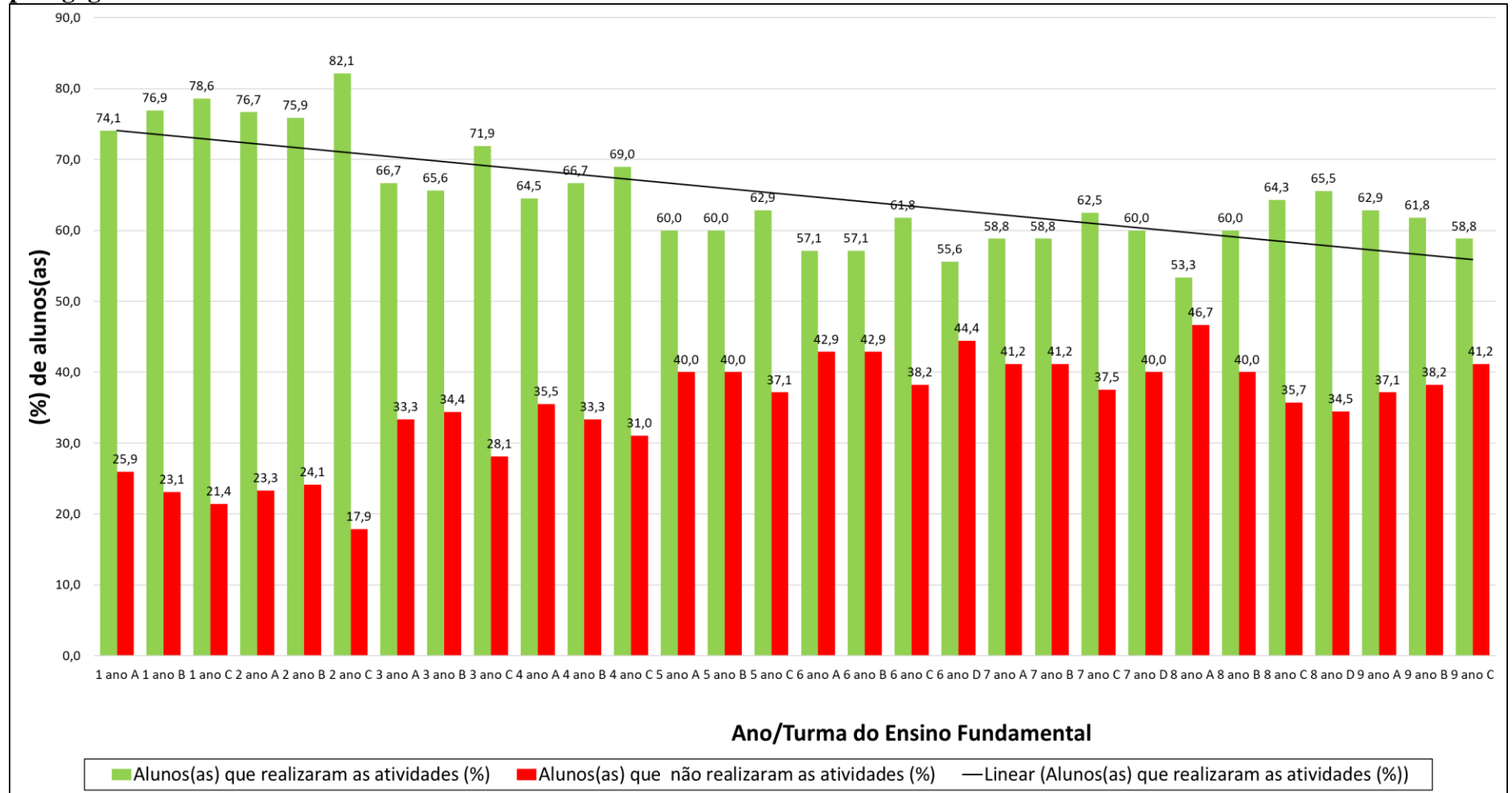
Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2020

Gráfico 16 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em novembro de 2020



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2020

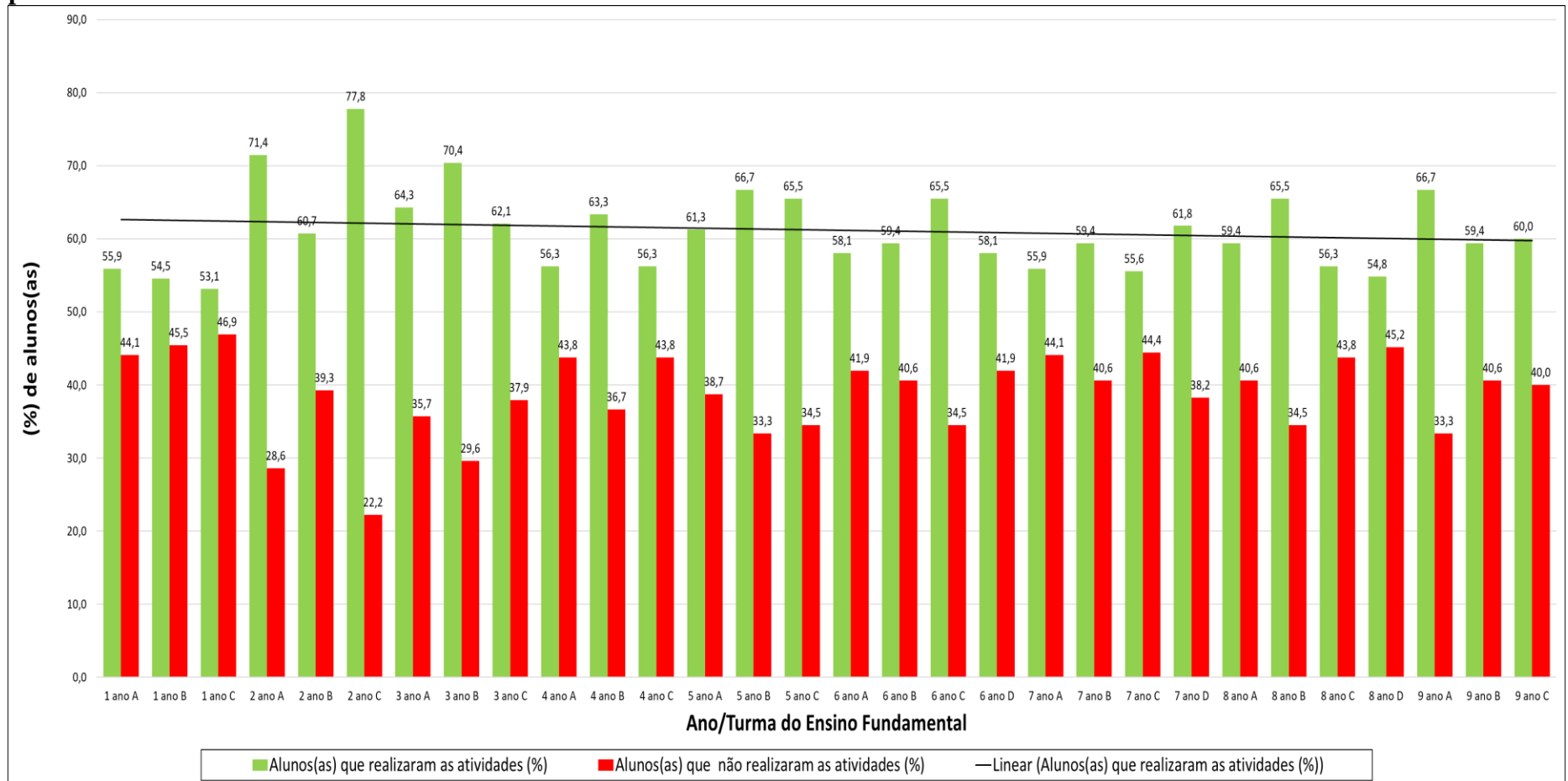
Gráfico 17 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II na Escola 2 em dezembro de 2020



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II – Elaborado pelo autor em 2022

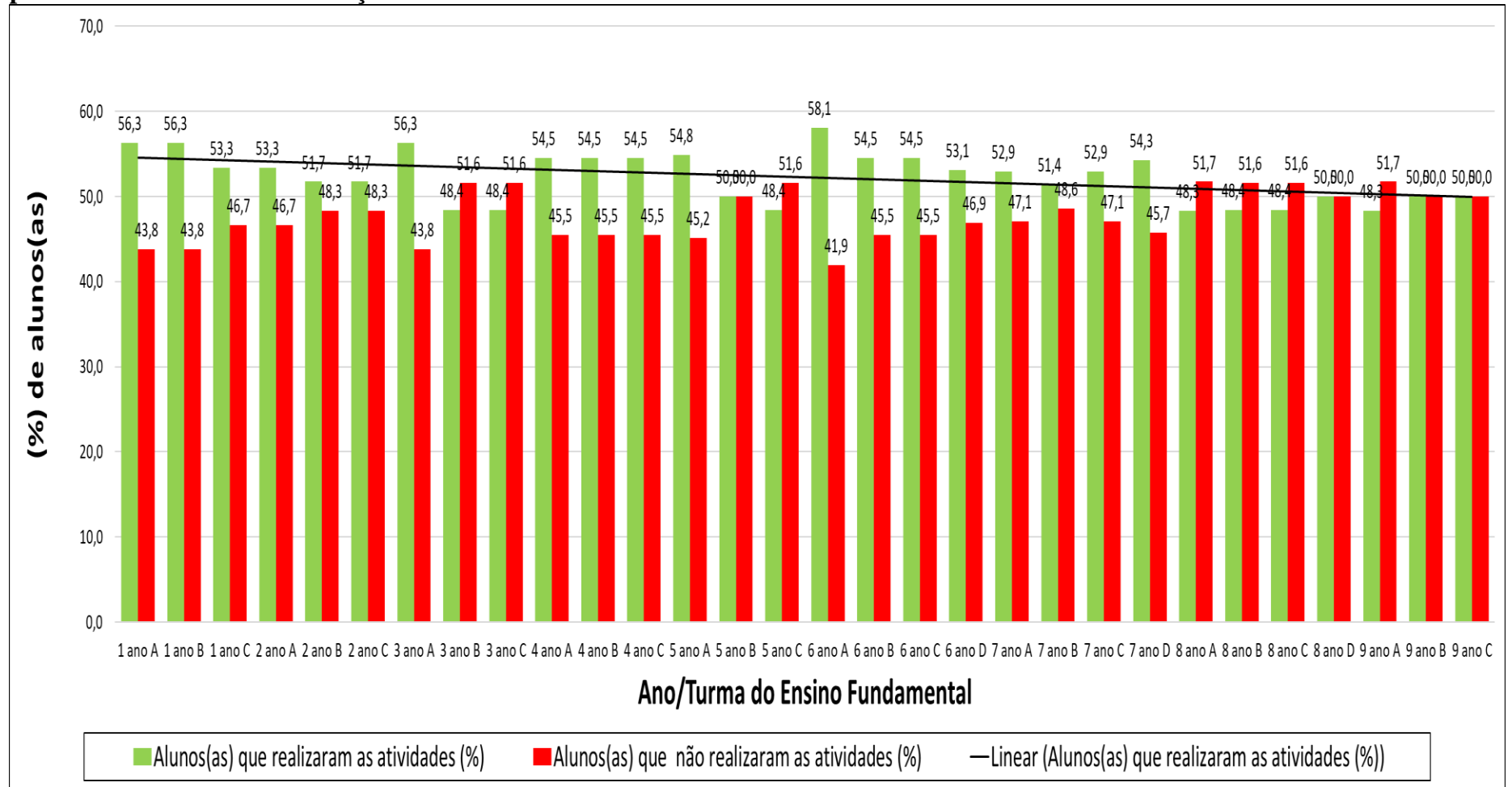
Período: fevereiro, março e abril de 2021 – Atividades de interações didático-pedagógicas não presenciais

Gráfico 18 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 2 em fevereiro de 2021



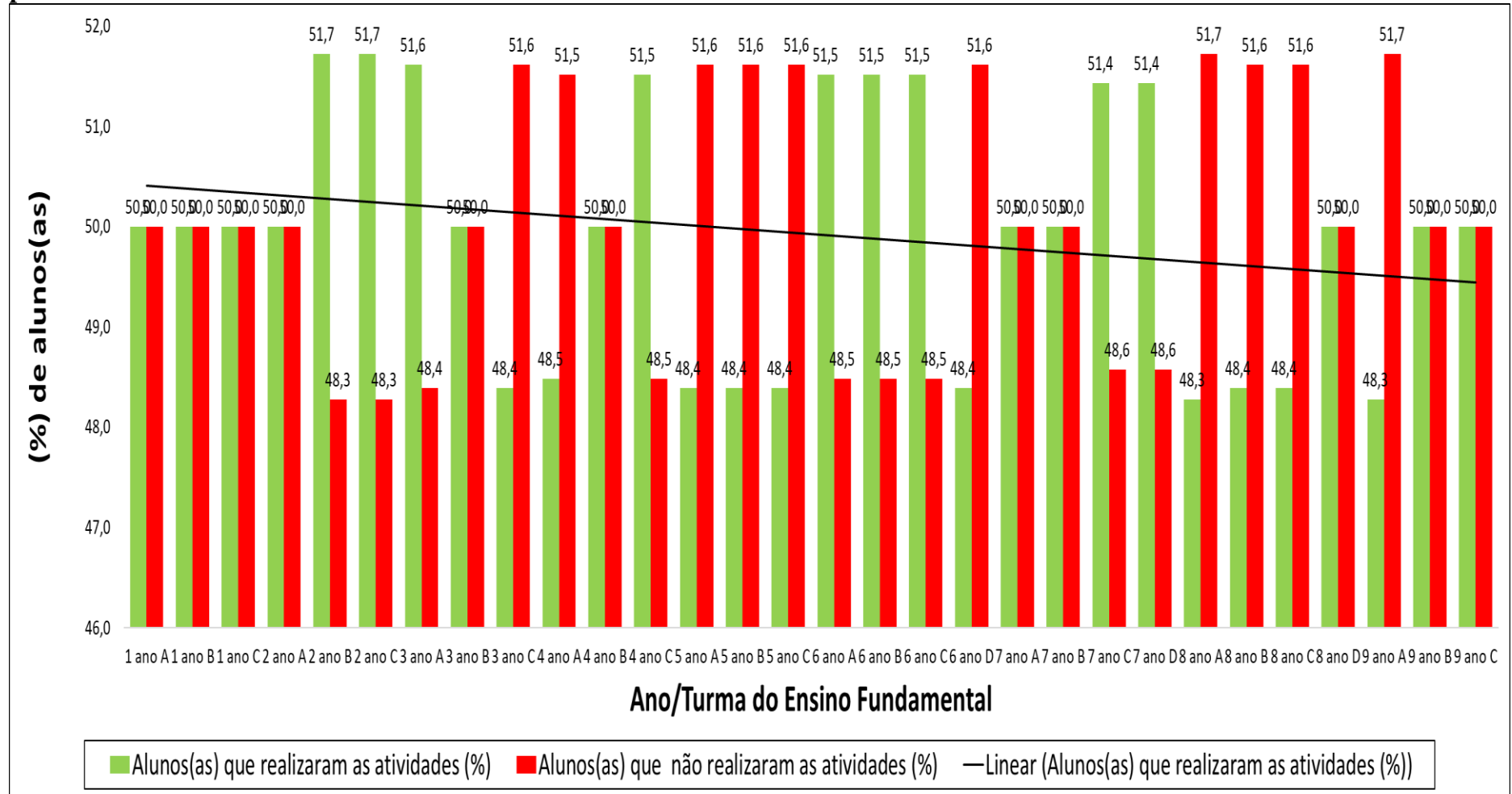
Fonte: quadro-síntese para validação das atividades didático-pedagógicas não presenciais no ensino fundamental – Elaborado pelo autor em 2022

Gráfico 19 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 2 em março de 2021



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades didático-pedagógicas não presenciais no ensino fundamental – Elaborado pelo autor em 2022

Gráfico 20 – Porcentagem de alunos(as) do ensino fundamental que realizaram e não realizaram as interações didático-pedagógicas não presenciais na Escola 2 em abril de 2021



Fonte: quadro-síntese para validação das atividades didático-pedagógicas não presenciais no ensino fundamental – Elaborado pelo autor em 2022

Os dados da Escola 2 revelam que, no mês de setembro de 2020, as atividades emergenciais de apoio pedagógico II foram realizadas por 56,2% dos(as) alunos(as) – 531 alunos(as) dos(as) 945 matriculados(as) –, que participaram das atividades propostas pela equipe pedagógica da unidade.

No mês de outubro de 2020, a escola manteve a quantidade de realização de atividades do mês de setembro e, no mês de novembro chegou a 561 alunos(as) – (59,2%) dos(as) 948 matriculados(as) nesse mês – que realizaram as atividades escolares.

Encerrando o ano letivo de 2020, tivemos no mês de dezembro 616 alunos(as) (64,5%) que realizaram atividades emergenciais de apoio pedagógico e 339 (35,5%) que deixaram de realizar as referidas atividades.

Também ressaltamos que a tendência de maior realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico foi novamente verificada para os anos iniciais do ensino fundamental ao longo do segundo semestre letivo de 2020.

Iniciando o ano letivo de 2021, no mês de fevereiro, dos 922 alunos(as) matriculados(as), tivemos 561 (60,8%) alunos(as) que realizaram atividades de interações didático-pedagógicas não presenciais e 361 (39,2%) que não realizaram as referidas atividades.

Observamos que no mês de março de 2021, 494 (52,3%) alunos(as) realizaram alguma das atividades escolares não presenciais e 450 (47,7%) não entregaram nenhuma das atividades propostas.

Em abril de 2021, finalizando o primeiro trimestre letivo, 472 (49,9%) estudantes realizaram as atividades de interação didático-pedagógicas não presenciais e 473 (50,1%) não fizeram as referidas atividades.

Sendo assim, constatamos que no primeiro trimestre letivo de 2021 ocorreu um aumento paulatino em relação aos alunos que não realizaram as atividades não presenciais na Escola 2 – embora os quantitativos tenham se mantido abaixo daqueles apresentados pela Escola 1 no mesmo período. Além disso, a tendência de realização das atividades não presenciais pelos anos iniciais do ensino fundamental também continuou predominando na Escola 2, ao contrário da Escola 1.

Considerando os dados aqui apresentados com relação aos estudantes de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental do município de Campinas, SP, ressaltamos a realização e a não realização de atividades pedagógicas não presenciais no período de abril de 2020 a abril de 2021. Assim,

- a) ficou evidente a manutenção das tendências verificadas nas referidas escolas no ano letivo de 2020 e no primeiro trimestre do ano letivo de 2021, ou seja, a Escola 1 –

embora localizada em área de menor vulnerabilidade social em relação à Escola 2 – apresentou uma participação menor dos(as) seus(suas) alunos(as) em relação à Escola 2, em especial no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental. Isso revela que a Escola 2 – mesmo que atenda uma população economicamente menos privilegiada e tenha um número maior de alunos(as) – apresentou um número percentualmente maior de alunos(as) que realizaram as atividades escolares não presenciais em 2020 e no início de 2021, porém com uma participação muito menor dos(as) estudantes matriculados(as) nos anos finais do ensino fundamental;

- b) as constatações apresentadas no item a, de certa forma podem ser explicadas, para além de inferências pessoais a partir dos contextos socioeconômicos, por pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) (Unicef/Ipec, 2022), na qual, considerando uma amostra de 1.100 crianças e adolescentes de 11 a 19 anos de todas as regiões brasileiras, estudantes da rede pública de ensino, entrevistados no período de 9 a 18 de agosto de 2022, constatou-se que dos 11% que ainda não estão frequentando escola, metade (48%) alega ter deixado de estudar em função da necessidade de trabalhar, e outros 30% responderam que abandonaram os estudos por conta das dificuldades em acompanhar as atividades escolares.

Sendo assim, os dois maiores motivos alegados para a evasão escolar – necessidade de trabalhar e dificuldade para entender e realizar as atividades escolares não presenciais – corroboram os dados levantados a partir dos quadros-síntese de realização e não realização das atividades escolares não presenciais, pois, de fato, na Escola 2, em que o contexto socioeconômico da comunidade escolar é mais precário, verificou-se um maior abandono escolar na faixa etária de 11 a 15 anos, muito provavelmente em função da necessidade que esses(as) alunos(as) têm de contribuir com o sustento familiar. Por outro lado, na Escola 1, em contexto socioeconômico mais privilegiado, podemos indicar que a maior evasão escolar se deu nos anos iniciais do ensino fundamental em função das dificuldades em acompanhar as atividades propostas de forma autônoma, o que, inclusive, é verificado nas informações extraídas dos relatórios analisados no Subcapítulo 3.2.1.

Então, em um primeiro momento, constatamos que, de certa forma, o binômio “presente” ou “ausente” foi utilizado como forma de classificar os(as) alunos(as) no Sistema Municipal de Ensino de Campinas (SP), o que acaba tendo uma relação com o binômio “pior” ou “melhor” na medida em que a permanência dos(as) estudantes, ao longo do contexto pandêmico, também esteve atrelada à sua capacidade de desempenho. Por outro lado, não

podemos ignorar que, para além disso, o sistema econômico, em que pesem as ações do sistema de assistência social, do sistema político e do próprio sistema educacional, trouxe uma perturbação considerável para a permanência ou não dos(as) alunos(as) na escola.

De momento, podemos considerar que houve um acoplamento estrutural entre sistemas sociais em que o abandono escolar e – mesmo para os(as) que permaneceram realizando as atividades escolares não presenciais – o aumento do chamado “pior” desempenho escolar acabaram ganhando uma maior predominância, pois a mitigação tão alardeada nos documentos normativos e orientadores da SME não eliminou a autorreprodução do sistema de ensino com base em sua comunicação característica.

Tal constatação inicial com base nos dados analisados é melhor qualificada a partir das relações que passaremos a estabelecer entre as resoluções normativas publicadas pela SME de Campinas e os relatórios quali-quantitativos que nos permitem ter mais elementos para esclarecer os objetivos educacionais, os meios utilizados e a avaliação realizada, seja do trabalho pedagógico ou dos(as) alunos(as) ao longo do período pandêmico considerado (abril de 2020 a abril de 2021).

3.2.1 Relações entre as comunicações internas do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP: resoluções e relatórios de 2020 e 2021

Considerando a teoria luhmanniana dos sistemas sociais, cabe-nos indagar os motivos que justificariam as diferenças **analisadas** entre a Escola 1 e Escola 2, em especial, tomando como uma experimentação educacional (AZANHA, 1974) as comunicações das escolas como (sub)sistemas sociais no contexto pandêmico e suas formas de resistência às “perturbações” ou “fatores externos” (WEICK, 1976 *apud* CORSI, 2020), os quais, mais uma vez lembrando Vanderstraeten (2000b), não seriam capazes de interferir diretamente no funcionamento de um sistema, pois precisariam ser traduzidos em elementos internos do próprio sistema para gerar alguma interferência.

3.2.1.1 Resoluções da SME de Campinas (2020 e 2021)

Sendo assim, conforme indicado ao final do Subcapítulo 3.1.2, tomamos abaixo os principais aspectos das Resoluções SME/Fumec 02/2020 (CAMPINAS, 2020d), apresentada no Anexo A, e SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), exibida no Anexo D – que altera a

Resolução SME/Fumec 02/2020 –; do *Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares* (CAMPINAS, 2020f), mostrado no Anexo B; e das Resoluções SME 04/2021 (CAMPINAS, 2021b), reproduzida no Anexo F e SME 28/2021 (CAMPINAS, 2021d), apresentada no Anexo G, quanto aos objetivos, princípios, meios ou tipos de atividades e avaliação dos estudantes definidos para o ensino fundamental das escolas públicas municipais de Campinas no contexto pandêmico.

Para uma melhor visualização e consequente análise das comunicações internas do sistema municipal de ensino, elaboramos o Quadro 6, no qual procuramos destacar que a seleção da informação a ser comunicada ao Sistema Municipal de Ensino de Campinas no contexto pandêmico esteve totalmente atrelada a objetivos de promover procedimentos administrativos e pedagógicos mitigadores. Além disso, como princípios, promoveram-se a garantia de uma educação de qualidade com acesso para todos(as) e a avaliação que oscilou entre: trazer uma análise do desempenho dos(as) alunos(as), conforme Resoluções SME 05/2020 (CAMPINAS, 2020l), mostrada no Anexo D, e SME 04/2021(CAMPINAS, 2021b), exibida no Anexo F; abster-se de analisar o referido desempenho escolar individual dos(as) estudantes, conforme *Documento Orientador* (CAMPINAS, 2020f), reproduzido no Anexo B; e até – mesmo considerando a avaliação de desempenho escolar de cada aluno(a) ao longo de 2021 – não permitir a atribuição de conceito insatisfatório que pudesse reprovar o(a) estudante ao final de 2021, conforme Resolução SME 28/2021 (CAMPINAS, 2021d), apresentada no Anexo G.

Ressaltamos que o *Documento Orientador do 2.º semestre* (CAMPINAS, 2020n), exposto no Anexo C, foi aquele que, de forma mais objetiva e como programa de comunicação interna, buscou eliminar o binômio “melhor” ou “pior” do sistema educacional, o que não ocorreu nas formas de comunicação normativas, ou seja, nas resoluções, que – mesmo impedindo a possibilidade de atribuir conceito “insatisfatório” e a consequente reprovação dos(as) alunos(as) conforme a Resolução SME 28/2021 (CAMPINAS, 2021d), mostrada no Anexo G – não indicaram a avaliação exclusivamente do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe pedagógica de cada unidade escolar.

Constatamos que, apesar de uma diversidade de informações comunicadas por meio dos documentos analisados – as quais, inclusive, chegam a ser contraditórias entre si –, permanece de forma muito mais explícita a manutenção da necessidade de avaliar e registrar o desempenho escolar de cada aluno, e ainda cabe uma deliberação do conselho de ciclo/termo em cada escola para aprovação ou reprovação dos(as) estudantes ao final do ano letivo de 2020, e somente ao

final do ano letivo de 2021 foi definido que mesmo não havendo atribuição de conceito “insatisfatório” para retenção dos(as) alunos(as), haveria reprovação em função da frequência (evasão escolar ou não comparecimento).

Então, cabe-nos verificar a seleção feita por parte das escolas em relação ao que foi considerado ou não das referidas informações, por meio do que também foi comunicado nos relatórios quali-quantitativos das escolas 1 e 2 para os períodos de abril a agosto de 2020, setembro a dezembro de 2020 e fevereiro a abril de 2021, os quais foram sintetizados nos Quadros 09, 10, 11 e 12.

Quadro 06 – Síntese das comunicações internas do Sistema Municipal de Ensino de Campinas

Documento	Objetivo(s)	Princípio(s)	Meios/tipos de atividades	Avaliação
Resolução SME/Fumec 02/2020 (DOM 27/03/2020)	Dispor sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da rede municipal de ensino.	Não abordado.	Plataforma <i>Google</i> Sala de Aula.	Responsabilidade de orientação dos Orientadores Pedagógicos (OP) para os(as) professores(as) com relação à elaboração, reelaboração e avaliação das atividades emergenciais de apoio pedagógico.
Resolução SME 05/2020 (DOM 02/09/2020) –altera a Resolução SME/Fumec 02/2020	Definir os princípios, diretrizes e procedimentos pedagógicos a serem adotados como medidas mitigadoras na reorganização do trabalho nas escolas de ensino fundamental.	I - garantia de oferta de educação de qualidade com acesso para todos; II - planejamento e replanejamento das interações didático-pedagógicas; III - formação; IV - avaliação.	Redes sociais, aplicativos, material impresso, entre outros, com registro na plataforma <i>Google</i> Sala de Aula da SME.	A avaliação das atividades desenvolvidas pelo aluno deve ser considerada como diagnóstico do seu percurso escolar , tendo em vista a organização pedagógica em ciclos da Rede Municipal de Campinas ; A emissão de parecer e a atribuição de conceitos com os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem se dará por deliberação do Conselho de Ciclo e Termo ao final do ano letivo, em conformidade com o Art. 137 do Regimento Escolar Comum.
<i>Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares</i> (10/09/2020)	Apontar os princípios e orientações básicas para o desenvolvimento das atividades emergenciais de apoio pedagógico nas unidades escolares da rede.	- Não transpor as lógicas do ensino presencial e do ensino a distância para as atividades emergenciais de apoio pedagógico; - As atividades emergenciais de apoio pedagógico constituem um “currículo vivo”, em construção contínua. - Princípio da equidade e da permanência com qualidade no sistema de ensino.	Redes sociais, aplicativos, material impresso, entrega/empréstimo de recursos tecnológicos: <i>tablets, chips</i> e recursos assistivos disponíveis na escola.	<u>Não deve constituir uma apreciação individual de acertos, erros, destreza ao realizar o que foi proposto ou em aferição do desempenho do aluno.</u> Portanto, <u>não deve atribuir conceitos nem ter como finalidade a promoção/retenção de alunos ao final do período letivo.</u> <u>A avaliação deve ser do trabalho,</u> constituindo-se como diagnóstico do percurso da construção coletiva da equipe escolar e base de conhecimento para replanejamento das atividades pedagógicas.

Continua...

Fonte: Diário Oficial do Município de Campinas. Várias edições. Elaborado pelo autor em 2022. Grifo nosso.

Continuação...

Documento	Objetivo(s)	Princípio(s)	Meios/tipos de atividades	Avaliação
Resolução SME 04/2021 (DOM 04/02/2021)	Definir os parâmetros para a organização das interações didático-pedagógicas, presenciais e não presenciais.	Idem SME 05/2020	Idem SME 05/2020	As interações didático-pedagógicas, presenciais e/ou não presenciais, devem constar no diário de classe do professor e <u>a avaliação dos alunos deve ser registrada:</u> ... <u>II - ao fim de cada trimestre, nas Fichas de Avaliação Descritiva dos alunos, FAD, no Ensino Fundamental;</u> ...
Resolução SME 28/2021 (DOM 02/12/2021)	Dispor sobre procedimentos para a organização do trabalho para o encerramento do ano letivo de 2021 e estabelecer diretrizes para o planejamento de 2022.	Idem SME 05/2020	Não se aplica por tratar de encerramento do ano letivo de 2021.	<u>Fica vetada, excepcionalmente, a possibilidade de:</u> <u>I - atribuição do conceito Insatisfatório, I: a) para o(a)s aluno(a)s de ciclos III e IV do Ensino Fundamental Regular:</u> <u>1. no terceiro trimestre, pelo(a)s professore(a)s de cada componente curricular; e</u> <u>2. no conceito final, pelo Conselho de Ciclo.</u> ... <u>II - retenção do(a)s aluno(a)s em qualquer um dos ciclos do Ensino Fundamental regular e em qualquer um dos termos da EJA.</u> <u>Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica às matrículas identificadas como abandono ou Não Comparecimento, NCOM.</u>

Fonte: Diário Oficial do Município de Campinas. Várias edições. Elaborado pelo autor em 2022. Grifo nosso.

Relatórios Quali-Quantitativos das Escolas 1 e 2

Considerando as informações dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 – sintetizadas em relação aos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) e anos finais (6.º ao 9.º ano) do ensino fundamental em termos das informações sobre objetivos, meios e tipos de atividades e avaliação –, as quais foram organizadas nos Quadros 7 (de abril a agosto de 2020), 8 (de setembro a dezembro de 2020) e 9 (de fevereiro a abril de 2021), destacamos que:

- a) os objetivos, sejam para os anos iniciais ou para os anos finais do ensino fundamental, expressam um caráter mitigador das atividades propostas em 2020 e 2021, ou seja, no sentido de manutenção de vínculos entre a escola e os(as) alunos(as), porém há uma indicação de conteúdos escolares a serem ministrados, bem como uma preocupação com a necessidade de promover aprendizagem mínima necessária para a continuidade dos estudos e promoção de formação humana com postura crítica, responsável, autônoma e solidária;
- b) os meios e tipos de atividades são apresentados de forma idêntica para os anos iniciais e finais do ensino fundamental: são indicados meios eletroeletrônicos para promover atividades digitais e foram oferecidas atividades impressas, as quais também foram entregues com as cestas básicas para as famílias mais carentes, as quais, tiveram seu cadastro realizado pela escola e foram atendidas em parceria com o sistema de assistência social do município;
- c) com relação às avaliações, há uma indicação presente em todos os relatórios sobre a necessidade de acompanhamento dos(as) alunos(as) que realizam e não realizam as atividades não presenciais. Os estudantes são classificados segundo grupos de saberes⁴ e essa informação é vista como essencial para o (re)planejamento de 2020 e 2021. Uma atenção especial é direcionada àqueles(as) que apresentam menor desempenho e/ou não realizaram atividades (evasão e não comparecimento), para garantir o processo de recuperação de aprendizagem e priorizar os conteúdos e os saberes mínimos necessários.

Já para a Escola 2, dos relatórios quali-quantitativos – sintetizados nos Quadros 10 (de abril a agosto de 2020), 11 (de setembro a dezembro de 2020) e 12 (de fevereiro a abril de 2021) – destacamos que

⁴ Os grupos de saberes foram instituídos como parâmetros de avaliação escolar no ensino fundamental público municipal de Campinas desde 2005.

- a) os objetivos das ações realizadas não constam de forma explícita nos relatórios analisados, salvo para o caso dos objetivos e habilidades relacionadas a cada disciplina e do destaque para os temas e assuntos abordados em reuniões da equipe pedagógica da escola e com as famílias. A menção às atividades mitigadoras é feita de forma direta e ainda ressaltado que “[...] para além destas[...]” foram preparadas atividades conforme o planejamento proposto para cada turma, de acordo com o projeto pedagógico de 2020. Já o relatório de 2021 não apresenta menção às atividades mitigadoras e restringe-se a apontar mais uma vez os objetivos e habilidades das disciplinas conforme documentos curriculares e ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar;
- b) quanto aos meios e tipos de atividades, foram descritas as formas digitais e impressas para o oferecimento dos materiais e contato com alunos(as) e famílias e responsáveis, inclusive considerando o momento de entrega das cestas básicas como oportuno para disponibilização de apostilas impressas;
- c) para o ano letivo de 2020, a avaliação contida nos relatórios restringe-se à quantidade de atendimentos, pois, para além disso, a única menção direta sobre avaliação é feita para o mês de novembro, em que é ressaltada como ação a solução de dúvidas sobre os critérios de avaliação para aprovação no ano letivo. Com relação ao ano letivo de 2021 (de fevereiro a abril), destacaram-se os plantões para atendimento individual nos grupos de *WhatsApp* (para avaliação e verificação da situação de aprendizagem dos(as) alunos(as) nesse momento remoto) e a avaliação de forma “[...] processual ao longo dos *feedbacks* de devolutivas das atividades e intervenções para melhor alcance das habilidades propostas”.

Sendo assim, podemos analisar que a comunicação sistêmica estabelecida conforme as premissas luhmannianas ocorreu de forma regular, pois os atos de comunicar se deram por documentos normativos, orientadores e relatórios. Ressaltamos que nesses documentos, na seleção da informação a ser comunicada – embora ela buscasse atenuar a ação característica de autorreprodução do sistema educacional com a qualificação de atividades escolares mitigadoras nos documentos normatizadores e, em caso mais extremo, até eliminar o binômio “melhor” ou “pior” em documento orientador – foi mantida a relevância do que garante a autonomia sistêmica. Isso porque os relatórios quali-quantitativos de 2020 e do início de 2021 expressam o entendimento de que, para atender os conhecimentos mínimos exigidos em cada ciclo ou ano do ensino fundamental, o desempenho dos(as) alunos(as) precisa ser avaliado, se não como forma de aprovação ou reprovação, mas como garantia da sua classificação em grupos de saberes que permitam trabalhos de recuperação e sequência na vida escolar.

Quadro 7 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 (de abril a agosto de 2020)

Mês/ano/referência	Anos iniciais do ensino fundamental (Ciclos I e II)	Anos finais do ensino fundamental (Ciclos III e IV)
<p>Abril-Agosto/2020 Referência à Resolução SME 02/2020 e ao Documento Orientador (2020)</p>	<p>Objetivos: promover atividades mitigadoras; garantir a manutenção de vínculo; trabalhar a transdisciplinaridade; trabalhar o letramento digital; garantir o acesso a todos(as); estabelecer rotina semanal de interações e registros permanentes; promover a postura de compromisso e responsabilidade em relação aos prazos estabelecidos de entrega das atividades; replanejar os conteúdos para cada série de forma que os alunos aprendam o mínimo necessário para seguirem adiante sem prejuízos no futuro, que reforçam a já tão acentuada desigualdade social.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google</i> Sala de Aula, <i>Jamboard</i> e <i>e-mail</i> e redes sociais utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, atividades impressas retiradas na escola e entregues com as cestas básicas de alimentos.</p> <p>Avaliação: preocupação com o não acesso à plataforma <i>Google</i> e a não realização das atividades, necessidade de reorganização do planejamento escolar 2020-2021 para definição de prioridades na aprendizagem dos(as) estudantes, investimento em atendimentos individualizados segundo grupos de saberes (estudantes com maior defasagem e reagrupamentos produtivos).</p>	<p>Objetivos: promover a manutenção dos vínculos de ensino e aprendizagem entre a escola, o professor e componente curricular em relação aos alunos; estabelecer uma rotina semanal de interações e registros permanentes; promover a participação dos alunos em atividades com diferentes abordagens, promover a capacidade de concentração e organização em atividades remotas; promover a leitura e a compreensão de diferentes linguagens; compreender conceitos específicos; promover a leitura e a compreensão de uma mensagem gráfica (imagem, gráficos, tabelas, mapas, legendas); solicitar a elaboração de textos explicativos a partir da leitura das imagens, através da observação e da análise de um mapa histórico ou geográfico.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google</i> Sala de Aula, <i>e-mail</i> e redes sociais, utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, atividades impressas entregues na escola e retiradas juntamente com cestas básicas de alimentos.</p> <p>Avaliação: o acesso dos alunos foi maior no início do período, e seguiu decrescendo ao longo do tempo até se estabilizar após dois a três meses. Ainda observamos tal situação, o que vem exigindo continuamente esforços da equipe para manter o interesse e a motivação dos(as) alunos(as) nas atividades. Verificação/identificação de turmas com maior e menor número de participações em relação às atividades propostas.</p>

Fonte: relatório quali-quantitativo – Elaborado pelo autor em 2022

Quadro 8 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 (de setembro a dezembro de 2020)

Mês/ano/referência	Anos iniciais do ensino fundamental (Ciclos I e II)	Anos finais do ensino fundamental (Ciclos III e IV)
Setembro-Dezembro/2020 Referência à Resolução SME 02/2020, à Resolução SME 05/2020 e ao <i>Documento Orientador</i> (2020)	<p>Objetivos: alcançar todos os alunos da escola através de diversos meios de comunicação; eliminar as barreiras de acesso às atividades oferecidas pelos professores aos alunos; manter o vínculo dos alunos com a escola, entre os alunos e com os familiares; proporcionar atividades prazerosas e de interação que tragam conhecimentos e informações envolvendo diversas áreas do conhecimento; despertar nos alunos o gosto e a motivação para a continuidade da realização das atividades no contexto atual; compartilhar experiências de mundo, levando em consideração a realidade dos alunos e seus conhecimentos; formar cidadãos críticos com valores sólidos e conhecedores do seu papel na sociedade; ampliar conhecimentos através da internet e suas ferramentas; aprender formas e possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas; trabalhar a conscientização a respeito da ética na internet, em redes sociais/aplicativos e cidadania digital; valorizar a parceria entre escola e família; desenvolver a autonomia e protagonismo dos alunos.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma Google Sala de Aula, <i>e-mail</i> e redes sociais, utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, tablets, atividades impressas entregues na escola ou com as cestas básicas de alimentos.</p> <p>Avaliação: É importante ressaltar que considerando o número de alunos matriculados em cada turma e fazendo um comparativo com a quantidade de alunos que acessa a plataforma e também o número de alunos que realiza as atividades, temos um percentual significativamente baixo de alunos que participam das interações ao vivo via <i>Meet Hangouts</i> e fazem as tarefas propostas. Mapeamento dos alunos que conseguiram ou não realizar e acompanhar as atividades de apoio pedagógico no <i>Google Sala de Aula</i> em 2020. Realização de agrupamentos produtivos. Continuar o uso da plataforma <i>Google Sala de aula</i> para apoio e complemento pedagógico. Replanejamento dos planos de ensino considerando os anos de 2020 e 2021, buscando integrar os conteúdos de forma transdisciplinar.</p>	<p>Objetivos: As atividades tiveram caráter mitigatório, procuraram reatar vínculos interrompidos com a suspensão das aulas presenciais e criar uma nova dinâmica, nova forma de comunicação, que possibilitasse interação. Entre os objetivos, listamos: desenvolver aprendizagem das ferramentas na plataforma <i>Google classroom</i>; estar conectado e manter o vínculo do aluno com as atividades pedagógicas; proporcionar atividades positivas, mitigadoras entre os alunos e suas famílias gerando experiências facilitadoras nesse momento de pandemia; empoderar o aluno com os vários aspectos da cultura corporal do movimento, apresentando ideias iniciais ou redirecionando seu olhar ao aprofundamento de aspectos já conhecidos; incentivar a prática da atividade física, buscando alternativas dentro das possibilidades de cada um, pois alguns alunos moram em apartamentos e apresentam dificuldades para tal; incentivar o aluno individualmente a cada participação e interação, assim como nas relações sociais, estimulando a empatia, a resiliência e a persistência na busca pelos sonhos; desenvolver no aluno um senso crítico e fazer das atividades uma ponte para que ele compreenda que a escola é reflexo da sua vida cotidiana e a sua vida cotidiana é reconhecida e valorizada pela escola; articular e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação, para que cada um defenda seu ponto de vista sem desprezar o outro e os direitos humanos; estimular a consciência socioambiental e socioemocional, para uma atuação crítica no mundo.</p> <p>Meios/tipos de atividades: Plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, utilizando diferentes dispositivos: computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>.</p> <p>Avaliação: identificação do ciclo que apresentou os maiores índices de alunos que não realizaram as atividades, mapeamento e identificação dos alunos que não realizaram as atividades ou que realizaram de forma parcial as atividades remotas e emergenciais, estabelecimento de critérios para a montagem das turmas para o ano letivo de 2021. Reavaliar os saberes dos alunos para reagrupá-los.</p>

Fonte: relatório quali-quantitativo. Elaborado pelo autor em 2022

Quadro 9 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 1 (de fevereiro a abril de 2021)

Mês/ano/referência	Anos iniciais do ensino fundamental (Ciclos I e II)	Anos finais do ensino fundamental (Ciclos III e IV)
Fevereiro-Abril/2021 Referência à Resolução SME 02/2020, Resolução SME 05/2020 e à Resolução SME 04/2021	<p>Objetivos: primordialmente as atividades tiveram caráter mitigatório: reatar vínculo com os alunos, interrompido com a suspensão das aulas presenciais, e criar uma nova dinâmica, possibilitando interação; promover espaço para compartilhamento de emoções e sentimentos; leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais; praticar produção e escrita correta de palavras e textos; fazer leitura e interpretação de situações-problemas; desenvolver o raciocínio lógico; estimular os estudantes a manter uma rotina de estudos; fomentar a interação remota entre professores e alunos; diagnosticar os saberes dos alunos; exercitar conteúdos que foram aprendidos na escola antes da pandemia; introduzir conteúdos que são pré-requisitos para o acompanhamento da série.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google</i> Sala de Aula, redes sociais e <i>Padlet</i>. Utilização de computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i> e atividades impressas a serem retiradas na escola.</p> <p>Avaliação: o ano de 2020 foi e será para sempre um ano marcado pelo <i>déficit</i> escolar sofrido pelas crianças, principalmente das escolas públicas. Visamos replanejar os conteúdos para cada série de forma que os alunos aprendam o mínimo necessário para seguirem adiante sem prejuízos no futuro, que reforcem a já tão acentuada desigualdade social. Os alunos apresentam grandes lacunas na aprendizagem e estão muito aquém do esperado para o início de suas respectivas séries. Sendo assim, está sendo necessário oferecer atividades que não só contemplem conteúdos do ano anterior, mas que retomem aprendizados que não foram fixados dois anos antes. O monitoramento sobre a realização das atividades oferecidas foi realizado continuamente, com contatos da escola e dos professores com as famílias para atentar sobre a necessidade de participação nas atividades e identificar as dificuldades que justificassem a não participação. Quando do retorno presencial com atividades curriculares: avaliação diagnóstica; elaboração das atividades de acordo com as necessidades individuais; reagrupamento dos alunos por ciclo. Para atender a demanda dos alunos, e respeitando suas características e ritmos de aprendizagens, sugerimos o caminhar no ciclo, ou mesmo o Apoio Pedagógico realizado duas vezes por semana, em que as crianças com conhecimentos próximos são agrupadas e dentro do próprio horário de aula aconteça esse reforço em Língua</p>	<p>Objetivos: todos os objetivos descritos estão alinhados com as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação”, Campinas, SP.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google</i> Sala de Aula, redes sociais e <i>Padlet</i>, utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i> e atividades impressas a serem retiradas na escola.</p> <p>Avaliação: Notou-se que mais estudantes estão se conectando à plataforma <i>Google Meet</i> em comparação ao ano de 2020 e que a escolha de organizar horários e realizar os encontros semanais com todas os componentes curriculares foi positiva, uma vez que criou o hábito nos próprios alunos de se conectarem, interagirem e tirarem as suas dúvidas com os professores especialistas. Identificação das turmas com desempenho satisfatório e a de “pior desempenho”. Realizar atividades de recuperação com os alunos no contra turno, de forma a suprir defasagens. Elencar conteúdos prioritários do período sem atividades presenciais e realizar atividades com os alunos para que tenham a oportunidade de aprender o que não viram nesse período. Reavaliar os saberes dos alunos para reagrupá-los e a possibilidade de replanejar o ano letivo de 2021, através de atividades diagnósticas realizadas presencialmente, quando possível. Trabalhar de forma articulada, provavelmente por projetos, articulando os diferentes componentes curriculares através da interdisciplinaridade. Validar as atividades para os alunos que tiveram a oportunidade de realizá-las, mesmo que após o período de atividades remotas. Estabelecer um procedimento de acolhimento desses alunos que permaneceram sem realizar e desenvolver as atividades na plataforma ou impressas.</p>

Continua...

	<p>Portuguesa e Matemática, com estratégias diferenciadas de ensino, com utilização de diferentes recursos, como jogos, competições, revisões textuais coletivas na tela de data show, entre outras que chamem a atenção de nossos alunos. As demais disciplinas são possíveis contemplar na grade normal de horários</p>	
--	---	--

Fonte: relatório quali-quantitativo – Elaborado pelo autor em 2022

Quadro 10 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 2 (de abril a agosto de 2020)

Mês/ano/referência	Anos iniciais do ensino fundamental (Ciclos I e II)	Anos finais do ensino fundamental (Ciclos III e IV)
Março/AbrilAgosto/2020 Referência à Resolução SME 02/2020 e ao Documento Orientador (2020)	<p>Objetivos: não constam no relatório. Só apontamento dos assuntos tratados: dificuldades de acesso/postagem no <i>Google Classroom</i>; dificuldades de acesso ao <i>Google Meet</i> para aulas <i>online</i>; distribuição de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; recuperação de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; encaminhamento de dúvidas em relação à entrega de cestas na escola e assistência social de um modo geral; divulgação de informações, calendário e atividades pedagógicas; orientação para processos seletivos e vestibulinhos de escolas técnicas.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, <i>e-mail</i> e redes sociais utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, atividades impressas retiradas na escola e entregues com as cestas básicas de alimentos, telefone e <i>Messenger</i>.</p> <p>Avaliação: quantidade de atendimentos.</p>	<p>Objetivos: não constam no relatório. Só apontamento dos assuntos tratados: dificuldades de acesso/postagem no <i>Google Classroom</i>; dificuldades de acesso ao <i>Google Meet</i> para aulas <i>online</i>; distribuição de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; recuperação de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; encaminhamento de dúvidas em relação à entrega de cestas na escola e assistência social de um modo geral; divulgação de informações, calendário e atividades pedagógicas; orientação para processos seletivos e vestibulinhos de escolas técnicas.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, <i>e-mail</i> e redes sociais utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, atividades impressas retiradas na escola e entregues com as cestas básicas de alimentos, telefone e <i>Messenger</i>.</p> <p>Avaliação: quantidade de atendimentos.</p>

Fonte: relatório quali-quantitativo – Elaborado pelo autor em 2022

Quadro 11 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 2 (de setembro a dezembro de 2020)

Mês/ano/referência	Anos iniciais do ensino fundamental (Ciclos I e II)	Anos finais do ensino fundamental (Ciclos III e IV)
Setembro-Dezembro/2020 Referência à Resolução SME 02/2020, à Resolução SME 05/2020 e ao <i>Documento orientador</i> (2020)	<p>Objetivos: não constam no relatório. Só apontamento dos assuntos tratados: dificuldades de acesso/postagem no <i>Google Classroom</i>; dificuldades de acesso ao <i>Google Meet</i> para aulas <i>online</i>; distribuição de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; recuperação de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; encaminhamento de dúvidas em relação à entrega de cestas na escola e assistência social de um modo geral; divulgação de informações, calendário e atividades pedagógicas; orientação para processos seletivos e vestibulinhos de escolas técnicas. Apoio cotidiano para elaboração, avaliação e mediação no que tange às atividades mitigatórias e de conteúdo programático; preparo e mediação de um sarau literário envolvendo todos os ciclos; orientação pedagógica quanto ao preparo de atividades, para além das mitigatórias, segundo o planejamento proposto para cada turma, a partir do projeto pedagógico corrente.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, <i>e-mail</i> e redes sociais utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, atividades impressas retiradas na escola e entregues com as cestas básicas de alimentos, telefone e <i>Messenger</i>.</p> <p>Avaliação: quantidade de atendimentos. A única menção direta sobre avaliação é feita para o mês de novembro, em que é ressaltada como ação a solução de dúvidas sobre os critérios de avaliação para aprovação no ano letivo.</p>	<p>Objetivos: não constam no relatório. Só apontamento dos assuntos tratados: dificuldades de acesso/postagem no <i>Google Classroom</i>; dificuldades de acesso ao <i>Google Meet</i> para aulas <i>online</i>; distribuição de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; recuperação de <i>e-mails</i> e senhas de acesso ao <i>Google Classroom</i>; encaminhamento de dúvidas em relação à entrega de cestas na escola e assistência social de um modo geral; divulgação de informações, calendário e atividades pedagógicas; orientação para processos seletivos e vestibulinhos de escolas técnicas. E para o mês de setembro destacamos as ações: reuniões por turma com ministração de aula por disciplina de modo a suplementar as atividades postadas e possibilitar a interação do aluno-professor; palestras no formato de <i>live</i> na plataforma <i>Google Classroom</i> por profissionais que abordam temas estudados e afins (ex. vestibulinho do Cotuca, Etecap). Apoio cotidiano para elaboração, avaliação e mediação no que tange às atividades mitigatórias e de conteúdo programático; preparo e mediação de um sarau literário envolvendo todos os ciclos; orientação pedagógica quanto ao preparo de atividades, para além das mitigatórias, segundo o planejamento proposto para cada turma, a partir do projeto pedagógico corrente.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, <i>e-mail</i> e redes sociais utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i>, atividades impressas retiradas na escola e entregues com as cestas básicas de alimentos, telefone e <i>Messenger</i>.</p> <p>Avaliação: quantidade de atendimentos. A única menção direta sobre avaliação é feita para o mês de novembro, quando é ressaltada como ação a solução de dúvidas sobre os critérios de avaliação para aprovação no ano letivo.</p>

Fonte: relatório quali-quantitativo – Elaborado pelo autor em 2022 * Colégio Técnico de Campinas (Cotuca) ** Escola Técnica Estadual Antônio Prado (Etecap)

Quadro 12 – Síntese dos relatórios quali-quantitativos da Escola 2 (de fevereiro a abril de 2021)

Mês/ano/referência	Anos iniciais do ensino fundamental (Ciclos I e II)	Anos finais do ensino fundamental (Ciclos III e IV)
Fevereiro-Abril/2021 Referência à Resolução SME 02/2020, à Resolução SME 05/2020 e à Resolução SME 04/2021	<p>Objetivos: são indicados os objetivos e as habilidades desenvolvidas nas disciplinas, bem como as ações e atividades realizadas: reunião de pais; alocação dos alunos no <i>Google Classroom</i>; criação dos grupos oficiais escolares de <i>Whatsapp</i> com horário de gerenciamento; oferecimento da apostila 1 - Boas-vindas para todos os alunos e sua devolução; oferecimento da apostila 2- Conteúdos escolares das disciplinas e sua devolução; organização semanal das aulas <i>online</i> para todas as turmas e educação especial; plantões em revezamento para orientação e entrega de apostilas.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, redes sociais utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i> e atividades impressas a serem retiradas na escola.</p> <p>Avaliação: plantões para atendimento individual nos grupos <i>Whatsapp</i> (avaliação e verificação da situação de aprendizagem do aluno nesse momento remoto). Avaliação processual ao longo dos <i>feedbacks</i> de devolutivas das atividades e intervenções para melhor alcance das habilidades propostas.</p>	<p>Objetivos: são indicados os objetivos e as habilidades desenvolvidas nas disciplinas, bem como as ações e atividades realizadas: reunião de pais; alocação dos alunos no <i>Google Classroom</i>; criação dos grupos oficiais escolares de <i>Whatsapp</i> com horário de gerenciamento; oferecimento da apostila 1 - Boas-vindas para todos os alunos e sua devolução; oferecimento da apostila 2- Conteúdos escolares das disciplinas e sua devolução; organização semanal das aulas <i>online</i> para todas as turmas e educação especial; plantões em revezamento para orientação e entrega de apostilas.</p> <p>Meios/tipos de atividades: plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, redes sociais, utilizando diferentes dispositivos como computadores <i>desktop</i>, <i>notebooks</i>, celulares <i>smartphones</i>, <i>tablets</i> e atividades impressas a serem retiradas na escola.</p> <p>Avaliação: plantões para atendimento individual nos grupos <i>Whatsapp</i> (avaliação e verificação da situação de aprendizagem do aluno nesse momento remoto). Avaliação processual ao longo dos <i>feedbacks</i> de devolutivas das atividades e intervenções para melhor alcance das habilidades propostas.</p>

Fonte: relatório quali-quantitativo – Elaborado pelo autor em 2022

Por todo o exposto até aqui passamos às conclusões, nas quais o desenvolvimento teórico se dá por uma incessante busca por respostas, as quais, de momento, organizamos a partir da experimentação que nos trouxe vários incômodos teóricos. E, por isso mesmo, motiva-nos a continuar testando se a teoria luhmanniana dos sistemas sociais se aproxima mais da barbárie como negação da humanidade, de uma tecnologia social, da incapacidade de transformações educacionais profundas no sistema educacional moderno; ou se, ao contrário, pode ser interpretada como uma abordagem pessimista radical que, em vez de nos paralisarmos enquanto pesquisadores, professores e gestores envolvidos com a educação escolar, corrobora para um melhor entendimento da complexidade dos sistemas sociais modernos, nesse caso, do sistema de ensino, e constitui-se assim, de fato, em uma teoria social que nos permite avançar de forma a alcançarmos transformações possíveis e necessárias na construção de um sistema de ensino cada vez melhor para todos.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade de acompanharmos todo o processo comunicativo e suas conseqüentes ações na (re)produção do sistema de ensino, ou seja, desde os segmentos de sua estrutura que participaram da confecção dos documentos legais e normativos, a intensidade e abrangência – acoplamentos estruturais - das perturbações externas dos demais sistemas sociais e, principalmente, como se deram as ações e encaminhamentos no âmbito da comunidade escolar, o que, com relação à experimentação aqui realizada, constatou-se a manutenção do binômio pior-melhor adaptado em frequente - infrequente, aprendeu - não aprendeu, grupos de saberes e turmas formadas com estudantes para recuperação de saberes.

Então, passamos à conclusão em que apresentamos um formato final à tese e seus desdobramentos para possíveis contribuições, as quais, em função dos resultados obtidos no estudo do estado da questão realizado no capítulo 2, são inéditas para as discussões e análises dos sistemas educacionais e, mais especificamente, em relação aos Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP.

4 CONCLUSÃO

Primeiramente, relembramos que não procuramos considerar as premissas luhmannianas como verdades absolutas e nem abordarmos o arcabouço conceitual da teoria luhmanniana dos sistemas sociais de forma completa, porém nos balizamos por ela: foi a forma que nos permitiu abordar a realidade – não como sua simples ilustração, mas como um caminho de experimentação das nossas hipóteses – e, ao fim, nesse caso, consolidar nossa tese.

Além disso, buscamos confrontar uma abordagem antropológica (entre normas e desejos) e dos fins da educação (valores) com a teoria luhmanniana, na qual o ser humano (sistemas psíquicos) é deslocado do centro para o entorno (ambiente) do sistema social em um processo de comunicação desantropologizado, no qual os valores e normas (programas) não possuem um papel integrador do sistema e sim o seu código específico de reprodução autopoietica.

Considerando a pandemia da Covid-19 como um contexto que nos permitiu de maneira muito intensa (extraordinária) tomar como uma experimentação educacional as interações entre diferentes sistemas sociais – tais como o sistema de saúde, o sistema de assistência social, o sistema de ensino, o sistema econômico, o sistema jurídico e o sistema político –, colocamos, assim, à prova o princípio luhmanniano de que cada sistema social constitui ambiente externo para o outro e, como condição autopoietica de existência, não interfere no funcionamento entre cada um deles, pois poderia apenas perturbar ou ressoar por meio dos elementos que produz conforme seu código binomial específico de comunicação.

Sendo assim, em função das análises realizadas nos Capítulos 1 e 3, em que pesem: o fechamento das escolas no período pandêmico em função de determinação do sistema de saúde (autoridades sanitárias); o uso de informações e espaços escolares para a entrega de cestas básicas conforme solicitação do sistema de assistência social; a influência do sistema econômico com relação às condições financeiras das famílias para que os(as) estudantes, em especial das escolas públicas, pudessem ou não manter o vínculo com a instituição, nesse caso caracterizado pela realização ou não das atividades não presenciais em 2020 e 2021; e as cobranças do sistema jurídico (por meio do Ministério Público) para que as condições de acesso e permanência dos(as) estudantes fossem garantidas, o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, por meio da SME e das escolas públicas municipais, não foi suprimido, paralisado e nem tampouco descaracterizado em sua comunicação. Para além das nuances e adaptações mitigadoras dos documentos normativos (apresentados nos Anexos de A a G) e até da supressão explícita de avaliação para os(as) estudantes contida em *Documento Orientador* (CAMPINAS, 2020n), apresentado no Anexo C, o Sistema Municipal de Ensino de Campinas continuou, mesmo que de forma “perturbada” e/ou “acoplada estruturalmente”, a reproduzir-se conforme seu binômio “melhor” ou “pior” – ou mesmo o que estamos chamando de binômio derivado “frequente” e “não frequente” (condições de evasão ou de não comparecimento) – quanto à classificação dos(as) alunos(as) em suas trajetórias escolares, o que, inclusive, é confirmado na análise dos quadros e relatórios quali-quantitativos.

Além disso, mais uma vez retomando que a sociedade moderna não teria mais um centro ou ápice a partir do qual a comunicação social possa ser controlada – pois, como esclarecido anteriormente, a diferenciação funcional, segundo Luhmann, é entendida como o estabelecimento de sistemas sociais autônomos, “autopoieticos” –, dada a afirmação anterior, em certa medida,

concordamos que não há um sistema social como centro permanente da comunicação. Porém, considerando cada contexto ao longo do tempo, podemos ter um ou mais sistemas sociais a ocupar o que estamos definindo como centralidades momentâneas/circunstanciais de comunicação – como acontece no contexto pandêmico, quando temos a evidente centralidade de comunicação assumida pelo sistema de saúde em relação aos demais sistemas sociais, inclusive impondo o fechamento das escolas, ou mesmo quando nos deparamos com as consequências do sistema econômico com relação às questões de permanência ou não dos alunos nas escolas.

Também enfatizamos que, embora não tenhamos realizado uma pesquisa direta do trabalho desenvolvido em cada sala de aula das escolas selecionadas, a análise documental dos quadros e relatórios quali-quantitativos permitiu-nos perceber o quanto a “sala de aula” – nesse caso considerada a partir das possibilidades de interação entre professores(as) e alunos(as) no contexto pandêmico – tem caráter autopoietico, pois as formas das interações (comunicações) não puderam ser totalmente programadas em termos políticos ou organizacionais a partir de um comando central. Isso porque, mesmo que os documentos normativos e de orientação tivessem sido explícitos com relação ao caráter mitigador das atividades escolares propostas e que o principal objetivo era a manutenção de vínculo entre estudante, família e escola, observamos que as instituições, na relação professor(a)-estudante, registraram preocupações fundamentais a partir das avaliações dos(as) alunos(as) e do impacto de tais avaliações na vida escolar deles(as), ou seja, os documentos faziam referência direta à seleção social escolar ao longo do tempo.

No processo de comunicação, foram os documentos (programas) utilizados pelas escolas, isto é, aqueles cujos objetivos e princípios estiveram presentes nos relatórios quali-quantitativos, que deram valor ou significado aos códigos que são utilizados dentro do sistema educacional, mesmo que tenham realizado algumas adequações nas ações escolares, por exemplo: as instituições não poderiam atribuir conceito “insuficiente” aos(às) estudantes e reprová-los(as) por conceito ao final de 2021 e não deveriam considerar a orientação de avaliar tão somente o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) em 2020, ou seja, deveriam aceitar ou rejeitar a incorporação de novos elementos encontrados no ambiente ou produzidos dentro do mesmo sistema, com base nas regras estabelecidas pela binaridade de seu código específico.

No estudo de estado da questão da teoria luhmanniana em relação aos sistemas de ensino apresentado no Capítulo 2, encontramos que por um lado a realidade é considerada contingente e, conseqüentemente, os fins para a educação não podem ser fixados, o que deixa de lado a visão teleológica da educação, a qual passa a ser substituída pela funcionalidade das operações autopoieticas que garantem a manutenção sistêmica ao longo do tempo.

Por outro lado, há um reconhecimento de que existem especificidades no sistema educacional que o levariam a uma certa abertura em relação aos demais sistemas sociais, o que comprometeria sua autopoiese e, assim, seria necessária a utilização do chamado processo de “acoplamento estrutural”. Esse processo foi observado quando o sistema de saúde (autoridades sanitárias) determinou o fechamento dos prédios escolares no período pandêmico analisado e, para além de uma perturbação, comunicou-se operando as estruturas de outro sistema social, no caso o de ensino, porém não o suprimiu, uma vez que mesmo com os prédios escolares fechados, ele continuou promovendo sua comunicação por meio de atendimento aos(às) estudantes de maneira remota (não presencial).

Além disso, as escolas foram utilizadas pelo sistema de assistência social para obtenção de informações sobre a comunidade escolar e locais de entrega de cestas básicas, o que também não subverteu as especificidades de cada sistema social e até mesmo permitiu um planejamento de ações conjuntas, pois quando as muitas famílias buscavam as escolas para receber as cestas, as equipes pedagógicas aproveitavam esse contato para a entrega de atividades escolares impressas e sua devolução.

Ao indagarmos se vivenciamos uma mitigação dos efeitos da pandemia da Covid-19 na educação ou uma mitigação da educação no contexto pandêmico, consideramos que se entendermos a ideia de mitigação como uma possibilidade de planejarmos ações do sistema de ensino para a redução do componente “pior” (e de seus derivados, como por exemplo: “fracasso”, “abandono”, “não comparecimento”, “exclusão”) em relação ao desempenho dos(as) estudantes na vida escolar – sem, no entanto, ignorar sua existência como componente do binômio de comunicação autopoietica do referido sistema –, podemos ampliar a compreensão dos processos de seleção social na vida escolar e, conseqüentemente, qualificar de forma mais assertiva o que estamos chamando de planejamento sistêmico complexo.

Porém, se a opção for por uma consideração absoluta do que pode ser definido como a classificação de “melhor” – e de seus derivados, como “sucesso”, “frequência”, “comparecimento”, “inclusão” – na vida escolar dos(as) estudantes, o sistema educacional torna-se totalmente aberto e suscetível às mais diferentes formas de ingerência, o que, conseqüentemente, seja em períodos excepcionais, como o pandêmico, ou não, levaria à sua dissolução, isto é, ele perderia seu sentido de existir tal qual foi criado na sociedade moderna.

Sendo assim, consideramos possível construir, por meio de uma abordagem sistêmica, subsídios ao planejamento dinâmico de médio e longo prazos para o enfrentamento dos impactos da pandemia da Covid-19 no Sistema de Ensino Municipal de Campinas, SP e, mais especificamente, no ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Campinas, SP.

Então, defendemos a tese de que, a partir da construção teórica de Niklas Luhmann, podemos avançar em processos de aperfeiçoamento das ações do sistema de ensino no enfrentamento de seus paradoxos ao considerarmos o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, SP como sistema autopoietico, isso porque não estamos, necessariamente, excluindo ou impedindo as ações de planejamento ou regulação sistêmica. Importa reconhecer e avançar no entendimento dos mecanismos de comunicação do sistema, qualificando a análise da realidade, e considerar o que estamos chamando de centralidades dinâmicas (momentâneas) dos sistemas sociais – as quais ocorrem a partir das realidades circunstanciais, como no caso do contexto gerado pela pandemia da Covid-19 (variáveis no tempo-espaço) –, desdobradas em processos de “perturbação/estímulo” e de geração do chamado “acoplamento estrutural” entre os sistemas sociais.

Para tanto, também propomos um novo modelo analítico derivado da teoria luhmanniana, para o qual, inspirados em uma abordagem espacial, consideramos que cada sistema social constitui-se em um sólido geométrico, de formas e dimensões variadas, o que representaria que todos os sistemas sociais não possuem, *a priori*, a mesma importância e são constituídos por diferenciações (diferentes sólidos) a partir dos processos de comunicação conforme seus programas e códigos específicos. Cada objeto (sistema social) ocuparia posições variáveis em um certo espaço-tempo (contexto socioespacial), o que permitiria uma série de combinações em termos de

aproximações e distanciamentos, as quais implicariam os processos de “perturbação/estímulo” e mesmo de maior ou menor “acoplamento estrutural” entre os sistemas sociais, e isso explicaria as centralidades momentâneas/circunstanciais de comunicação em cada contexto socioespacial.

Ressaltamos a necessidade de continuarmos a testar a teoria luhmanniana dos sistemas sociais com novas experimentações que coloquem em evidência as comunicações realizadas nos sistemas de ensino.

Sendo assim, indicamos a disponibilização e apresentação do presente trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, mais especificamente junto ao seu Departamento Pedagógico e suas Coordenadorias de Educação Básica e Setorial de Formação para o compartilhamento dos dados, aprofundamento das análises, possível contribuição na construção de um melhor entendimento das consequências da Pandemia da Covid-19 no sistema de ensino municipal e ações de (re)planejamento educacional a partir dos processos de comunicação, com especial atenção às premissas da teoria luhmanniana dos sistemas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, R. A. de. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul na formação para o ensino de Ciências: sentido e autoapoiese de um sistema.** 2021. 450 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/222703> Acesso em: 12 jun. 2021.
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise.** São Paulo: Edart, 1974.
- AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 1.º grau: pequeno exemplário de desacertos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 109-111, fev. 1985.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Publicação.16 abr. 2020a. *Online.* Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic> Acesso em: 13 jun. 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de políticas.** Nota técnica. Maio 2020b. *Online.* Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/321431590757092620/Covid-19-Education-Summary-port.pdf> Acesso em: 25 ago. 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Ação urgente é necessária para fazer frente à enorme crise da Educação na América Latina e no Caribe.** Comunicado à imprensa. 17 mar. 2021. *Online.* Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> Acesso em: 12 jun. 2021.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf> Acesso em: jun. 2020.
- BLECHER, C. H. de O. **Inclusão e exclusão na sociedade moderna: uma visão sistêmica sobre o acesso à educação média no Brasil.** 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/8401> Acesso em: 12 jun. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm .Acesso em: 14 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/111947.htm#:~:text=VI%20o%20direito%20C3%A0%20alimenta%C3%A7%C3%A3o,se%20encontram%20em%20vulnerabilidade%20social. Acesso em: 14 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho [...] 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: Presidência da República, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020**. Institui normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113979.htm Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Senado Federal, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 05, de 28 de abril de 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: MEC/CNE, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC/CNE, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pecp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República, 2020f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114040.htm Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2020g. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

CALDERÓN, J. A. R. La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. XXXVI, n. 146, p. 154-173, 2014. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Justiça, Lei n.º 12.501, de 13 de março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, p. 11, Campinas, SP, 14 mar. 2006. Disponível em:

<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/91884> Acesso em: set. 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Lei n.º 13.995, de 7 de janeiro de 2011. Altera dispositivos da Lei Municipal n.º 12.501, de 13 de março de 2006, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, p. 3, Campinas, SP, 8 jan. 2011. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/92257>. Acesso em: set. 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação Pedagógica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental** – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/biblioteca-2/> Acesso em: fev. 2022.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. **Novo Plano Diretor Estratégico 2016** – Plano de Trabalho. Campinas, 2016. Disponível em: <https://planodiretor.campinas.sp.gov.br/saiba-mais/novo-plano-diretor-estrategico-2016-plano-de-trabalho> Acesso em: 25 jun. 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Decreto n.º 20.768, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município**, p. 1, Campinas, SP, 17 mar. 2020a. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135425> Acesso em: 25 mar. 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Decreto n.º 20.771, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo novo coronavírus (Covid-19) e recomendações ao setor privado no município. **Diário Oficial do Município**, p. 2, Campinas, SP, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135424> Acesso em: 25 mar. 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Decreto n.º 20.772, de 17 de março de 2020. Altera o Decreto n.º 20.771, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a adoção no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo coronavírus (Covid-19) e recomendações ao setor privado no município. **Diário Oficial do Município**, p. 1, Campinas, SP, 18 mar. 2020c. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135431> Acesso em: mar. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal para Educação Comunitária. Resolução SME/Fumec n.º 2, de 26 de março de 2020. Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto n.º 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica. **Diário Oficial do Município**, p. 3, Campinas, SP, 27 mar. 2020d. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135487> Acesso em: 30 mar. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Princípios orientadores para a atuação dos profissionais do DEPE e CEIs durante o isolamento social devido à Covid-19**. Campinas: SME, 2020e. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/smeteletrabalho/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/propostas-de-trabalho?authuser=0> Acesso em: 26 ago. 2020.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e**

emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares. Campinas: Prefeitura Municipal/SME, 15 abr. 2020f. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-03/15_04_2020_Documento%20Orientador%20-%20Ensino%20Fundamental.pdf Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMPINAS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n.º 1, de 16 de abril de 2020. Dispõe quanto a reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas devido ao surto global da Covid-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, p. 2, Campinas, SP, 24 abr. 2020g. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135590> Acesso em: 25 abr. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal para Educação Comunitária. Portaria SME/Fumec n.º 2, de 29 de abril de 2020. **Diário Oficial do Município**, p. 4, Campinas, SP, 30 abr. 2020h. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1824262239.pdf> Acesso em: 30 abr. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal para Educação Comunitária. Portaria SME/Fumec n.º 22, de 13 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, p. 3, Campinas, SP, 15 maio 2020i. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/901680429.pdf> Acesso em: 15 maio 2020.

CAMPINAS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n.º 2, de 28 de agosto de 2020. Altera a resolução CME n.º 01, de 16 de abril de 2020, naquilo que especifica. **Diário Oficial do Município**, p. 1, Campinas, SP, 31 ago. 2020j. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/136062> Acesso em: 02 set. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n.º 5, de 1 de setembro de 2020. Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e altera a Resolução SME/Fumec n.º 02/2020, nos termos que especifica. **Diário Oficial do Município**, p. 36, Campinas, SP, 2 set. 2020l. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136069>. Acesso em: 4 set. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n.º 6, de 1 de setembro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial do Município**, p. 38, Campinas, SP, 2 set. 2020m. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136070> Acesso em: 04 set. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Documento Orientador das atividades emergenciais de apoio pedagógico – 2.º semestre.** Campinas: Prefeitura Municipal/SME, 10 set. 2020n.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n.º 15, de 30 de novembro de 2020. Dispõe sobre procedimentos para a organização do trabalho nas Unidades Educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas para o encerramento do ano letivo de 2020 e estabelece diretrizes para o planejamento do ano de 2021, nos termos que especifica. **Diário Oficial do Município**, p. 1, Campinas, SP, 1 dez. 2020o. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/136463> Acesso em: 05 dez. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME/DEPE n.º 03, de 29 de janeiro de 2021. **Diário Oficial do Município**, p. 3, Campinas, SP, 1 fev. 2021a. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136701> Acesso em: fev.

2021.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n.º 4, de 3 de fevereiro de 2021. Define parâmetros para a organização das interações didático-pedagógicas, presenciais e não presenciais, e da jornada de trabalho do Professor de Educação Básica (PEB I, PEB II, PEB III, PEB IV), Professor Adjunto I e II, Professor Bilíngue, Professor Substituto (TJE) e do Monitor Infante-juvenil I/Agente de Educação Infantil, no ano letivo de 2021, nos termos que especifica. **Diário Oficial do Município**, p. 12, Campinas, SP, 2 dez. 2021b. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/136723> Acesso em: 05 fev. 2021.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME/DEPE n.º 06, de 25 de maio de 2021. **Diário Oficial do Município**, p. 6, Campinas, SP, 27 maio 2021c. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/137466> Acesso em: maio 2021.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n.º 28, de 1 de dezembro de 2021. Dispõe sobre procedimentos para a organização do trabalho para o encerramento do ano letivo de 2021 e estabelece diretrizes para o planejamento de 2022, nos termos que especifica. **Diário Oficial do Município**, p. 12, Campinas, SP, 2 dez. 2021d. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/137959> Acesso em: 03 dez. 2021.

CARUSO, M. World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. **History of Education**, London, v. 37, n. 6, p. 825-840, nov. 2008.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição:** o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORSI, G. Education has no end: Reconciling past and future through reforms in the education system. **Educational Philosophy and Theory**, v. 52, n. 6, p. 688-697, 2020.

DI CESARE, D. **Vírus soberano?** A asfixia capitalista. Tradução de Davi Pessoa. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). **População e Estatísticas Vitais**. 2016. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>. Acesso em: jun. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF); INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA (IPEC). **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. 15 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf Acesso em: 20 set. 2022.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD contínua 2018: análise dos resultados**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnadcontinua.html?=&t=downloads> Acesso em: 6 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório SAEB 2017**. Brasília: Inep, 2019. 162 p. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-2017> Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Resultados do questionário resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 8 nov. 2021.

JOAS, H; KNÖBL, W. **Teoria social**: vinte lições introdutórias. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 649 p.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LELIS, N. Ocupações urbanas: a poética territorial da política. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 428-444, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2016v18n3p428>

LUHMANN, N. *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher, 1970.

LUHMANN, N. **Organización y decisión**. Autopoiésis, accion y entendimiento comunicativo. Barcelona: Anthropos, 1997.

LUHMANN, N. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. São Paulo: Vozes, 2016. 573 p.

LUHMANN, N.; SCHORR, K. E.; Presupuestos estructurales de una pedagogia reformista: analisis sociologicos de la pedagogia moderna. **Revista de Educación**, Lima, n. 291, p. 55-79, 1990.

MADRUGA, R. A. F. M. **Comunicação e estratégia em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal**. 2018. 148 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Comunicação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdt.d.uceb.br:8443/jspui/handle/tede/2431> Acesso em: 03 jun. 2021.

MARTINS, R. A. **A gestão sistêmica do fracasso escolar no ensino médio da rede pública no Estado do Pará**. 2018. 187 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10449>. Acesso em: jun. 2021.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **Autopoiesis and cognition; the organization of the living**. Boston: Reidel, 1980.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Universidade, 1998.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, J. P. de; VITORINO, A. J. R. Desafíos para un análisis complejo comparado: problematizando datos educativos en el contexto de pandemia Covid 19 en Campinas (SP) - Brasil. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 59-82, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23571> Acesso em: 7 nov. 2021.

MELLO, J. P. de; VITORINO, A. J. R. Ensaio crítico sobre as possíveis estratégias adotadas para o enfrentamento ao fechamento das escolas provocado pela Covid-19: Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP) – Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 807-820, set./dez. 2020.

- MORENO, R. M. Opinião. O impacto de longo prazo da Covid-19 no capital humano. **Banco Mundial**. 20 nov. 2020. *Online*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2020/11/20/brazil-covid-19-impact-on-human-capital> Acesso em: 12 jan. 2021.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação – UFSM**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822> Acesso em: 28 out. 2021.
- NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: 13 set. 2021. Acesso em: 13 set. 2021.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, 2021, v. 25. *Online*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/110616/pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.
- OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 34-49.
- PALHARES, I. Fechamento de escolas pode deixar 70% das crianças brasileiras sem compreender textos simples. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/fechamento-de-escolas-pode-deixar-625-das-criancas-sem-compreender-textos-simples.shtml> Acesso em: 02 abr. 2021.
- PÉREZ-ESCODA, A. WOS e SCOPUS: os grandes aliados de todo pesquisador. **Comunicar**, 9 fev. 2017. *Online*. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/wp/escola-de-autores/wos-e-scopus-os-grandes-aliados-de-todo-pesquisador/> Acesso em: 25 jan. 2022.
- PICCO, M. E. El aula inclusiva como respuesta autopoietica y el personalismo. **Revista Boletín Redipe**, v. 8, n. 8, p. 37-45, ago. 2019.
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016.
- QVORTRUP, L. Society's Educational System - An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. **Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning**, v. 1, n. 1, p. 01-21, 2005.
- REMPEL, M. Systems theory and power/knowledge: A foucauldian reconstruction of Niklas Luhmann's systems theory. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 16, n. 4, p. 58-90, 1996.
- RODRIGUES, L. P.; COSTA, E. G. da. Impacto da pandemia de Covid-19 ao sistema social e seus subsistemas: reflexões a partir da teoria social de Niklas Luhmann. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 302-335, jan./abr. 2021.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: 13 set. 2021.
- SEGALLA, J. I. S. da F. **Direito à educação, participação familiar e informação: o ciclo virtuoso da inclusão**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/6752> Acesso em: jun. 2021.
- SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**. Nota técnica. Abr. 2020. *Online*. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf Acesso em: jun. 2020.

VANDERSTRAETEN, R. Autopoiesis and socialization: on Luhmann's reconceptualization of communication and socialization. **British Journal of Sociology**, v. 51, n. 3, p. 581-598, set. 2000a.

VANDERSTRAETEN, R. Luhmann on socialization and education. **Educational Theory**, Winter, v. 0, n. 1, p. 01-23, 2000b.

VANDERSTRAETEN, R. The autopoiesis of educational organizations: the impact of the organizational setting on educational interaction. **Systems Research and Behavioral Science**, v. 19, p. 243-253, 2002.

VANDERSTRAETEN, R. The social differentiation of the educational system. *Sociology*, n. 38, v. 2, p. 255-272, 2004. DOI: 10.1177/0038038504040863

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 14-33.

WU, M. The reception of foreign educational thought by modern China (1909–1948): an analysis in terms of Luhmannian selection and self-reference. **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 3, p. 309-328, jun. 2009.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ANEXOS

ANEXO A
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diário Oficial do Município
27 de março de 2020

RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 002, 26 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica.

A Secretária Municipal de Educação e Presidente da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 2º da Resolução SME/FUMEC nº 4, de 18 de julho de 2007 e,

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.988, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Fundação Municipal para Educação Comunitária - Fumec e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental- anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. 2ª Edição (revisada), 2015;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 03, de 17 de janeiro de 2017, que fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos pelos Professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução FUMEC nº 09, de 29 de novembro de 2018, que dispõe sobre as Diretrizes e Normas para Cumprimento dos Tempos Pedagógicos pelos Docentes dos Programas de EJA;

CONSIDERANDO a Resolução Fumec nº 11, de 1 de dezembro de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes e Normas para cumprimento dos Tempos Pedagógicos no Centro de Educação Profissional de Campinas Prefeito Antônio da Costa Santos - Ceprocamp, alterada pela Resolução Fumec nº 8, de 19 de dezembro de 2019;

CONSIDERANDO o Decreto Municipal nº 20.768, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO que é dever do poder público assegurar as atividades de planejamento e a oferta de recursos pedagógicos que contribuam para que os estudantes mantenham a rotina de estudos visando minimizar os prejuízos causados pela suspensão das atividades escolares,

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos, que devem ser adotados como medidas mitigadoras durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020:

I - na Secretaria Municipal de Educação:

Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Emefs;

Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral, Emefeis;

Escolas Municipais de Educação de Jovens e Adultos, Emejas;

II - na Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec:

Unidades de Ensino Fundamental e salas descentralizadas de EJA - Anos iniciais;

Programa “Consolidando a Escolaridade”;

Programa de “Educação Ampliada ao Longo da Vida”;

Programa de “Apoio à Alfabetização”;

Programas de Educação Profissional Técnico de Nível Médio e de Qualificação Profissional do Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos”, Ceprocamp.

Parágrafo único. A Coordenadoria Setorial de Educação Básica, CEB, divulgará, em comunicado próprio, as recomendações para o suporte pedagógico, durante o período de suspensão das atividades escolares, para as Equipes Gestoras dos Centros de Educação Infantil, CEIs, e as famílias das crianças matriculadas nos CEIs.

Art. 2º Os procedimentos para atividades pedagógicas com alunos devem ser realizados por meio da plataforma Google Sala de Aula institucional da SME/Fumec, mediante acesso com *login* e senha com *e - mail* institucional.

§ 1º O *login* e senha com *e - mail* institucional da SME serão criados pela Ateduc e disponibilizados aos Representantes Regionais e ao Departamento Pedagógico de acordo com o cronograma que consta do ANEXO ÚNICO.

§ 2º O *login* e senha com *e - mail* institucional da Fumec serão criados pelo setor de informática da Fumec e disponibilizados aos Gestores da Fumec de acordo com o cronograma que conta do ANEXO ÚNICO.

§ 3º O *login* e senha com *e - mail* institucional devem ser solicitados:

II - pelos Supervisores Educacionais e Diretores Educacionais, ao Representante Regional do respectivo Naed;

III - pelos Professores, Orientadores Pedagógicos, Vice-Diretores e alunos da SME, ao Diretor Educacional da Unidade Educacional à qual está vinculado;

IV - pelos Coordenadores Pedagógicos, ao Departamento Pedagógico;

V - pelos Professores e Especialistas de Educação da Fumec, ao Gestor Público dos Programas de Educação Profissional, GPEP, ou ao Gestor Público dos Programas de Educação de Jovens e Adultos, GPJA, considerando o Programa a que está vinculado.

Art. 3º Na plataforma Google Sala de Aula é possível:

- I - disponibilizar atividades pedagógicas emergenciais para os alunos;
- II - estimular os estudantes a manterem uma rotina de estudos;
- III- fomentar a interação remota entre Professores e alunos;
- IV- monitorar os acessos de alunos e Professores;
- V- obter dados quantitativos e qualitativos para subsidiar o replanejamento pedagógico em razão da suspensão das atividades escolares presenciais.

Art. 4º Além das atividades emergenciais de apoio pedagógico devem ser asseguradas, por meio do aplicativo Google *Hangouts Meet*, as seguintes reuniões semanais de trabalho:

I - na SME:

- a) de Equipe Gestora, sob a responsabilidade do Diretor Educacional;
- b) de Trabalho Docente Coletivo, TDC, sob a responsabilidade do Orientador Pedagógico;
- c) dos Diretores Educacionais, sob a responsabilidade do Representante Regional;
- d) dos Supervisores Educacionais, sob a responsabilidade do Representante Regional de cada Naed;
- e) dos Orientadores Pedagógicos, sob a responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos;
- f) dos Coordenadores Pedagógicos da Coordenadoria Setorial de Formação, sob a responsabilidade do Coordenador da CSF;
- g) dos Coordenadores Pedagógicos da Coordenadoria Setorial de Educação Básica, sob a responsabilidade do Coordenador da CEB;
- h) dos Representantes Regionais e do Departamento Pedagógico com a Assessoria de Tecnologia Educacional, Ateduc;

II - na Fumec:

- a) da Equipe Gestora da EJA, sob a responsabilidade do Gestor dos Programas de Educação de Jovens e Adultos, GPEJA;
- b) da equipe do Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp, sob a responsabilidade do Gestor dos Programas de Educação Profissional, GPEP;
- c) de Trabalho Docente Coletivo da EJA, TDC, sob a responsabilidade do Diretor Educacional;
- d) de Trabalho Docente Coletivo, TDC, e do Trabalho Docente de Formação, TDF, do Ceprocamp, sob a responsabilidade do Orientador Pedagógico;
- e) de Trabalho Docente entre Pares, TDEP, do Ceprocamp, sob a responsabilidade do Professor com Projeto para Orientação de Área ou, no caso de sua inexistência, sob a responsabilidade do Orientador Pedagógico;
- f) do Orientador Pedagógico do Ceprocamp, sob a responsabilidade do responsável pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp;
- g) dos Professores com projeto para orientação de área, sob a responsabilidade do responsável pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp;
- h) dos órgãos técnicos e administrativos da Fumec, sob a responsabilidade da Diretoria Executiva da Fumec.

§ 1º As reuniões semanais de que tratam as alíneas ‘a’, ‘b’, ‘c’, ‘d’, ‘e’, ‘f’ e ‘g’ do inciso I deste artigo devem ser realizadas nos dias e horários definidos no planejamento para o ano letivo de 2020.

§ 2º A reunião semanal de que trata a alínea ‘h’, do inciso I deste artigo deve ser realizada em dia e horário definidos pela titular da SME.

§ 3º As reuniões semanais de que trata as alíneas ‘a’, ‘b’, ‘c’, ‘d’, ‘e’, ‘f’ e ‘g’ do inciso II deste artigo devem ser realizadas nos dias e horários definidos no planejamento para o ano letivo de 2020.

§ 4º A reunião semanal de que trata a alínea ‘h’ do inciso II deste artigo deve ser realizada em dia e horário definidos pelo titular da Diretoria Executiva da Fumec.

§ 5º Para a realização das reuniões de que trata este artigo os servidores têm disponível um roteiro de orientações específicas no endereço eletrônico <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho>.

Art. 5º Para viabilizar a realização das atividades previstas nesta Resolução o recesso escolar dos Professores, previsto no ANEXO I da Resolução SME/FUMEC nº 01, de 16 de janeiro de 2020, fica antecipado para o período de 23 de março a 05 de abril.

§ 1º O recesso para os Especialistas de Educação será planejado posteriormente de acordo com as demandas organizacionais da SME e da Fumec.

§ 2º A partir de 06 de abril as atividades escolares, bem como as reuniões de trabalho, devem ser organizadas de acordo com esta Resolução e os prazos definidos no cronograma que consta do ANEXO ÚNICO.

Art. 6º As Equipes Gestoras devem manter o funcionamento das Unidades Educacionais em todos os dias úteis para garantir a continuidade e o monitoramento de suas atividades essenciais, conforme orientações da SME e da Fumec.

CAPÍTULO II

DAS ATIVIDADES EMERGENCIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

Art. 7º Todos os Professores que atuam nas Unidades Educacionais e Programas, de que trata o Art. 1º desta Resolução, devem elaborar atividades emergenciais de apoio pedagógico para os seus alunos e inseri-las na plataforma Google Sala de Aula, observando:

I - o Projeto Pedagógico da escola;

II - o Plano Coletivo de trabalho;

III - o Plano de Ensino da Disciplina e da Turma;

IV - a realidade de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19);

V - o cronograma que consta do ANEXO ÚNICO;

VI - o roteiro de atividade emergencial de apoio pedagógico que será elaborado pelos Coordenadores Pedagógicos da SME, GPEJA e Equipe de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp e disponibilizado no endereço eletrônico <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho>, conforme cronograma que consta do ANEXO ÚNICO.

CAPÍTULO III

DAS REUNIÕES DE TRABALHO

Art. 8º As reuniões de trabalho de que trata o Art. 4º desta Resolução, devem ser organizadas pelos responsáveis, observando:

- I - as orientações da SME e da Fumec;
- II - a realidade de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19);
- III - as demandas apresentadas pela comunidade escolar;
- IV - o cronograma que consta do ANEXO ÚNICO.

CAPÍTULO IV

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 9º Compete a todos os Professores e Especialistas de Educação tomar ciência e organizar o trabalho de acordo com o disposto por esta Resolução.

Art. 10. Compete aos Professores, além do disposto no Art. 9º desta Resolução:

- I - elaborar os roteiros das atividades emergenciais de apoio pedagógico de acordo com o que dispõe o Art. 7º desta Resolução;
- II - acessar a plataforma, de acordo com a sua jornada de trabalho e a periodicidade das suas aulas em cada turma;
- II - dar *feedback* aos alunos sobre os roteiros realizados;
- III - manter a Equipe Gestora informada sobre a participação dos alunos nas atividades emergenciais de apoio pedagógico na plataforma;
- IV - participar das reuniões de trabalho com os Professores, de acordo com o disposto no Art. 4º.

Art. 11. Compete ao Orientador Pedagógico, além do disposto no Art. 7º desta Resolução:

- I - orientar a elaboração, reelaboração e avaliação das atividades emergenciais de apoio pedagógico;
- II - planejar, acompanhar e avaliar as reuniões de trabalho com os Professores, de acordo com o disposto no Art. 4º;
- III - coordenar as reuniões de trabalho com os Professores, de acordo com o disposto no Art. 4º;
- IV - ratificar na plataforma as atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 12. Compete ao Diretor Educacional e ao Vice-diretor, bem como ao responsável pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp, além do disposto no Art. 7º desta Resolução:

- I - planejar, acompanhar e avaliar as reuniões de trabalho com os Professores, de acordo com o disposto no Art. 4º;
- II - participar das reuniões de trabalho com os Professores, referidas no Art. 4º;
- III - atuar continuamente para estimular a participação dos alunos nas atividades emergenciais de apoio pedagógico;
- IV - orientar, acompanhar e apoiar os Professores para a realização das atividades previstas nesta Resolução.

Parágrafo único. Ao Diretor Educacional da Fumec compete também ratificar na plataforma as atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 13. Compete ao Coordenador Pedagógico da SME:

- I - planejar, acompanhar e avaliar as reuniões de Orientadores Pedagógicos;
- II - coordenar as reuniões de Orientadores Pedagógicos;
- III - preparar dados quantitativos e qualitativos para avaliação das atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 14. Compete ao Representante Regional da SME:

I - disponibilizar para todas as escolas do Naed as planilhas com *login* e senha dos servidores e alunos para acesso à plataforma Google Sala de Aula;

II - planejar, coordenar e avaliar as reuniões das Equipes Educativas dos Naeds e dos Diretores Educacionais;

III - demandar à Ateduc suporte técnico, quando necessário, para o adequado cumprimento do disposto por esta Resolução.

Art. 15. Compete ao titular do Departamento Pedagógico, Depe, bem como ao titular da Gestão dos Programas de Educação Profissional e da Gestão dos Programas de Educação de Jovens e Adultos da Fumec:

I - propiciar suporte pedagógico para a implementação e consolidação do disposto por esta Resolução;

II - promover ações para a divulgação da plataforma e incentivo à participação dos alunos nas atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 16. Compete à Assessoria de Tecnologia Educacional da SME:

I - elaborar planilhas de login e senha dos servidores e alunos da SME para acesso à plataforma Google Sala de Aula;

II - elaborar os tutoriais de orientação para alunos e Professores;

III - organizar as reuniões de orientações para implantação do disposto por esta Resolução;

IV - participar das reuniões semanais com os Representantes Regionais, o Depe e o Diretor Executivo da Fumec;

V - garantir suporte técnico.

Art. 17. Compete ao setor de informática da Fumec:

I - elaborar planilhas de login e senha dos servidores e alunos da Fumec para acesso à plataforma Google Sala de Aula;

II - elaborar os tutoriais de orientação para alunos e Professores;

III - organizar as reuniões de orientações para implantação do disposto por esta Resolução;

IV - participar das reuniões semanais com os Representantes Regionais da SME, o Depe e o Diretor Executivo da Fumec;

V - garantir suporte técnico.

Art. 18. Compete ao Gestor dos Programas de Educação Profissional da Fumec:

I - disponibilizar as planilhas com *login* e senha dos servidores e alunos do Ceprocamp para acesso à plataforma Google Sala de Aula;

II - planejar, coordenar e avaliar as reuniões semanais com a equipe do Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp;

III - demandar ao setor de informática da Fumec suporte técnico, quando necessário, para o adequado cumprimento do disposto por esta Resolução.

Art. 19. Compete ao Gestor dos Programas de Educação de Jovens e Adultos da Fumec:

I - disponibilizar para todas as Unidades Educacionais as planilhas com *login* e senha dos servidores e alunos para acesso à plataforma Google Sala de Aula;

II - planejar, coordenar e avaliar as reuniões semanais com os Diretores Educacionais;

III - demandar ao setor de informática da Fumec suporte técnico, quando necessário, para o adequado cumprimento do disposto por esta Resolução; IV - validar na plataforma as atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 20. Compete ao responsável pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp:

I - planejar, acompanhar e avaliar as reuniões do Orientador Pedagógico; II - coordenar as reuniões de Orientador Pedagógico e dos Professores com Projetos para Orientação de Área;

II - preparar dados quantitativos e qualitativos para avaliação das atividades emergenciais de apoio pedagógico;

III - validar na plataforma as atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 21. Compete ao Supervisor Educacional:

I - orientar, acompanhar e apoiar as Equipes Gestoras sobre o disposto por esta Resolução;

II - participar de pelo menos uma reunião de trabalho com os Professores, por mês, de cada escola sob sua responsabilidade;

III - participar das reuniões de Equipe Educativa do Naed;

IV - validar na plataforma as atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Parágrafo único. No caso da Fumec, a validação na plataforma, das atividades emergenciais de apoio pedagógico, compete ao responsável pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp e ao Gestor Público dos Programas de Educação de Jovens e Adultos, GPEJA, com a orientação, acompanhamento e apoio do Supervisor Educacional que atua na Fumec.

Art. 22. Compete à Assessoria de Comunicação da SME desenvolver ações para divulgação dos recursos disponíveis para a realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Art. 23. Compete aos titulares das Coordenadorias Setoriais de Formação e de Educação Básica:

I - planejar, acompanhar e avaliar as reuniões de Coordenadores Pedagógicos;

II - coordenar as reuniões semanais de Coordenadores Pedagógicos.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. As dúvidas devem ser encaminhadas para os seguintes endereços eletrônicos:

I - sme.teletrabalho@educa.campinas.sp.gov.br, para os servidores da SME;

II - fumec.informática@educa.campinas.sp.gov.br, para os servidores da Fumec.

Art. 25. Os Professores de Ensino Fundamental e EJA da SME que não dispuserem de recursos tecnológicos para acesso à plataforma Google Sala de Aula poderão solicitar pelo e-mail sme.tecnologia@educa.campinas.sp.gov.br a retirada do chromebook nos termos de comodato estabelecidos pela SME.

§ 1º A retirada do chromebook de que trata o *caput* poderá ser realizada após o dia 06 de abril mediante agendamento prévio, respeitando os protocolos das autoridades sanitárias para evitar concentração de pessoas.

§ 2º Nos casos em que o professor não tiver acesso à internet poderá agendar a utilização das instalações e equipamentos da unidade educacional, respeitando as normas sanitárias.

Art. 26. Os Professores do Ceprocamp que não dispuserem de recursos tecnológicos para acesso à plataforma Google Sala de Aula poderão agendar pelo e-mail

fumec.ceprocamp@campinas.sp.gov.br a utilização das instalações e equipamentos do Cefrocamp, respeitando as normas sanitárias.

Art. 27. Os casos omissos serão resolvidos pelo titular da Secretaria Municipal de Educação e pelo Diretor Executivo da Fumec.

Art. 28. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e seus efeitos retroagem a 23 de março de 2020.

Campinas, 26 de março de 2020
SOLANGE VILLON KOHN PELICER

ANEXO B

Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares⁵

O isolamento social foi estabelecido como uma das medidas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde e acatada pela Prefeitura Municipal de Campinas para conter a pandemia da COVID-19. Buscando garantir a continuidade do processo educacional a todos os alunos, neste contexto de pandemia, a SME indica o oferecimento de outras formas de interação com a Escola e acesso ao conhecimento, mediante o uso da plataforma Google Sala de Aula Institucional, visando oportunizar: 1) o encontro virtual entre escola e alunos e entre estes e seus pares, 2) a experimentação e criação de novas formas de interações para estudo e pesquisa por parte dos estudantes e 3) o fortalecimento do vínculo entre escola e família.

Ressaltamos que as formas de interação na plataforma Google Sala de Aula Institucional a serem desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, enquanto condição possível de relação da escola com os alunos neste momento, não se caracterizam como educação a distância ou aulas *online* e não substituem as interações presenciais, uma das principais condições para a constituição do sujeito no processo educativo.

O uso da plataforma Google Sala de Aula Institucional, conforme disposto na Resolução SME/FUMEC nº 02, de 26 de março de 2020, deve ser balizado pelo princípio legal da igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos nesse processo educacional mediado pelas tecnologias digitais, o que requer, do poder público, a garantia de meios e recursos tecnológicos para participação de todos.

Neste contexto, o uso de plataformas digitais, por sua especificidade, torna-nos, a todos, aprendizes, ao nos colocar diante de barreiras que precisam ser consideradas e superadas em um movimento coletivo, em que todas as instâncias da SME, escolas, alunos e famílias se apoiam mutuamente. Nesse sentido, o planejamento e replanejamento das interações propostas pela escola devem se balizar pelas condições de cada um e todos os alunos para organizar os tempos e espaços de interação em seu domicílio.

Reconhecemos, como necessário às equipes escolares, o provimento de condições e formação para a especificidade do trabalho pedagógico com plataformas digitais, processo ainda inicial na Rede Municipal de Ensino e que ocorrerá simultaneamente e em diálogo ao uso do Google Sala de Aula. Assim, é importante considerarmos as condições de atuação dos profissionais da educação nesse contexto, o que envolve o acesso a equipamentos, conexão eficiente e reorganização dos tempos pedagógicos para atendimento desta demanda.

Princípios para a organização do trabalho pela escola:

Construção coletiva das atividades e interações propostas pelas equipes docente e gestora, mediada pelo orientador pedagógico, balizadas pelo Projeto Pedagógico e pelas Diretrizes Curriculares da SME;

Consideração e valorização das experiências já construídas pelas escolas e comunidade no uso de plataformas digitais;

Autonomia da escola, considerando as necessidades e a realidade de sua comunidade, fortalecendo os princípios da gestão democrática;

Consideração dos princípios da educação inclusiva para garantir o acesso de todos os alunos às práticas curriculares da escola, sendo acompanhados, quando necessário, por conhecimentos, serviços e recursos especializados;

Comunicação entre a comunidade escolar, mantendo-se diálogo constante, visando o aperfeiçoamento da acessibilidade e promoção de interação entre alunos e conhecimento.

Princípios a serem observados nas atividades e interações planejadas pelas escolas:

Ressaltamos que, mesmo neste contexto de isolamento social, o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais deve ser sustentado pelos princípios das Diretrizes Curriculares Municipais, dentre os quais destacamos:

Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Para isso, é importante que o professor considere que os alunos aprendem de várias maneiras: lendo, vendo um filme, participando de um jogo, fazendo uma pesquisa, conversando com outras pessoas sobre temáticas diversas, fazendo experiências, entre outros;

⁵ . Este documento foi elaborado a partir de minuta apresentada pelos Coordenadores Pedagógicos, discutida e alterada nas reuniões dos coletivos de Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, com participação da Assessoria de Tecnologia Educacional, de Diretores Educacionais e Representantes Regionais, e finalizado pelo Departamento Pedagógico da SME.

Promoção da postura investigativa do aluno, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos, por meio de abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo;

Educação para o exercício da cidadania, com ações que promovam a reflexão e análise dos problemas vividos;

Apropriação e produção de cultura, compreendendo-a como produção humana nos diferentes campos, em que as crianças e jovens possam apreciar e experienciar manifestações culturais como dança, teatro, cinema, música, artes plásticas etc.

Orientações para a elaboração das atividades e interações:

Propor atividades que possam ser desenvolvidas de forma independente pelos alunos, uma vez que esses devem ser os interlocutores dos professores nas plataformas digitais;

Oferecer as orientações necessárias e garantir espaço para solução de dúvidas, buscando o exercício da autonomia e independência dos alunos;

Elaborar coletivamente, incluindo os professores de educação especial, atividades e interações que não imponham barreiras para o acesso aos meios digitais de comunicação e informação, considerando os usuários de Libras, *Braille*, comunicação alternativa, recursos de acessibilidade em seus *tablets*, computadores, entre outros;

Promover o protagonismo dos alunos com a organização de espaços digitais para apresentação de suas elaborações (escritas, musicais, audiovisuais etc), valorizando suas culturas e as diversas linguagens;

Orientar as famílias ou responsáveis sobre a importância de rotinas de estudos dos alunos, de forma a organizarem seus tempos cotidianos, reservando momentos específicos para o acesso às plataformas digitais, realização das propostas e interação com colegas e professores;

Considerar que existem outros meios para as interações com os alunos que podem se articular com o Google Sala de Aula Institucional, que é a plataforma oficial da SME;

Fomentar o trabalho coletivo entre os professores de um mesmo ciclo ou componente curricular, bem como de diferentes ciclos e componentes curriculares, sendo possível a proposição de atividades que envolvam alunos de várias idades e com diferentes saberes;

Propor uma carga horária semanal de estudo viável para o aluno, considerando o tempo necessário para a realização de cada atividade, uma vez que o trabalho mediado pelas tecnologias digitais demanda tempos, espaços e organizações pessoais que diferem daqueles utilizados em atividades presenciais.

Assim, a partir desses princípios e orientações, considerando a realidade de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), as equipes docentes das Unidades Educacionais devem elaborar propostas de atividades e interações para suas turmas, indicando:

descrição da atividade proposta em linguagem adequada ao entendimento e execução pelo aluno;

o(s) componente(s) curricular(es) mobilizados;

o(s) objetivo(s) da atividade;

a carga horária prevista para seu desenvolvimento.

Conforme aponta a Resolução SME/FUMEC nº 02, de 26 de março de 2020, as ações a serem propostas nas interações nas diversas plataformas digitais devem ter um caráter mitigador e emergencial nesse momento de isolamento social, diferindo do planejamento das atividades presenciais trimestrais. É importante reconhecer e reafirmar que essas atividades não substituem os processos educacionais presenciais na Escola.

Campinas, 15 de abril de 2020.

Departamento Pedagógico.

ANEXO C
DOCUMENTO ORIENTADOR DAS ATIVIDADES EMERGENCIAIS DE APOIO
PEDAGÓGICO
2º semestre

1. INTRODUÇÃO

O afastamento social, medida necessária de combate à pandemia de COVID19, impactou o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Entendemos que esse processo sofreu inevitáveis prejuízos devido à suspensão das aulas presenciais, pois compreendemos não ser possível a simples mudança do ensino presencial por aulas a distância, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Partindo desta premissa, entendemos que é necessário envidar todos os esforços para que outros prejuízos não sejam acrescentados a esta situação, muitos deles decorrentes de tentativas de transposição da lógica de ensino a distância para a educação básica.

Assim, este documento objetiva orientar a construção das **atividades emergenciais de apoio pedagógico**, explicitando suas referências legais e conceituais, os princípios que fundamentam sua proposta e os parâmetros específicos para sua implementação. Aqui, concordamos com Sônia Kramer, quando aponta que uma proposta pedagógica ou curricular não deve se constituir em um “lugar”, entendido como resposta pronta ou definitiva a alguma demanda específica, mas em “caminho”, construção que acontece “no caminhar”, com uma história que “precisa ser contada”, pois:

Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p. 19).

Consideramos que a proposta de organização do trabalho pedagógico que este documento enseja é dinâmica e situada, dialogando com as situações concretas encontradas neste caminho em construção, ao buscar elementos que possam ajudar a responder aos desafios postos aos profissionais de educação neste momento. Ao mesmo tempo, traz consigo, de maneira enfática, os valores que definem o caminhar de nossa Rede Municipal de Educação, posicionando-se de maneira sensível e responsável em um cenário que demanda grande esforço coletivo de superação das barreiras ao acesso à educação, impostas pelo necessário afastamento social e acirradas pelas desigualdades socioeconômicas que atingem nossos alunos e suas famílias.

Ainda de acordo com Kramer, uma política pública deve assumir “que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis” (idem, p. 21), indicando diretrizes e garantindo as condições para implementá-las. Desta maneira, este documento, como parte da construção desta política, indica parâmetros para a

construção das alternativas locais, considerando a autonomia das equipes escolares na tomada das melhores decisões que possam responder às necessidades de suas comunidades específicas. As orientações apresentadas, construídas a partir de intenso estudo e debate entre Coordenadores e Orientadores Pedagógicos no processo de analisar e refletir sobre as diversas maneiras de responder aos desafios deste momento, procuram evidenciar este diálogo entre as soluções locais e as concepções pedagógicas e curriculares de nossa Rede. Podemos dizer, apoiando-nos nas palavras de Kramer, que nosso objetivo foi “construir a unidade na diversidade e contra a desigualdade” (idem, 1997, p. 21).

2. APORTES LEGAIS E CONCEITUAIS

A partir da Resolução SME/FUMEC nº 02, de 26 de março de 2020 - e divergindo da postura adotada por outras redes municipais e estaduais de ensino -, a Rede Municipal de Ensino de Campinas estabeleceu procedimentos pedagógicos e administrativos que visavam a mitigar os efeitos da pandemia sobre a educação, definindo como estratégia educacional a elaboração de **atividades emergenciais de apoio pedagógico** (CAMPINAS, 2020a, Art. 7º).

Em 15 de abril de 2020, o Departamento Pedagógico (Depe) publicou o *Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares*, cujo objetivo era apontar os princípios e orientações básicas para o desenvolvimento das atividades emergenciais de apoio pedagógico nas Unidades Escolares da rede. O documento explicitou o caráter dessas atividades ao afirmar: “as ações a serem propostas nas interações nas diversas plataformas digitais devem ter um caráter mitigador e emergencial neste momento de isolamento social, diferindo do planejamento das atividades presenciais trimestrais” (CAMPINAS, 2020b, p. 3).

Os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) - focalizando principalmente a questão do acesso - respaldam essa posição ao apontar que a reorganização das atividades educacionais “situa-se em como minimizar os impactos do afastamento social na aprendizagem dos estudantes [...]” (BRASIL, 2020a, p. 4). As propostas educacionais devem ter o objetivo de garantir o atendimento escolar essencial (BRASIL, 2020b, p. 10) e não devem contribuir para o aumento da desigualdade educacional já existente (BRASIL, 2020c, p. 27) decorrente das desigualdades econômicas e sociais brasileiras.

O Parecer nº 05 do CNE faz uma breve reflexão a respeito da opção de se adotar o Ensino a Distância (EAD) nas estratégias educacionais propostas durante o afastamento social. Apesar de indicar como uma possibilidade, o documento explicita que essa modalidade está intimamente ligada ao uso das TDIC e possui um conjunto de exigências específicas para o seu credenciamento e autorização. Além disso, esse formato precisa disponibilizar também espaços e tempos de encontros presenciais

(BRASIL, 2020a, p. 8). Diante das limitações de acesso às diversas tecnologias, o parecer recomenda que as redes de ensino adotem atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por TDIC, como estratégia para garantir o atendimento escolar essencial enquanto persistirem as restrições sanitárias. O Parecer conclui que:

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas **passíveis de serem alcançados através destas práticas** (BRASIL, 2020a, p. 8 - grifos nossos).

Ao desconsiderar as condições objetivas de acesso dos estudantes, a adoção da modalidade EAD tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades educacionais. Isso significa que “transpor aulas presenciais para a modalidade remota implica favorecer os que são econômica, social e culturalmente privilegiados, negando aos(às) que mais precisam outro direito humano fundamental: a educação escolar” (MARTINS; COUTINHO; CORROCHANO, 2020, p. 24).

No entanto, o “problema” não se limita à falta de acesso às tecnologias. As experiências de transposição das aulas presenciais para processos mediados pelas TDIC adotadas em outras redes demonstram que “é um mito acreditar que professores(as) estejam ensinando e alunos(as) aprendendo” (Idem, p. 25-26). O acúmulo de atividades domésticas, atividades profissionais e a tarefa de mediação das atividades escolares em casa, sem ter a formação necessária para tanto e/ou sem contar com um ambiente adequado ao aprendizado, tem sobrecarregado as famílias (Idem, p. 21). Além disso, mesmo os estudantes que dispõem das condições de acesso encontram dificuldades, pois acabam sendo obrigados a aprender sem a mediação do professor, dos amigos ou dos familiares (Idem, p. 22).

De fato, essas tecnologias podem qualificar os resultados educacionais. Para tanto, porém, necessitam estar articuladas com as aulas presenciais, além de demandarem estrutura, oferecimento de acesso universal e habilitação de docentes e discentes (Idem, p. 25-26). Obviamente, no atual contexto, esses requisitos não estão garantidos. Portanto, o presente documento **reafirma o caráter mitigador das atividades emergenciais de apoio pedagógico e a sua necessária continuidade no decorrer do segundo semestre de 2020.**

Com relação à organização e estrutura destas atividades, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fornece indicações imprescindíveis para sua orientação em um sentido mais coletivo, interdisciplinar e temático. Ao nosso ver, estes são parâmetros não só coerentes à organização do trabalho pedagógico em geral, mas especificamente relevantes ao atual contexto.

Ao tratar das formas para a organização curricular em seu Capítulo I, estas diretrizes definem o currículo como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, 2010, Art. 13,

p. 66). A partir deste conceito, indicam que, na organização da proposta curricular de cada escola,

deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010, Art 13, §2, p. 66).

Em seguida, ao dispor sobre a organização “do percurso formativo, aberto e contextualizado” dos alunos nesta configuração curricular, as diretrizes determinam que se assegure a “escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola [...] subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem”, de maneira que “os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas” (Idem, p. 67). O documento aponta, expressamente, que tal organização, fomentando o trabalho coletivo da escola, deve ser “centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento” (Idem, p. 67).

Os “eixos temáticos” se constituem num conceito importante para estas diretrizes, na medida que representam

uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos (Idem, p. 67).

O parecer às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos enfatiza o esforço de integração do currículo das escolas brasileiras, apresentando-nos alguns exemplos destas “numerosas e variadas experiências” :

Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal (BRASIL, 2010, p. 119).

De forma articulada a estes conceitos, a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), em seu Artigo 3º, parágrafo 1º do item VIII, determina explicitamente que

Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global [...].

As “competências” definidas na BNCC e que, obrigatoriamente, devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, precisam ser, contudo, colocadas em relação às possibilidades e limitações das atividades pedagógicas não presenciais, conforme os pareceres nº 05, 09 e 11 do CNE mencionados anteriormente. Portanto, entendemos que tais competências (equivalentes aos direitos de aprendizagem, conforme o Art. 3º deste documento), na relação com as atividades emergenciais de apoio pedagógico, tornam-se uma das referências possíveis, se consideradas em seus aspectos gerais nas áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, cf. Art. 14), e não naquilo que têm de específico para cada ano dos componentes curriculares.

3. PRINCÍPIOS E PARÂMETROS DAS ATIVIDADES EMERGENCIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

O momento exige tanto o fortalecimento de nossas premissas quanto o dimensionamento de alguns aspectos do trabalho para o planejamento da continuidade das atividades emergenciais de apoio pedagógico do 2º semestre, de forma que possa ocorrer em função do cenário que estamos enfrentando. A partir da premissa de não transpor tanto a lógica do ensino presencial como do ensino a distância para as atividades emergenciais de apoio pedagógico e dos aportes legais e

conceituais aqui expostos, as práticas pedagógicas que sustentarão tais atividades devem:

1. Ser planejadas coletivamente, interdisciplinares e por ciclos, acessíveis a todos os alunos, tanto no que se refere à forma de acesso quanto em relação ao provimento dos serviços e recursos que atendam às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial e eliminem as barreiras para participação desses alunos nas atividades pedagógicas não presenciais;
2. Ser planejadas semanalmente a partir de **eixos temáticos/temas geradores**; a postagem deve considerar um cronograma a ser respeitado e que não acarrete sobrecarga e dificuldades aos alunos;
3. Manter as crianças, os jovens e adultos motivados, aguçando sua curiosidade em relação ao mundo e ao conhecimento;
4. Manter as crianças, os jovens e os adultos confiantes na sua capacidade de aprender e acreditando em si mesmos;
5. Ser articuladas aos documentos curriculares municipais e nacionais, contemplando os objetivos possíveis nesse contexto;
6. Ser desenvolvidas de forma independente pelos alunos, estimulando a construção da autonomia e não atribuindo, às famílias, funções que estão para além de sua responsabilidade na educação das crianças e jovens;
7. Incentivar o protagonismo dos alunos para apresentação de suas produções (escritas, musicais, audiovisuais etc.), valorizando suas culturas e as diversas linguagens;

8. Fomentar o trabalho coletivo entre os professores de um mesmo ciclo ou componente curricular, sendo possível a proposição de atividades que envolvam alunos de várias idades e com diferentes saberes.

Em outras palavras, considerando os parâmetros assumidos, corroborados por documentos municipais e nacionais já citados, entendemos que as atividades emergenciais de apoio pedagógico constituem um “currículo vivo”, em construção contínua. As experiências, significativas de reflexões e aprendizagens, ao mesmo tempo que reduzem danos advindos do atual contexto que é imposto a todos, devem se estruturar a partir de eixos temáticos ou temas geradores que possibilitem propostas centradas em atividades integradoras, articuladas, transdisciplinares, elaboradas semanalmente, rompendo com a dinâmica de excesso de tarefas compartimentadas e mecanicamente cumpridas, esvaziadas de sentidos aos estudantes. Dessa maneira, enfatizamos, em quatro tópicos, que as atividades emergenciais de apoio pedagógico **não devem se caracterizar como:**

1. **Compartimentadas:** não devem ser planejadas a partir de componentes curriculares individuais, de forma isolada e desarticuladas do trabalho coletivo da equipe docente.
2. **Sobrecarregadas:** não devem ser organizadas sem considerar a rotina do aluno, evitando sobrecarregá-lo com uma grande quantidade de tarefas que podem exigir um tempo excessivo de tela e/ou execução, mesmo que essa última se realize em material impresso;
3. **Dependentes de pré-requisitos:** não devem ser construídas de modo a depender de conteúdos ou informações de atividades anteriores, enquanto condição prévia para a realização das demais atividades formuladas a partir da mesma temática/projeto. Em outras palavras, mesmo fazendo parte de um mesmo tema ou projeto, o fato de o aluno não ter realizado alguma atividade, não deve ser impeditivo para a realização das demais;
4. **Direcionadas às famílias e/ou responsáveis:** não devem intensificar a dependência de um mediador (familiar ou não) para sua realização; entendemos que não cabe às famílias, responsáveis e/ou tutores assumir o protagonismo dos professores no seu trabalho de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

4. SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação deve ter como **foco fundamental o movimento coletivo** dos alunos naquilo que foi proposto (como acessaram, se houve adesão às propostas, se houve devolutivas, por quais meios e qual a qualidade das interações estabelecidas).

Não se deve constituir em uma apreciação individual de acertos, erros, destreza ao realizar o que foi proposto ou em aferição do desempenho do aluno. Portanto, não se

deve atribuir conceitos nem se ter como finalidade a promoção/retenção de alunos ao final do período letivo.

A avaliação deve ser do trabalho, constituindo-se como diagnóstico do percurso da construção coletiva da equipe escolar e base de conhecimento para replanejamento das atividades pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACESSO DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES EMERGENCIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

5.1. No âmbito da SME

No âmbito das ações mitigadoras propostas pela SME nesse momento de suspensão das aulas presenciais, a questão do acesso dos alunos às atividades emergenciais de apoio pedagógico ganha centralidade. Os documentos legais e orientadores em níveis federal e municipal apontam, sem exceção, o dever do poder público em assegurar o acesso e participação efetiva do aluno em todas as atividades propostas, assegurando o princípio da equidade e da permanência com qualidade no sistema de ensino.

Assim, não basta ao poder público ofertar o acesso, mas, antes de tudo, implementar propostas amplamente inclusivas que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais entre os alunos, representando barreiras para o acesso a uma educação universal e de qualidade, ao mesmo tempo em que utilize a oportunidade trazida por novas TDIC para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado, conforme preconiza a Resolução 05/2020 do Conselho Nacional de Educação.

A garantia do acesso se materializa em ações dos diversos âmbitos administrativos da Rede Municipal de Ensino: Departamentos, Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) e Unidades Escolares. É a conjunção das ações de cada um desses setores, traduzidas em procedimentos pedagógicos e administrativos, em um esforço amplamente intersetorial, que determinará a qualidade da oferta educacional aos alunos da Rede neste momento.

No âmbito administrativo, por exemplo, a SME tem por tarefa apresentar as bases legais que dão sustentação às novas formas de trabalho trilhadas pelas escolas neste momento de suspensão de aulas presenciais, indicando e validando os diversos meios de acesso propostos aos alunos. Ao olharmos para a Resolução SME/FUMEC 02/2020, encontramos descritas, entre as competências de Departamentos e Assessorias, diversas ações voltadas ao suporte do acesso dos alunos às atividades de apoio pedagógico. No momento da publicação da referida Resolução, essas ações estavam voltadas para o uso da plataforma Google Sala de Aula.

Decorridos cinco meses do trabalho realizado pelas escolas, estas construíram percursos diversos objetivando ampliar o acesso que, por inúmeras razões, não se

mostrou universal através da plataforma inicialmente proposta. Assim, depreende-se que as competências das diversas instâncias da SME devem se manter, agora, no âmbito das novas formas de acesso propostas e implementadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino, a saber: propiciar suporte pedagógico para a implementação e consolidação das ações mitigadoras; promover ações para a divulgação dos meios de acesso e incentivo à participação dos alunos nas atividades emergenciais de apoio pedagógico; desenvolver ações para divulgação dos recursos disponíveis para a realização das atividades; etc.

Além dessas ações, neste momento de continuidade das atividades emergenciais de apoio pedagógico, é fundamental que a SME amplie o acesso dos alunos à internet e aos recursos tecnológicos, como os tablets. Essa ação não tem por objetivo padronizar o tipo de acesso proposto aos alunos ou mesmo mudar o caráter das atividades propostas, mas ampliar as possibilidades de interlocução entre alunos, escola e conhecimento. Entre os recursos que as escolas vêm utilizando, o uso de tablets e celulares representa uma proporção considerável do acesso dos alunos. Faz-se necessário, portanto, que a SME indique as diretrizes para o uso dessas tecnologias mediadoras dos processos educativos, auxiliares e complementares às atividades presenciais, abordando o tempo e espaço esperado de uso desses recursos, formas de acesso a esses equipamentos e reorganização dos tempos pedagógicos dos professores para atendimento a esta demanda.

No bojo dessas diretrizes também devem constar a indicação, orientação e suporte para as mudanças necessárias nos Projetos Pedagógicos das escolas, as medidas de acessibilidade igualmente garantidas aos alunos público-alvo da educação especial, indicativos e propostas de formação de professores para o uso de novas TDIC ou em outros formatos. Para a construção de documentos orientadores como esses é fundamental o diálogo entre Depe, Naeds e equipes escolares, em que cada instância apresenta o conhecimento construído sobre esse processo da oferta de atividades emergenciais de apoio pedagógico e, mediados pelas informações quantitativas e qualitativas de cada âmbito, vão planejando e replanejando o trabalho e as diretrizes que o sustentarão.

Assim, pode-se dizer que os elementos fundamentais para o sucesso de uma proposta de continuidade de ações mitigadoras como a que a SME propõe são a produção, o monitoramento e análise dos dados de acesso dos alunos. Assim, faz-se necessário implementar o monitoramento do acesso através de:

- Mapeamento das condições de acesso dos alunos às atividades emergenciais de apoio pedagógico e levantamento dos estudantes que não tiveram acesso às atividades e dos motivos para isso;
- Organização de espaços de escuta dos profissionais das escolas, das famílias e dos alunos da Rede Municipal de Ensino sobre as condições de acesso;
- Continuidade do acompanhamento dos Coordenadores Pedagógicos do Depe em relação aos aspectos pedagógicos qualitativos e quantitativos do acesso;

- Construção coletiva de um instrumento quantitativo e qualitativo de coleta e sistematização dos dados de acesso dos alunos;
- Criação de um banco de dados e informações para subsidiar o replanejamento, reorganização e redirecionamento das ações mitigadoras quando e se necessário.

O acompanhamento sistematizado do acesso dos alunos permitirá que a SME: - Compartilhe informações com as demais instâncias que acompanham e se inter-relacionam nesse processo de ações mitigadoras: outras Secretarias, Ministério Público, Conselho Tutelar, coletivos representantes de pais, professores, alunos, etc.;

- Realize a busca ativa dos alunos que não estão acessando as atividades por nenhum meio e correm o risco de evadirem da escola;
- Identifique as necessidades de cada aluno, em especial os alunos com deficiência, bem como as dificuldades de cada família para permitir o acesso e o retorno das atividades propostas;
- Construir propostas de acolhimento às famílias e aos alunos que passam por dificuldades materiais e psicológicas;
- Construir propostas para quando do retorno dos alunos às atividades presenciais;
- Organizar e promover ações para potencializar o acesso ou mesmo promover outras formas das atividades chegarem aos alunos e estes manterem o vínculo com seus professores;
- Disponibilizar recursos humanos e materiais para fazer chegar as atividades nas residências dos alunos, para adquirir materiais e insumos, entre outros;
- Organizar e disponibilizar transporte centralizado para os Cemefejas e outras unidades escolares que recebem alunos de diversas regiões de Campinas, possibilitando que as atividades cheguem a todos os alunos; - Organizar e disponibilizar transporte para as escolas, possibilitando que as atividades cheguem aos alunos que não conseguem retirá-las em sua unidade educacional;
- Utilizar o Conta Escola para permitir ações de ampliação do acesso: pagamento de serviços de entrega de atividades, aquisição de recursos tecnológicos (chips, plano de dados, etc), inclusive atualizando sua base legal, se necessário;
- Elaborar orientações e informações às famílias para dar segurança, conforto e confiança na relação entre estas, a escola e demais instâncias da SME.

5.2 No âmbito da escola

As barreiras encontradas nas diversas esferas apresentadas repercutem na escola e, quando não superadas da forma adequada, impossibilitam o atendimento universal das atividades emergenciais de apoio pedagógico.

Além disso, outras surgem no âmbito escolar, dificultando a articulação das atividades: endereços e telefones desatualizados nas fichas cadastrais dos alunos, recursos tecnológicos insuficientes para atender a todos os que deles necessitem, ausência de orientações da SME para auxiliar na busca ativa dos alunos que não acessam as atividades, entre outras.

Compete às escolas:

- monitorar e fazer o levantamento dos alunos que não conseguem acessar a plataforma Google Sala de aula e indicar quais meios seriam os mais adequados para que, junto às demais instâncias, possa ser organizada a distribuição dos materiais a esses alunos;
- manter os dados de acesso pelas diversas ferramentas adotadas sempre atualizados;
- apontar quais alunos não foram atendidos por nenhum dos meios proporcionados pela escola, para que, junto às demais instâncias, outras formas de acesso possam ser indicadas;
- adotar recursos disponibilizados pela SME que atendam ao público de sua escola para promover o acesso universal;
- participar, junto às demais instâncias da SME, na construção e implementação de recursos que sejam necessárias para a universalização do acesso às atividades, com a participação da comunidade escolar;
- disponibilizar às famílias os recursos enviados às unidades pela SME;
- indicar à SME recursos materiais, humanos e financeiros necessários para a promoção do acesso;
 - promover um diálogo com famílias e alunos para elaborar as necessidades individuais de acesso.

5.2.1 Recursos materiais, tecnológicos e assistivos

Como já indicado, as atividades emergenciais de apoio pedagógico devem estimular a autonomia dos alunos na sua realização. Para tanto, as propostas precisam estar adequadas às necessidades individuais de acesso, considerando seus saberes, suas condições para realização e os recursos tecnológicos e assistivos específicos para o atendimento.

Disponibilizar os recursos existentes na escola e orientar as famílias sobre a importância do acesso a eles é fundamental para que seja garantida a participação efetiva de todos os alunos. Esses materiais podem ser disponibilizados por meio das diversas ferramentas já utilizadas pelas escolas (Facebook, Whatsapp, Padlet, Blogs, entre outros), por meios impressos, além de entregar/emprestar recursos tecnológicos como tablets, chips e recursos assistivos disponíveis na escola.

5.2.2 Organização logística

Proporcionar, além do uso da plataforma Google Classroom, outras formas de acesso para que se atinja a universalidade faz-se primordial, tendo em vista a realidade de muitos dos alunos que, como levantado pelas escolas, não possuem aparelho celular ou a operadora de internet do chip oferecido pela SME não funciona em sua residência.

Conforme já apontado nesse documento, em referência ao parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/2020, em busca de evitar a intensificação das desigualdades, a escola, na oferta de materiais diversificados (material impresso, livros, materiais de acessibilidade, tablet, entre outros) aos alunos que não tiveram acesso à plataforma, deve:

- Fazer o levantamento de quais alunos não conseguem retirar os materiais na escola e que deverão recebê-lo em casa, com o endereço para a realização da entrega;
- Entrar em contato com essas famílias e/ou alunos maiores de 18 anos para detalhar e combinar a entrega dos materiais;
- Orientar as famílias e/ou alunos sobre o uso do material entregue; - Selecionar, dentre as possibilidades de logística (recurso próprio ou solicitação à SME), a mais adequada para a sua realidade;
- Organizar como serão feitas as interações durante o momento em que as atividades estiverem com os alunos;
- Organizar a devolutiva dos materiais que precisam de retorno, utilizando-se de meios diversos para esse fim, como Whatsapp, ou ainda do mesmo meio selecionado para a entrega, considerando a estratégia que facilite a interação do aluno com a escola.

5.2.3 Especificidades da Educação Especial

No documento orientador *Orientações para a organização do trabalho da Educação Especial no contexto de isolamento social* consta que:

A educação especial, enquanto modalidade de ensino e campo de conhecimento, deve se articular a todas as práticas da escola, com aporte de recursos, serviços e conhecimentos especializados para promover a inclusão, o acesso e a participação das pessoas com *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação* nas práticas educacionais de sua turma/escola, que serão disponibilizados, no momento atual, por meio de plataformas digitais (CAMPINAS, 2020c, p. 01).

Diante disso, para garantir o acesso desses alunos público-alvo da Educação Especial (EE) às atividades, o documento aponta a importância de acompanhamento do professor de Educação Especial, uma visão mais próxima da orientação pedagógica em relação à articulação entre o professor de Educação Especial e o professor regente; a complementação das atividades na plataforma por línguas e linguagens específicas às necessidades de cada aluno público-alvo da EE; a possibilidade de reorganização de

tempos e espaços, bem como a distribuição de materiais e recursos assistivos destinados ao público específico.

O documento traz de maneira detalhada ações possíveis para a garantia de acesso para o público-alvo da Educação Especial no contexto de isolamento social e, cabe à escola, oferecer os recursos disponíveis para garantir a interação, além de recorrer à SME diante da necessidade de um recurso assistivo específico a um aluno desse grupo.

5.2.4 Recursos formativos

A formação continuada é necessária para garantir a articulação com as propostas de atividades emergenciais de apoio pedagógico. A escola pode, portanto, disponibilizar espaços para a troca de experiências internas e externas, com os relatos das ações entre os ciclos, organizar eventos formativos com verba própria e também participar das ações da CSF. Além disso, as equipes escolares podem solicitar à CSF formação continuada em temáticas pertinentes às ações mitigadoras.

Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Especial

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação nº 05/2020**. Assunto: 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. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulaspareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp2020>. Acesso em: 31 de agosto de 2020

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação nº 09/2020**. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselhonacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cneconselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 31 de agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação nº 11/2020**. Assunto: Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atosnormativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-deeducacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 31 de agosto de 2020

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 002, 26 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares

de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica. 2020a.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Departamento Pedagógico. **Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares.** 2020b.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Departamento Pedagógico. **Orientações para a organização do trabalho da Educação Especial no contexto de isolamento social.** 2020c.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.

MARTINS, Marcos Francisco; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; CORROCHANO, Maria Carla. **Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus** (Relatório técnico-científico de pesquisa). Sorocaba, maio de 2020

ANEXO D

RESOLUÇÃO SME Nº005, DE 01 DE SETEMBRO DE 2020

Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e altera a Resolução SME/Fumec nº 02/2020, nos termos que especifica.

A Secretária Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o Art. 2º da Resolução SME/FUMEC nº 4, de 18 de julho de 2007 e, CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019;

CONSIDERANDO a Lei nº 14.040, de 18 de agosto, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009;

CONSIDERANDO o Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o Decreto Municipal nº 20.771, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a adoção no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo novo coronavírus

(COVID-19) e recomendações ao setor privado no Município;

CONSIDERANDO a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV);

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 01, de 16 de abril de 2020, que dispõe quanto a reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas devido ao surto global da COVID-19, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 02, de 28 de agosto de 2020, que altera a resolução CME nº 01, de 16 de abril de 2020, naquilo que especifica;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 11/2020 que estabelece Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não Presenciais no contexto da Pandemia;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19; CONSIDERANDO a Resolução SME/Fumec nº 02, de 26 de março de 2020, que dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME/Fumec nº 01, de 16 de janeiro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes para a organização do calendário escolar da Rede Municipal de Ensino de Campinas, RMEC, da Secretaria Municipal de Educação, SME, e da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, no ano de 2020; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 16, de 28 de novembro de 2018, que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 03, de 14 de julho de 2020, que dispõe sobre os procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados, em caráter excepcional, para a conclusão do 4º termo, pelos alunos matriculados, na Educação de Jovens e Adultos, EJA, do Ensino Fundamental no ano de 2020 em decorrência da suspensão das atividades presenciais, pela Covid-19, nas escolas da Rede Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Portaria nº 69, de 31 de outubro de 2018, que homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 14, de 12 de novembro de 2019, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, SME;

CONSIDERANDO o Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares;

CONSIDERANDO o Plano de Monitoramento da Pandemia de Covid-19 em Campinas e a Flexibilização do Distanciamento Social, RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º Esta resolução dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a elaboração, o registro e a validação das atividades de interações didático-pedagógicas realizadas nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19).

Art. 2º A carga horária de efetivo trabalho escolar, realizada por meio das atividades de interações didático-pedagógicas, para o ano letivo de 2020 deve garantir o mínimo de:

I - 800 horas para o Ensino Fundamental regular, nos termos do Art. 24 da Lei nº 9.394/96;

- I - interações didático-pedagógicas: as múltiplas possibilidades de manutenção de vínculos, remotos ou presenciais, entre escola-família e professor-aluno, que favoreçam o ensino e a aprendizagem e podem ser realizadas por meio de atividades presenciais nos termos da Resolução SME/Fumec nº 01/2020 e atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II;
- II - atividades emergenciais de apoio pedagógico I, desenvolvidas no período de 06/04/2020 a 31/08/2020, conforme Resolução SME/Fumec nº 02/2020 e o *Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares*, realizadas de forma remota;
- III - atividades emergenciais de apoio pedagógico II, desenvolvidas a partir de 01/09/2020 até 23/12/2020, nos termos de que dispõem esta resolução e a Resolução SME/Fumec nº 02/2020 e demais normas complementares, realizadas de forma presencial ou remota;
- IV - oferta de atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II: a disponibilização para a totalidade dos alunos matriculados de recursos de interação didático-pedagógica por diferentes meios, como: redes sociais, aplicativos, material impresso, entre outros, com registro na plataforma *Google Sala de Aula* da SME;
- V - horas de efetivo trabalho escolar: a soma das atividades presenciais realizadas nos termos da Resolução SME/Fumec nº 01/2020 e das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II, realizadas no período entre 05 de fevereiro até 23 de dezembro de 2020;
- VI - formação dos servidores: atualização e aperfeiçoamento teórico e prático preparando-os para a utilização dos diferentes meios de comunicação e o replanejamento das ações formativas das equipes que atuam nas Unidades Educacionais para a reflexão e a organização do trabalho nos termos de que dispõem esta resolução e a Resolução SME/Fumec nº 02/2020.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA AS INTERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Seção I

Dos Princípios

Art. 4º São princípios da SME para as interações didático-pedagógicas:

- I - garantia de oferta de educação de qualidade com acesso para todos;
- II - planejamento e replanejamento das interações didático-pedagógicas;
- III - formação;
- IV - avaliação.

Art. 5º São princípios para a organização das interações didático-pedagógicas pela escola:

- I - construção coletiva das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II pelas equipes docente e gestora, mediada pelo Orientador Pedagógico, balizadas pelo Projeto Pedagógico e pelas Diretrizes Curriculares da SME e demais documentos orientadores;
- II - consideração e valorização das experiências já construídas pelas escolas e comunidade no uso de diferentes meios de comunicação;
- III - autonomia da escola, considerando as necessidades e a realidade de sua comunidade, fortalecendo os princípios da gestão democrática;
- IV - consideração dos princípios da educação inclusiva para garantir o acesso de todos os alunos às práticas curriculares da escola, sendo acompanhados, quando necessário, por conhecimentos, serviços e recursos especializados;
- V - comunicação entre a comunidade escolar, mantendo-se diálogo constante, visando o aperfeiçoamento da acessibilidade e promoção de interação entre alunos e conhecimento.

Art. 6º São Princípios a serem observados nas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II:

- I - valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais;
- II - promoção da postura investigativa do aluno;
- III - educação para o exercício da cidadania, com ações que promovam a reflexão e análise dos problemas vividos;
- IV - apropriação e produção de cultura.

Seção II

Das Diretrizes

Art. 7º São diretrizes para a elaboração das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II:

- I - propor atividades que possam ser desenvolvidas de forma independente pelos alunos, uma vez que estes devem ser os interlocutores dos professores nos diferentes meios de comunicação;
- II - oferecer as orientações necessárias e garantir espaço para solução de dúvidas, buscando o exercício da autonomia e independência dos alunos;
- III - elaborar coletivamente, incluindo os professores de educação especial, atividades e interações que não imponham barreiras para o acesso aos diferentes meios de comunicação e informação, considerando os

usuários de Libras, *Braille*, comunicação alternativa, recursos de acessibilidade em seus tablets, computadores, entre outros;

Campinas, quarta-feira, 02 de setembro de 2020

Diário Oficial do Município de Campinas

-
- IV - promover o protagonismo dos alunos com a organização de diferentes meios de comunicação para apresentação de suas elaborações (escritas, musicais, audiovisuais etc), valorizando suas culturas e as diversas linguagens;
 - V - orientar as famílias ou responsáveis sobre a importância de rotinas de estudos dos alunos, de forma a organizarem seus tempos cotidianos, reservando momentos específicos para o acesso aos diferentes meios de comunicação, realização das propostas e interação com colegas e professores;
 - VI - considerar que existem diferentes meios para as interações com os alunos os quais devem se articular com o *Google Sala de Aula* da SME, que é a plataforma oficial da SME;
 - VII - fomentar o trabalho coletivo entre os professores de um mesmo ciclo ou componente curricular, bem como de diferentes ciclos e componentes curriculares, sendo possível a proposição de atividades que envolvam alunos de várias idades e com diferentes saberes;
 - VIII - propor uma carga horária semanal de estudo viável para o aluno, considerando o tempo necessário para a realização de cada atividade, uma vez que o trabalho mediado pelos diferentes meios de comunicação demanda tempos, espaços e organizações pessoais que diferem daqueles utilizados em atividades presenciais;
 - IX - ações intersetoriais de enfrentamento à pandemia;
 - X - o número indicativo de horas de efetivo trabalho escolar definidos para os seguintes períodos:
 - a) horas presenciais no período de 05/02/2020 até 20/03/2020, sendo:
 - 1- 150 horas para o Ensino Fundamental regular;
 - 2- 120 horas para a EJA (regular);
 - 3- 288 horas para a EJA de Educação Integral;
 - 4- 270 horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação Integral; 5- 288 horas para os anos finais do Ensino Fundamental de Educação Integral;
 - 6- 150 horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação Bilíngue;
 - 7- 156 horas para os anos finais do Ensino Fundamental de Educação Bilíngue;
 - b) no mínimo 250 horas de atividades emergenciais de apoio pedagógico I relativas ao período de 06/04/2020 a 31/08/2020, para todas as formas de oferta do Ensino Fundamental, exceto EJA (regular);
 - c) no mínimo 200 horas de atividades emergenciais de apoio pedagógico I relativas ao período de 06/04/2020 a 31/08/2020, para a EJA (regular);
 - d) no mínimo 400 horas de atividades emergenciais de apoio pedagógico II, presenciais ou remotas, no período de 01/09/2020 a 23/12/2020, para todas as formas de oferta do Ensino Fundamental, exceto EJA (regular), sendo:
 - 1 - 110 horas em setembro;
 - 2 - 90 horas em outubro;
 - 3 - 110 horas em novembro; e
 - 4 - 90 horas em dezembro;
 - e) no mínimo 220 horas de atividades emergenciais de apoio pedagógico II, presenciais ou remotas, no período de 01/09/2020 a 23/12/2020, para a EJA (regular), sendo:
 - 1 - 60 horas em setembro;
 - 2 - 50 horas em outubro;
 - 3 - 60 horas em novembro; e
 - 4 - 50 horas em dezembro.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO PARA AS INTERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Art. 8º A Coordenadoria Setorial de Formação deve replanejar as ações formativas com objetivo de apoiar as equipes das Unidades Educacionais e seus profissionais para a reflexão e a organização do trabalho em observância ao disposto por esta resolução. Art. 9º Para suprir as necessidades de mudanças na metodologia de trabalho e apoiar a consolidação do mesmo nas escolas devem ser oferecidas ações formativas que abordem:

- I - uso das tecnologias digitais;
- II - registros e documentação;
- III - avaliação e recuperação da aprendizagem; IV - avaliação e replanejamento do trabalho;
- V - ações intersetoriais para enfrentamento da pandemia.

CAPÍTULO IV

DA ELABORAÇÃO, DO REGISTRO E DA VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES

EMERGENCIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO I E II

Seção I

Da elaboração das atividades

Art. 10. A elaboração das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II deve observar o disposto no Art. 7º da Resolução SME/Fumec nº 02/2020 e conter: I - a descrição da atividade em linguagem adequada ao entendimento e execução pelo aluno;

- II - o(s) componente(s) curricular(es) mobilizados;
- III - o(s) objetivo(s) da atividade;
- IV - a carga horária prevista para seu desenvolvimento; V - a avaliação.

Seção II

Dos Registros e Validação

Art. 11. Todas as atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II devem atender o disposto no Art. 10 desta resolução e serem registradas na plataforma *Google Sala de Aula* da SME.

Art. 12. Os registros das horas das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II devem ser elaborados em forma de relatório quali-quantitativo e podem ser:

- I - por componente curricular;
- II - por turma, com a articulação de componentes curriculares;
- III - por ciclo, com a articulação dos anos e dos componentes curriculares.

Art. 13. O relatório quali-quantitativo para registro das horas das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II deve conter:

- I - identificação da Unidade Educacional;
- II - ano letivo;
- III - mês;
- IV - ano/turma;
- V - descrição das atividades realizadas;
- VI - componente(s) curricular(res) mobilizados;
- VII - objetivo(s) da(s) atividade(s);
- VIII - metodologias - possibilidades;
- IX - meios utilizados pelo aluno para o acesso às atividades;
- X - relato dos resultados das interações com os alunos;
- XI - análise realizada pela equipe da escola do grupo de alunos que não realizou as atividades para considerar ações de replanejamento e recuperação de aprendizagens;
- XII - indicativos das ações para recuperação de estudos;
- XIII - identificação do(s) professor(es) envolvidos na elaboração;
- XIV - identificação e ratificação do Orientador Pedagógico;
- XV - quadros síntese por ano/turma/termo para validação, conforme ANEXOS I, II, III e IV;

XVI - ofício subscrito pelo Diretor Educacional solicitando a validação das horas. § 1º Os registros das atividades emergenciais de apoio pedagógico I podem ser lançados em relatórios mensais ou um relatório englobando o período de abril a agosto. § 2º Os registros das atividades emergenciais de apoio pedagógico II devem ser lançados em relatórios mensais de setembro a dezembro.

§ 3º O relatório deve ser encaminhado pelo Diretor Educacional, para validação pelo Supervisor Educacional e homologação pelo Representante Regional, via Processo SEI.

Art. 14. A elaboração dos relatórios de que trata o Art. 13 desta resolução, bem como seu encaminhamento pelo Diretor Educacional, validação pelo Supervisor Educacional e homologação pelo Representante Regional devem obedecer ao Cronograma que consta do ANEXO V.

Art. 15. A carga horária de efetivo trabalho escolar do ano letivo de 2020, após sua homologação, deve ser registrada no histórico escolar dos alunos na seguinte conformidade:

- I - 800 horas para o Ensino Fundamental regular, nos termos do Art. 24 da Lei nº 9.394/96;
- II - 540 horas para a EJA(regular);
- III - 938 horas para a EJA de Educação Integral;
- IV - 920 horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação Integral; V - 938 horas para os anos finais do Ensino Fundamental de Educação Integral;
- VI - 800 horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação Bilíngue; VII - 806 horas para os

anos finais do Ensino Fundamental de Educação Bilíngue.

DA AVALIAÇÃO

Art. 16. A avaliação das atividades desenvolvidas pelo aluno deve ser considerada como diagnóstico do seu percurso escolar, tendo em vista a organização pedagógica em ciclos da Rede Municipal de Campinas, constituindo-se como base de conhecimento ao replanejamento das atividades pedagógicas inerentes à continuidade do seu processo formativo.

Art. 17. O processo de avaliação dos alunos relacionado às atividades presenciais e não presenciais realizadas, bem como a elaboração da Ficha de Avaliação Descritiva, FAD, deverão estar assentados nos Artigos de nºs 129 a 133 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. § 1º A emissão de parecer e a atribuição de conceitos com os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem se dará por deliberação do Conselho de Ciclo e Termo ao final do ano letivo, em conformidade com o Art. 137 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. § 2º A elaboração das FADs deve considerar todas as interações didático-pedagógicas previstas por esta resolução e serem inseridas no Sistema Informatizado da SME após a realização dos Conselhos de Ciclo e Termo de que trata o § 1º deste artigo.

CAPÍTULO VI

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 18. Além do disposto pela Resolução SME/Fumec nº 02/2020, compete:

I - a todos os Professores e Especialistas de Educação tomar ciência e organizar o trabalho de acordo com o disposto por esta Resolução;

II - ao Professor:

- a) elaborar as atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II;
- b) registrar as atividades na plataforma *Google Sala de Aula* da SME;
- c) replanejar as atividades observando o Plano Coletivo e o Plano Individual de Ensino da Turma;
- d) participar da elaboração do relatório quali-quantitativo de que trata o Art. 13 desta resolução;

III - ao Orientador Pedagógico:

- a) orientar a elaboração, reelaboração e avaliação das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II;
- b) organizar a elaboração do relatório quali-quantitativo de que trata o Art. 13 desta resolução;

IV - ao Diretor Educacional e ao Vice-Diretor:

- a) oportunizar os recursos, meios de interação com os alunos e famílias;
- b) acompanhar a elaboração do relatório quali-quantitativo de que trata o Art. 13 desta resolução;
- d) solicitar a validação das horas de efetivo trabalho escolar;

Educacional:

- a) acompanhar o cumprimento das horas emergenciais de apoio pedagógico I e II;
- b) validar os relatórios das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II;
- c) participar da elaboração de normas complementares a esta resolução;

VI - ao Representante Regional:

- a) homologar os relatórios das atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II;
- b) acompanhar o cumprimento do disposto por esta resolução;

VII - ao Coordenador Pedagógico:

- a) participar da elaboração de normas complementares a esta resolução;
- b) definir diretrizes para a elaboração das atividades emergenciais de apoio pedagógico II de que trata o inciso III, art. 3º desta resolução;
- c) realizar ações formativas para subsidiar as equipes escolares;
- d) acompanhar as ações de avaliação e replanejamento;

VIII - Compete ao titular do Departamento Pedagógico definir atribuições para a elaboração de normas complementares a esta resolução; IX - ao titular da Coordenadoria Setorial de Educação Básica:

- a) parametrizar o sistema informatizado para atender ao disposto por esta resolução;
 - b) demandar adequações aos sistemas de registro para fazer cumprir o disposto por esta resolução;
 - c) acompanhar a elaboração de normas complementares a esta resolução;
- X - ao titular da Coordenadoria Setorial de Formação:
- a) responsabilizar-se pelo replanejamento das ações formativas;
 - b) acompanhar a elaboração de normas complementares a esta resolução.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 19. Os alunos da EJA, no caso de maioria civil, ou seu responsável legal, podem solicitar reclassificação, que deve ser realizada nos termos estabelecidos pelo Art. 154 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, de acordo com o cronograma que consta do ANEXO V desta resolução. Art. 20. Os casos omissos serão resolvidos pelo titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 21. Orientações complementares serão objeto de instrumento normativo próprio. Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23. Esta resolução torna sem efeito o Inciso IV do Art. 21 da Resolução SME/ Fumec nº 2/2020.

Campinas, 01 de setembro de 2020

SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Secretária Municipal de Educação

ANEXO I

INCISO XV DO ART. 13, RESOLUÇÃO SME Nº 005/2020

QUADRO SÍNTESE PARA VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES EMERGENCIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO I

Escola:					Mês/Período:					Horas validadas:			
		Turma	Nº de atividades registradas na plataforma Google	Carga horária	Meios de acesso pelo aluno					Alunos matriculados	Alunos que realizaram as atividades	Alunos que não realizaram as atividades	
					Plataforma Google	Redes sociais	Aplicativos	Impressas	Outras				
CI CL OI	1º ano	a											
		b											
		c											
	2º ano	a											
		b											
		c											
	3º ano	a											
		b											
		c											
CI CL O II	4º ano	a											
		b											
		c											
5º ano	a												
	b												
	c												
CI CL O III	6º ano	a											
		b											
		c											
7º ano	a												
	b												
	c												
CI CL O IV	8º ano	a											
		b											
		c											
9º ano	a												
	b												
	c												
Data:					Data:								

C I L O III	6º ano	a												
		b												
		c												
	7º ano	a												
		b												
		c												
	C I C	8º ano	a											
			b											
			c											
L O IV	9º ano	a												
		b												
		c												
Data: gico:				Data:										
Nome do Orientador Pedagó				Nome do Diretor:										
Assinatura:				Assinatura:										

ANEXO IV

INCISO XV DO ART. 13, RESOLUÇÃO SME Nº005/2020

QUADRO SÍNTESE PARA VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES EMERGENCIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO II

Escola:			Mês:					Horas validadas:			
	Turma	Nº de atividades registradas na plataforma Google	Carga horária	Meios de acesso pelo aluno					Alunos matriculados	Alunos que realizaram as atividades	Alunos que não realizaram as atividades
				Plataforma Google	Redes sociais	Aplicativos	Impressas	Outras			
1º TERMO	a										
	b										
	c										
2º TERMO	a										
	b										
	c										
3º TERMO	a										
	b										
	c										
4º TERMO	a										
	b										
	c										
Data: Nome do Orientador Pedagógico: Assinatura:			Data: or: Nome do Diret Assinatura:								

ANEXO V

CRONOGRAMA

AÇÃO	DATA/PERÍODO	RESPONSÁVEL
Solicitação de reclassificação - EJA	Até 18 de setembro	Aluno/Responsável legal pelo aluno
Encerramento dos processos de reclassificação - EJA	Até 02 de outubro	Equipe Gestora
Atualização dos registros dos processos de reclassificação nos Sistemas Informatizados	Até 09 de outubro	Equipe Gestora CEB AIE
Elaboração e inserção na plataforma dos relatórios dos meses de abril, maio, junho, julho e agosto das atividades de apoio pedagógico I	Até 18 de setembro	OP Diretor Educacional

Validação	Até 25 de setembro	Supervisor Educacional
Homologação	Até 30 de setembro	Representante Regional
Elaboração e inserção dos relatórios das atividades emergenciais de apoio pedagógico II do mês de setembro	Até 05 de outubro	OP Diretor Educacional
Validação	Até 07 de outubro	Supervisor educacional
Homologação	Até 09 de outubro	Representante Regional
Elaboração e inserção dos relatórios das atividades emergenciais de apoio pedagógico II do mês de outubro	Até 05 de novembro	OP Diretor Educacional
Validação	Até 09 de novembro	Supervisor Educacional
Homologação	Até 11 de novembro	Representante Regional
Elaboração e inserção dos relatórios das atividades emergenciais de apoio pedagógico II do mês de novembro	Até 03 de dezembro	OP Diretor Educacional
Validação	Até 09 de dezembro	Supervisor Educacional
Homologação	Até 11 de dezembro	Representante Regional
Elaboração e inserção dos relatórios das atividades emergenciais de apoio pedagógico II do mês de dezembro	Até 29 de dezembro	OP Diretor Educacional
Validação	Até 30 de dezembro	Supervisor Educacional
Homologação	Até 30 de dezembro	Representante Regional

ANEXO E

RESOLUÇÃO SME Nº 006, DE 01 DE SETEMBRO DE 2020

Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19).

A Secretária Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o Art. 2º da Resolução SME/FUMEC nº 4, de 18 de julho de 2007 e, CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.985, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores dos Município de Campinas e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019;

CONSIDERANDO a Lei nº 14.040, de 18 de agosto, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº

11.947, de 16 de junho de 2009;

CONSIDERANDO o Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o Decreto Municipal nº 20.771, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a adoção no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo novo coronavírus

(COVID-19) e recomendações ao setor privado no Município;

CONSIDERANDO a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV);

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 01, de 16 de abril de 2020, que dispõe quanto a reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas devido ao surto global da COVID-19, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 02, de 28 de agosto de 2020, que altera a resolução CME nº 01, de 16 de abril de 2020, naquilo que especifica;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 11/2020 que estabelece Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não Presenciais no contexto da Pandemia;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 03, de 17 de janeiro de 2017, que fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos pelos Professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 16, de 28 de novembro de 2018, que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 17, de 28 de novembro de 2018, que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil administrados em sistema de cogestão com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 02, de 23 de janeiro de 2020, que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das escolas privadas de Educação Infantil de Organizações Sociais Cíveis colaboradoras da Secretaria Municipal de educação que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Portaria nº 69, de 31 de outubro de 2018, que homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO os Regimentos Escolar Próprio das escolas abrangidas por esta resolução;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 14, de 12 de novembro de 2019, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, SME;

CONSIDERANDO a Ordem de Serviço SMRH nº 02, de 14 de agosto de 2020, que dispõe sobre o enquadramento de servidores como vulneráveis à infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19) e adoção de medidas de prevenção de contágio; CONSIDERANDO o Plano de Monitoramento da Pandemia de Covid-19 em Campinas e a Flexibilização do Distanciamento Social, RESOLVE:

Art. 1º Esta resolução dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e de acordo com o documento *Diretrizes para o Redimensionamento do Trabalho Pedagógico com a Educação Infantil no 2º semestre de 2020*, que consta do ANEXO I.

Art. 2º Para o cumprimento das ações indicadas por esta resolução a integralidade da carga horária semanal de trabalho dos Agentes de Educação Infantil/Monitores Infantojuvenis-I e dos Professores, que atuam na Educação Infantil, deverá ser organizada em três eixos principais, respeitando a seguinte proporcionalidade:

- I - 50% da carga horária para a Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais);
- II - 25% da carga horária para a Formação; e
- III - 25% da carga horária para a Planejamento, Avaliação e Registro.

Parágrafo único. O cumprimento da carga horária de que trata o *caput* poderá ser realizada, conforme as necessidades organizacionais de cada Unidade Educacional, em regime de teletrabalho ou, quando necessário, presencialmente respeitando os protocolos das autoridades sanitárias.

Art. 3º A reorganização do trabalho, objeto desta resolução, deve orientar-se pelo Plano de Ação, elaborado coletivamente, pela mediação da Equipe Gestora, nas Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional, RPAIs, e reuniões de setor.

Art. 4º O Plano de Ação de que trata o Art. 3º desta resolução deve conter os seguintes itens:

- I - identificação da Unidade Educacional;
- II - ano letivo;
- III - mês;
- IV - agrupamento/turma;
- V - descrição das atividades de interação e diálogos com as crianças e famílias;
- VI - objetivo(s) da(s) atividade(s);
- VII - possibilidades metodológicas;
- VIII - meios de interações com as crianças;
- IX - identificação do(s) professor(es) e Agentes de Educação Infantil/ Monitores Infantojuvenis-I envolvidos na elaboração;
- X - identificação e ratificação do Orientador Pedagógico;
- XI - ofício subscrito pelo Diretor Educacional solicitando a validação do Supervisor Educacional e a homologação do Representante Regional.

§ 1º O Plano de Ação deve ser encaminhado, via Processo SEI, pelo Diretor Educacional, para validação pelo Supervisor Educacional e homologação pelo Representante Regional.

§ 2º O cronograma com as ações previstas para a elaboração, validação e homologação do Plano de Ação consta do ANEXO II.

Art. 5º Compete a todos os Especialistas de Educação, Professores, Agentes de Educação Infantil e Monitores Infantojuvenis -I tomar ciência e organizar o trabalho de acordo com o disposto por esta resolução.

Art. 6º Compete a Equipe Gestora realizar as RPAIs e as reuniões de setor, orientar a elaboração e assegurar a execução do Plano de Ação.

Art. 7º Compete ao Supervisor Educacional analisar o Plano de Ação, orientar adequações quando necessário, e validá-lo.

Art. 8º Compete ao Representante Regional homologar o Plano de Ação e acompanhar o cumprimento do disposto por esta resolução.

Art. 9º Compete ao Coordenador Pedagógico realizar as ações formativas para subsidiar as equipes escolares e acompanhar as ações de avaliação e reorganização do trabalho.

Art. 10. Os casos omissos serão resolvidos pelo titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 11. Orientações complementares serão objeto de instrumento normativo próprio.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 14. Esta resolução torna sem efeito o comunicado SME nº 04, de 30 de abril de 2020.

Campinas, 01 de setembro de 2020

SOLANGE VILLON KOHN PELICER

Secretária Municipal de Educação

ANEXO I

RESOLUÇÃO SME Nº 06, DE 01 DE SETEMBRO DE 2020

DIRETRIZES PARA O REDIMENSIONAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO 2º SEMESTRE DE 2020

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

(SANTOS, Boaventura de Souza. A Cruel Pedagogia do Vírus. Boitempo editorial, 2020.)

SOB O SIGNO DA PANDEMIA: O PERCURSO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DO ISOLAMENTO SOCIAL NA CIDADE DE CAMPINAS

Com a chegada da pandemia causada pela Covid-19, a tão propalada potencialidade humana para reinventar modos e mundos foi e está sendo posta à prova cotidianamente. Sem que tenhamos escolhido

(?), fomos alçados à condição de protagonistas de um momento histórico inquietante. Convenhamos, não há como ser simples e fácil o papel de educadores nesse contexto de crise política, sanitária e financeira em que vivemos.

A educação, e em especial a Educação Infantil, viu-se, de uma hora para outra, usurpada de umas das principais condições de/para sua existência - a interação, a relação, o encontro - e isso tem movimentado pensamentos e fazeres de educadores e de outros estudiosos, de governos, famílias e, ainda que não ocorrendo a devida escuta, devido à distância, de crianças e jovens em todo o mundo.

Os encontros entre as pessoas e entre as pessoas e os conhecimentos possibilitam conexões entre a escola e a vida como um todo, que provocam transformações nas relações e cuidados conosco e com os outros seres humanos. Encontramo-nos criadoramente com as filosofias, as ciências, as artes, as brincadeiras, as crianças, a comunidade da escola, com o entorno de toda a cidade. Quando nos relacionamos, debatemos e propomos soluções, tornamo-nos outras pessoas, capazes de outras vidas e de ajudar a criar outro(s) mundo(s), quiçá com uma democracia mais intensa.

Apesar da condição que nos foi imposta de forma repentina, dificultando encontros e aprofundando problemáticas antes existentes, enquanto novos impasses foram suscitados, buscamos manter nosso percurso atuando direta e indiretamente junto às unidades educacionais que, por sua vez, procuraram manter vínculos com as crianças e interações com as famílias e com a comunidade por meios diversos, a partir das condições e dos movimentos criativos de cada escola no diálogo com seu projeto pedagógico.

Por meio da Carta de Princípios, elaborada no início da pandemia em meio a várias ações coletivas desencadeadas pelo Departamento Pedagógico, foi possível manifestar nosso compromisso com concepções caras à Educação Infantil municipal, inclusive nessa situação de isolamento social. Os pensamentos ali destacados compõem nossos fazeres educacionais cotidianos.

De maneira geral, esse documento afirma o brincar livre das crianças, as ações compartilhadas de cuidado e educação entre família e escola, a atenção aos direitos básicos das crianças em situação de violência e vulnerabilidade social, o respeito às diferentes culturas familiares, o respeito à autoria, criação e inventividade de crianças e educadores na relação com o conhecimento e com a vida, o resguardo do Projeto Pedagógico de cada Unidade Educacional, o estabelecimento de escuta e diálogo entre educadores, crianças e famílias, a necessidade de pautarmo-nos nas concepções de infância, Educação Infantil e conhecimentos que constituem os Documentos Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, a necessidade de desenvolvimento de práticas que possibilitam a participação de todos os bebês e crianças matriculados nas Unidades Educacionais, inclusive com organização de recursos, materialidades, linguagens e línguas que contemplem as crianças com deficiência e altas habilidades/superdotação. A Carta às Famílias, encaminhada no início do afastamento social, sinalizou possibilidades para relações entre adultos e crianças e a importância de organização e fazeres para continuidade dos vínculos e contatos com os pequenos e suas famílias.

Estes movimentos mitigadores do distanciamento social foram pensados e realizados em conjunto pelas equipes das Unidades Educacionais, nos Tempos Coletivos, conforme orientações contidas no Comunicado SME nº 04, de 30 abril de 2020 e, também, a partir de reflexões e orientações construídas e compartilhadas entre os diferentes coletivos que compõem a RMEC (Rede Municipal de Ensino de Campinas), como o de orientadoras pedagógicas, o de diretores, de supervisores, coordenadores pedagógicos, entre outros.

No decorrer dos trabalhos coletivos das/nas Unidades Educacionais, no entanto, o que era uma indicação premente foi por muitos educadores repensada, replanejada e reconstruída, suscitando novas elaborações e relações com a realidade vivida. Surgiram outros movimentos, mais autorais, com escuta e participação da comunidade escolar. Na aproximação com as crianças e suas famílias, diferentes educadores, de diversas Unidades Educacionais, escolheram as ferramentas de comunicação mais adequadas, ou as possíveis, para informação e outras formas de interatividade: *Facebook*, *Blog*, *Youtube*, *Whatsapp*, jornais da escola. Em muitos casos, o que se iniciou com um indicativo de links, sites, jogos, brincadeiras e histórias ganhou potência dialógica, sobretudo por meio dos instrumentos virtuais disponíveis.

Nesse ensejo de interlocução, algumas escolas identificaram dificuldades de acesso e realizaram levantamento para conhecer suas vulnerabilidades e as necessidades das famílias, com o objetivo de encontrar meios de contatos. É nesse sentido, que muitas escolas têm cumprido seu papel social mais amplo, colocando-se como um espaço de diálogo e encontros possíveis e, nesse momento, ao se prolongar, a pandemia gera a necessidade de aprimoramento do trabalho realizado no primeiro semestre deste ano.

A rigor, a Educação Infantil como a entendemos e está curricularmente proposta não pode ser feita à distância. Contudo, temos a possibilidade de realizar uma educação que mitiga as distâncias, incorpora nuances pedagógicas e produz sentidos, só podendo ser consentida, no entanto, em momentos como esse que vivenciamos. Se as ações mitigadoras não abarcam os encontros e tipo de experiências que constituem o fazer presencial, elas permitem, de outras formas, interações, afetos, pensamentos, compartilhamento de ideias e elaborações criadoras. Nesse contexto, questionamo-nos rumo a novos planejamentos: de que maneiras a escola pode mitigar as distâncias e intensificar seu vínculo com crianças e famílias, como aspiramos na Carta de Princípios? É um movimento solicitante de reflexão, planejamento, criação, comprometimento pedagógico e trabalho coletivo - o que demanda tempo e solicita que os coletivos das Unidades Educacionais se fortaleçam, enquanto o trabalho de cada profissional é ouvido e assistido pelo grupo. Todos sabemos que o uso de plataformas digitais não é o ideal na relação com os pequenos, no entanto, pode amenizar a distância, inclusive possibilitando interações entre grupos a partir das quais as crianças e os educadores podem se ver, ouvir, interagir, recordar, conversar, compartilhar conhecimentos e saberes.

Assim, considerando a trajetória acima e o reconhecimento da importância dos pensamentos e práticas desenvolvidos pelos profissionais das Unidades Educacionais, com trabalhos que afinam diálogos e interações entre escolas, crianças e famílias, advém a necessidade de diretrizes que contribuam para a continuidade, aprimoramento e intensificação desse trabalho no segundo semestre de 2020.

A ideia é olharmos para o que até aqui fizemos, refletirmos sobre as decisões tomadas, inspirarmo-nos e mobilizarmo-nos para criações.

2 - DIRETRIZES PARA O REDIMENSIONAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O SEGUNDO SEMESTRE DE 2020

Neste momento de grandes dificuldades, imposto pela pandemia, ressaltamos as atuações exitosas realizadas em diversas unidades educacionais, bem como os processos que balizaram as criações e experiências compartilhadas pelos diferentes profissionais da Educação Infantil. Assim, a partir da análise reflexiva sobre as ações, sugerimos que a organização da jornada semanal de trabalho (de professores, agentes e monitores) seja organizada no formato de teletrabalho e pautada em torno de três eixos principais:

1 - *Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais)* ; (50% da carga horária do profissional)

2 - *Formação* ; (25% da carga horária do profissional)

3 - *Planejamento, Avaliação e Registro* . (25% da carga horária do profissional)

Assumindo que os três eixos acima são imprescindíveis para o trabalho ora proposto, salientamos que as diretrizes aqui contidas, como tais, não apresentam caráter prescritivo, mas indicam possibilidades de ações diversificadas para que cada escola elabore seu plano individual, de forma a ampliar as experiências dialógicas com as crianças e as famílias, atentando-se às especificidades e aos desafios em que as escolas estão inseridas.

Sabendo-se o quão desejável é a interação entre educadores, crianças e famílias, perguntamo-nos: Quais as possíveis formas de efetivarmos os encontros na ausência? E no intuito de responder, da melhor maneira possível, a essa difícil questão apresentamos diretrizes construídas no diálogo com os princípios curriculares:

- Autoria e criação;

- Experiência; - Pensar e fazer com;

- Singularidade no coletivo.

Estes princípios foram balizadores das propostas e possibilidades apresentadas nos itens a seguir, atravessando-as e dialogando com as concepções de infância, criança, educador e educação constantes nos documentos curriculares da SME.

I . Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais)

Este eixo visa elencar diretrizes que contribuam para a proposição de formas de interação entre crianças, famílias e profissionais num momento em que o distanciamento impõe barreiras que têm se tornado o grande desafio das equipes educacionais. No sentido de amenizar esse distanciamento, seguem indicações:

- Estabelecimento de estratégias para acessibilidade e acompanhamento especializado às crianças e bebês público-alvo da Educação Especial em parceria com a professora de Educação Especial da unidade educacional ou a professora de referência do NAED a partir de diretrizes e documentos da política de educação inclusiva da SME; - Valorização e estímulo do “cuidado de si e do outro”. Aprender a cuidar-se e a prezar o cuidado de si. Importar-se com seu próprio bem-estar mostra e ensina também sobre a importância de cuidar do outro, tão humano, vulnerável e potente quanto cada um de nós. Junto com o cuidado de si e do outro, pulsa o respeito às singularidades e às diferentes experiências com os conhecimentos (artes, ciências, filosofias, brincadeiras, questões sociais) e com a vida como um todo;

- Intensificação de escuta e diálogo entre os diferentes sujeitos que participam da experiência educacional (famílias, bebês, crianças, profissionais e funcionários), de forma a acolher as histórias, as vivências e as experiências expressadas;

- Diálogo com as crianças e suas famílias sobre a pandemia e as recomendações sanitárias necessárias para contenção da transmissão do novo coronavírus;

- Promoção de escuta e de diálogo com as crianças em cada turma, a partir do uso de ferramenta virtual que permita interações entre o grupo de crianças e os educadores;

- Estímulo à ludicidade, ao acolhimento, à rememoração, à escuta, ao autocuidado, ao afeto, ao diálogo entre cada criança, sua turma, os profissionais e os familiares;

- Desenvolvimento de ações que dialoguem com os conhecimentos, saberes e singularidades da comunidade atendida, da trajetória vivida com as crianças, de projetos já realizados, de forma a buscar vínculo e afinidades ao relacionarem-se com as propostas da escola;

- Proposições que instiguem o diálogo entre crianças e adultos, com convites para juntos contarem histórias de vida, brincadeiras, livros, músicas, filmes, possibilidades de cuidados consigo mesmo e com as outras pessoas pensamentos sobre a realidade e sobre um futuro retorno à escola;

- Exploração de materialidades diversas na construção e organização de alternativas às interações digitais com as crianças, os bebês e suas famílias, a fim de promover inclusão, bem como brincadeiras e outras experiências que não se limitem a ferramentas digitais, considerando a organização do trabalho em cada unidade escolar e as normas sanitárias vigentes;

- As especificidades e singularidades das demandas dos bebês e das crianças público-alvo da educação especial devem ser consideradas em todos os itens apontados;

- Ampliação das construções dialógicas com as famílias, que ocorrem nas interações, nas trocas e no compartilhar de vivências. Há que se salientar que a interação família-escola é constitutiva da Educação Infantil, e neste contexto assume contornos específicos, dado que as propostas educacionais simplesmente não conseguem alcançar as crianças sem a mediação dos adultos. Neste sentido, a relação família/escola resulta em construções dialógicas que têm um caráter potencialmente formativo, tanto para as famílias quanto para a equipe pedagógica;

- Reuniões de colegiados, tais como o Conselho de Escola e a CPA, para trocas, diálogos e elaboração

de estratégias e decisões envolvendo a participação de toda a comunidade escolar e considerando as características e necessidades da realidade e em consonância com o princípio da gestão democrática;

- Organização de encontros com as famílias via plataformas digitais, no anseio de intensificar o estreitamento das relações, da escuta e da proximidade com a comunidade atendida.

II . Formação Este eixo apresenta três possibilidades complementares de formação:

. Encontros formativos internos que podem ser realizados pelos profissionais da unidade educacional, ou formações desenvolvidas por diferentes profissionais convidados pelos gestores das UE's; . Formações externas certificadas como cursos, webinários, seminários e outros; . Formações organizadas pela equipe da CSF.

A escolha dos formatos e dos temas abordados decorre das demandas da própria escola definidos coletivamente observando as seguintes diretrizes:

- Estabelecimento de conexões diretas e indiretas entre as ações formativas, os conhecimentos com elas contatados e a realidade pandêmica e mitigadora da situação de distanciamento social;

- Elaboração de uma proposta formativa dentro do plano de trabalho de cada unidade educacional que esteja em sintonia com o projeto pedagógico das unidades, período e condições de trabalho e as demandas para formação na relação com o momento que estamos vivendo;

- Potencialização do caráter formativo dos encontros realizados no cotidiano escolar sempre no diálogo com o projeto pedagógico;

- Participação em ações formativas, seminários, grupos de estudo, eventos, cursos e outros relacionados à educação em geral e à Educação Infantil, a partir de um plano formativo da equipe de cada Unidade Educacional, a referendar as experiências coletivas e as singulares que com elas, de diversas formas, contatam e dialogam; - Organização de leituras, estudos e aprofundamento da compreensão dos documentos que se originem do plano estruturado pela escola.

III . Planejamento, Avaliação e Documentação Pedagógica

Planejamento, avaliação e documentação pedagógica são práticas constitutivas da ação docente. Mesmo diante da pandemia, qualquer proposta educacional se realiza nesse movimento.

- Mapeamento e registro de vulnerabilidades, percebidas em situações com crianças integrantes das turmas e/ou com suas famílias, encaminhando-as à equipe gestora para busca de auxílio das redes de apoio que se fizerem necessárias;

- Planejamento de ações que ampliem a veiculação ou indicação de conteúdos em links, sites e outros materiais, promovendo a ludicidade, o acolhimento, a rememoração, a escuta, o autocuidado, o afeto e o diálogo entre cada criança e sua turma, os profissionais e as famílias;

- Planejamento de ações educacionais que considerem as situações de luto, de problemas de saúde e de dificuldades econômicas vividas pelas crianças, bebês e comunidades e se atentem para as possíveis consequências físico-

-emocionais-cognitivas causadas pelo ambiente de pandemia;

- Planejamento e desenvolvimento do trabalho para e com a(s) criança(s), registros dessas ações e avaliação do seu desenvolvimento no contexto da mitigação do distanciamento, possibilitando replanejamentos contínuos desse trabalho pedagógico, como ocorre também com os trabalhos presenciais da/na Educação Infantil; - Fortalecimento do Projeto Pedagógico a partir das ações de planejamento, trabalho, registro e avaliação das ações, bem como o replanejamento dos pensamentos-fazeres educacionais;

- Levantamento e apresentação dos dados relativos ao acesso e qualidade das interações das crianças de cada turma ao trabalho realizado pela escola, para análise da equipe e consequente elaboração coletiva de novas propostas, no intuito de atingir o maior número possível de crianças com as ações mitigadoras.

3- PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O 2º SEMESTRE DE 2020

Da relação com as diretrizes aqui propostas, com os elementos que as suscitam e ponderando sobre o prolongar do afastamento social devido à ainda baixa contenção de transmissibilidade da Covid-19, emerge a necessidade de redimensionamento do trabalho pedagógico a partir das escolas de Educação Infantil, com consequente reorientação da jornada de trabalho dos seus profissionais.

Deste modo, buscamos fortalecer as ações realizadas até o momento a fim de expandir e qualificar os movimentos dialógicos com as crianças e famílias de acordo com as diretrizes enunciadas no item 2. Cabe ao coletivo de educadores de cada Unidade Educacional elaborar um plano de ação que contemple a expansão dos momentos de *interação e diálogos com as crianças e famílias, planejamento, avaliação e documentação pedagógica* além de *períodos formativos*, quer sejam, na unidade educacional em relação ao PP, nas propostas externas ou nas propostas formativas da CSF.

A partir desse direcionamento, cada unidade educacional encaminhará, em RPAIs (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional), uma avaliação da proposta de trabalho da escola e seu desenvolvimento no primeiro semestre, com consequente planejamento educacional para o segundo semestre de 2020. A avaliação anual do trabalho também ocorrerá em RPAI a ser realizada no final do ano.

Para elaborar o plano de trabalho do segundo semestre, cada unidade educacional tem autonomia para traçar suas estratégias, definir suas prioridades e desenhar propostas que dialogam com as diretrizes aqui indicadas. Assim como a unidade educacional construirá seu plano de ação para o segundo semestre, cada turma elaborará seu planejamento específico em diálogo com o supracitado plano de ação construído coletivamente. É esperado que o referido plano permita diálogo com as autorias e criações de cada equipe de profissionais das turmas/agrupamentos. A elaboração do plano do segundo semestre dar-se-á em conexão com:

a- Documentos Curriculares da Educação Infantil da SME. Seguem princípios que os compõem, em harmonia com a Carta de Princípios, e outros documentos:

- Autoria e criação;

- Experiência;

- Pensar e fazer com; a - Singularidade no coletivo. *b- Projeto Pedagógico da Escola;* *c- Carta de Princípios;* *d- Carta às Famílias;*

e- D iretrizes e outros pensamentos nesse texto compartilhados; f- *Trabalhos realizados pela própria escola e por outras no 1º semestre de 2020;*

g- *Possibilidades de uso de ferramentas de comunicação e acesso: Facebook, whatsapp, blog, jornal, cartas, panfletos, rádio, podcast e outras.*

Embora a Educação Infantil, nesse momento, não se constitua da maneira curricularmente proposta e o percurso vivido trate da mitigação da distância suscitada pela necessidade de isolamento social, o respeito pela potencialidade criadora, sentinte-pensante, continua a pulsar junto com os princípios educacionais que os educadores das infâncias defendem em todos os momentos.

4 - PRINCÍPIOS QUE COMPÕEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME

Os Documentos Curriculares da Educação Infantil da SME são transversalizados por princípios que se relacionam entre si e pulsam em conexão com espaços-tempos democráticos. Eles compõem, portanto, nos documentos curriculares, o próprio princípio de democracia que os constitui.

- *Princípio de “pensar e fazer com”*: esse princípio resguarda a participação de cada criança e de cada grupo nas ações pedagógicas. As crianças precisam ter participação cada vez mais ativa nos planejamentos e ações desenvolvidas, colocando em movimento o planejar e realizar dos educadores e, também, com o tempo, participarem efetivamente desse planejar, com explanação de seus desejos e interesses na relação com os conhecimentos, que podem estar relacionados às artes, às filosofias, aos brincar, às ciências, às questões sociais, às descobertas e explorações de elementos da escola, do bairro, da cidade.

Na experimentação pedagógica entre crianças e educadores, não faz sentido os adultos pensarem sozinhos e constituírem a Educação Infantil sem o pensamento das crianças a estabelecerem, conjuntamente, as práticas cotidianas. - *Princípio de “autoria e criação”*: É um princípio de criação em oposição à reprodução. Além de assumir a autoria dos educadores (em oposição às cartilhas, à reprodução de planejamentos pensados por outros) assume também o criativo pensar-fazer das crianças.

Durante muito tempo, a pedagogia constituiu-se com elementos negadores do pensamento das crianças, especialmente dos bebês: quanto mais nova a criança, menos a autoria e criação eram vistas como possíveis. Isso é facilmente visto na existência dos desenhos mimeografados, de autoria de outros e com traços estereotipados, e no início da existência dos chamados livros de literatura infantil: essas obras inicialmente ganharam imagens visuais, não porque a arte fosse reconhecida como conhecimento, como é hoje nos Documentos Curriculares da SME, mas porque, devido ao fato de as crianças serem percebidas como não pensantes, era preciso, na percepção dos educadores da época, facilitar com ilustrações o entendimento do livro para elas. Como podemos perceber, o princípio de autoria e criação existe em oposição a uma educação reprodutora e autoritária.

- *Princípio de respeito à “singularidade”*: O princípio de singularidade refere-se ao respeito pelas diferenças de todo tipo. Uma criança não desenha como a outra, portanto, precisamos, tanto crianças, quanto educadores, aprender a respeitar e a valorizar os traços e os estilos de cada uma.

Vale lembrar que cada coletivo também é singular: um grupo de educadores não têm as mesmas ideias-fazer de outro grupo de educadores. Um grupo de crianças acolhe diferentemente de outro grupo a relação com uma determinada história, música ou escultura, por exemplo, de um artista da comunidade de entorno.

Princípio de “experiência”: É um princípio intensamente conectado com as relações com os conhecimentos. Capturamos como conhecimentos as artes (visuais - desenhos, pinturas, esculturas - cinema, teatro, música, dança), as filosofias, os brincar, as ciências, a história, as questões sociais, a ética do cuidado de si e do outro, as problemáticas e resoluções cotidianas.

A relação com os conhecimentos proposta nos Documentos Curriculares está em contraposição com a tradição platônica, ou seja, estabelece conexão com a realidade a partir de um corpo que pensa, sente e age. Segundo Jorge Larrosa, a experiência é o que nos afeta, nos transforma. Brincar é uma forma de experiência-conhecimento. É importante ressaltar que não se trata de abrir mão do pensamento e pautar a educação apenas na prática, muito pelo contrário, o pensamento está conectado à experiência: as crianças pensam e agem corporalmente enquanto desenham, enquanto brincam de casinha, enquanto ouvem ou compõem músicas, enquanto vivenciam experiências científicas, enquanto filosofam sobre a escola que desejam ou sobre a vida pós-pandemia, enquanto dançam, enquanto assistem ou fazem filmes. Também nós, educadores, pensamos-sentimos corporalmente enquanto planejamos, desenvolvemos ações com as crianças, registramos acontecimentos, avaliamos nosso trabalho e o replanejamos.

Podemos perceber essa experiência corporal transformadora, com o conhecimento, com o cinema, por exemplo. Se o filme é esteticamente interessante e, portanto, potente para nos afetar, nos transformamos na relação com ele, com essa experiência, e já não somos a mesma pessoa. Afetadas e afetados pelo filme, pensamos e sentimos coisas nunca antes imaginadas: já não somos as mesmas pessoas e, muito possivelmente, a educação que experimentaremos daí por diante pela vida adentro, inclusive com as crianças na Educação Infantil, também será outra, nossas propostas e compartilhamentos e todo tipo de elaboração serão diferentes do que realizávamos antes dessa experiência estética com esse filme.

Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Departamento Pedagógico

ANEXO II

RESOLUÇÃO SME Nº 006, DE 01 DE SETEMBRO DE 2020 CRONOGRAMA

AÇÃO	DATA/PERÍODO	RESPONSÁVEL
REALIZAÇÃO DAS RPAIS E REUNIÕES DE SETOR	ATÉ 11 DE SETEMBRO	EQUIPES GESTORAS
ENVIO, EM PROCESSO SEI, DO PLANO DE AÇÃO AO NAED	ATÉ 18 DE SETEMBRO	DIRETOR EDUCACIONAL DOS CEIS
ENVIO, EM PROCESSO SEI, DO PLANO DE AÇÃO À CEB	ATÉ 18 DE SETEMBRO	DIRETOR DAS EEIS DE INSTITUIÇÕES COLABORADORAS
ANÁLISE E SOLICITAÇÃO DE ADEQUAÇÃO, SE NECESSÁRIO, AOS PLANOS DE AÇÃO	ATÉ 23 DE SETEMBRO	SUPERVISOR EDUCACIONAL
DEVOLUTIVAS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DAS ADEQUAÇÕES SOLICITADAS PELOS SUPERVISORES	ATÉ 25 DE SETEMBRO	OP DIRETOR EDUCACIONAL
VALIDAÇÃO DOS PLANOS DE AÇÃO	ATÉ 28 DE SETEMBRO	SUPERVISOR EDUCACIONAL
HOMOLOGAÇÃO PLANOS DE AÇÃO DOS CEIS	ATÉ 30 DE SETEMBRO	REPRESENTANTE REGIONAL
HOMOLOGAÇÃO DOS PLANOS DE AÇÃO DAS EEIS DE INSTITUIÇÕES COLABORADORAS	ATÉ 30 DE SETEMBRO	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO F

Campinas, quinta-feira, 04 de fevereiro de 2021

Diário Oficial do Município de Campinas

5

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO SME Nº 004, DE 03 DE FEVEREIRO DE 2021

*Define parâmetros para a organização das interações didático-pedagógicas, presenciais e não presenciais, e da jornada de trabalho do**Professor de Educação Básica (PEB I, PEB II, PEB III, PEB IV), Professor Adjunto I e II, Professor Bilíngue, Professor Substituto (TJE) e**do Monitor Infanto-juvenil I/Agente de Educação Infantil, no ano letivo de 2021, nos termos que especifica.*

O Secretário Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o Art. 2º da Resolução SME/Fumec nº 4, de 18 de julho de 2007 e,

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 17, de 9 de novembro de 2016, que institui as matrizes curriculares para as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das Unidades Educacionais;

CONSIDERANDO a Resolução SME/Fumec nº 02, de 26 de março de 2020, que dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 05, de 1 de setembro de 2020, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo Coronavírus (Covid-19), e altera a Resolução SME/Fumec nº 02/2020, nos termos que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 06, de 1 de setembro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIs, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo Coronavírus (Covid-19);

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 15, de 30 de novembro de 2020, que dispõe sobre procedimentos para a organização do trabalho nas Unidades Educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas para o encerramento do ano letivo de 2020 e estabelece diretrizes para o planejamento do ano de 2021, nos termos que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME/Fumec nº 01, de 21 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as diretrizes para a organização do calendário escolar da Rede Municipal de Ensino de Campinas, RMEC, da Secretaria Municipal de Educação, SME, e da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, no ano de 2021;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 02, de 20 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as diretrizes para a organização do calendário escolar dos Centros de Educação Infantil, CEIs, administrados em sistema de cogestão e das escolas privadas de Educação Infantil de Organizações Sociais Civis Colaboradoras da Secretaria Municipal de

Educação de Campinas, SME, para o ano de 2021; CONSIDERANDO o processo SEI/PMC.2021.00006844-33,

RESOLVE:

Art. 1º Esta resolução define parâmetros para a organização das interações didático-pedagógicas, presenciais e não presenciais, e da jornada de trabalho dos Professores e do Monitor Infanto-juvenil I/Agente de Educação Infantil, no ano letivo de 2021, nas seguintes unidades educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino:

I - Centros de Educação Infantil, CEIs;

II - Escolas privadas de Educação Infantil de Organizações Sociais Civis colaboradoras com a SME;

III - Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Emefs;

IV - Escolas Municipais de Educação de Jovens e Adultos, Emeja;

V - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral, Emefeis.

Art. 2º No transcorrer do ano de 2021 as interações didático-pedagógicas visam à retomada gradual e progressiva das atividades presenciais e o trabalho não presencial deve ser utilizado apenas nas situações em que as autoridades sanitárias e os atos normativos do Executivo Municipal, assim o indicarem.

§ 1º A SME poderá organizar as interações didático-pedagógicas de forma presencial e não presencial simultaneamente, visando cumprir a totalidade da carga horária e dos dias de efetivo trabalho escolar indicados pela legislação educacional.

§ 2º O Departamento Pedagógico divulgará, por meio de Comunicado próprio, a periodicidade, a forma de organização e as proporcionalidades da carga horária e da jornada dos Professores e dos Monitores Infanto-juvenis I/Agentes de Educação Infantil sempre que houver necessidade de oferecer, parcial ou totalmente, interações didático-pedagógicas não presenciais.

Art. 3º As interações didático-pedagógicas presenciais devem considerar o disposto nas Resoluções SME nº 17 de 2016, SME/Fumec nº 01 de 2021 e SME nº 02 de 2021, e:

I - obedecer aos protocolos sanitários;

II - cumprir os planos de trabalho coletivos e individuais de cada escola e professor e outros complementares, quando indicados pelo Departamento Pedagógico;

III - respeitar a periodicidade das aulas e os horários de duração dos turnos;

IV - atender os tempos pedagógicos que compõem a jornada do professor;

V - observar as escalas definidas pelas equipes gestoras, quando for o caso;

VI - indicar a carga horária de interações didático-pedagógicas não presenciais complementares, quando for o caso, para o cumprimento da totalidade da carga horária de efetivo trabalho escolar prevista para cada curso.

Parágrafo único. A responsabilidade pelo cumprimento dos protocolos sanitários para a realização do trabalho presencial deve ser compartilhada, no âmbito da competência de cada segmento, com toda a comunidade escolar.

Art. 4º Nos CEIs e nas Escolas privadas de Educação Infantil de Organizações Sociais Civis colaboradoras com a SME as interações didático-pedagógicas não presenciais, quando realizadas, devem ser planejadas mensalmente e obedecer:

I - os planos de trabalho coletivos e individuais de cada escola e professor, e outros complementares, quando indicados pelo Departamento Pedagógico;

II - as proporcionalidades necessárias para cumprimento da carga horária de efetivo trabalho escolar;

III - o disposto nas Resoluções SME/Fumec nº 01 de 2021, SME nº 02 de 2021, SME nº 06 de 2020 e SME nº 15 de 2020;

IV - o registro, a validação e a homologação, por meio de processo SEI;

V - o Cronograma que consta do ANEXO I desta Resolução.

Art. 4º Nas Emefs, Emejas e Emefeis, as interações didático-pedagógicas não presenciais, quando realizadas, devem ser planejadas mensalmente, registradas na plataforma *Google Sala de Aula* e obedecer:

I - os planos de trabalho coletivos e individuais de cada escola e professor, e outros complementares, quando indicados pelo Departamento Pedagógico;

II - as proporcionalidades necessárias para cumprimento da carga horária de efetivo trabalho escolar de que trata a Resolução SME nº 17 de 2016;

III - o disposto nas Resoluções SME/Fumec nº 02 de 2020, SME/Fumec nº 01 de 2021, SME nº 05 de 2020 e SME nº 15 de 2020;

IV - o registro, a validação e a homologação, por meio de processo SEI; V - o Cronograma que consta do ANEXO I desta Resolução.

Parágrafo único. Para atender ao disposto no inciso IV deste artigo, os quadros síntese de que trata o inciso XV, Art. 13 da Resolução SME nº 05 de 2020 devem ser substituídos pelos quadros que constam dos ANEXOS II e III desta Resolução.

Art. 5º As interações didático-pedagógicas, presenciais e/ou não presenciais, devem constar no Diário de classe do professor e a avaliação dos alunos deve ser registrada: I - ao fim de cada trimestre nos relatórios de registro individual de avaliação da trajetória educacional das crianças, na Educação Infantil;

I - ao fim de cada trimestre, nas Fichas de Avaliação Descritiva dos alunos, FADs, no Ensino Fundamental;

II - ao fim de cada módulo, nas Fichas de Avaliação Descritiva dos alunos, FADs, na EJA.

Art. 6º A somatória das interações didático-pedagógicas realizadas, de forma presencial e/ou não presencial, deve prever o cumprimento da totalidade da carga horária de efetivo trabalho escolar para cada curso e considerar mensalmente, além dos dias previstos no calendário escolar homologado, os seguintes indicativos:

I - na Educação Infantil - total 800 horas:

a) Fevereiro - 48 horas;

Março - 92 horas;

Abril - 76 horas;

Maio - 84 horas;

Junho - 80 horas;

Julho - 52 horas;

Agosto - 84 ou 88 horas;

Setembro - 76 ou 80 horas;

Outubro - 72 ou 76 horas;

Novembro - 72 ou 76 horas;

Dezembro - 56 ou 60 horas;

II - no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, conforme anexos I e II da Resolução SME nº 16 de 2020 - 1.240 horas-aula:

a) Fevereiro - 72 horas-aula;

Março - 138 horas-aula;

Abril - 114 horas-aula;

Maio - 126 horas-aula;

Junho - 120 horas-aula;

Julho - 78 horas-aula;

Agosto - 126 ou 132 horas-aula;

Setembro - 114 ou 120 horas-aula;

Outubro - 108 ou 114 horas-aula;

Novembro - 108 ou 114 horas-aula;

Dezembro - 84 ou 90 horas-aula;

III - no Ensino Fundamental anos iniciais nas Escolas Municipais de Educação Integral, Emefeis, conforme anexo III da Resolução SME nº 16 de 2020 - 1.840 horas-aula:

a) Fevereiro - 108 horas-aula;

Março - 207 horas-aula;

Abril - 171 horas-aula;

Maio - 189 horas-aula;

Junho - 180 horas-aula;

Julho - 117 horas-aula;

Agosto - 189 ou 198 horas-aula;

Setembro - 171 ou 180 horas-aula;

Outubro - 162 ou 171 horas-aula;

Novembro - 162 ou 171 horas-aula;

Dezembro - 126 ou 135 horas-aula;

IV - no Ensino Fundamental anos finais nas Escolas Municipais de Educação Integral, Emefeis, conforme anexo IV da Resolução SME nº 16 de 2020 - 1.960 horas-aula:

a) Fevereiro - 115 horas-aula;

Março - 221 horas-aula;

Abril - 182 horas-aula;

Maió - 202 horas-aula;

Junho - 192 horas-aula;

Julho - 125 horas-aula;

Agosto - 202 ou 211 horas-aula;

Setembro - 183 ou 192 horas-aula;

Outubro - 172 ou 182 horas-aula;

Novembro - 172 ou 182 horas-aula;

Dezembro - 135 ou 144 horas-aula;

V - no Ensino Fundamental anos iniciais nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental com oferta de Ensino Bilíngue, conforme anexo VI da Resolução SME nº 16 de 2020 - 1.240 horas-aula:

Fevereiro - 72 horas-aula;

Março - 138 horas-aula;

Abril - 114 horas-aula;

Maió - 126 horas-aula;

Junho - 120 horas-aula;

Julho - 78 horas-aula;

Agosto - 126 ou 132 horas-aula;

Setembro - 114 ou 120 horas-aula;

Outubro - 108 ou 114 horas-aula;

Novembro - 108 ou 114 horas-aula;

Dezembro - 84 ou 90 horas-aula;

VI - no Ensino Fundamental anos finais nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental com oferta de Ensino Bilíngue, conforme anexo VI da Resolução SME nº 16 de 2020 - 1280 horas-aula:

Fevereiro - 74 horas-aula;

Março - 143 horas-aula;

Abril - 118 horas-aula;

Maió - 130 horas-aula;

Junho - 124 horas-aula;

Julho - 81 horas-aula;

Agosto - 130 ou 136 horas-aula;

Setembro - 128 ou 134 horas-aula;

Outubro - 112 ou 118 horas-aula;

Novembro - 112 ou 118 horas-aula;

Dezembro - 86 ou 93 horas-aula;

VII - na Educação de Jovens e Adultos, com oferta de Educação Integral, conforme anexo VII da Resolução SME nº 16 de 2020 - 980 horas-aula semestrais:

a) Fevereiro - 115 horas-aula;

Março - 221 horas-aula;

Abril - 182 horas-aula;

Maió - 202 horas-aula;

Junho - 192 horas-aula;

Julho 1º semestre - 48 horas-aula;

Julho 2º semestre - 77 horas-aula;

Agosto - 202 ou 211 horas-aula;

Setembro - 183 ou 192 horas-aula;

Outubro - 172 ou 182 horas-aula;

Novembro - 172 ou 182 horas-aula;

Dezembro - 135 ou 144 horas-aula;

VIII - na Educação de Jovens e Adultos, conforme anexo VIII da Resolução SME nº 16 de 2020 - 560 horas-aula semestrais: a)

Fevereiro - 65 horas-aula;

Março - 124 horas-aula;

Abril - 103 horas-aula;

Mai - 113 horas-aula;

Junho - 108 horas-aula;

Julho - 1º semestre 27 horas-aula;

Julho - 2º semestre 43 horas-aula;

Agosto - 114 ou 119 horas-aula;

Setembro - 103 ou 108 horas-aula;

Outubro - 97 ou 103 horas-aula;

Novembro - 97 ou 103 horas-aula;

Dezembro - 75 ou 81 horas-aula.

Parágrafo único. A possibilidade de variação de horas de efetivo trabalho escolar indicadas nas alíneas g, h, i, j, k, dos incisos I, II, III, IV, V e VI e nas alíneas h, i, j, k, l dos incisos VII e VIII estão vinculadas à realização de RPAIs, RFE, ou Conselhos de Ciclo ou Termo, conforme disposto na Resolução SME/Fumec nº 01 de 2021.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Campinas, 03 de fevereiro de 2021

JOSÉ TADEU JORGE

Secretário Municipal de Educação

ANEXO I

CRONOGRAMA PARA VALIDAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS DAS INTERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

AÇÃO	DATA/PERÍODO	RESPONSÁVEL
Inserção de atividades para as interações didático-pedagógicas na plataforma Google Sala de Aula	Semanal e contínuo	Professores do Ensino Fundamental
Monitoramento das interações didáticopedagógicas na plataforma Google Sala de Aula	Contínuo	Orientadores Pedagógicos
Elaboração dos planos de ação e dos relatórios quali-quantitativos de registro das horas das interações didáticopedagógicas e abertura de processo SEI para validação e homologação	Até o 5º dia útil do mês subsequente à realização das atividades, exceto no mês de dezembro	Professores Equipes Gestoras
Validação dos planos de ação e dos relatórios quali-quantitativos de registro das horas das interações didáticopedagógicas	Até o 10º dia útil do mês subsequente à realização das atividades, exceto no mês de dezembro	Supervisores Educacionais
Homologação dos planos de ação e dos relatórios quali-quantitativos de registro das horas das interações didáticopedagógicas	Até o 12º dia útil do mês subsequente à realização das atividades, exceto no mês de dezembro	Representantes Regionais
Elaboração dos planos de ação e dos relatórios quali-quantitativos de registro das horas das interações didáticopedagógicas, no mês de dezembro	Até 22 de dezembro	Professores Equipes Gestoras

Validação e homologação dos planos de ação e dos relatórios quali-quantitativos de registro das horas das interações didático-pedagógicas, no mês de dezembro	Até 30 de dezembro	Supervisores Educacionais e Representantes Regionais
---	--------------------	--

ANEXO II

QUADRO SÍNTESE PARA VALIDAÇÃO DAS INTERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Escola:				Mês:	Total de horas previstas para o mês:	Horas não presenciais validadas:						
	Turma	Nº de atividades registradas na plataforma Google	Carga horária	Meios de acesso pelo aluno					Alunos matriculados	Alunos que realizaram as atividades	Alunos que não realizaram as atividades	
				Plataforma Google	Redes sociais	Aplicativos	Impressas	Outras				
ciclo I	1º ano	a										
		b										
		c										
	2º ano	a										
		b										
		c										
	3º ano	a										
		b										
		c										
ciclo II	4º ano	a										
		b										
		c										
	5º ano	a										
		b										
		c										
ciclo III	6º ano	a										
		b										
		c										
	7º ano	a										
		b										
		c										
ciclo IV	8º ano	a										
		b										
		c										
	9º ano	a										
		b										
		c										
Data: Nome do Orientador Pedagógico: Assinatura:				Data: Nome do Diretor Assinatura:								

ANEXO III

QUADRO SÍNTESE PARA VALIDAÇÃO DAS INTERAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – MODALIDADE EJA

Escola:			Mês:	Total de horas previstas para o mês:	Horas não presenciais validadas:		
	Turma		Meios de acesso pelo aluno				Alunos que não

		Nº de atividades registradas na plataforma Google	Carga horária	Plataforma Google	Redes sociais	Aplicativos	Impressas	Outras	Alunos matriculados	Alunos que realizaram as atividades	realizaram as atividades
1º TERMO	a										
	b										
	c										
2º TERMO	a										
	b										
	c										
3º TERMO	a										
	b										
	c										
4º TERMO	a										
	b										
	c										
Data: Nome do Orientador Pedagógico: Assinatura:						Data: Nome do Diretor: Assinatura:					

Campinas, 03 de fevereiro de 2021

JOSÉ TADEU JORGE

Secretário Municipal de Educação

ANEXO G

12 Diário Oficial do Município de Campinas

Campinas, quinta-feira, 02 de dezembro de 2021

RESOLUÇÃO SME Nº028, DE 01 DE DEZEMBRO DE 2021

Dispõe sobre procedimentos para a organização do trabalho para o encerramento do ano letivo de 2021 e estabelece diretrizes para o planejamento de 2022, nos termos que especifica.

O Secretário Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o Art. 2º da Resolução SME/FUMEC nº 4, de 18 de julho de 2007 e,

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências;

CONSIDERANDO o Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o Decreto Municipal nº 21.749, de 3 de novembro de 2021, que disciplina a retomada das atividades escolares presenciais das instituições públicas e privadas do Município de Campinas, na forma que especifica;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que estabelece Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 6/2021, que trata das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar;

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 1, de 11 de agosto de 2016, que dispõe sobre a avaliação, frequência e expedição de documentação na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 1, de 16 de abril de 2020, que dispõe quanto a reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas devido ao surto global da COVID-19, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução CME nº 2, de 28 de agosto de 2020, que altera a resolução CME nº 1, de 16 de abril de 2020, naquilo que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 10, de 30 de agosto de 2016, que estabelece princípios e normas complementares para a avaliação, o acompanhamento de frequência e a expedição de documentação na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e das escolas privadas de Educação Infantil de Instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, nas condições que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 17, de 09 de novembro de 2016, que institui as matrizes curriculares para as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das Unidades Educacionais;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 16, de 28 de novembro de 2018, que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 17, de 28 de novembro de 2018, que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil administrados em sistema de cogestão com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 18, de 28 de novembro de 2018, que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das escolas privadas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 5, de 1 de setembro de 2020, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e altera a Resolução SME/Fumec nº 02/2020, nos termos que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 2, de 23 de janeiro de 2020, que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das escolas privadas de Educação Infantil de Organizações Sociais Civis colaboradoras da Secretaria Municipal de Educação, SME, que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 6, de 1 de setembro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19);

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 15, de 30 de novembro de 2020, que dispõe sobre procedimentos para a organização do trabalho nas Unidades Educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas para o encerramento do ano letivo de 2020 estabelece diretrizes para o planejamento do ano de 2021, nos termos que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 7, de 30 de junho de 2021, que altera a Resolução SME/FUMEC nº 1, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre os procedimentos que devem ser adotados, em caráter excepcional, para a Educação de Jovens e Adultos, EJA, anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2021 nas escolas da Rede Municipal de Ensino, nos termos que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 10, de 24 de agosto de 2021, que define parâmetros para o planejamento do atendimento à demanda do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas e dá providências correlatas ;

CONSIDERANDO a Resolução SME nº 11, de 27 de agosto de 2021, que dispõe sobre as diretrizes e as normas para a política de atendimento à demanda de Educação Infantil, a realização do planejamento anual para a organização dos agrupamentos e das turmas, do cadastro de demanda, da matrícula e da frequência nos Centros de Educação Infantil, CEIs, e nas escolas privadas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras, para o ano de 2022;

CONSIDERANDO a Resolução SME/Fumec nº 1, de 16 de janeiro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes para a organização do calendário escolar da Rede Municipal de Ensino de Campinas, RMEC, da Secretaria Municipal de Educação, SME, e da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, no ano de 2020;

CONSIDERANDO a Resolução SME/Fumec nº 2, de 26 de março de 2020, que dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica;

CONSIDERANDO a Resolução SME/FUMEC nº 5, de 17 de setembro de 2021, que dispõe sobre procedimentos complementares à Resolução SME nº 10 de 2021 para o atendimento à demanda escolar do Ensino Fundamental, regular e Educação de Jovens e Adultos, EJA, na Rede Municipal de Ensino de Campinas, RMEC, e na Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, para o ano letivo de 2022;

CONSIDERANDO a Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018, que homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a não obrigatoriedade da frequência do(a) aluno(a)s nas atividades presenciais, no período que antecedeu à publicação do Decreto nº 21.749 de 2021; CONSIDERANDO os efeitos do período de suspensão das atividades presenciais no ano de 2021, bem como dos períodos em que foi necessária a utilização de alternância entre grupos de aluno(a)s para participação das atividades presenciais; e

CONSIDERANDO o contido nos processos SEI PMC.2021.00064072-45 e PMC.2021.00073624-15, RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre procedimentos para a organização do trabalho de encerramento do ano letivo de 2021 e as diretrizes para o planejamento de 2022, das seguintes Unidades Educacionais:

- I - Centros de Educação Infantil, CEIs, geridos exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação;
- II - Centros de Educação Infantil, CEIs “Bem Querer”, administrados por meio de contratos de gestão com instituições privadas, sem fins lucrativos;
- III - Escolas privadas de Educação Infantil de Instituições colaboradoras com a SME;
- IV - Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Emefis;
- V - Escolas Municipais de Educação de Jovens e Adultos, Emejas; e
- VI - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral, Emefeis.

Art. 2º As matrículas das crianças da Educação Infantil para 2022 devem assegurar a continuidade do percurso de aprendizagem no agrupamento imediatamente subsequente ao matriculado em 2021.

Parágrafo único. O disposto no *caput* não se aplica às matrículas identificadas como abandono ou Não Comparecimento, NCOM.

Art. 3º As matrículas do(a) aluno(a)s do Ensino Fundamental, inclusive da modalidade EJA, para o ano de 2022 devem assegurar a continuidade de estudos no Ano/Termo/Ciclo imediatamente subsequente, sem retenção de aluno(a) no ano de 2021.

Parágrafo único. O disposto no *caput* não se aplica às matrículas identificadas como abandono ou Não Comparecimento, NCOM.

Art. 4º Para caracterizar as matrículas como abandono ou NCOM é necessário o parecer dos colegiados de cada UE, de acordo com suas atribuições regimentais, e mediante a análise dos seguintes documentos:

- I - Relatório Individual de avaliação da trajetória educacional da criança, na Educação Infantil;
- II - Ficha de Avaliação Descritiva, FAD, no Ensino Fundamental;
- III - relatórios quali-quantitativos das interações didático pedagógicas;
- IV - diários de classe; e
- V - comprovante de notificação das ausências ao Conselho Tutelar, quando se tratar de aluno(a) com idade inferior a dezoito anos.

Art. 5º Os Centros de Educação Infantil, CEIs, de acordo com as especificidades de cada regimento escolar devem, complementarmente ao que dispõe a Resolução SME nº 04 de 2021:

- I - registrar diariamente a frequência das crianças nos termos do disposto no Decreto nº 21.749 de 2021;
- II - elaborar diagnóstico dos resultados das atividades de interação com a comunidade, presenciais e não presenciais; e
- III - definir parâmetros para a elaboração dos planos de ensino e atualização do Projeto Pedagógico para 2022, priorizando as atividades que se relacionam ao reordenamento curricular, conforme § 1º do Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 02 de 2021.

Art. 6º As UEs de Ensino Fundamental, complementarmente ao que dispõe a Resolução SME nº 4 de 2021, devem:

- I - registrar diariamente a frequência do(a) aluno(a)s nos termos do disposto no Decreto nº 21.749 de 2021;
- II - elaborar diagnóstico dos resultados das atividades de interação didático-pedagógicas presenciais e não presenciais; e
- III - definir parâmetros para a elaboração dos planos de ensino e atualização do Projeto Pedagógico para 2022, priorizando as atividades que se relacionam ao reordenamento curricular, conforme § 1º do Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 02 de 2021.

Art. 7º Fica vetada, excepcionalmente a possibilidade de:

- I - atribuição do conceito Insatisfatório, I:
 - a) para o(a) aluno(a)s de ciclos III e IV do Ensino Fundamental Regular: 1. no terceiro trimestre, pelo(a)s professore(a)s de cada componente curricular; e 2. no conceito final, pelo Conselho de Ciclo;

b) para o(a)s aluno(a)s da EJA:

1. ao final de cada termo, pelo(a)s professore(a)s de cada componente curricular; e
2. no conceito final, pelo Conselho de Termo;

II - retenção do(a)s aluno(a)s em qualquer um do ciclos do Ensino Fundamental regular e em qualquer um dos termos da EJA. Parágrafo único. O disposto no *caput* não se aplica às matrículas identificadas como abandono ou Não Comparecimento, NCOM.

Art. 8º Nos Históricos Escolares do(a)s aluno(a)s do Ensino Fundamental devem ficar registrados no campo de observações:

- I - o número e data desta Resolução como fundamento legal para a aprovação no ano de 2021; e
- II - a menção de que está apto(a) a matricular-se no ano/série/termo/ciclo subsequente, com o indicativo de que a aprovação do(a) aluno(a) se deu pela possibilidade de reordenamento curricular para o ano letivo de 2022, conforme § 1º do Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 02 de 2021.

Art. 9º Compete aos(às) professore(a)s:

- I - participar das reuniões de conselhos, de avaliação e de definição dos parâmetros para a elaboração dos planos de ensino e atualização do Projeto Pedagógico para 2022; e
- II - realizar todos os registros documentais para atender ao disposto por esta Resolução.

Art. 10. Compete aos(às) Especialistas de Educação que compõem as Equipes Gestoras das UEs:

- I - responsabilizar-se pela orientação, execução e acompanhamento do disposto por esta Resolução e pela divulgação das informações para toda a comunidade escolar; e II - protocolizar no Conselho Tutelar as notificações de abandono e NCOM identificadas pelos conselhos de terceiro trimestre e de final de ano.

Art. 11. Compete ao(à) titular da Coordenadoria Setorial de Educação Básica: I - demandar às instâncias competentes as adequações necessárias nos Sistemas Informatizados para atendimento ao disposto por esta resolução; e II - delegar responsabilidades para garantir:

- a) a padronização dos registros documentais nos diários de classe, prontuários, históricos escolares, declarações e demais atos relacionados à vida escolar do aluno; e b) os adequados registros nos Sistemas Informatizados da SME.

Art. 12. Compete ao(à) titular da Coordenadoria Setorial de Formação responsabilizar-se pelo planejamento e realização de ações formativas para subsidiar as equipes educacionais.

Art. 13. Compete aos(às) Supervisor(a)s Educacionais:

- I - orientar as Equipes Gestoras sobre o disposto por esta Resolução;
- II - acompanhar os registros documentais e indicar adequações, quando necessário; e
- III - acompanhar o planejamento do Projeto Pedagógico para 2022.

Art. 14. Compete ao(à) titular do Departamento Pedagógico delegar responsabilidades para o acompanhamento do registro documental e das ações necessárias para o cumprimento desta Resolução.

Art. 15. Compete aos(às) Representantes Regionais delegar responsabilidades para o cumprimento do disposto por esta Resolução.

Art. 16. Os casos omissos devem ser resolvidos pelo(a) titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Campinas, 01 de dezembro de 2021

JOSÉ TADEU JORGE

Secretário Municipal de Educação

ANEXO H

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Autorizo a realização da pesquisa intitulada *“Uma abordagem sistêmica dos impactos da pandemia covid 19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP)”*, a ser realizada pelo pesquisador Juliano Pereira de Mello, no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/Campinas, sob a orientação do professor Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

Campinas, 16 de dezembro de 2020.

Solange Villon Kohn Pelicer
Secretária Municipal de Educação de Campinas

Solange Villon Kohn Pelicer
RG 5.390.994-X
Secretária Municipal de Educação