

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**ALINE MARIA DE AGUIAR DA SILVA**

**ANÁLISE DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE VIÇOSA O REGIME  
ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (2020-2021)**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2024**

**ALINE MARIA DE AGUIAR DA SILVA**

**ANÁLISE DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE VIÇOSA O REGIME  
ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (2020-2021)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**Orientador:** Cezar Luiz De Mari.

**Área de concentração:** Educação

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586a  
2024  
Silva, Aline Maria de Aguiar da, 1992-  
Análise da gestão pedagógica em escolas de Viçosa o  
regime especial de atividades não presenciais (2020-2021) /  
Aline Maria de Aguiar da Silva. – Viçosa, MG, 2024.  
1 dissertação eletrônica (102 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 79-85.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.274>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Regime Especial de Atividades Não Presenciais (MG).  
2. Ensino a distância - Viçosa (MG). 3. Escolas públicas -  
Organização e administração - Viçosa (MG). I. Mari, Cezar Luiz  
de, 1967-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.35098151


**ALINE MARIA DE AGUIAR DA SILVA**

**A APLICAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS  
EM DUAS UNIDADES ESCOLARES DE VIÇOSA ENTRE OS ANOS DE 2020-2021:  
ANÁLISES DOS PROCESSOS DE GESTÃO PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2024.


Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 **ALINE MARIA DE AGUIAR DA SILVA**  
Data: 19/07/2024 07:30:01-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Aline Maria de Aguiar da Silva

Autora

Documento assinado digitalmente  
 **CEZAR LUIZ DE MARI**  
Data: 19/07/2024 08:46:28-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Cezar Luiz de Mari

Orientador

*À minha família, por sua fé em mim*

## AGRADECIMENTOS

A construção de uma pesquisa não é fruto de esforço único, e, por este motivo, existe este espaço que é inteiramente dedicado à agradecimentos.

Começo agradecendo a Deus, pelo dom da vida, por permitir que eu realizasse meus sonhos e por sempre ter me abençoado, mesmo quando, no meu momento de mais profunda dor, eu O abandonei. Agradeço a Santa Rita de Cássia, por sempre me ouvir, me sustentar, por ser minha fiel protetora e por ser meu exemplo de fé em meio ao desespero.

Sinto que aos meus pais não existem agradecimentos que bastem, mas tentarei expressar um pouco deste sentimento. Sou grata ao meu pai pelo zelo de uma vida toda, e ainda que ele já tenha partido me sinto cuidada e amada por ele. À minha mãe, meu farol na escuridão, eu agradeço pelo exemplo de garra, de dedicação, de superação e de resiliência. Mãe, essa dissertação também é sua, você acreditou em mim quando eu não mais podia. Obrigada por apoiar cada sonho meu, do mais modesto ao mais ousado. Vencemos, mãe!

Aos meus irmãos, Ulisses e Alice, por estarem sempre ao meu lado nessa caminhada da vida, por me apoiarem, mesmo eu tendo escolhido um caminho tão diferente dos caminhos deles. Eu os amo em qualquer circunstância, não há nada mais forte que o nosso laço.

Como a vida é muito generosa comigo, eu agradeço também a aquela que me acolheu no seu coração como filha, a minha mainha Ifisia, quem me apresentou a UFV e trilhou comigo cada passo até aqui. Obrigada por tudo, aquela criança de 5 anos, que se encantava com a UFV realizou pela segunda vez o sonho de ser aluna da mais linda do Brasil.

Aos meus amigos, João, Vanessa, Eliázaro, Mariana e Denise, eu agradeço por sempre me lembrarem de quem eu sou, por não permitirem que eu me agarrasse a crenças limitantes, por me incentivarem a fazer a seleção e por estarem presentes. Eu amo vocês e tenho sorte em tê-los.

E, por fim, agradeço ao PPGE-UFV, pela oportunidade de cursar a pós-graduação Stricto Sensu e por todo o suporte que recebi nestes anos. Em especial agradeço a meu orientador Cezar Luiz de Mari por sua amizade, por sua dedicação e por sua compreensão, Cezar foi um parceiro nestes anos de mestrado que foram desafiadores, não somente por causa da pós-graduação em si, mas por tudo que aconteceu junto a ela. Agradeço também a professora Bethânia, quem conheci no primeiro semestre de mestrado, Bethânia sempre foi muito generosa em todas as suas contribuições a esta pesquisa.

A todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de estudos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

*“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.*

*Karl Marx*

## RESUMO

SILVA, Aline, M. A, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2024. **A aplicação do Regime Especial De Atividades Não Presenciais em duas unidades escolares de Viçosa entre os anos de 2020-2021: Análises dos processos de gestão pedagógicos.** Orientador: Cezar Luiz de Mari.

A pandemia de covid-19 alterou as relações de convivência social, limitando-as ao mínimo necessário. Devido a isso, as instituições de ensino e os governos do mundo todo se viram forçados a adotar uma nova forma de prosseguir com as suas atividades educacionais. Dessa forma, durante as primeiras semanas do isolamento social, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) foi implementado em Minas Gerais. Nesse sentido, esta pesquisa se dedicou a descrever e a analisar o processo de criação do REANP no Estado de Minas Gerais; a identificar os modos de aplicação a nível local; e a analisar os papéis de mediação das equipes de gestão pedagógicas de duas escolas estaduais de Viçosa. Pretendendo alcançar os objetivos propostos neste trabalho, empregamos a metodologia qualitativa, com ênfase em análise documental. De acordo com Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa explora documentos que ainda não passaram por um processo de análise. Foram usadas como fontes desta pesquisa cinco documentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que tratam do REANP, os eixos de ensino do programa; cinco pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais documentos que complementam ou alteram essas normativas, além de artigos publicados em jornais. Definimos os anos de 2020 e 2021 como recorte temporal, uma vez que o REANP é encerrado oficialmente ao final do ano letivo de 2021. Na segunda fase da investigação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, que buscaram analisar os aspectos subjetivos do objeto (Minayo 2008); neste caso, o contexto social em que a política foi implementada e, também, como as comunidades escolares se relacionaram com ela. Com as respostas dos seis entrevistados, concluímos que as gestões pedagógicas transcenderam suas funções e, em ambas as unidades, desenvolveram um trabalho de assistências técnica e social para além do esperado, por vezes, cobrindo as falhas do estado. As formas de implementação foram semelhantes, uma vez que as orientações não permitiam grandes adaptações, mesmo se tratando de realidades educacionais distintas. Ademais, cabe ressaltar que os profissionais de Educação Básica, os pesquisadores de educação, os alunos e demais membros da comunidade escolar não foram consultados no período de elaboração do programa.

Palavras-chave: REANP; Ensino Remoto Emergencial; Gestão escolar e pedagógica.

## ABSTRACT

SILVA, Aline, M. A, M. Sc., Federal University of Viçosa, February 2024. **The application of a Special Regime of non-presential activities in two schools in Viçosa between the years 2020-2021: analysis of pedagogical management processes.** Adviser: Cezar Luiz de Mari.

The COVID-19 pandemic changed social relations, turning our coexistence into the minimum interaction possible. Due to that, educational institutions and governments worldwide faced the obligation of adopting a new way of doing educational activities either way. Thus, during the initial weeks of social isolation, the Special Regime of Non-presential Activities (REANP - in Portuguese) was implemented by the government of Minas Gerais. Therefore, this research aimed to describe and analyze the REANP creational process in the state of Minas Gerais; it also aimed to identify how the application took place at a local level, and analyze the role of mediation of groups of pedagogical management in two different public schools in Viçosa. Intending to achieve the goals proposed in this work, we applied the qualitative methodology focusing on documental analysis. According to Fonseca (2002), this kind of research explores documents that are still going through the analysis process. We used as resources for this thesis five documents related to the REANP made by the Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); the educational program spheres; also we analyzed five feedback from the Conselho Nacional de Educação (CNE) and other documents that complemented or altered those norms, besides papers published in specialized journals. We decided to investigate the years 2020 and 2021 as our time frame because the REANP was closed officially at the end of 2021. In the second phase of this investigation, we did semi-structured interviews that searched to analyze the subjective aspects of the object studied (Minayo 2008); in this case, it meant the social context in which the politics were implemented and also how the school community related to it. From the responses of six interviewees, we were able to conclude that pedagogical management transcended its obligations and, in both schools, they developed technical and social work beyond the expected, being responsible for covering the failures left by the State. The way the project was implemented was similar in both cases since the guidelines didn't allow considerable changes, even though it was related to the different educational contexts. Moreover, it's important to highlight that the middle/junior Education professionals, the researchers in Educational programs, the students, and other members of the school community were not consulted during the time the program was in development.

Keywords: REANP; Emergency remote teaching; Pedagogical and school management.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Capa Plano de Estudo Tutorado

Figura 2 - Capa do Programa Se liga na Educação

Figura 3 - Logotipo do aplicativo Conexão Escola

Gráfico 1 - Inse das Escolas Estaduais de Viçosa

Gráfico 2 - IDEB 2019 Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio: Minas Gerais, Viçosa, Unidade 01 e Unidade 02

Gráfico 3 - Nota Média das Escolas Estaduais de Viçosa no Enem

Gráfico 4 - Taxa de participação no Enem

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Relação de entrevistados

Tabela 2 - IDEB Mineiro 2019

Tabela 3 - Desigualdade Sociodigital em Minas Gerais entre 2019 e 2021.

Tabela 4 - Sistema de Códigos usados nas Transcrições

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP-UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EaD - Ensino à Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MEAE - Modalidades Especiais de Ensino e Atendimentos Específicos

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAER- Programa de Atendimento Escolar Remotas

PET - Plano de Estudo Tutorado

PNADC - Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Programa Nacional de Educação

PNI- Programa Nacional de Imunizações

PPGE-UFV - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRODEMGE - Companhia de Processamento de Dados do Estado de Minas Gerais

REANP - Regime Especial de Atividades não Presenciais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

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

SES-MG - Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais

SMEV- Secretaria Municipal de Educação de Viçosa

SRE - Secretaria Regional de Educação

TDIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TPE - Todos Pela Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA SOBRE O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP) EM MINAS GERAIS.....</b>	<b>15</b>
1.1 Apresentação do problema e a justificativa da pesquisa.....	15
1.2 Aspectos gerais da pandemia de Covid-19 no Brasil: ideologia, política, anticiência e negacionismo.....	16
1.2.1 Pressões para o retorno escolar presencial: interesses do setor privado e resposta do MEC em 2020.....	18
1.2.2 O projeto de desestruturação da educação pública durante o governo Bolsonaro e a pandemia de Covid-19.....	21
1.3 Um breve histórico dos documentos de MEC sobre ensino remoto.....	23
1.3.1 As lacunas deixadas pelo MEC.....	26
1.3.2 A pandemia, dúvidas e a solução do ensino remoto em Minas Gerais.....	27
1.4 Metodologia da pesquisa.....	29
1.5 A escolha das unidades de ensino de educação básica.....	33
1.5.1 A Unidade 01.....	34
1.5.2 A Unidade 02.....	34
1.6 As diferenças entre as unidades de ensino de educação básica.....	34
<b>CAPÍTULO 2 O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP) EM MINAS GERAIS, UMA POLÍTICA PÚBLICA EXCEPCIONAL</b>	<b>41</b>
2.1 Breve introdução ao conceito de política pública.....	41
2.2 Ensino remoto emergencial e educação a distância: - uma análise a partir dos eixos de aprendizagem do REANP.....	42
2.3 A construção do texto orientador do Regime Especial de Atividades não Presenciais em REANP em Minas Gerais.....	43
2.4 A contínua construção do texto orientador do Regime Especial de Atividades não presenciais em Minas Gerais.....	46
2.4.1 A participação dos agentes implementadores.....	51
2.4.2 Uma política excepcional.....	53
2.4.2.1 Diferenças entre uma política excepcional e uma política formulada em tempos normais.....	53
2.5 O contexto mineiro e a desigualdade sociodigital.....	56
2.6 O pós-ensino remoto.....	60
2.6.1 As estratégias adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pós-pandemia: um projeto de ideologia meritocrática.....	62
<b>CAPÍTULO 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>64</b>
3.1 A experiência docente como aliada em entrevistas no chão da escola.....	64
3.2 Metodologia de transcrição das entrevistas semiestruturadas.....	65

3.3 Primeiras impressões e primeiros embates.....	68
3.4 As dificuldades de uma educação mediada por TDICs.....	69
3.5 O aumento da jornada e a burocratização do trabalho.....	71
3.6 Eixos de aprendizagem e aulas síncronas.....	73
3.7 A unânime avaliação do REANP pelos usuários.....	74
3.8 O distanciamento social sempre existiu.....	74
3.9 Breve comparativo entre as unidades.....	75
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>76</b>
<b>Referências.....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO IV.....</b>	<b>99</b>

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA, UNIVERSO DA PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

#### 1.1 Apresentação do problema e a justificativa da pesquisa

O SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19, é uma doença viral que provoca infecções respiratórias graves que podem levar à morte. Por ser um vírus potencialmente transmissível, em questão de semanas o Covid-19 se alastrou pelo mundo levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar um cenário de pandemia global, a partir de março de 2020 e, estabelecer algumas medidas de contenção da doença, tais como: distanciamento social, isolamento e tratamento dos infectados e testagem da população, dentre outras. As duas primeiras medidas consistem em interromper ou diminuir ao máximo a circulação de pessoas em um mesmo ambiente, isso foi crucial uma vez que a doença é facilmente disseminada através do contato direto com pessoas contaminadas ou por superfícies que contenham o vírus (Souto, 2020).

Essas novas condições de convivência social afetaram diretamente todos os campos das relações humanas e, nesta pesquisa, analisaremos como a educação básica mineira foi impactada pela pandemia de Covid-19 e de que forma a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) se organizou para enfrentar o período excepcional pela instalação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Nesta pesquisa buscamos compreender como se efetivou a aplicação do REANP em duas escolas estaduais do município de Viçosa do ponto de vista das equipes pedagógicas; descrever e analisar o processo de criação do REANP no Estado de Minas Gerais; identificar os modos de aplicação do programa e analisar os papéis de mediação das equipes de gestão pedagógicas do REANP durante o ensino remoto<sup>1</sup> emergencial.

#### 1.2 Aspectos gerais da pandemia de Covid-19 no Brasil: ideologia, política, anticiência e negacionismo

---

<sup>1</sup> Para esta pesquisa foi utilizado o termo ensino remoto para fim de padronização do texto. A terminologia educação remota ou educação remota emergencial será mantida quando o texto citar autores ou documentos onde a mesma foi usada.

Enquanto diversos países do mundo concentravam seus esforços em conter a covid-19 e buscar a vacina para a doença, no Brasil ocorreu um movimento contrário. Autoridades e lideranças políticas conduziram uma campanha contra a ciência, afirmando que a doença era menos grave do que se dizia e que todo cenário de calamidade era na verdade um complô da oposição para que o governo Bolsonaro falhasse.

Desde o surgimento do vírus as falas do presidente da república, espelharam o descaso e a insensibilidade com a nova condição, ignorando seus riscos e até mesmo zombando dos mortos: logo no início quando os números de casos eram ainda baixos e a atenção da comunidade mundial aos riscos de contaminação se elevaram, o presidente afirmava que tudo era “superdimensionado” (09/03/2020), “Tem que deixar de ser um país de maricas” (10/11/20), “gripezinha” (20/03/20); “O cara que entra na pilha da vacina é um idiota” (11/02/21); “Nunca vi ninguém morrer por tomar hidroxicloroquina” (09/06/2021); “Quem pegou o vírus está imunizado” (17/06/21); sobre a exigência do passaporte vacinal afirmou: “Coleira que querem botar no povo brasileiro” (07/12/2021); quando o número de mortos chegou a 622.801 as falas continuavam desconsiderando a fatalidade da situação “Lamento profundamente, mas é um número insignificante” (22/01/22). O resultado dessa condução foi mais de 730 mil mortos por covid-19 entre os anos de 2020-2022, totalizando 11% do total dos falecidos por óbitos no mundo, demonstrando o descaso e a falta de cuidados com a população por parte do governo brasileiro.

O epidemiologista Pedro Hallal (Gil, 2021, arquivo online) docente da Universidade Federal de Pelotas – RS, em entrevista ao Jornal El País afirma: “Tenho me manifestado criticamente contra a vexatória atuação do Governo e do Ministério da Saúde no combate à pandemia. Como pesquisador somos treinados a não acreditar em coincidências”. Hallal explica que o cenário de calamidade da pandemia foi agravado pela má administração do governo Bolsonaro que induziu o descumprimento do *lockdown*, incentivou o uso de tratamentos sem comprovação científica, boicotou a testagem em massa da população e a vacinação.

O fracasso no combate ao coronavírus fez com que o Brasil atingisse a marca de 6,3 mortes diárias por milhão de habitantes, uma das piores do mundo. Neste sentido, Maciel *et al.* (2021), enfermeira, epidemiologista e docente da Universidade do Espírito Santo – ES, esclarece que as medidas tomadas pelo governo federal colocaram o Brasil em posição de destaque negativo em relação a outros países do globo.

Enquanto a Nova Zelândia e alguns países da Europa controlaram a pandemia precocemente realizando campanhas de testagem em massa, rastreamento de casos confirmados e seus contactantes e usando medidas como lockdown e fechamento de fronteiras, no Brasil, crenças negacionistas disseminadas pelo governo federal levaram a baixa adesão às medidas de isolamento, desvalorização do uso de máscaras, baixa testagem e rastreio de contactantes, resultando em uma das piores curvas epidemiológicas do mundo, com manutenção de alta média móvel de casos e óbitos por longo período de tempo, tornando o país o terceiro em número absoluto de casos registrados e o segundo no ranking de óbitos pela doença no mundo (MACIEL *et al.*, 2021, p. 952).

De acordo com Dias (2021), até fevereiro de 2022 o Brasil registrava 2.664 mortes por COVID-19 entre pessoas de 0 a 19. Destes óbitos, 801 foram de crianças menores de 1 ano, 402 na faixa etária de 1 a 5 anos e, 1.461 óbitos entre crianças de 6 a 19 anos. Uma possível explicação para isto foi o enfraquecimento do Programa Nacional de Imunização (PNI), mesmo tendo vacinas disponíveis. Em resposta às desinformações proporcionadas pelo governo em relação a eficácia das vacinas, com apoio de parte da mídia, Dias, em 2021 também afirmava que:

O vírus já matou cerca de 5 milhões e 700 mil pessoas no mundo, provoca Covid longa, deixa sequelas cardiovasculares, neurológicas e respiratórias irreversíveis nas pessoas recuperadas e provoca casos de síndrome inflamatória multissistêmica pediátrica (SIM-P) associada à COVID-19 em crianças. Nós temos que temer o vírus e suas variantes, não as vacinas, que estão salvando milhões de vidas (Dias, 2021, arquivo online)

Maciel *et al.* (2021), elencam uma série de medidas controversas tomadas pelo governo que atrapalham a cobertura vacinal no Brasil. Uma das mais significativas foi a ausência de campanha que solucionasse as dúvidas da população quanto às vacinas disponíveis. um outro fator relevante foi o desaparecimento do PNI, convênios de interesse do órgão não foram firmados, materiais não foram adquiridos e os imunizantes não chegavam na data certa aos postos de vacinação. Além disso, a demora de uma resposta da Anvisa sobre a utilização das vacinas da marca Pfizer em crianças maiores de 12 anos, houve também uma forte campanha de desencorajamento de vacinação em crianças de 5 a 11 anos de idade. “A vacina nesses dois grupos é importante não só para a proteção dos mesmos, mas para ajudar a diminuir a transmissão viral e contribuir para a imunidade coletiva, garantindo o retorno mais seguro às aulas presenciais” (Maciel *et al.*, 2021, p. 26).

Porém medidas polêmicas, anticientíficas e negacionistas, apoiadas pelo governo colocaram o Brasil na contramão das ações aceitas internacionalmente. A China já se organizava sanitariamente e educacionalmente desde dezembro de 2019, quando a epidemia

já havia se alastrado no país e já se apresentava como uma ameaça mundial. Outros países, como França e Espanha, seguiram o exemplo chinês organizando-se nas primeiras semanas de 2020, reorganizando o calendário escolar e criando medidas que facilitaram o acesso remoto dos estudantes aos conteúdos escolares (Arruda, 2020).

Em Portugal o próprio presidente do país participou do projeto *Estudo Em Casa*, ministrando um vídeo aula para alunos do ensino fundamental em uma emissora pública do país, esta ação do presidente foi vista como um exemplo de incentivo à educação e às medidas de contenção do Covid-19. Este controle precoce da pandemia aliada às políticas efetivas de isolamento social foram cruciais para minimizar os prejuízos sanitários e educacionais do covid-19 (cf. Arruda, 2020).

China, EUA, Itália utilizaram-se da estratégia de testagem em massa e por meio de medidas de higiene atingiam condições que permitissem o controle do número de contaminação. Em destaque, Nova Zelândia que foi um dos primeiros países a estabelecer o isolamento social e *lockdown*, tendo um número muito reduzido de casos,

A Nova Zelândia ganhou um lugar de destaque no cenário mundial, eliminando os casos de infecção no país. A nação liderada por Jacinta Ardern registrou menos de 1500 casos e 19 mortes em uma população estimada de quase 5 milhões de habitantes. (Silva; Neto; Santos, 2020, p. 35)

Na próxima seção abordaremos como o governo federal foi omissivo com a educação brasileira durante toda a pandemia, como legitimou as pressões de diversos setores privados que pediam o retorno presencial das atividades escolares em um momento em que a pandemia estava fora de controle e sem possibilidade de vacinação.

### **1.2.1 Pressões para o retorno escolar presencial: interesses do setor privado e resposta do MEC em 2020**

Desde o início da implementação das práticas de Ensino Remoto Emergencial - ERE no Brasil houve o questionamento quanto a sua necessidade. Em agosto de 2020 o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um artigo intitulado: *Professores da Educação Básica se mobilizam contra o retorno das aulas presenciais*, explicando sobre os movimentos de mobilizações contrárias de professores de diversas regiões do país, em resposta às pressões para o retorno presencial das aulas. O artigo explicava os principais empecilhos para o retorno presencial e alertava para o alto grau de risco de contágio de crianças, adolescentes e demais funcionários das instituições escolares.

O movimento a favor do retorno ganhou força em meio a números crescentes de infectados e recordes diários de óbitos no país. Segundo o site CoronaVírus Brasil do governo federal, em agosto de 2020 mais de 32 milhões de infectados já haviam sido notificadas no país.

Em posição favorável, dando respaldo ao retorno presencial, o MEC publicou em outubro de 2020 o *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica – PRAPEDB*. Este Guia continha uma série de hipóteses e ilações sobre contágio, segurança sanitária e teses de que o vírus não atentaria contra vida das crianças, fazendo frente a todos os alertas da OMS dos riscos e da situação dramática da pandemia. Vejamos um destaque do texto abaixo:

[...] as evidências atuais indicam que o fechamento de creches e instituições educacionais provavelmente não é uma medida eficaz de controle da transmissão comunitária e não oferece proteção adicional significativa à saúde das crianças, dado que a maioria desenvolve forma muito leve da doença, quando acontece (Brasil, 2020, p. 6).

Acompanhando as indicações do MEC, a SEE-MG realizou no dia 01 de outubro de 2020 uma live para informar o retorno das aulas presenciais nas escolas estaduais de Minas Gerais, sob a justificativa do controle dos números de infectados no estado. Durante o pronunciamento, a então secretária de educação, Júlia Sant’ Anna (2019-2022), ressaltou que o retorno era opcional e de escolha das famílias dos estudantes. Durante a live, foram descritas normas de distanciamento e medidas sanitárias como, redução do número de alunos por sala de aula e uso de álcool em gel, máscaras e *face Shield*. A live ocorreu em meio às manifestações das instituições particulares de Minas Gerais que desde julho de 2020 buscavam convencer o governo do estado ao retorno presencial.

A Federação Nacional de Escolas Particulares - Fenep e demais entidades e sindicatos da educação básica de escolas particulares desempenharam um papel decisivo defendendo o retorno presencial das atividades escolares. De acordo com Barone, “o entendimento da Fenep é que, nesses casos específicos, seria legítimo que escolas particulares comessem a se organizar para voltar às aulas presenciais” (Barone, 2020, arquivo online). A Fenep utiliza-se do argumento de que as instituições públicas tinham totais condições de garantir o retorno seguro de seus alunos e funcionários e, portanto, não deveriam esperar por uma normativa que contemplasse todo o ensino básico, pois para Moreira (2020) “a escola pública já tem diversos problemas, uma série de questões que foram acumuladas ao longo dos

anos. Não podemos ser colocados na mesma situação e esperar que elas tenham condições para que nós possamos reabrir” (Moreira, 2020, arquivo online).

Em estudos posteriores constatou-se que as pressões para o retorno presencial das aulas partiram, principalmente, de instituições de ensino privadas, incentivadas por interesses externos do país e heterônomos à educação, tais como o financiamento e as políticas que favorecessem a abertura das escolas ao setor, vindos do governo, como vemos no trecho a seguir:

As corporações do ramo da educação vêm sendo alavancadas pelo presidente Jair Bolsonaro desde o início da pandemia, em março de 2020. Esta é uma das principais conclusões do dossiê CoronaChoque: um vírus e o mundo, lançado nesta terça-feira (3) pelo *Front Instituto de Estudos Contemporâneos* e pelo *Instituto Tricontinental de Pesquisa Social*. Conforme o documento, tais grupos empresariais representam interesses financeiros, sejam eles de pessoas físicas ou de fundos de investimentos de quaisquer partes do mundo, sem compromisso com o Brasil. E submetem a qualidade do ensino à lógica especulativa e às periódicas crises do mercado de capitais. (Oliveira, 2020, arquivo online, grifo nosso)

As legislações que fortaleceram o retorno presencial das escolas de educação básica durante a pandemia respondiam primeiro aos fatores econômicos, advindos das pressões do empresariado da educação, que tentavam evitar prejuízos ao setor. Buscando uma lei que obrigasse também os entes públicos a prestar auxílio financeiro ao setor, com a justificativa de garantir o direito fundamental ao ensino (Fernandes; Câmara, 2021). Para os autores, a evasão das redes privadas iria sobrecarregar o setor público de ensino, agravando os problemas já existentes nesta rede. Cabe ressaltar que quando as pressões para o retorno se intensificaram, os casos de contaminações confirmadas no Brasil se aproximavam de 35 milhões e ainda não havia indícios de vacinação da população.

Verificou-se, deste modo, que todo o movimento ao retorno presencial teve como grande motivador interesses privados de empresas e financiadoras do setor educacional e foi corroborado pelas manifestações do governo federal e governos estaduais. Em Minas Gerais, porém, o retorno previsto para 20 de outubro de 2020 foi impedido por ação do Ministério Público por meio de deliberação do comitê extraordinário covid-19 nº 18, de 22 de março de 2020, que estabelecia nos Arts 1º e 2º as seguintes determinações:

Art. 1º – Esta deliberação dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado, nos termos do Decreto nº 47.891, de 20 de março de 2020.

Art. 2º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino.

1º – Durante o período de suspensão das atividades de educação escolar básica, e para fins de futura reposição, considera-se antecipado o uso de quinze dias do recesso do Calendário Escolar de 2020, a contar de 23 de março de 2020.

2º – O disposto no caput observará a Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019, para todas as unidades da rede pública estadual de ensino. (Minas Gerais, 2020. Arquivo online)

Um *Protocolo Sanitário* para o retorno às aulas em Minas Gerais foi revisado pelo Grupo de Trabalho criado pela Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 121, de 27 de janeiro de 2021 e lançado em 24 fevereiro pelas Secretarias de Educação e Saúde com um conjunto de 13 recomendações para os ajustes ao ambiente escolar, resumidas no texto abaixo:

Para que o retorno às atividades presenciais em salas de aula seja feito de maneira segura e assertiva, as escolas devem se preparar em diversos aspectos para esse retorno, por meio de adequações apropriadas para a situação singular de cada instituição. Deve-se levar em conta estrutura física, dimensões do prédio e das salas, ventilação dos ambientes, áreas ao ar livre, número e faixa etária dos estudantes, número de profissionais que trabalham na escola, disponibilidade de máscaras, produtos de higienização, testagens diagnósticas, dentre outros. (Minas Gerais, p. 4-5)

De fevereiro até julho de 2021 o retorno foi gradual e acompanhado por avaliações das situações de riscos, baseadas nas normas da OMS e dos órgãos de saúde do país. O retorno presencial pleno veio a ocorrer de modo seguro em julho de 2021, após o início da vacinação da população.

### **1.2.2 O projeto de desestruturação da educação pública brasileira durante o governo Bolsonaro e a pandemia de Covid-19**

Nesta seção apresentamos, em um primeiro momento, um conjunto de medidas que em 2019 já indicavam a direção que o governo Bolsonaro pretendia dar à educação pública brasileira. As medidas apresentadas a seguir demonstram um esforço do Governo Federal em difamar a educação pública, enfraquecendo-a, por meio de intervenção nos currículos, precarização do trabalho docente, cortes financeiros, atraso nas vacinas, políticas casuísticas de favorecimento ao empresariado da educação, dentre outros. Ademais ressaltamos que durante os quatro anos do governo Bolsonaro (2019-2022), o Brasil contou com cinco

Ministros da Educação, sendo Abraham Weintraub o mais polêmico deles, assumindo o cargo entre abril de 2019 a junho de 2020<sup>2</sup>.

Weintraub, que ocupava a pasta nos quatro primeiros meses de calamidade sanitária, foi o autor de declarações que tentavam desacreditar a educação pública superior, como quando afirmou que “as universidades são caras e têm muito desperdício com coisas que não têm nada a ver com produção científica e educação. Têm a ver com politicagem, ideologização e balbúrdia. [...] Tem cracolândia” (Diário do Centro do Mundo, 2019, arquivo online). Ou quando atrelou as universidades públicas ao narcotráfico, dizendo que havia “(...) plantações extensivas [de maconha] de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico” (Diário do Centro do Mundo, 2019, arquivo online).

Não obstante, as ações do ex-ministro não se reduziram às calúnias contra a educação superior, em publicação a Revista Exame (2019) revelou que apenas no ano de 2019, a suspensão no orçamento da educação chegou a 30%, tendo os cortes chegado a 113 bilhões nos quatro anos do governo.

Na opinião de César Callegari, ex-membro do Conselho Nacional de Educação e presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, o papel de Abraham é o de defender os planos do ministério da Economia de desvincular a educação do orçamento da união e aprofundar os processos privatizantes da educação brasileira, a exemplo do projeto já anunciado de privatização das universidades públicas (Taffarel; Neves, 2019, p. 312).

Segundo Taffarel e Neves (2019) o plano do governo Bolsonaro para a educação pública visava seu desmonte nos quatro anos que se seguiram. Os autores destacam que vários elementos que compunham esta estratégia, dentre eles, o não cumprimento de metas do Plano Nacional da Educação – PNE/2014, a manutenção da Novo Ensino Médio aprovado em 2017, a BNCC de 2019, o projeto Escola sem Partido - EsP, e a militarização de instituições de ensino básico, projetos que visavam aprovar a educação domiciliar (*homeschooling*) e a redução das receitas educacionais.

Estes fatores estiveram intrinsecamente ligados ao projeto de enfraquecer e posteriormente privatizar a educação pública em todos os seus níveis. Neste sentido as Taffarel e Neves (2019) apontam seis tendências do governo Bolsonaro que levariam ao desmonte dos sistemas públicos de ensino no Brasil:

---

<sup>2</sup> Ricardo Vélez Rodríguez - janeiro a abril de 2019; Abraham Weintraub - abril de 2019 a junho de 2020; Carlos Alberto Decotelli (não tomou posse) - junho de 2020; Milton Ribeiro - julho de 2020 a março de 2022.

(1) Responsabilidade do Estado - desresponsabilizar o Estado de suas atribuições de garantir direitos; (2) Financiamento da Educação - privatização da educação; (3) Direito à aprendizagem – competências e habilidades: foco nas aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes com ênfase na inclusão excludente, na concepção de formação para o mercado do trabalho com conteúdos mínimos; (4) Processo de formação dos trabalhadores: desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação; (5) Valorização do trabalho e sistema de proteção do trabalho: desvalorização dos trabalhadores de educação, pela precarização, terceirização do trabalho na escola e (6) Formação e Exercício da docência: desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência (Taffarel, Neves, 2019, p. 319-320).

Este projeto de governo em ação a partir de 2019 já causava preocupação aos setores sociais de defesa de direitos da educação, e essa preocupação se intensificou no cenário pandêmico, a partir de março de 2020.

O item a seguir apresenta um breve histórico das ações do Estado ao mesmo tempo que demonstra o protagonismo de algumas entidades no período. A atuação do MEC foi direcionada à reorganização e restabelecimento das atividades educacionais do sistema federal de ensino, que já vinham sofrendo ataques diretos de seu ministro.

### **1.3 Um breve histórico dos documentos de MEC sobre a ensino remoto**

O viés desestruturante do governo federal em relação à educação, durante a pandemia de covid-19, ficou explícita pela lentidão e irresponsabilidade com que tratava os temas. No decorrer dos meses que avançavam se tornava evidente que garantir acesso à educação e promover controle epidemiológico não eram as prioridades da administração federal.

A fim de compreender como ocorreu a gestão da educação brasileira no início da pandemia de covid-19, reunimos um conjunto de documentos editados a fim de recomendar e regulamentar os Programas de Educação Remota Emergencial – PERE, no ano de 2020.

Em 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e o MEC permitiu que meios digitais fossem utilizados para a realização delas. Em manifestação do governo via Conselho Nacional de Educação - CNE, em 18 de março de 2020, por meio de uma nota que afirmava a responsabilidade dos sistemas, modalidades e redes de ensino de educação de todos os níveis, etapas e modalidades, pela organização de suas atividades no período da pandemia. Em 20 de março

de 2020 a Secretaria Geral da Presidência publicou o Decreto nº 10.282 que definiu quais eram os serviços essenciais, dentre os quais a educação não figurava. Em 1º de abril a mesma secretaria publica no Diário Oficial da União - DOU a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais de oferta de educação básica e superior relativas ao ano de 2020. Essa última MP permitiu aos sistemas de ensino concluírem o ano letivo sem o cumprimento mínimo dos 200 dias de efetivo trabalho previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, mas determinou que a carga horária mínima anual, de 800 horas, fosse cumprida.

O parecer do CNE/CP, nº5, de 2020, levando em consideração as dificuldades em criar um calendário de reposição em um período em que não se sabia por quanto tempo as aulas presenciais ficariam suspensas, recomendou que as ações de Ensino Remoto Emergencial (ERE) tivessem início e, que a reposição ocorresse apenas para os dias letivos perdidos entre março e abril de 2020. Tais reposições poderiam ocorrer em sábados e feriados. Há também neste parecer a descrição das ações do MEC para a educação, das quais destacamos as que se referem ao nível básico de ensino.

[...]Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas [...] (Brasil, 2020. p. 2.)

Este documento traz orientações de como as atividades de cada nível de ensino devem ser propostas, quais são as responsabilidades de pais, professores e alunos, bem como diretrizes para reorganização do calendário escolar e avaliações.

O Parecer CNE/CP nº9, 2020, complementa o Parecer CNE/CP nº5 com relação ao cumprimento de carga horária mínima a ser cumprida e delibera sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ressaltando a importância de que o exame seja realizado anualmente. Em 10 de dezembro de 2020 o MEC homologou o Parecer CNE/CP nº 15 que reforçou as Diretrizes Nacionais educacionais no período de pandemia de covid-19. Dentre as novidades, o documento traz as normativas para conclusão dos cursos em andamento. Com relação a conclusão dos anos escolares da educação básica, o Parecer nº 15 é claro ao definir que as redes de ensino definirão os critérios.

§ 2º Para os estudantes que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são necessárias medidas específicas definidas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares relativas ao ano letivo de 2020, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade de conclusão da respectiva etapa da Educação Básica, e a garantir a possibilidade de mudança de nível ou unidade escolar, e de acesso ao Ensino Médio e Cursos Técnicos ou à Educação Superior, conforme o caso.

§ 3º A reorganização das atividades educacionais, quando houver, deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares. (Brasil, 2020, p.6 )

Com estes documentos regulamentadores, municípios, distrito federal e sistemas privados de educação básica e superior desenvolveram seus próprios programas de ensino remoto (Pereira; Narduchi; Miranda, 2020), resultando em uma grande profusão de iniciativas desarticuladas entre si ou, nos casos mais graves, totalmente inexistentes durante os meses de pandemia. Tão alarmante quanto não haver uma organização centralizada das medidas foi o fato destes documentos terem sido construídos tendo o apoio União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) junto às entidades não governamentais e empresas de lobismo educacional. Profissionais de educação básica, pesquisadores da educação e sociedade civil não foram consultados durante todo este processo.

Os documentos foram construídos com a participação de entidades nacionais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dentre outros) e tiveram como base as experiências internacionais e pesquisas e materiais disponibilizados por organismos internacionais (BM, OCDE, Unicef, Unesco) e por instituições privadas de atuação nacional (Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, além do TPE, que aglomera diversas organizações e fundações). Foram desconsiderados os estudos e pesquisas desenvolvidos por universidades públicas brasileiras, tampouco foram ouvidas as recomendações das entidades e associações científicas da área. (Galzerano, 2021, p. 127-128)

Apesar das contribuições das entidades do setor público citadas, os textos publicados neste período não refletiam o posicionamento dos profissionais de linha de frente, ou seja, daqueles que estavam em contato direto com suas comunidades escolares tentando solucionar os problemas decorrentes de medidas generalistas e em desacordo com a realidade plural da educação básica brasileira.

### 1.3.1 As lacunas deixadas pelo MEC

Após e durante a normatização do ERE, secretarias municipais e estaduais de educação e conselhos educacionais passaram a se organizar no sentido de prestar esclarecimentos sobre o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto, uma vez que o MEC e o governo federal caminhavam a passos lentos neste sentido.

Fattori e Ximenes (2021) analisam o papel da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Todos Pela Educação (TPE), que atuaram ativamente na cobrança por uma resposta efetiva do governo federal enquanto promoviam debates, prestavam esclarecimentos, realizavam treinamentos, elaboraram orientações e recomendações para a implementação do ensino remoto nas diversas redes de ensino. Conforme estes autores as entidades fizeram as vezes de Estado, preenchendo as lacunas deixadas pelo MEC no primeiro mês após o Decreto de calamidade sanitária nº 10.282/2020. Quanto a isso Fattori e Ximenes (2021) nos chama atenção para o fato de que

gestores da educação contam com um complexo arcabouço instrumental que guia suas decisões e ações nas redes, porém sem orientações específicas para o contexto inédito que se apresentou. Diante dessa ausência as orientações do MEC eram muito esperadas e o vácuo conduziu a autonomia dos entes federativos à última instância, no contexto da educação, refletindo-se praticamente em abandono. Sem segurança de uma coordenação nacional e sem tempo, cada sistema educacional e, em alguns casos, cada rede teve que tomar decisões sobre os atos normativos que regularizavam situações atípicas quanto ao trabalho dos profissionais e também quanto à oferta de ensino remoto. (Fattori; Ximenes, 2021, p. 72, grifo nosso)

A inércia do MEC no primeiro momento pandêmico estava associada à direção do Ministério de Abraham Weintraub, que foi considerada inconsistente e polêmica, marcada por decisões equivocadas e ideológicas. Mas o vácuo aos poucos foi sendo preenchido por instituições como Todos Pela Educação (TPE) atuando de forma ostensiva, por vezes assumindo funções que seriam de responsabilidade do poder público. Tais instituições intermediaram as discussões sobre o que seria o ERE (Galzerano 2021).

As orientações dos organismos internacionais têm sido traduzidas para a realidade brasileira por meio das instituições privadas. O Movimento Todos pela Educação (TPE) iniciou a campanha #Todoscontraocorona: criou e vem divulgando estudos para apoiar o poder público. Seus representantes, sobretudo a diretora-executiva Priscila Cruz, estiveram à frente dos debates chamados pela mídia e participaram ativamente das elaborações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para esse período. Em 8 de abril de 2020, o TPE, em parceria com BM e CNE, realizaram um seminário para discutir o ensino remoto e os desafios regulatórios durante e pós a

pandemia (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020b). Também, em abril, foi produzida uma Nota Técnica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020a) (Galzerano 2021, p. 127).

Junto ao Conselho Nacional de Educação, o TPE elaborou e ofertou orientações para o funcionamento do ensino remoto, promoveu seminários e cursos de formação, disseminando a sua visão sobre o ensino à distância na educação básica (Galzerano, 2021). A descentralização promovida pelo governo federal e seguida pelo MEC fez com que vários programas de ERE surgissem no Brasil. Um destes programas foi o REANP, implantado no estado de Minas Gerais, em caráter de emergência, quando a sociedade civil já cobrava um posicionamento oficial quanto ao retorno presencial das atividades escolares.

Para além das grandes empresas que já atuavam no ramo educacional, a pandemia provavelmente causará um crescimento vertiginoso de startups ligadas à tecnologia. Para se ter ideia, levantamento feito pela Associação Brasileira de Startups entre agosto e outubro de 2019 mostrou que há 449 EdTechs ativas no Brasil, representando um aumento de 23% se comparados ao ano anterior. Dessas, mais de 70% são voltadas para a educação básica. (Marini, 2020, arquivo online).

Os dados levantados convergem no sentido de demonstrar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDICs foram aplicadas mais intensamente nas redes privadas do ensino básico até o ano de 2019. Para Wolf (2019) a inserção de novas tecnologias na rede pública de ensino era vista como um desafio pelas EdTechs. Uma das estratégias usadas para abranger o setor público era a concessão do serviço gratuitamente para um período de testes (Wolf, 2019). Galzerano (2021) afirma que a pandemia de covid-19 facilitou a inserção das TDICs nas escolas públicas, visto que neste período várias parcerias foram firmadas entre as EdTechs e diversas secretarias de ensino pelo país.

Diante deste cenário a condução da investigação nos possibilitou utilizar a metodologia qualitativa, permitindo análises sob os prismas político, cultural, legal e ideológico. A seguir explicamos quais foram nossas escolhas metodológicas.

### **1.3.2 A pandemia, dúvidas e a solução do ensino remoto em Minas Gerais**

No decorrer das semanas que se seguiram após o fechamento das escolas, os sistemas de ensino de todo o país passaram a se reorganizar de forma autônoma e descoordenada. Os calendários foram adaptados à realidade de cada rede de ensino e sua elaboração estava sob responsabilidade de seus gestores, uma vez que o MEC não estipulou prazo para o início das atividades escolares em formato remoto. Em dezembro de 2020 a Undime enviou uma carta

ao MEC alertando que até agosto daquele ano cerca de 27% dos municípios brasileiros não havia implementado nenhuma medida de ensino remoto.

Na cidade de Viçosa, a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa (SMEV) implementou o Programa de Atendimento Educacional Remoto (PAER) em novembro de 2020, o que configurou a suspensão total das atividades escolares durante de 7 meses. Deste modo, a reposição dos dias letivos, decorrentes da suspensão emergencial, ocorreu entre 16 de novembro de 2020 e foi finalizada em 19 de março de 2021. Para cumprir com a carga horária e dias letivos exigidos pela LDB, todos os sábados foram estabelecidos como letivos, os feriados nacionais foram mantidos, como consta na Resolução Conjunta CME/SME nº 002/2020.

Em síntese o PAER foi um plano de trabalho de duas frentes, sendo a primeira direcionada aos alunos da creche e da pré-escola e consistia em estabelecer uma rede de comunicação entre professores e responsáveis. A partir deste diálogo os professores organizavam as atividades que seriam realizadas em casa e as repassavam aos responsáveis de forma que eles fossem os tutores educacionais dos próprios filhos.

A segunda frente de trabalho, destinada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, consistiu em estabelecer um cronograma de atividades diretamente com os alunos dessas etapas do ensino através dos Planos de Estudos Remotos (PERs), baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Os PERs deveriam ser retirados para estudo e resolução de atividades nas unidades de ensino e devolvidos em data estabelecida pela escola, em um arranjo semelhante ao implementado pelo governo do estado. O PAER foi substituído pelo REANP em abril de 2021, quando se iniciava o ano letivo nas escolas municipais.

A demora na criação de uma iniciativa de ERE pela SMEV foi um dos sintomas da falta de coordenação do MEC, principalmente em relação ao primeiro ano de pandemia. Ao analisar os documentos do MEC publicados em 2020 percebemos que não há nenhuma orientação ou norma que defina data de início das atividades remotas nas instituições de educação básica e nem como deveriam ter sido ofertadas. Tal fato provocou desarticulação entre as esferas de ensino, acarretando assim, uma descontinuidade ainda maior das atividades escolares, uma vez que os concluintes do ensino fundamental das escolas municipais de Viçosa mudam, obrigatoriamente, de rede de ensino, já que o município não oferta o ensino médio.

A inexistência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) impede que todas as instâncias educacionais e demais serviços trabalhem de forma cooperada e articulada e, conseqüentemente, impactem na qualidade do ensino ofertado. Saviani (2010) afirma que

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (Saviani, 2010, p. 381).

A desarticulação, em razão da ausência de um SNE ficou evidente em 2020, principalmente no que tange a educação pública, como exemplificado acima. Por mais que a SSE-MG tenha atuado no sentido de garantir acesso à educação durante a pandemia de Covid-19, este esforço não foi suficiente para cobrir todo o estado de Minas Gerais, uma vez que as limitações tecnológicas interferiram diretamente no acesso à educação por professores e alunos. Este estudo não identificou iniciativas da SEE-MG para preencher possíveis lacunas educacionais após o ensino remoto.

No segundo capítulo analisaremos o REANP e o papel das avaliações diagnósticas em Minas Gerais buscando compreender o papel das gestões escolares diante da excepcionalidade, em ambas unidades escolares estudadas.

#### **1.4 Metodologia da pesquisa**

Empregamos, ao longo desta pesquisa, a metodologia qualitativa, com ênfase em análise documental. Segundo Minayo (2008) pesquisas de natureza qualitativa abordam elementos que não podem ser quantificados, pois buscam analisar os aspectos subjetivos do objeto, ou seja, estudam o contexto social em que o objeto se insere e como as relações ali existentes se relacionam com ele.

Para conhecer o REANP mineiro, realizamos uma pesquisa documental buscando as fontes mais relevantes para as análises da nossa proposta. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental ocorre através da investigação de documentos que ainda não passaram por um processo de análise, sendo boas fontes primárias, proporcionando mais enriquecimento à pesquisa. Fonseca (2002) ressalta que a pesquisa documental é encontrada em fontes de naturezas diversas, ou seja, tabelas, vídeos, artigos de jornais, filmes, cartas, fotografias, pinturas, relatórios, documentos oficiais dentre outros.

Para Godoy (1995) a pesquisa de abordagem qualitativa permite que os pesquisadores explorem diversos panoramas,

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

Nesta direção utilizamos os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que tratam do REANP, os eixos de ensino do programa, documentos institucionais das unidades de ensino e artigos de jornais como fontes desta pesquisa.

Em uma primeira busca no site eletrônico da SEE-MG com a palavra-chave “REANP” foram listados 35 documentos, dos quais selecionamos a Resolução SEE nº 4310/2020 que institui o REANP, os memorandos circular 23/2020 e 24/2020 que prestam orientações sobre a devolução dos Programas de Ensino Tutorados - PET’S e os memorandos circulares 14/2020 e 15/2020 que trouxeram orientações sobre a carga horária de reclassificação e o cumprimento de carga horária. Além dos documentos do governo federal

Estabelecemos os anos de 2020 e 2021 como recorte temporal desta pesquisa, uma vez que o Programa de ensino remoto foi encerrado oficialmente ao final do ano letivo de 2021. Utilizamos também documentos desenvolvimentos e elaborados durante o período da pandemia, tais como orientações, boletins de informações, dentre outros, das escolas selecionadas como base empírica local. Os dados levantados foram sustentados na premissa de que os documentos escolares possuem em sua essência a individualidade de cada instituição ao representarem a cultura local onde as políticas educacionais não são apenas aplicadas, mas incorporadas, alteradas e ajustadas visando os melhores resultados (Gonçalves, 2008). Nos concentramos sobretudo, na análise do REANP e o papel das gestões das duas unidades escolares promovendo a leitura, interpretação, apropriado e aplicação em cada realidade escolar distintamente.

Além dos documentos em formato físico e digital, analisamos os eixos de aprendizagem, instrumentos criados pela SEE-MG para viabilizar o funcionamento do REANP. São eles, o aplicativo *Conexão Escola*, o programa *Se Liga na Educação* e os *Planos de Estudos de Tutorado*.

No desenvolvimento da pesquisa tratamos das diversas faces da construção de uma política educacional, pois esta não é estática e, em suas etapas, da geração à sua

implementação, sofre alterações devido às diversas interpretações dos sujeitos envolvidos. Oliveira (2019) destaca que os agentes de base, que de fato implementam as políticas propostas, são os que mais a alteram, uma vez que ao interpretá-la agregam a ela um conjunto de significados que são próprios daquela comunidade que está recebendo a política. Desta forma, a metodologia qualitativa nos ofereceu os instrumentos necessários para explorar mais adequadamente estes aspectos e o enriquecimento dos gestores à política por estarem à frente da aplicação do Programa Emergencial REANP. Para isto também utilizamos entrevistas semiestruturadas, como forma de levantamento de dados, assim distribuídas.

**Tabela 1 - Relação de entrevistados**

Unidade e Equipe Gestora				
Unidade	Diretores e vice-diretores	Supervisores	Secretários	Total
Unidade I	2	1	0	3
Unidade II	2	1	0	3
<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>

A princípio, as entrevistas na Unidade 01 seriam realizadas com 4 funcionários da direção da escola, sendo 3 vice-diretores e 1 diretor, 4 supervisores e 1 secretário, totalizando 9 entrevistados naquela unidade. Porém, realizar entrevistas no cotidiano escolar não foi tarefa fácil. Barulhos externos, interrupções e a alta demanda de trabalho dos profissionais fizeram com que o número de entrevistados caísse de 9 para 3. Além disso, houve dificuldade de agendar entrevistas com 4 funcionários desta unidade, mesmo após apresentar a possibilidade de realizar os encontros pelo *Google meet*.

O número de entrevistados também foi reduzido na Unidade 02. A priori as entrevistas seriam realizadas com 5 funcionários daquela unidade, porém um dos supervisores se encontrava afastado de suas funções. Nenhum secretário escolar foi entrevistado, visto a alta demanda de trabalho no período de realização das entrevistas, contudo nos foi esclarecido durante as conversas que o trabalho da secretaria não sofreu alterações no período de

emergência sanitária. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos cada, havendo apenas uma com duração de uma hora.

Consolidamos por meio de entrevistas semiestruturadas com os membros da gestão das unidades de ensino, a confirmação da nossa hipótese de que o REANP sofreu as adaptações necessárias para sua aplicação, respeitando as legislações e incorporando as condições locais.

Como base referencial para compreender a elaboração do REANP enquanto uma política educacional usamos Mendes e Souto (2021) que tratam da perspectiva teórico-metodológica do ciclo de políticas para análise da construção políticas educacionais. Oliveira *et al.* (2021), e Lima, Ramos e Oliveira (2022) nos ajudaram a analisar os processos de implantação de políticas públicas. Com o objetivo de caracterizar o programa frente a diversidade do contexto mineiro usamos Coelho e Oliveira (2020).

Para auxiliar as análises sobre o REANP e de alguns discursos sobre os limites e as dificuldades enfrentadas pelos professores frente ao período remoto, nos baseamos nos estudos de Mendonça (2022), Paulo, Araújo e Oliveira (2020).

Ressaltamos contudo, que por ser uma política pública excepcional o REANP foi elaborado e implementado em tempo igualmente excepcional visando atender a demanda imediata imposta pelo Covid-19, nos coube fazer o exercício de comparação entre o REANP e a metodologia padrão de criação e implementação de uma outra política de educação escolar. Para este fim, tomamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política desenvolvida em tempos normais. Nos auxiliaram nas análises Triches e Aranda (2018) sobre o panorama da elaboração da BNCC, descrevendo suas fases e todos os embates que ocorreram durante sua implementação.

Diante dos dados recolhidos de documentos e entrevistas realizamos o cruzamento das informações com a finalidade de destacar as principais categorias que permitem o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Nossa abordagem foi a crítico-interpretativo, que se sustenta na compreensão da realidade a partir de uma abordagem histórica e social. As principais categorias destacadas foram escola pública como direito; as políticas públicas como expressão de um tempo e de uma condição histórica; Política emergencial do REANP; Gestão escolar da Pandemia; e, educação e a sua natureza crítica e participativa.

Analisamos o *corpus* documental a partir dos conceitos de Escola e de Educação de Antônio Gramsci, em que a escola é “o instrumento para elaborar os dirigentes de diversos níveis” (Gramsci, 1999). Ainda, de acordo com Gramsci, a educação é um

instrumento de hegemonia que ao mesmo tempo em que mantém uma determinada ordem vigente, contribui para engendrar os processos de seu rompimento. Nessa direção tratamos do REANP como política que apesar de emergencial, sintetizou e antecipou uma série de tendências tais como o ensino híbrido e a eadização da educação, com finalidades menores no processo de ensino e, maiores como mediação de interesses privados. Tais tendências se fortaleceram no estado de Minas Gerais na continuidade do governo de Romeu Zema (2019-atual) que vem intensificando os processos de precarização da escola básica, buscando aprofundar seu caráter técnico e privado.

A seguir, caracterizamos as unidades escolas que serviram de base para nossas investigações, as Escolas Estaduais Unidade 01 e Unidade 02, ambas localizadas na cidade de Viçosa/MG.

### **1.5 A escolha das unidades de ensino de educação básica**

Selecionamos duas unidades escolares de características diferentes a fim de analisar como se deu a implementação do REANP. A Unidade 01 é considerada central e de bom desempenho com práticas educacionais exitosas, enquanto a Unidade 02 é tratada como uma escola periférica.

Cabe ressaltar que a escolha das unidades escolares não ocorreu de forma aleatória, tampouco parte de uma análise proveniente do senso comum construído na cidade de Viçosa. A seleção de ambas as instituições foi amplamente debatida e amadurecida durante o período de preparação do projeto desta pesquisa, com a colaboração dos pesquisadores que participaram da qualificação. O processo que culminou neste recorte levou em consideração três pontos fundamentais: a experiência docente do pesquisador em ambas as unidades e sua vivência junto àquelas comunidades escolares; a cidade onde estão sediadas as escolas; o nível socioeconômico de duas instituições pertencentes à mesma rede de ensino.

Para tanto trouxemos a história de ambas unidades e suas características, como valor IDEB, número de alunos, localização e pesquisas que produziram análises sobre elas.

#### **1.5.1 A Unidade 01**

Atualmente a Unidade 01 tem turmas que contemplam todo o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dados do censo escolar de 2020 a 2022 revelam que a flutuação de matrículas no ano de 2020 totalizou 1.227 alunos e, no ano de 2021 o número baixou para 1.059. No ano de 2022 estavam matriculados 1.198 alunos.

Os indicadores educacionais apresentados pela escola através das avaliações externas são lidos localmente como um indicativo de ensino de qualidade. A Unidade 01 é considerada uma escola referência em qualidade de ensino na cidade de Viçosa-MG, e sua localização, os projetos desenvolvidos no interior da instituição e os resultados apresentados preservam esta compreensão (Ferreira, 2021).

### **1.5.2 A Unidade 02**

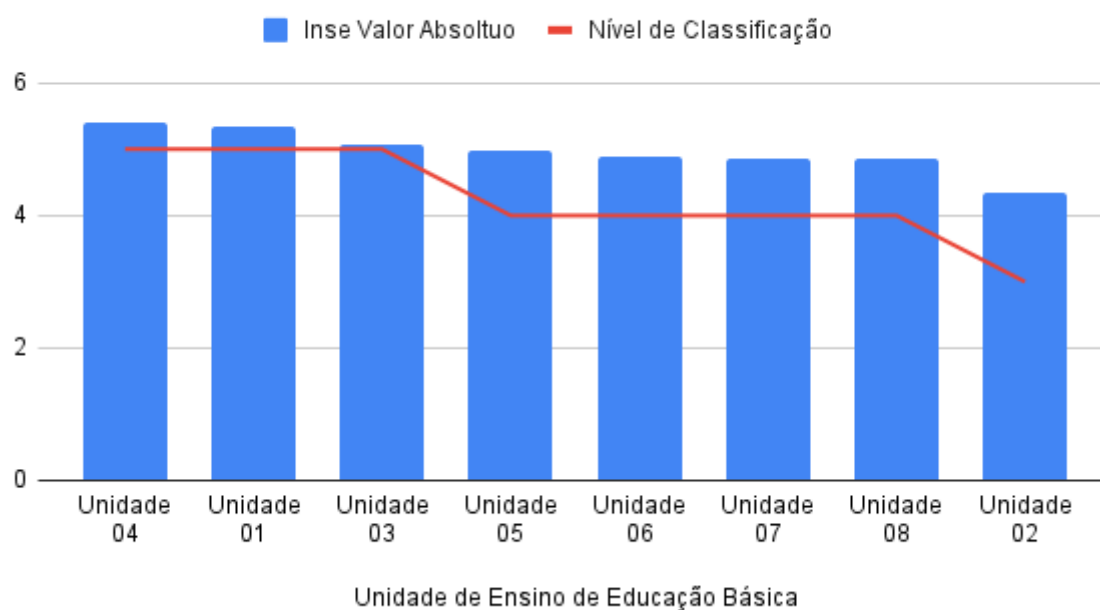
A Unidade 02 está localizada na periferia da cidade de Viçosa. A instituição conta com turmas de ensino fundamental I e II e ensino médio. Segundo Medeiros (2013) seu corpo discente é composto por alunos de bairros periféricos da cidade e da zona rural. De acordo com Costa (2015) a instituição possuía 929 alunos matriculados em 2013, já os dados do Censo Escolar de 2020 (MEC; INEP; DEE, 2020) demonstram que o acesso de alunos foi reduzido a 287 e no ano de 2021 a 275, totalizando uma redução de 70% nas matrículas. No ano de 2022 houve uma pequena retomada de matrículas totalizando 356 estudantes (QEDU, 2021).

### **1.6 As diferenças entre as unidades de ensino de educação básica**

Como exposto nos tópicos anteriores, as duas unidades de ensino possuem características distintas no que se refere aos índices socioeconômicos, pontuação no IDEB e taxa de participação no ENEM. A Unidade 01 ocupa uma posição de destaque, nestes índices, estando no nível 5 e Unidade 02 no nível 3, conforme *Gráfico 1* a seguir, com destaque no índice socioeconômico.

Gráfico 1 - Inse das Escolas Estaduais de Viçosa

## Inse Valor Absoltuo e Nível de Classificação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2019).

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do INEP apresenta uma escala de medida que estabelece faixas de nível socioeconômico que vão de I a VIII. Esta variável tem por objetivo descrever a realidade socioeconômica de cada aluno de educação básica no Brasil. Os dados são coletados por meio de questionários contextuais que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e contém questões sobre grau de escolaridade dos responsáveis dos alunos, existência de eletrodomésticos, itens de informática, serviço de internet, banheiro, quartos, entre outros.

As escolas estaduais de Viçosa investigadas se inserem entre os níveis socioeconômicos III e V, como observado no *Gráfico 1*. A Unidade 02 é a única escola estadual posicionada no nível III, isso significa que os responsáveis da maioria dos estudantes dessa escola têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria das residências possui uma geladeira, uma televisão, máquina de lavar roupas, um banheiro, um ou dois quartos e wifi, mas não possuem computador, carro, garagem e aspirador de pó.

O nível V, onde se insere a Unidade 01, corresponde a estudantes de famílias em que a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, e o nível de escolaridade do pai/responsável varia de ensino fundamental completo até o ensino superior

completo. Nas famílias há ao menos uma geladeira, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, um ou dois quartos, um ou dois banheiros e wifi, sem a menção de existência de computador/es.

A desigualdade socioeconômica entre os estabelecimentos de ensino se expressa de forma material e cultural e ficou mais evidente durante a vigência do período de ensino remoto. As entrevistas realizadas nas duas unidades escolares revelam que o envolvimento de pais e responsáveis foi mais intenso na unidade em que o nível socioeconômico é maior. Essa afirmação encontra guarida nas análises de Bourdieu (2007) sobre o capital cultural das famílias exercendo influência na busca por escolas consideradas de qualidade, na manutenção de hábitos que favorecem o desenvolvimento intelectual da criança e na aquisição de bens que facilite todo o processo de construção do conhecimento.

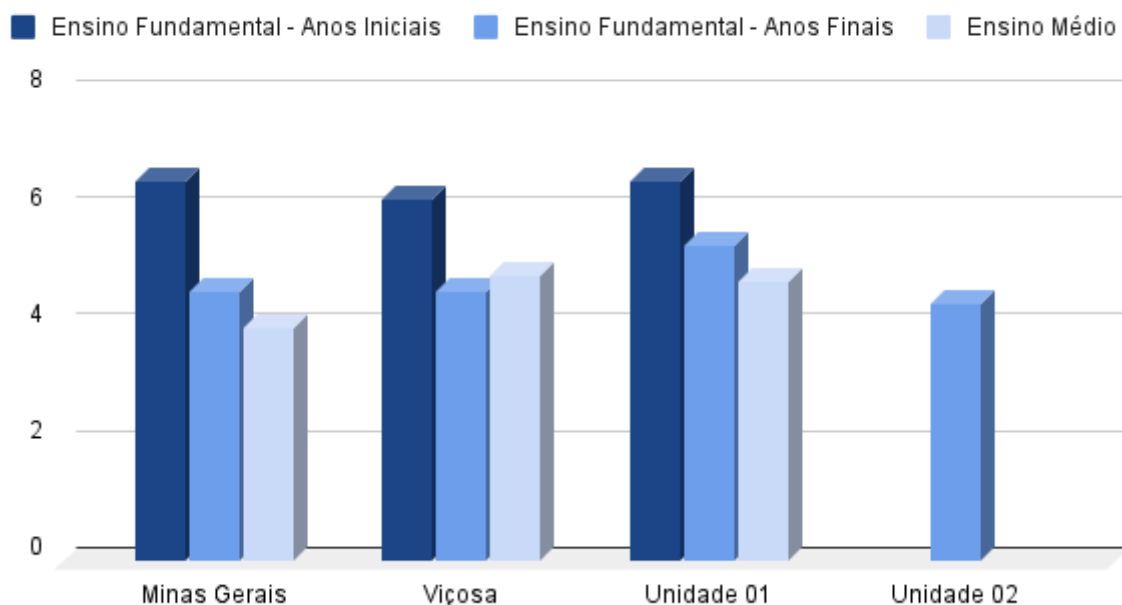
Em outras palavras, famílias com um maior nível de escolaridade tendem a compreender a educação formal como meio de ascensão social e por isso reúnem mais recursos com o objetivo de facilitar o acesso ao conhecimento, buscando unidades de ensino que apresentam bons resultados nos indicadores educacionais. Segundo Ferreira (2021), o fato de a Unidade 01 figurar entre as escolas com as maiores notas no IDEB a torna uma referência de qualidade no município e por isso atrai as escolhas familiares.

O IDEB é um instrumento que tem a finalidade de medir a qualidade de ensino das escolas públicas com notas que variam de 0 a 10. Para Soares e Xavier (2013) apesar de ser frequentemente usada e definir padrões educacionais, a nota do IDEB pode ser mal compreendida, isto porque o índice não avalia apenas a proficiência dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, uma vez que a nota é a relação do resultado da Prova Brasil com a média de alunos aprovados, reprovados e em situação de abandono escolar. Dadas essas variáveis, Soares e Xavier (2013) afirmam que o valor referência do IDEB é 6, sendo raros os casos em que este valor é ultrapassado.

No gráfico a seguir observamos o último IDEB registrado, em uma relação de estado, município e unidades de ensino.

Gráfico 2 - IDEB 2019 Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio: Minas Gerais, Viçosa, Unidade 01 e Unidade 02

## IDEB 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2019).

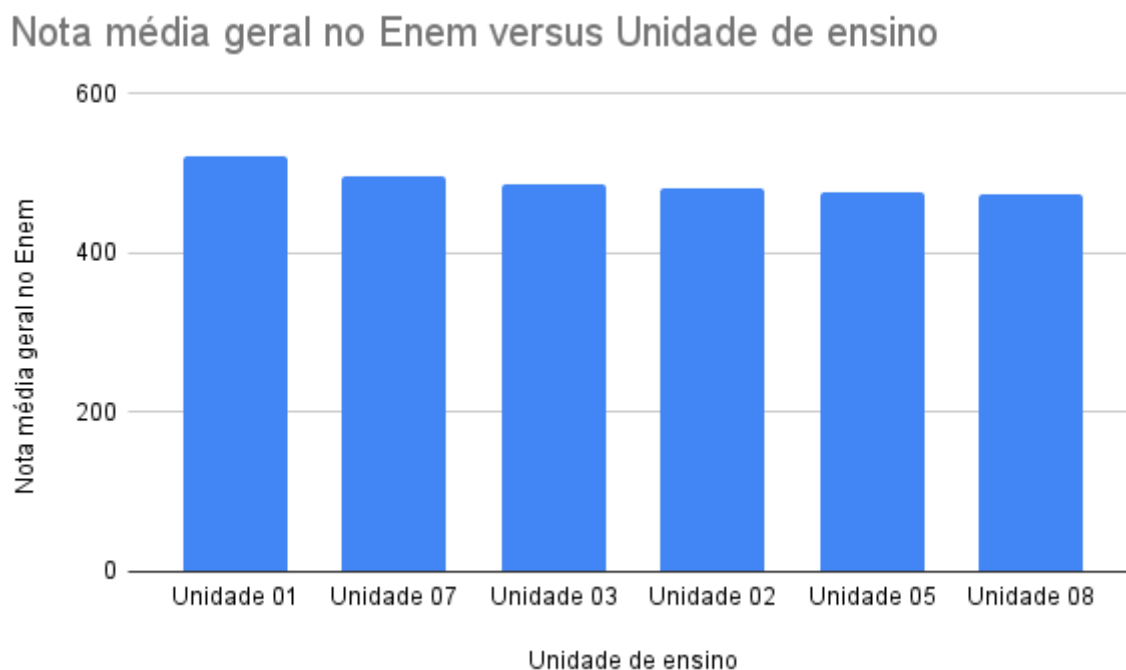
Ao analisar o IDEB, notamos que a Unidade 01 apresentou bons resultados em relação aos IDEB das escolas do estado de Minas Gerais e do município de Viçosa. Para os anos iniciais a média de Viçosa é de 6,2 e de Minas Gerais é de 6,5, nestes anos de ensino a Unidade 01 apresentou o resultado de 6,5. Com relação aos anos finais, a escola atingiu o índice de 5,4, enquanto o IDEB do município e do estado atingiu o índice de 4,6. O índice do Ensino Médio é o único que aponta uma menor nota com relação ao município, que é de 4,9, enquanto o da Unidade 01 está em 4,8, o estado fica atrás alcançando a nota de 4,0.

A Unidade 02 apresenta um resultado distinto, a instituição não possui nota no IDEB de 2019 para os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que não atendeu os requisitos para ter o desempenho calculado. A situação se repete no ensino médio, uma vez que o número de participantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi insuficiente para calcular a nota. Entretanto, para os anos finais do ensino fundamental, a nota atingida foi de 4,4, abaixo das notas do estado e do município. Neste ciclo, a escola oferece educação integral para o 6º e o 8º ano.

Segundo Ferreira (2021), um outro parâmetro de qualidade presente no imaginário coletivo local são os resultados apresentados pelos estabelecimentos de ensino em exames como o ENEM. Abaixo no *Gráfico 3* segue a relação de notas atingidas pelas 6 escolas

estaduais de Viçosa no ano de 2018. Destacamos as duas unidades investigadas marcando suas diferenças.

Gráfico 3 - Nota Média das Escolas Estaduais de Viçosa no Enem

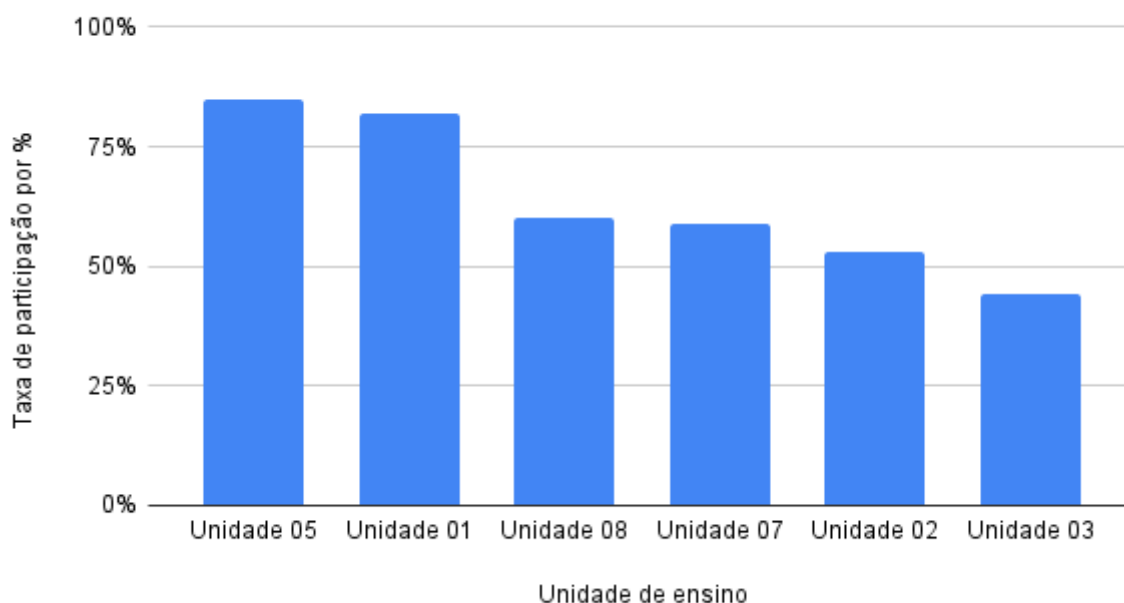


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2019)

Ao observar o *Gráfico 3* notamos que há uma oscilação no resultado final do ENEM, onde a Unidade 02 apresentou a nota média das escolas da cidade e a Unidade 01 se posicionou em primeiro lugar. No *Gráfico 4* demonstramos a diferença nas taxas de participação nas avaliações do ENEM das escolas estaduais de Viçosa, ano de 2018.

Gráfico 4 - Taxa de participação no Enem

## Taxa de participação por % versus Unidade de ensino



Fonte: Elaboração própria com base no INEP (2019).

O *Gráfico 4* nos revela um dado importante para a pesquisa, as escolas com maior índice de participação são respectivamente a Unidade 04, onde 85% dos alunos matriculados no ensino médio participam da avaliação, seguida da Unidade 01, com 82% de participação. A Unidade 02 é a penúltima escola posicionada, contando com a participação de 53% dos alunos no exame.

Considerando os números e as posições da Unidade 02 em relação aos índices apresentados, buscamos levantar as razões para melhor compreender esse fenômeno. Ao que tudo indica a escola passa por um processo de estigmatização na cidade de Viçosa, sem, porém, estudos mais aprofundados que expliquem este fenômeno. Ao realizar uma busca por artigos científicos, teses e dissertações não encontramos guarida para afirmar qualquer tese a respeito. Inferimos, a partir de constatações empíricas, que o fenômeno pode expressar alguma razão ainda desconhecida das famílias que optam por não matricular seus filhos nesta unidade. Uma destas razões estaria vinculada à localização da escola próxima de moradias populares, aflorando certos tipos de preconceitos e medos. Encontramos, no entanto, a categoria *gentrification* (gentrificação), cunhada pela socióloga britânica Ruth Glass que pode ajudar nesta explicação, (Alcântara, 2018). Ruth Glass a utiliza para analisar transformações sociais e econômicas, da paisagem dos bairros, desigualdade social e segregação urbana. Ao

realizarmos uma busca com o termo “Gentrificação” não encontramos nenhum estudo do processo que o vincule à instituições escolares de Viçosa/MG, deste modo optamos por manter a terminologia estigmatização, para tratar de uma instituição específica.

O que se pode afirmar é que a instituição, apesar de bem estruturada, vem perdendo alunos ao longo dos anos. Medeiros (2013) afirma que o corpo discente da escola é formado em sua maioria por alunos de outros bairros da cidade, em sua maioria bairros periféricos. Segundo Coelho (2013) o bairro onde se localiza a escola, Santo Antônio, é bem localizado, próximo ao centro da cidade, conta com boa infraestrutura e os valores dos terrenos são mais caros.

Portanto, compreendemos que a Unidade 02 é um caso específico dentro do município, necessitando de um estudo das causas do seu processo de estigmatização entre os estabelecimentos de ensino da cidade. Esta pesquisa não tem o objetivo de aprofundar o tema da estigmatização, apenas sinalizar a existência do fenômeno.

Retomamos a seguir as medidas do ensino remoto implementadas em Minas Gerais como modo de acesso à educação na pandemia.

## CAPÍTULO 2

### O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP) EM MINAS GERAIS, UMA POLÍTICA PÚBLICA EXCEPCIONAL

#### 2.1 Breve introdução ao conceito de política pública

Compreende-se as políticas públicas como conjunto de ações governamentais ligadas, em benefício da população, que tem por objetivo construir projetos, a partir da articulação entre poder público e sociedade, que visem a resolução de problemas sociais. O objetivo delas não é, somente, em relação a garantia de acesso a serviços públicos, pois se refere também à qualidade de vida, à cidadania e à dignidade humana (Ferreira; Santos, 2014). Para Oliveira (2010), política pública educacional

[...] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p. 148).

Ferreira e Santos (2014) assumem, desta forma, que as Políticas Públicas Educacionais são um importante agente transformador da sociedade, para os autores a qualidade da educação reflete diretamente na organização social. Neste sentido, é natural que todo processo de implementação de uma política pública, desde sua fase de definição de problemas a sua implementação de fato, seja cercado por debates e embates dos personagens políticos envolvidos (Oliveira, 2014).

Desta forma, é importante refletir como as Políticas Públicas Educacionais foram pensadas e implementadas para o contexto da pandemia de Covid-19, momento em que os desafios se acentuaram, neste sentido, concebemos o Ensino Remoto como uma Política Pública Excepcional e o analisamos a partir de suas particularidades.

## **2.2 Ensino Remoto emergencial e educação a distância: - uma análise a partir dos eixos de aprendizagem do REANP.**

Nesta seção abordaremos as principais diferenças entre ensino remoto e ensino a distância, que frequentemente são confundidos ou considerados iguais. Arruda (2020) afirma que a ERE não se constitui como uma modalidade de ensino, embora ela se aproprie de recursos da EaD em caráter temporário, visando atender os alunos excepcionalmente no período de isolamento social.

Para Arruda (2020) a EaD prescinde de planejamento e elaboração que visem à manutenção do trabalho e do estudo a médio e longo prazo, para isso, envolve uma gama de profissionais, que não necessariamente são profissionais de educação, que desenvolvem de forma conjunta estratégias e materiais didáticos que agreguem qualidade pedagógica e estética ao produto (Arruda, 2020).

Ainda, com relação a construção de instrumentos, Hodges *et al.* (2020), ressaltam que EAD não é apenas instrução online, ela é resultado de um complexo projeto que inclui um rigoroso planejamento educacional, utilizando, assim, um design de aprendizagem específico, que visa ofertar uma educação online de qualidade. Este design de aprendizagem possui nove dimensões que são: modalidade, ritmo, relação aluno-instrutor, pedagogia, função instrutor online, função do aluno online, sincronização de comunicação online, papel das avaliações online e fonte de feedback. Estas dimensões dizem respeito a interação aluno-tutor, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), modalidades 100% online ou híbrida e avaliação. Grande parte todo este design de aprendizagem esteve ausente nos programas de Ens Remoto, surgidos em virtude da pandemia de covid-19, devido à ausência de tempo para sua adequada elaboração e planejamento. Para os autores, o ERE é uma tentativa de adaptar o conteúdo presencial para o formato online, diferentemente da EaD que prescinde de

Um planejamento cuidadoso para o aprendizado online inclui não apenas identificar o conteúdo para cobrir, mas também cuidar cuidadosamente de como você vai apoiar diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem. Essa abordagem reconhece a aprendizagem como um processo social e cognitivo, não apenas uma questão de transmissão de informações. (Hodges *et al.*, 2020, p.8).

O planejamento do ERE foi pensado exclusivamente para o período de isolamento social, os materiais foram produzidos em caráter emergencial para atender a uma demanda imediata e temporária (Arruda, 2020). Veremos adiante que os Eixos de Aprendizagem da

SEE-MG foram produzidos de modo emergencial e apresentaram falhas que, de certo modo, demonstra o caráter experimental do programa.

Um exemplo de material didático produzido durante a pandemia foi o Plano de Estudos Tutoradas (PET), um eixo de aprendizagem do REANP. Os PETs foram criados em formato de apostilas de complementação às videoaulas. Inicialmente foram pensados exclusivamente para o REANP, porém, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais deliberou que os alunos impossibilitados de frequentar o ensino presencial após 2021 permanecessem usando o material como forma de dar continuidade aos estudos.

O aplicativo *Conexão Escola*, desenvolvido pela Companhia de Processamento de Dados do Estado de Minas Gerais - Prodemge, apresentou mau funcionamento nos primeiros meses de uso. Em estudo realizado em 2020 Coelho e Oliveira, notaram que as avaliações deixadas pelos usuários nos serviços de distribuição digital de sistema operacional (*play store* e *apple store*) eram, de forma geral, negativas. Os relatos registravam dificuldade de acesso pelo número de matrícula e incompatibilidade do aplicativo com aparelhos de telefones mais antigos ou que não usassem sistema operacional *android*.

Ao longo do tempo o aplicativo foi atualizado com a intenção de que professores e alunos se conectassem mais facilmente e acessassem os PDFs e vídeo aulas disponíveis na ferramenta. Atualmente, em 2023, o *Conexão Escola* está em sua versão 3.0, e tem média de avaliação de duas estrelas. Essa última versão foi desenhada para consumir menos dados dos pacotes de internet e facilitar o acesso de toda a comunidade.

O programa de TV *Se liga na Educação*, foi um dos eixos de aprendizagem disponibilizados pelas SEE-MG, transmite tele aulas através dos canais da Rede Minas na TV, no no *Youtube* e pelo aplicativo *Conexão Escola*. A TV Rede Minas cobre 320 municípios do estado, isso significa que o canal de TV atinge apenas 37% das cidades mineiras, das quais a maior está concentrada nas regiões Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Sul e Sudeste, Zona da Mata e Campo das Vertentes que são as regiões que apresentam melhores indicadores educacionais.

Um dos maiores questionamentos foi quanto à contabilização da carga horária letiva no formato remoto. Alves (2011) ressalta que a EaD tem por uma de suas principais características a separação física, espacial e temporal entre os sujeitos. A presença do aluno no EaD é, majoritariamente, medida pelo seu engajamento com o conteúdo online, o que se configura como presença virtual (Schmidlin; Joye, 2015), ou seja, Hodges *et al.* (2020), a

presença na educação mediada por TDICs é definida através da modalidade<sup>3</sup>, das funções de professor e aluno, da relação professor/aluno, da sincronia (aulas síncronas ou assíncronas), da metodologia de ensino definida e do papel das avaliações no processo de ensino aprendizagem (Hodges *et al.*, 2020). Compreendemos, deste modo, que o conceito de presença virtual não se aplica à realidade do *ere* e, em específico, ao REANP, uma vez que a metodologia empregada para o cálculo de presença não considerou as interações virtuais.

A presença dos alunos no REANP ficou vinculada a entrega dos PETs de volume de 1 a 7 e da entrega do PET avaliativo na unidade em que os estudantes estavam matriculados. Para fins de aprovação foi utilizada uma regra que levava em conta a pontuação alcançada no PET avaliativo e cumprimento de no mínimo 75% da carga horária, ou seja, o aluno deveria devolver ao menos cinco PETs para atingir carga horária mínima exigida e alcançar a pontuação de ao menos 60 pontos no PET avaliativo.

Em complementação, uma nova orientação foi publicada e esclareceu que seria considerado desistente o aluno que não entregasse nenhum PET em sua escola. Para o aluno que o entregasse parcialmente, feito ou em branco a SEE recomendava que a devolução deveria ser

acompanhada de justificativa do responsável legal pelo estudante, no caso de estudantes menores de idade, ou pelo próprio estudante, no caso de maiores de idade. Diante disso, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de superar as possíveis dificuldades encontradas pelo estudante na execução dos trabalhos. Caso o estudante ainda permaneça com atividades não resolvidas, após esgotadas todas as medidas, o Conselho de Classe, sob a coordenação do gestor escolar, se reunirá para discutir a situação de cada estudante, levando-se em consideração os problemas enfrentados para acesso ao PET, o seu desempenho global durante toda a sua trajetória pregressa, as possibilidades de recuperação das dificuldades e os princípios de continuidade da aprendizagem no ano de 2021 (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Como veremos no terceiro capítulo, essa medida foi interpretada pelos professores, como um meio de promover os alunos automaticamente, mediante a entrega dos PETs. Isso porque a SEE-MG delegou a responsabilidade de entrega e devolução dos PET à escola. Se houvesse sinais de evasão escolar, a unidade de ensino ficava incumbida de mobilizar para resgatar este aluno antes de considerá-lo desistente, este trabalho ficou conhecido como busca ativa.

---

<sup>3</sup> Hodges *et al.* consideram educação híbrida e ensino remoto como modalidades de ensino, entretanto, tais desenhos educacionais não são considerados modalidade no Brasil.

A *busca ativa* consiste<sup>4</sup> em contactar os alunos e seus responsáveis para compreender as razões que levaram ao abandono. Nessa conversa, professores e gestão apresentavam soluções aos alunos, esclarecendo que seria possível concluir o ano escolar. Ao descrever este processo, a diretora e a especialista em educação básica da Unidade 02 o resumiram dizendo que a direção da escola passou a funcionar como um *call center*, uma central destinada a contactar os alunos e recuperá-los.

Segundo levantamento realizado pelo estudo de Mendes e Silva em endereços eletrônicos das secretarias estaduais de educação de todo o país, havia uma certa desorganização nas instruções e nos materiais disponibilizados no período de isolamento social. Essa dificuldade se reflete também na concepção do que é ensino remoto, e por vezes, a definição de ERE foi confundida com ensino híbrido.

Podemos observar que o ERE apresenta particularidades com relação a EaD, sobretudo porque o desenho educacional pode ser melhor adaptado à realidade social de cada rede, a fim de atender todo o alunado. Todavia, o ERE teve por objetivo preservar as relações professor/aluno e principalmente manter o vínculo escolar (Arruda 2020), por vezes apresentando uma característica assistencialista mais acentuada do que educacional, como observamos através dos relatos dos entrevistados no capítulo destinado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

### **2.3 A construção do texto orientador do Regime Especial de Atividades não Presenciais em REANP em Minas Gerais.**

A construção do documento que estabelece as normas de oferta do REANP ocorreu de forma unilateral, tal afirmação se baseia no fato de que não foram encontrados registros de consulta pública ou participação de outros órgãos ligados à educação na elaboração da Resolução SEE nº 4310/2020, que, de fato, implementou o programa. Segundo Oliveira (2019), um processo de construção de política pública costuma envolver diversos órgãos, sendo eles públicos ou não, representantes da sociedade civil e os agentes de base que, neste caso, são os profissionais de educação.

A Resolução SEE nº 4310/2020 é um conjunto de instruções da Secretaria de Estado de Educação, destinado à gestão das escolas, que orienta sobre como atuar durante o ensino remoto e como orientar seu corpo docente durante a vigência. Neste sentido, a resolução não é

---

<sup>4</sup> A busca ativa foi mantida pela SEE como forma de prevenir evasão escolar.

documento único, ela conta com uma série de memorandos e circulares publicados durante a vigência do REANP que complementam suas orientações.

Apesar de não ter sido constatada participação de nenhum dos atores envolvidos no processo de construção do REANP, informações da Secretaria Regional de Educação de Diamantina, esclarecem que a SEE-MG firmou parcerias para a elaboração de seus três eixos de ensino, os quais são quais sejam: o *Plano de Estudos Tutorados*, conhecido como PET, o aplicativo *Conexão Escola* e o programa *Se Liga na Educação*. Trataremos de cada uma dessas ferramentas na próxima seção.

Neste contexto, é necessário ressaltar que os programas de Ensino Remoto desenvolvidos em virtude da pandemia em 2020 não contaram com a coordenação do MEC, como lembram Mendes e Souto (2021). O design de aprendizagem e as estratégias para alcançar os alunos das diversas regiões do país foram enfrentados sem auxílio do governo federal.

#### **2.4 A contínua construção do REANP e de suas ferramentas**

Se em um primeiro momento não houve qualquer consulta pública e participação social, durante a vigência do programa os usuários se fizeram ouvir por meio de *feedbacks* críticos, de questionamentos quanto ao funcionamento das ferramentas e apontamentos referentes ao material didático produzido pela SEE-MG. Professores, alunos, responsáveis e a comunidade acadêmica teceram críticas quanto às falhas do programa, o que mobilizou a SEE-MG a reformular suas ferramentas e implantar novas medidas durante os anos de 2020 e 2021 (Oliveira *et al.*, 2021).

A priori as principais ferramentas que viabilizam o funcionamento do REANP mineiro foram o *Plano de Estudos Tutorados*, o programa *Se Liga na Educação* e o aplicativo *Conexão Escola*. Tais ferramentas já estavam descritas na resolução que dispôs sobre o funcionamento do programa. As descreveremos a seguir, apresentando juntamente com os novos instrumentos criados pela SEE-MG ao longo de 2020 e 2021.

**I - Programa de Estudos Tutorados (PET):** foi desenvolvido pela SEE-MG em formato de apostilas, que continham as matérias das disciplinas, atividades e orientações para os alunos. O material foi elaborado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com a BNCC.

Os PETs eram disponibilizados ao aluno, que deveria se dirigir à escola para retirá-lo e devolvê-lo no período pré-estabelecido pela SEE-MG. Os alunos que residiam em zona rural e que não dispunham de transporte próprio recebiam o material em casa, já que não era possível se dirigir até a escola por meio do transporte escolar, uma vez que este serviço também foi suspenso. Os PETs do ensino médio se dividiram em: Ensino Médio Regular Diurno, Noturno e Modalidades Especiais de Ensino, Atendimentos Específicos (MEAE) e PET Final, de caráter avaliativo. Também há PETs direcionados ao período Integral, Profissional, ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. O ano de 2020, primeiro ano do programa, contou também com o PET 300, em comemoração aos 300 anos de Minas Gerais.

A edição de 2022 conta com os chamados PETS de retomada, também organizados por ano escolar, no Ensino Fundamental são divididos por conteúdo, no Ensino Médio por áreas de conhecimento. Os PETS de retomada consistem em apostilas que contém exercícios de revisão de conteúdos.

O Memorando-Circular nº 14/2020/SEE/SPP de 06 de novembro de 2020, presta orientações acerca da presença e aprovação, que passou a ser contabilizada por meio da entrega dos PETs volumes de 1 a 7 e da entrega do PET avaliativo na unidade em que o aluno estava matriculado. Para fins de aprovação foi utilizada uma regra que leva em conta a pontuação alcançada no PET avaliativo e cumprimento de no mínimo 75% da carga horária. Ou seja, o aluno deveria devolver ao menos cinco PETs para atingir carga horária mínima exigida e alcançar a pontuação de ao menos 60 pontos no PET avaliativo.

Figura 1 - Capa Plano de Estudo Tutorado



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

De acordo com o Memorando-Circular nº 23/2020/SEE/SB, é de responsabilidade da unidade escolar, por meio de seu gestor, garantir a entrega dos PET's pelos estudantes, bem como proceder com o registro das mesmas. Entretanto, apenas em 30 de setembro de 2020 foi publicada, através da Resolução SEE Nº 4.423, a data de entrega dos PET's nas unidades escolares e, em 23 de outubro de 2020 foi publicada sua retificação que informava o novo cronograma de entrega dos PET's. É importante ressaltar que o trabalho com os PET's vinha sendo realizado desde abril daquele ano e teve continuidade durante o ano letivo de 2021.

**II - Se Liga na Educação:** O programa *Se Liga na Educação* transmite tele aulas através dos canais da Rede Minas na TV e no *Youtube*, as aulas são exibidas de segunda à sexta-feira, das 7:30 às 11:15. Cada ano escolar conta com 20 minutos de aula e, a cada dia da semana, é dedicado a uma área de conhecimento.

As aulas de Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte e Educação Física vão ao ar nas segundas-feiras. Nas terças-feiras são exibidas as aulas de Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A grade de horários de quarta-feira é inteiramente dedicada à Matemática. Nas quintas-feiras são transmitidas as aulas de Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química. Os conteúdos do ENEM encerram a semana, indo ao ar nas sextas-feiras.

Figura 2 - Capa do Programa Se liga na Educação



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

As dúvidas relativas ao conteúdo das aulas eram enviadas aos professores presentes nos estúdios pelo WhatsApp pelo WhatsApp, no número (31) 98295-2794 ou pelo número (31) 3254-3009. Os atendimentos aconteciam de segunda à sexta-feira após a exibição do *Se Liga na Educação*, entre 11:15 e 12:30. As aulas estão até o momento disponíveis no *Youtube* e no site da SEE-MG. O programa continua ativo e indo ao ar, mesmo após o encerramento do REANP.

**III - Conexão Escola:** O aplicativo *Conexão Escola* é uma plataforma gratuita que pode ser baixada em *smartphones* que tenham sistema operacional *Android*. Pelo aplicativo, alunos e professores podem acessar os PET's, materiais de orientação, aulas síncronas ou gravadas pelo *Google Meet* e as aulas do programa Se liga na Educação, além de interagir pelos *chats*. A SEE-MG disponibilizou um Guia Prático que traz orientações sobre o uso da plataforma. Nele há a indicação de um curso formativo com carga horária de 60h, o curso é considerado essencial para o bom uso da plataforma.

Figura 3 - Logotipo do aplicativo Conexão Escola



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

**IV- Fortalecimento da Aprendizagem:** é um conjunto de documentos orientadores que visam promover o Fortalecimento da Aprendizagem dos alunos através de ações que priorizem a aprendizagem e o desenvolvimento emocional. Fazem parte deste conjunto de documentos: a) Escola Acolhedora; b) Acolhimento remoto sem uso de conectividade; c) Reforço Escolar e seu anexo; d) Os Melhores Sábados Letivos da sua Vida.

**V - Documentos Orientadores:** foram documentos publicados durante os anos de 2020 e 2021, que tinham por objetivo estabelecer medidas didático-pedagógicas que oferecessem orientações complementares à Resolução. Fazem parte dos documentos orientadores: a) Documento Orientador REANP (versões 2020 e 2021); b) Educação em Tempo Integral; c) Ensino Fundamental e Médio; d) Educação Profissional e Curso Normal de Nível Médio; e) Guia prático para o Início do Ano Letivo 2021.

**VI – Se liga na Libras:** é um programa semelhante ao Se Liga na Educação. Além de abordar os conteúdos das disciplinas, o programa Se Liga na Libras também trata da história da língua de sinais e da vivência dos surdos.

**VII - Projeto Vamos aprender:** este projeto oferece programas de TV para estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os programas do projeto foram divulgados entre as Secretarias Regionais de Estado de Educação (SRE) como sendo um material complementar ao REANP. O Projeto Vamos Aprender é uma iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Lemann estão entre as empresas parceiras.

Todos os eixos de aprendizagem criados dentro do REANP permanecem disponíveis para acesso. A SEE-MG recomendou que tais ferramentas permanecessem em uso mesmo após o fim do programa, porém o que se observou foi uma rápida diminuição de acesso e consulta aos materiais disponibilizados durante o REANP.

#### **2.4.1 A participação dos agentes implementadores**

Segundo Oliveira (2019) a fase da implementação de uma política pública é, de fato, o momento em que as opiniões daquela comunidade escolar em relação à eficácia da política serão amadurecidas e externalizadas.

Para Ball (2012) a fase de tradução do texto político é caracterizada por ser o momento em que a “linguagem política é traduzida para a linguagem prática”, isto quer dizer que é nesta fase em que o texto ganha novos sentidos, repletos de subjetividades e ideologias. É na fase de tradução que as suposições sobre a real intenção da medida irão surgir, que novos significados serão agregados a esta política e que o posicionamento político daquela escola ficará evidente.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (Mainardes; Marcondes, 2009 p. 305)

Este processo de tradução, encenação, compreensão e de elaboração de opiniões para a adoção de estratégias de trabalho ocorreu de forma atípica, visto que havia uma ansiedade da sociedade para que fosse adotada alguma medida que atenuasse os efeitos educacionais trazidos pela pandemia. Deste modo, a sociedade não foi consultada previamente, assim, a participação social, neste caso, se deu quase exclusivamente por meio de *feedbacks* dos usuários dos eixos de aprendizagem.

Coelho e Oliveira (2020) realizaram um estudo que demonstra que a seção de comentários do aplicativo *Conexão Escola* foi crucial para as diversas atualizações do aplicativo. De acordo com o levantamento dos autores, alunos e professores relataram que várias funções da ferramenta funcionavam mal ou não funcionavam e alguns sistemas operacionais de *smartphones* sequer conseguiam executar o aplicativo, este *feedback* crítico foi crucial para a reformulação do Conexão Escola.

Com relação aos PETs as respostas foram mais negativas. Professores da rede estadual de educação identificaram plágios, erros ortográficos e de conteúdo. Os docentes também chamaram atenção para o fato de que vários temas foram apresentados de forma desconexa com o tema trabalhado anteriormente ou sem relação com o que era previsto na BNCC para aquele ano escolar.

Um bom exemplo destas incoerências foi observado no primeiro PET de História, que foi amplamente criticado por vários setores da sociedade. O Grupo de Estudos de África Pré-Colonial (GEAP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identificou passagens não referenciadas nos textos de História da África e conceitos mal explicados ou generalizantes como, por exemplo, considerar a África um continente homogêneo em cultura e povo ou associar o termo *negro* como sinônimo de *trabalho escravo*. O GEAP também ressaltou que o PET de História apresentava uma visão estereotipada e desatualizada dos fatos históricos ao apresentar a abolição da escravidão no Brasil como benesse da elite branca e não como conquista da população negra.

Este primeiro PET apresentou inconsistências em todos os conteúdos e serviu de base para a sua posterior reformulação. Além disso, houve o cuidado para que o conteúdo abordado estivesse em conexão com habilidades e competências previstas na BNCC, porém, este maior cuidado na elaboração do material não significou que os professores o considerassem de qualidade.

O momento de tradução da política ocorreu em meio ao pleno uso de suas ferramentas, tornando o processo de implementação mais dinâmico e rápido. A gestão escolar

teve seu papel mediador mais explorado à medida que as demais informações foram sendo acrescentadas a aquelas veiculadas anteriormente. Este fato fica evidenciado ao longo das entrevistas realizadas nas unidades de ensino, analisadas no terceiro capítulo desta pesquisa.

#### **2.4.2 Uma política excepcional**

Como apontam Coelho e Oliveira (2020), a formulação do REANP “contou com um período de discussão e preparo reduzido, podendo resultar em textos políticos com maior possibilidade de ambiguidades e maior espaço discricionário para os implementadores”. (Coelho; Oliveira 2020 p. 58), isto é, o contexto pandêmico e a urgência em adotar uma medida que garantisse a oferta do ensino básico permitiu ao poder público um maior espaço de decisão sem o envolvimento esperado dos demais setores da sociedade em um processo de formulação de uma política pública.

A título de exemplo adotaremos o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como objeto de comparação entre uma política excepcional e uma política formulada em tempos normais. Para tanto usamos o trabalho de Triches e Aranda (2018) que, fazem um levantamento do processo de 4 anos que culminou na implementação da atual BNCC. O documento passou por várias esferas desde a criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em abril de 2013, até sua homologação em dezembro de 2017.

##### **2.4.2.1 Diferenças entre uma política excepcional e uma política formulada em tempos normais.**

De acordo com informações do *site* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após a etapa de redação do documento, iniciada em junho de 2015, que contou com o envolvimento de entidades ligadas à educação, participação dos atores de base, debates em seminários, passou-se à fase de implementação. Em 06 de março de 2018 os educadores estudaram o documento e os impactos dele na educação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A 3ª versão da BNCC do Ensino Médio foi apresentada em 02 de abril de 2018 e, a partir deste momento, deu-se início ao processo de consultas públicas. A Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018 estabelece o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ProBNCC. No dia 02 de agosto de 2018 ocorreu o “Dia D - Dia nacional sobre a

discussão da BNCC” que contou com a participação de técnicos, professores e gestores de educação organizados em comitês de debate. Em 14 de dezembro de 2018 ocorreu a homologação da BNCC do ensino médio.

Apesar de duramente criticada por pesquisadores, sindicatos de profissionais de educação, políticos, organizações estudantis, professores e outros, a implementação da BNCC seguiu o ciclo de políticas públicas e todo processo contou com ampla participação da sociedade. Um artigo da Carta Capital de agosto de 2018 explicita que a participação social ocorreu na forma de reação e luta contra os prejuízos que o novo documento acarretou à educação pública brasileira e retrocessos que impôs, principalmente, ao ensino médio.

Por meio da implementação da BNCC podemos observar de forma clara cada etapa do ciclo das políticas públicas. Segundo Oliveira (2019), o processo de implementação de uma política educacional é elaborado por meio de um ciclo cujo objetivo é vincular as ações do Estado com a sociedade e, orientar a implementação da política, analisando o cenário e os reveses.

O ciclo das políticas públicas é dividido em seis etapas, são elas: definição de problemas, definição de agenda, elaboração dos programas, tomada de decisão, implementação e a avaliação. Cada uma dessas etapas apresenta características que são descritas por Oliveira (2019).

Na etapa de *definição de problemas* é definido quais problemas têm relevância do ponto de vista político administrativo, o primeiro passo é definir quais questões serão abordadas e quais serão ignoradas.

Na fase de *definição de agenda* é definido quais dos temas levantados na etapa anterior serão inseridos na pauta de política atual. A tomada desta decisão prescinde que os agentes envolvidos tenham conhecimentos gerais e específicos sobre o tema. É necessário analisar a situação em que a política pública será implantada, quais serão seus custos e benefícios, quais opções estarão disponíveis e a probabilidade dele ser bem sucedido.

Depois de definida a agenda, segue a *elaboração do programa* que se pretende implementar. Essa fase caminha juntamente com o processo de *tomada de decisão*, período em que se define qual o melhor meio de atuação para o projeto.

A *implementação de políticas* trata da fase de execução de ações que foram estipuladas previamente no plano da formulação. É nessa etapa que se almeja alcançar as metas definidas no programa, é nessa etapa que as variáveis se apresentam, uma vez que a

implementação é de fato realizada pelos agentes de base, que irão ajustá-lo ou até mesmo alterá-lo a sua realidade.

Por fim, a fase de *Avaliação* tem por objetivo analisar os efeitos da implementação, suas consequências, seus desdobramentos, avaliar se as metas foram atingidas, e se não, quais foram os motivos que levaram a isso? Caso as metas não tenham se objetivado, a avaliação traça os motivos que levaram a isso e, se necessário, um novo ciclo com novas fases de definição é iniciado.

Ball (2007) afirma que o ciclo de políticas não é uma receita a ser seguida passo a passo, é um método de estudo que visa possibilitar a análise das políticas criadas “é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais”.

Como explicitamos anteriormente, o REANP foi formulado em um intervalo de 36 dias, entre os dias 18 de março de 2020, quando as aulas foram suspensas, e 17 de abril de 2020, quando a Resolução SEE nº 4310/2020 o implementou. Como observado, durante as quatro primeiras etapas (definição de problemas, definição de agenda, elaboração do programa e tomada de decisão) não houve participação da sociedade, isto se deve, em parte, à necessidade de estabelecer uma nova política educacional de forma quase imediata em um contexto pandêmico.

Ao contrário do ocorrido com a BNCC não houve eventos, movimentos ou representações voltadas a analisar o REANP. É apenas na etapa de implementação que os sujeitos envolvidos e demais entidades vinculadas à educação participam de fato da política, participação esta que ocorreu de forma crítica, uma vez que a sociedade analisa as ferramentas disponibilizadas quando já estavam em pleno uso.

Apesar disso, não foram observadas mudanças no funcionamento do programa. A SEE-MG corrigiu os erros apresentados por alunos, professores, pesquisadores e demais interessados, mas manteve o formato apresentado em abril de 2020.

Por outro lado, observamos a participação de fundações ligadas ao lobby educacional na construção de alguns dos eixos didáticos criados durante a vigência do programa, como é o caso do Programa *Vamos Aprender* que conta com o apoio do Itaú Social, da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Lemann.

Neste sentido, o REANP é uma política educacional excepcional, não apenas por seu rápido processo de construção e implementação, como também devido ao lobismo discreto firmado entre o governo do estado de Minas Gerais e fundações.

## 2.5 O contexto mineiro e a desigualdade sociodigital

A fim de compreendermos o cenário educacional e a complexidade social em que o REANP foi implementado, mapeamos as condições do estado nos anos de 2020 e 2021. Para tanto, levantamos dados do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de informações econômicas de agências mineiras, que buscam levantar dados de Produto Interno Bruto de cada região do estado.

O estado de Minas Gerais é considerado diverso por seu tamanho e número de municípios que no total somam 853, sendo assim o estado com o maior número de municípios no Brasil. Estes municípios estão distribuídos<sup>5</sup> nas 12 mesorregiões estabelecidas pelo IBGE, as quais são: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata.

De acordo com dados do Censo Escolar, em 2020, ano de início da pandemia de Covid-19, Minas Gerais contava com 1.910.481 alunos matriculados em suas 3570 escolas. Nota-se que em 2021 houve um decréscimo no número de matrículas e fechamento estabelecimentos ensino, que passou a contar com 1.801.565 alunos matriculados nas 3.553 escolas da rede.

Segundo informações da Associação Mineira de Municípios, as regiões economicamente mais desenvolvidas são a Central Mineira e a Metropolitana de Belo Horizonte, responsáveis por 46,6% do PIB do estado, ao passo que o Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Mucuri, apresentam juntas o menor indicador de PIB, totalizando 12%. A Zona da Mata, região em que se localiza o município de Viçosa, é caracterizada pela Associação Mineira de Municípios como uma região que vem perdendo participação na economia mineira, tendo seu PIB estimado em 7,6%.

A diversidade econômica mineira resulta em grandes índices de desigualdade social dentro do próprio estado. Coelho e Oliveira (2020) descrevem o cenário educacional mineiro no ano de 2019. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os

---

<sup>5</sup> O levantamento feito pelos autores apresenta um número reduzido de regiões em Minas Gerais em relação ao estabelecido pelo IBGE. Notou-se durante essa pesquisa que o número de regiões do estado irá variar a depender da fonte consultada. Para fins de compreensão do contexto de desigualdade educacional, mantivemos o levantamento feito por Coelho e Oliveira (2020). No gráfico apresentado a Zona da Mata está compreendida entre a região Sul/Sudoeste de Minas.

autores chamam a atenção para a desigualdade de desempenho dentro do próprio estado. Entre as regiões mineiras, as que apresentam melhor resultado são Campos das Vertentes, com o índice de 6,7 para Anos Iniciais e 4,5 Anos Finais do Ensino Fundamental; Central Mineira, com a nota de 6,8 para os Anos Iniciais e 4,5 nos Anos Finais; e Sul/Sudoeste de Minas, onde os Anos Iniciais contabilizaram 6,6 pontos e os Anos Finais 4,8.

Em contraponto, Coelho e Oliveira (2020) apontam que os menores índices se encontram na região Norte, com os Anos Iniciais apresentando a nota de 6,0 pontos e os Anos Finais 4,1; na região de Jequitinhonha os Anos Iniciais atingiram 6,2 pontos e os Anos Finais 4,2; o Vale do Mucuri apresentou as piores notas, sendo 5,6 para os Anos Iniciais: e 3,7 para os Anos Finais: 3,7.

**Tabela 2 - IDEB Mineiro 2019**

<b>IDEB DAS REGIÕES MINEIRAS EM 2019</b>		
	Anos Iniciais	Anos Finais
Central Mineira	6,8	4,5
Campos das Vertentes	6,7	4,5
<b>Sul/Sudoeste de Minas</b>	<b>6,6</b>	<b>4,8</b>
Jequitinhonha	6,2	4,2
Norte	6	4,1
Vale do Mucuri	5,6	3,7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Agência Minas

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) revelaram que o índice de desigualdade sociodigital em Minas Gerais sofreu oscilações após o início da pandemia. Em 2019 84,4% dos domicílios mineiros tinham acesso à internet, porém apenas 49,2% dos usuários possuíam computador ou *tablet*, a ferramenta mais utilizada naquele ano foi o celular, sendo responsável por cerca de 99,5% dos acessos em todo o estado.

Tais dados não estão disponíveis para o ano de 2020. Naquele ano a coleta foi realizada via telefone e abrangeu aspectos mais gerais da população brasileira. Em 2021 o percentual de domicílios com acesso à internet aumentou, passando a ser 89,4%, entretanto a forma de acesso sofreu uma leve alteração: 99,5% ainda utilizam o celular como ferramenta de acesso, o uso do computador ou *tablet* 45,3%. Neste sentido, concluímos que houve uma

pequena expansão de acesso à internet, mas a aquisição de ferramentas para seu uso não sofreu alterações significativas.

**Tabela 3 - Desigualdade Sociodigital em Minas Gerais entre 2019 e 2021.**

<b>DESIGUALDADE SOCIODIGITAL - MG</b>		
	2019	2021
Acesso a internet	84,40%	<b>89,40%</b>
Acesso a internet através de computador ou tablet	49,20%	<b>45,30%</b>
Acesso a internet através de aparelho de celular	99,50%	99,50%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PNADC

Este fato reflete um cenário de desigualdade sociodigital em Minas Gerais. Para Lima, Ramos e Oliveira (2022), a desigualdade digital materializa outras desigualdades, como a social e econômica, e afeta de forma direta o desempenho escolar. Os autores afirmam que os alunos

A desigualdade digital, muitas vezes compreendida como exclusão digital, refere-se à diferença observada nas chances individuais de posse de equipamentos, acesso à internet e conhecimento para utilizar as TDIC entre grupos que ocupam distintas posições na sociedade. Por apontar os efeitos excludentes das TDIC, a desigualdade digital reflete as desigualdades sociais e econômicas, já reiteradamente observadas como locus de estratificação no Brasil, além de apresentar acentuada correlação com a cultura, renda e com marcadores sociais como idade, raça, gênero, nível socioeconômico e escolaridade. (Lima; Ramos; e Oliveira, 2022, p. 3)

O traço de exclusão digital mais latente em Minas Gerais diz respeito à posse do dispositivo. Em seu estudo sobre a implementação do REANP, Coelho e Oliveira (2020) observaram que os relatos dos estudantes revelavam que o celular era o dispositivo mais usado para realizar as atividades remotas. Este tipo de ferramenta pode apresentar alguns problemas tais como, pouca memória, inviabilizando o acesso a alguns arquivos, incompatibilidade de aplicativos e até mesmo inexistência de internet, o que no período de

ERE comprometeu o acesso a muitos estudantes. Lima, Ramos e Oliveira (2022) concluem que o REANP pode acentuar as desigualdades educacionais uma vez que

o acesso à internet e a posse de TDICs funcionam como um mecanismo reprodutor das desigualdades, especialmente as educacionais, pois os alunos que não têm acesso a esses recursos possivelmente são aqueles que têm um desempenho aquém do esperado no contexto educacional, mesmo antes da pandemia. Nesse sentido, o REANP, enquanto política que pretende garantir o acesso à educação através das tecnologias digitais, oferece o risco de levar ao agravamento das desigualdades educacionais e sociais prevalentes no país. (Lima; Ramos; Oliveira, 2022, p.16-17)

Em relação à Minas Gerais o gráfico a seguir demonstra que o número de residentes no estado com acesso a internet subiu em 5% entre os anos de 2019 e 2020 porém o percentual de usuários de internet através do aparelho celular se manteve inalterado. O que corrobora a tese de que a maior parte dos estudantes de Minas Gerais fizeram do celular um instrumento didático.

Uma das tentativas de solucionar a ausência parcial ou total de acesso a internet foi o programa televisionado *Se Liga na Educação*. Porém relatos de estudantes demonstram que o acesso ao programa não foi fácil durante a pandemia de covid-19, dando indicações de não conseguir acompanhar as aulas pela TV<sup>6</sup>, uma vez que a Rede Minas é transmitida em apenas 315 dos 853 municípios de Minas Gerais. Porém dados coletados por Lima, Ramos e Oliveira (2022) demonstram que em 2020 apenas 183 municípios tinham a cobertura da TV Rede Minas.

Diante do exposto, consideramos que o REANP, enquanto política pública educacional, não foi eficiente em garantir acesso, permanência e educação de qualidade aos estudantes mineiros, uma vez que, a posse das TDICs se fez essencial não só para a comunicação escola/ educando, como também se tornou a principal ferramenta didática neste período. Apesar de todos estes dispositivos criados pela a SEE-MG o bom desempenho do REANP foi uma questão, uma vez que

muitas políticas e muitos programas exigem dos professores um enorme esforço de entendimento em abancar palavras de textos e transformá-las em práticas, em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente da sala de aula. Frequentemente, esses mesmos professores são confrontados, e ao mesmo tempo, com outras políticas e/ou demandas diferentes, que podem ser ainda mais desafiadoras, por tratarem também de questões que envolvem trabalho com recursos e infraestruturas limitados, sendo o caso da pandemia e a necessidade de isolamento que impôs. (Mendes; Souto, 2021, p.400)

---

<sup>6</sup> Entrevista alunos não conseguem ver as aulas, <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/05/20/alunos-da-rede-estadual-de-educacao-enfrentam-dificuldades-para-assistir-as-aulas-oferecidas-pelo-governo.ghtml>

Mendes e Souto (2021) ainda analisam como as dificuldades de implementar as iniciativas de ERE se acumularam em virtude da limitação de acesso a tecnologias, de fato, desde o início havia uma inquietação sobre como as iniciativas de ERE seriam possíveis dentro da realidade educacional brasileira. Quanto a isso, os esses autores ponderam sobre as diferenças entre a educação pública e privada no Brasil, uma vez que consideram o cenário desafiador tanto para instituições públicas quanto privadas, ressaltando, porém, que as dificuldades do trabalho docente foram maiores entre os profissionais da rede pública.

Não apenas os professores se viram em um momento desafiador. Os alunos encontram-se em suas residências tendo de conciliar o convívio domiciliar e as responsabilidades escolares e, mais uma vez, o nível socioeconômico é um fator que pode agravar as dificuldades entre os discentes. O parecer CNE/CP nº9 reconhece a falta de acesso a internet e ao microcomputador e pondera

Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais. (Brasil, 2020, p.7.)

Durante a pandemia de covid-19 não houve política do governo mineiro que visou oferecer suporte tecnológico aos educandos da rede. Por meio de suas secretarias regionais, o governo do estado distribuiu 95 mil celulares pré-pagos com cobertura de internet 3G ou 4G. Os aparelhos foram enviados para as unidades de ensino e entregues aos responsáveis legais do menor. O objetivo foi facilitar o acesso de alunos carentes ao aplicativo Conexão escola, as vídeo aulas e os PETs. Das 3461 unidades escolares, 1650 escolas receberam os aparelhos. Apesar do esforço, a medida não cumpriu, diante de nossa análise, a obrigação estadual de garantir pleno acesso e condições de permanência a todos os alunos matriculados.

## **2.6 O pós-ensino remoto**

Com o avanço da vacinação durante o ano de 2021 as Secretarias de Educação e demais instituições de ensino começaram a articular o retorno presencial de suas unidades. Todo processo de retomada foi amplamente discutido na sociedade e revisto quantas vezes fossem necessárias. O movimento de revisão das decisões durante a pandemia não foi

incomum, principalmente no que tange ao funcionamento de escolas e universidades. Tal análise parte de dois fatores: o índice de contaminação da população e o percentual de vacinados contra covid-19.

Para a retomada das atividades educacionais presenciais levou-se em consideração a segurança dos sujeitos envolvidos. A princípio o retorno poderia ocorrer de duas formas: gradualmente, com parte da comunidade escolar/acadêmica nas instituições, restringindo quais atividades seriam realizadas presencialmente; ou retomada total, com todos os sujeitos retornando de uma só vez. Após vários debates a SEE-MG optou pela segunda forma de retorno.

Antes do retorno geral das atividades escolares presenciais, a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES-MG) publicou o seu sétimo protocolo sanitário de retorno às aulas presenciais, nele constam as seguintes orientações:

1. Uso universal e correto de máscaras cobrindo boca e nariz.
2. Lavagem ou higienização das mãos e etiqueta respiratória
3. Limpeza e manutenção frequente das instalações;
4. Rastreamento de contato em combinação com isolamento e quarentena
5. Vacinação da população elegível, em especial trabalhadores da educação e adolescentes e crianças entre 05 a 17 anos.

Este protocolo sanitário vigorou até abril de 2022, quando o memorando nº suspendeu a obrigatoriedade de uso de máscaras nos ambientes de ensino. O que se viu nas semanas que se seguiram foi um progressivo abandono das demais medidas sanitárias estabelecidas até então. Porém, o REANP deixou legados duradouros em Minas Gerais, como a manutenção do uso dos PETs e dos demais eixos de aprendizagem para alunos impossibilitados de frequentar as aulas, além de um programa de premiações a escolas com práticas ditas exitosas e investimento em tecnologia e infraestrutura.

Até 2023 o governo de Minas investiu quase 200 milhões de reais nos prêmios. As possibilidades de gastos do dinheiro são variadas, desde investimento em rádio escolar à passeios em parques aquáticos. Este fato é uma das polêmicas que gira em torno do Prêmio Escola Transformação, porém, a forma de elegibilidade da escola é questionável e tende a incentivar a competição entre as unidades de ensino.

### 2.6.1 As estratégias adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pós-pandemia: um projeto de ideologia meritocrática

Além das avaliações padronizadas já estabelecidas pelo MEC, a SEE-MG criou em 2021 as *Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem*, aplicadas em cada trimestre do ano letivo. Tais avaliações, divididas em *Avaliações Trimestrais* e *Avaliações Diagnósticas*, têm por objetivo avaliar os alunos em cada componente curricular, a fim de descrever a educação naquela escola, permitindo que a equipe pedagógica adeque suas estratégias de ensino para alcançar um melhor desempenho de seus alunos. É através dos resultados destas avaliações que o estado faz o ranqueamento das escolas elegíveis ao Prêmio Escola Transformação.

Chama atenção os critérios para elegibilidade das escolas. A primeira edição ranqueou as escolas por meio das taxas de participação nas avaliações diagnósticas, ou seja, a escolas que apresentassem ao menos 80% de participação<sup>7</sup> de alunos matriculados realizando as provas seriam aprovadas e estariam automaticamente concorrendo ao prêmio. Na segunda edição as escolas foram ranqueadas pelo Índice Escola Transformação (Inest), um índice inspirado no IDEB. O Inest possui dois indicadores, fluxo escolar e desempenho, segundo a SEE-MG

O indicador de fluxo se assemelha à aprovação do estudante, tendo como base o bimestre de referência da premiação. Para seu cálculo, utiliza-se a carga horária dos alunos e a nota bimestral das componentes curriculares obrigatórias que geram reprovação. Neste cálculo são levadas em consideração todos os anos de escolaridade que compõem o nível de ensino (anos iniciais, anos finais ou ensino médio).

Já o indicador de desempenho é obtido pela média padronizada da proficiência em língua portuguesa e matemática em determinada etapa avaliada - 5º ano, 9º ano e 3º ano do ensino médio. A padronização do desempenho, para variar entre 0 e 10 pontos, é realizada a partir da proficiência média dos estudantes, utilizando os mesmos parâmetros do IDEB. (SEE/MG, 2020 documento online).

Nota-se que o Inest foi criado para compor os critérios de elegibilidade da segunda edição do Prêmio Escola Transformação. Os outros critérios são: uso do aplicativo *Conexão Escola* por ao menos 80% dos docentes durante o período referência do prêmio, com acesso

---

<sup>7</sup> O valor a ser recebido também varia de acordo com o número de alunos matriculados, ou seja, a escola é elegível para o prêmio se tiver 80% de participação, porém o que definirá o valor do prêmio é o seu número final de alunos ativos. Deste modo a SEE-MG define que escolas com até 250 matrículas ativas receberão R\$ 25 mil; entre 251 e 500 matrículas ativas, o valor recebido será de R\$ 50 mil; entre 501 e 1.000 matrículas ativas o prêmio será de R\$ 75 mil; e por fim mais escolas de 1.000 matrículas ativas receberão R\$ 100 mil, que poderão ser gastos de acordo com o Portfólio de Projetos da SEE-MG, que vão de viagens escolares a melhorias na unidade de ensino.

contabilizado semanalmente e participação de 80% dos alunos nas avaliações diagnósticas. A terceira edição considerou o uso quinzenal do aplicativo e participação de 60% dos alunos.

O *Prêmio Escola Transformação*, criado em abril de 2021, é dado às escolas a partir dos resultados apresentados nas avaliações padronizadas, e segundo informações da SEE-MG tem por “objetivo [...] reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar”.

O governo do estado distribuiu cerca de R\$150 milhões de reais entre as escolas que obtiveram destaque nos resultados de desempenho nas avaliações padronizadas entre os anos de 2021 e 2023. Os critérios de premiação permitem que uma mesma escola seja contemplada em mais de uma edição ao longo do ano, caso se enquadre nos critérios de elegibilidade (Agência Minas, 2022).

O prêmio escola transformação seguiu esta linha de trabalho do REANP, ao padronizar as avaliações em todo o estado. Ao passo que o REANP é compreendido como uma política emergencial que tem por objetivo garantir acesso e manter o educando ativo, a premiação pode ser considerada meritocrática. As duas medidas não levam em consideração o contexto social em que as escolas estão inseridas, quais são suas carências e necessidades, porém, o prêmio escola transformação promove uma competição entre as unidades escolares sem levar em consideração o cenário de desigualdade socioeducacional persistente do estado.

Cabe ressaltar que, além do caráter meritocrático do prêmio, outras inconsistências são frequentemente pontuadas, como: o destino dado ao dinheiro recebido pelas escolas e os métodos usados para conseguir estar no *ranking* do prêmio. É comum se deparar com o questionamento sobre quais métodos foram utilizados pela escola para conseguir 100% de participação e realização das avaliações. Mesmo com todas as dúvidas, o prêmio segue e as escolas já se preparam para a edição de 2024.

Apesar de compreender a relevância do tema, este estudo não irá se dedicar à análise das inconsistências do prêmio escola transformação. No capítulo a seguir trataremos do REANP a partir de um olhar empírico, a fim de investigar seu processo de implementação e avaliar as decisões tomadas pelo governo de Minas durante os anos de 2020 e 2021.

## CAPÍTULO 03

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### **3.1 A experiência docente como aliada em entrevistas no chão da escola**

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) propõe pensar a prática educativa e afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Neste livro observamos que o professor, sujeito em constante processo de modificação e desenvolvimento, tem a pesquisa como uma ferramenta de trabalho e ética de classe. Neste sentido, pensar não só a prática educativa como o sistema que o organiza, seus processos de gestão e as políticas que o produzem faz parte do *ethos* do professor/pesquisador.

Como professora de História da educação básica da rede pública do estado de Minas Gerais, o chão da escola sempre foi um objeto de observação tanto da prática educativa quanto das medidas autocráticas do estado. Em 2020 surgiram dúvidas em relação ao REANP. A medida seria eficiente em todas as unidades da rede estadual de ensino? Todos os alunos conseguiriam acompanhar as atividades remotas? Como o estado pretendia promover o pleno acesso educacional por meio de REANP? A partir destes questionamentos o tema de pesquisa surgiu.

Ao longo das semanas após a implementação do REANP ficou claro que o programa de Ensino Remoto de Minas Gerais seria marcado pela desigualdade digital, que naquele contexto se tornaria acirrada a desigualdade educacional. Deste modo, comecei a refletir sobre as unidades escolares em que já havia lecionado. A Escola Estadual Unidade 02 me pareceu um bom objeto de análise devido às características daquela comunidade escolar, e, deste modo, o pré-projeto de mestrado foi construído tomando como base a experiência vivenciada naquela escola.

Apesar da aprovação do pré-projeto com apenas uma unidade educacional, a possibilidade de inserir uma segunda unidade na pesquisa sempre esteve presente nas reuniões com o orientador e, ao longo das conversas e debates realizados no grupo de pesquisa GECCE estabelecemos que a pesquisa se desenvolveria em duas escolas. A colaboração do GECCE nesta pesquisa foi de suma importância, seus membros sempre contribuíram com sugestões assertivas para o desenvolvimento dessa pesquisa, em uma das reuniões foi sugerido que a

segunda unidade pesquisada fosse a Unidade 01. A sugestão foi conversada em reunião de orientação e passamos a tomar este caminho.

Parte do processo de ser um professor designado do estado é não saber em que escola você será lotado no início do ano letivo (e se será lotado em alguma escola), e, o que sempre foi uma desvantagem se apresentou como uma possibilidade de análise para a pesquisa que vinha se desenhando em minha mente. Como professora de História da educação básica, lecionei nas duas unidades analisadas, entre os anos de 2016 e 2018. Além de conhecer as duas comunidades escolares eu conhecia os gestores delas, fato que facilitou a aproximação para que convite para as escolas participassem da pesquisa fosse feito e aceito. Após essa etapa começamos a reestruturar o projeto para ser submetido ao comitê de ética e a elaborar as entrevistas semiestruturadas. Analisamos quais questões seriam mais pertinentes e abrangentes, elas constam nos apêndices I e II.

Devido ao contato profissional estabelecido anteriormente a relação pesquisadores e entrevistados foi tranquila, as entrevistas funcionaram como grandes conversas acerca do REANP, e isto foi de suma importância porque frequentemente os entrevistados ultrapassaram as questões propostas nos surpreendendo com algumas respostas.

A vivência escolar nos oferece elementos que o texto político e os textos teóricos não podem transmitir, uma vez que o chão da escola é o ponto de encontro e diálogo e espaço de construção dos mais diversos saberes, onde ocorrem todas as interações, questionamentos e modificações (Melo, 2009). Deste modo seria correto inferir que a tela do celular foi temporariamente o espaço de convivência entre gestões escolares, alunos e professores e, a partir disso, uma dinâmica inédita foi criada nas unidades escolares. É nesta dinâmica que se revela as minúcias de uma política pública educacional, e a partir das entrevistas semi-estruturadas elas foram reunidas e analisadas.

### **3.2 Metodologia de transcrição das entrevistas semiestruturadas.**

A entrevista semi-estruturada foi um dos caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa, uma vez que ela fornecerá fontes empíricas cruciais para as análises de nossos objetivos. Antes de realizar as entrevistas submetemos à pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP), que nos autorizou prosseguir com a pesquisa, como consta parecer 5.644.978.

Segundo Minayo (2009), neste tipo de coleta de dados o entrevistado tem a liberdade para discorrer sobre o que foi perguntado sem se prender à questão inicial, observamos durante as entrevistas que várias perguntas previamente elaboradas foram respondidas sem a necessidade de fazê-las, ou seja, ao elaborar uma resposta o entrevistado extrapolou o tema proposto e assim nos forneceu informações que seriam solicitadas a posteriori.

Segundo May (2004) “entrevistas são contatos sociais e não simplesmente meios passivos de se obter informações”, tal afirmação ficou evidente durante a coleta, os entrevistados, frequentemente, lembravam dos períodos em que lecionei História nas unidades de ensino. Essa parceria prévia de trabalho foi crucial nos primeiros contatos com as escolas, os convites foram prontamente aceitos. Ambas as unidades contam atualmente com novos membros na gestão, estas entrevistas foram mais formais o que não prejudicou a sua qualidade.

Todas as entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, deste modo não é incomum que haja interrupções, pausas nas entrevistas, sons ao fundo (como os de campanha de telefone, sinal de escola ou mesmo música), vozes que atravessam as conversas e demais barulhos que refletem a rotina escolar.

Manzini (2008) é um instrumento de pesquisa em educação considera que a transcrição é um momento crucial de análise para o pesquisador, onde ele começa a analisar os dados e o foco de sua atenção já não é mais a interação que se estabelece com o entrevistado. Para o autor é imprescindível que as entrevistas e as transcrições sejam realizadas pelo pesquisador.

Deste modo prosseguimos com a ação de transcrição que seguiu as definições de Azevedo et al (2017). Segundo os autores, a primeira etapa após a realização das entrevistas é definir um sistema de identificação de cada entrevista e escolher um local de armazenamento dos áudios captados. Os áudios desta entrevista estão catalogados pelo nome do entrevistado e data de realização da entrevista e estão armazenados no formato MP3 em uma nuvem com cópia em um pendrive, uma vez que os autores recomendam o armazenamento físico. Neste momento também é definido como o entrevistador e o entrevistado irão se identificar, deste modo foi definido que o entrevistador será identificado como “Entrevistador” e os entrevistados receberam nomes fictícios a fim de preservar sua identidade, nomes neutros foram escolhidos a fim de garantir o anonimato do entrevistado.

Para a segunda etapa Azevedo et al(2017) recomendam a reprodução do áudio antes da transcrição ser de fato realizada, deste modo a terceira fase, a de transcrever, recebeu toda

a preparação necessária para se iniciar. Na quarta etapa se realiza a edição do texto transcrito. Para esse estudo desenvolvemos algumas estratégias, a partir do que é indicado por Azevedo et al (2017), para tornar o texto escrito inteligível, elas se encontram na tabela abaixo.

**Tabela 4 - Sistema de Códigos usados nas Transcrições**

Quando no áudio...	No trecho transcrito...	Exemplo de transcrição realizada na entrevista
Há supressão de palavras importantes para a compreensão do que é dito	A informação será apresentada entre parênteses	A trajetória do pedagogo e do gestor ( <i>escolar</i> ) é uma formação e um aprendizado constante.
Não é possível compreender o que foi dito	A informação será indicada entre parênteses	( <i>trecho incompreensível</i> ), muito relatório de trabalho, tudo tinha que ser documentado, tudo tinha que ser muito bem feito e com registro.
A entrevista é interrompida	A informação será indicada entre parênteses	( <i>pausa na entrevista para atender a porta e conversa em paralelo</i> )
Há ênfase em alguma informação	A informação será indicada com letras maiúsculas	A gestão também, eu observei isto nitidamente, nós ficávamos conectados o tempo <i>INTEIRO</i>
O entrevistado corta a linha de raciocínio para explicar o que irá falar adiante	A informação será indicada entre colchetes	Então (eu fiz) no mês de abril, por exemplo, [ <i>começamos a trabalhar em maio com o remoto</i> ], em abril eu fiz muitas lives da fundação.
A frase é prolongada para indicar sequência	A sentença apresentará reticências	<i>e quanto mais a gente era cobrando... o burocrático consumia a gente, era muita coisa...</i>

Fonte: Elaboração própria com base em Azevedo et. al. (2017)

Por fim, as fases finais consistem em realizar uma sistemática revisão das transcrições. Azevedo *et. al.* (2017), recomendam destruir os arquivos de áudio após a transcrição para não comprometer a idoneidade dos entrevistados. Neste estudo iremos seguir as orientações do Comitê de Ética da UFV que orienta armazenar os arquivos de áudio por 5 anos.

A partir das transcrições notamos várias experiências em comum nas unidades e outras que são particulares de cada unidade de ensino, nos próximos tópicos iremos detalhar tais impressões e realizar a devida análise.

### **3.3 Primeiras impressões e primeiros embates**

O período inicial do ano escolar de 2020 foi caracterizado pela suspensão das atividades presenciais e marcado pela incerteza sobre os destinos da educação básica. A percepção dos entrevistados foi de que o REANP era ação necessária para aquele período. Nos trechos abaixo o entrevistado é enfático ao concluir que o REANP foi uma resposta para a sociedade

No começo você via que aquilo era feito porque tinha que dar uma resposta para o governador, que tinha que dar uma resposta para sociedade... pum... joga! Manda! (TAYLOR)

No ano de 2020 foi feito (o REANP) só para dar uma resposta para a sociedade de que o governo de Minas estava fazendo alguma coisa para a sociedade. Em 2021 foi um pouquinho menos desorganizado. (TAYLOR)

Mesmo havendo uma expectativa para o estabelecimento de uma medida que visasse acesso à educação, as críticas ao REANP surgiram logo no início do programa. Um entrevistado relatou que um grupo de pais de sua unidade de ensino acusou os professores de “não querer trabalhar”, porém tal movimento foi perdendo força à medida que as semanas seguiram e as medidas de isolamento social foram se expandindo. A medida que as críticas dos pais diminuíram, a dos professores, por outro lado, se acirraram

Manteve-se (críticas ao REANP). Até porque os professores acumularam muitas funções durante o REANP. Foi muito mais difícil para eles trabalharem e acabou tendo uma demanda de trabalho muito maior, para os (professores) que queriam realmente trabalhar, então as críticas aumentam. Mas sempre conversei nos momentos de repasse com os professores é que temos que entender e saber a quem a gente deve levar as reclamações. Claro que havia momentos de escuta, sabemos que temos que escutar o desabafo, mas temos que tomar cuidado sobre o que é da nossa governabilidade. Às vezes para não haver muito atrito e não tumultuar os momentos de reunião eu deixava claro o que poderia ser repassado para a Superintendência

(Regional de Ensino) e o que ela poderia repassar (para a Secretaria Estadual de Educação), mas muitas coisas não cabiam (reclamação). (ALEX)

No trecho acima fica evidente que houve embate de percepções acerca das orientações do programa. Oliveira (2019) aponta que a etapa de implementação da política pública “possui forte caráter dinâmico, uma vez que o fato de as arenas políticas sofrerem modificações com o decorrer do tempo pode afetar o processo, produzindo até outras políticas.” (p. 5) Porém, dado o contexto epidêmico este espaço ficou reduzido e, por vezes, os relatos demonstram que havia pouca possibilidade de debater, propor alterações ou modificações. Os repasses às SREs eram uma tentativa de realizar negociações entre os atores políticos, porém, a realidade que se apresentou foi oposta. Ao serem perguntados sobre possibilidades de adaptação do texto legal para a realidade escolar os entrevistados que

Não havia como contestar os memorandos. a resolução veio organizando todo... o documento orientador do REANP chega em (trecho incompreensível) de 2020. A cada semana tinha mais documentos, em algumas semanas eram mais de um memorandos. (ARIEL)

Veio tudo muito fechado, muitas coisas a gente levou. A gente adaptou o máximo possível, mas dentro da legislação, mas muitas coisas vieram impostas, em forma de imposição mesmo, não havia possibilidade de adequação (ALEX)

Não teve espaço para questionamento, não teve tempo para questionamento, não teve tempo para nada. (TAYLOR)

Outro fator importante neste primeiro momento foi o completo despreparo dos profissionais da rede estadual para o trabalho remoto.

O REANP foi empurrado, a gente aprendeu a dirigir um carro em movimento, a verdade é essa... traduzindo de uma maneira muito grotesca, para nós da gestão, o REANP foi isso. (TAYLOR)

Nesta realidade de trabalho totalmente inédita o REANP foi implementado em Minas, e, como veremos nos tópicos a seguir, algumas limitações caracterizam esta política.

### **3.4 As dificuldades de uma educação mediada por TDICs**

Quando perguntados sobre o uso TDICs, os entrevistados enfatizaram dois problemas recorrentes: a ausência de equipamento para a realização do trabalho e acompanhamento das atividades escolares, e a falta de instrução para o uso deles. Nas

primeiras semanas de REANP houve por parte das gestões o trabalho de instruir seus profissionais, recomendando cursos e aulas disponíveis na internet, para que aprendessem a criar videoaulas, abrir salas de aula no google meet e, em alguns casos, ligar o computador e encontrar os programas da barra de ferramentas.

Ariel: Então (eu fiz) no mês de abril, por exemplo, [começamos a trabalhar em maio com o remoto], em abril eu fiz muitas lives da fundação<sup>8</sup>, eu procurei na internet cursos para fazer para dominar as ferramentas porque eu entendi que como eu iria orientar o professor em um processo que eu desconhecia?

Entrevistador: As lives eram?

Ariel: As que estavam disponíveis na internet, eu fiz algumas, de alguns institutos que fizeram um trabalho muito legal...

Entrevistador: Em colaboração com a Secretaria de Educação (de Minas Gerais)?

Ariel: Não, a Secretaria só fez este trabalho depois que já tínhamos começado, bem depois... então eu procurei fazer esta formação continuada para eu ter o mínimo de conhecimento a respeito pra eu poder junto aos professores e estar auxiliando.

Amiel e Oliveira (2018), chamam atenção para a falta de preparo dos professores em utilizar eficazmente as tecnologias em suas práticas pedagógicas, o que poderia resultar na reprodução de metodologias tradicionais de ensino. Os autores observaram que a formação docente para o uso de tecnologias enfrenta, desde antes da pandemia, desafios, como: falta de suporte técnico e pedagógico adequado.

Essa carência de equipamentos em ambas unidades de ensino criou uma nova demanda de trabalho, o fornecimento de equipamentos para o trabalho remoto dos professores. As escolas forneceram seus próprios aparelhos aos professores que não tinham computadores e, quando esta demanda ultrapassou as possibilidades da escola, foram realizadas campanhas junto a comunidade para empréstimo de celulares e computadores. Os gestores consideram que a SEE falhou neste sentido, uma vez que os professores não receberam as ferramentas necessárias para realizar seu trabalho.

Entretanto, a ausência de conexão à internet ou conexão muito fraca, foi uma constante nas duas unidades escolares. A SEE disponibilizou, em 2021, celulares e pacote de dados para uma parcela dos alunos da rede e ainda assim alguns deles não conseguiam acessar uma vez que não havia sinal algum na localidade em que o aluno residia. Houve uma

---

<sup>8</sup> Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

parcela de alunos que não conseguiram acesso por meio de recursos do estado ou próprios, como segue abaixo

Temos relatos de casos de alunos que iam para a varanda da casa do vizinho que tinha internet para usar internet e acompanhar as aulas. Nisso, enquanto profissional da educação, eu vejo uma falha muito grande do governo, tinha que ter dado acesso a TODAS AS PESSOAS,. Nós tínhamos relatos de meninos que subiam na árvore porque o sinal (de internet) era melhor. Nós abrimos a escola para que quem tivesse a necessidade viesse. Quando a pandemia não estava tão grave eles podiam frequentar a escola para usar a internet. Mas em 2020 alguns professores vinham usar a internet aqui. (CHRIS)

Relatos como estes foram comuns durante o REANP, em uma reportagem do jornal Estado de Minas de junho de 2020 revelou que as alunas de uma família precisavam subir ao alto do morro para conseguir acesso a internet, a matéria chama atenção para o fato de que a realidade vivenciada nessa família era bem diferente da realidade apresentada pelo governo mineiro.

### **3.5 O aumento da jornada e a burocratização do trabalho**

As respostas foram unânimes quando os entrevistados foram perguntados se houve diferença entre exercer a atividade em períodos normais e período de pandemia, os entrevistados relataram que a demanda de trabalho foi superior durante o REANP em virtude da burocratização que se tornou maior e intensa.

As cobranças dos anexos<sup>9</sup> IV e V, os professores falavam demais: “para que serve este anexo? por que a gente tem que fazer estes documentos?”... Todo mundo questionava isso, o excesso burocrático neste período remoto. Foi desmedido, muita coisa podia ter sido sintetizada. (SAM)

Os relatos quanto ao aumento da burocratização promovida pelo estado estão presentes em todas as entrevistas e vêm atrelados a depoimentos de como as residências deixaram de ser um lar acolhedor e se transformaram em um ambiente de trabalho constante, o que tornou a experiência com o REANP muito cansativa, levando alguns dos profissionais a se afastarem das atividades por recomendações médicas.

---

<sup>9</sup> O anexo IV, Plano de Trabalho Individual, era como uma folha de ponto onde a gestão da escola registrava o trabalho do servidor. O anexo V, denominado de Relatório de Atividades do Servidor, tinha por objetivo descrever as atividades realizadas mensalmente.

A sobrecarga de trabalho é muito maior, como eu não conhecia o trabalho remoto eu ficava ligada mais de 20 horas por dia na frente do computador. Eu cheguei a desenvolver LER, cheguei a inflamar o tendão do carpo e cheguei a ter um problema na perna, do lado, porque eu ficava sentada o tempo inteiro. Eu não sei trabalhar em casa andando, quando eu vou trabalhar em casa eu sento na minha mesa, eu ligo o computador e eu vou... e aí era computador respondendo a email, era whatsapp chamando, professor chamando... nós estávamos ficando em um estado de doença mental por causa da sobrecarga de trabalho, isso foi durante todo o tempo. Quando foi em outubro de 2020 eu falei, “espera aí, gente! Isso tem que diminuir, isso está errado, eu não estou conseguindo... começava, por exemplo limpar, a minha casa no sábado a noite ou em algum feriado a noite, algum professor ligava, (eu) dava a instrução e tirava aquela dúvida que ele tinha. Isto foi um problema que eu percebi em toda a equipe do (unidade 01), ao menos no seguimento que eu acompanhei de perto, que foi os anos iniciais [do ensino fundamental]. A gestão também, eu observei isto nitidamente, nós ficávamos conectados o tempo INTEIRO. Então foi uma sobrecarga muito grande, então foi muito diferente do que a gente faz, porque você leva para casa o material, você sabe o que você leva... as demandas online chegam, chegavam a todo momento, então foi uma sobrecarga muito maior. (ARIEL)

Além disso, os memorandos eram corrigidos e substituídos com relativa frequência, obrigando os profissionais da gestão a realizar retrabalho, modificando as orientações apresentadas a seu corpo docente e reestruturando reuniões e organização interna. O grande volume de documentos produzidos pela SEE-MG e pelas escolas durante a pandemia, são provas físicas do quão intenso foi o trabalho durante o REANP.

Uma outra forma de intensificação do trabalho ocorreu através da busca ativa, que consistiu em entrar em contato com os alunos que não pegavam e/ou entregavam os PETs. Um dos entrevistados expressa o quão amplo foi este trabalho ao afirmar que a escola se transformou em um call center.

A escola foi atrás dos alunos (durante o REANP), a gente tinha a busca ativa, a gente brincava que tínhamos uma central, call center com os funcionários da escola. Era o telemarketing, porque estava o tempo todo no whatsapp, ligando procurando. (ALEX)

Através destes relatos fica evidente que novas atribuições foram adicionadas a aquelas que já eram atribuições comuns da escola. Ao longo da pandemia muito se falou sobre exaustão docente e distúrbios emocionais, Martins, Schmitt e Alves (2021) abordam de maneira abrangente os efeitos psicológicos do aumento exacerbado do trabalho sobre os profissionais de educação, destacando que a mudança repentina de ensino presencial para o ensino remoto, aliada à sobrecarga de trabalho e à falta de recursos adequados levou, em

alguns casos, a problemas de saúde mental, como estresse, ansiedade, depressão e até a síndrome de burnout.

Porém, estes relatos nos mostram uma outra face do trabalho remoto, as doenças físicas, que mostravam sinais de uma jornada de trabalho extensa e sem remuneração de hora extra. Consideramos, desta forma, que as gestões transcenderam suas funções para garantir continuidade e condições de oferta de ensino em suas unidades.

### **3.6 Eixos de aprendizagem e aulas síncronas**

À medida que os eixos de aprendizagem começaram a ser usados, percebeu-se um aumento das críticas por parte dos professores, que questionaram a qualidade das ferramentas fornecidas. Além disso, os gestores relataram que a recomendação inicial de uso do Google Class Room para aulas síncronas foi polêmica. Na Unidade 01 uma pequena parte do corpo docente alegou que as aulas *online* promoviam desigualdade educacional, apesar de haver aulas síncronas na escola, uma vez que uma parte considerável dos alunos não tinha condições de acesso. Os relatos demonstram que esta orientação foi motivo de debates durante as reuniões, os entrevistados da unidade ensino afirmaram que houve clara recusa em adotar a medida por um pequeno grupo de professores que ignorou a orientação por completo, recuando apenas quando as aulas síncronas tornaram-se obrigatórias.

Os gestores da Unidade 02 relatam que no início quase não havia aulas síncronas, uma vez que os alunos não compareciam. Ao longo do ano, porém, os alunos começaram a pedir por estes momentos síncronos e se mostraram participativos, principalmente nos sábados letivos, que apresentavam temas diversos, como saúde mental durante a pandemia, por exemplo.

A orientação mais polêmica, segundo os relatos, foi a definição dos critérios de aprovação definidos pelos memorandos de novembro de 2020. A exposição dos fatos dão conta de que esta orientação causou as reações mais negativas até então, os docentes, mesmo após a tradução dos gestores, interpretaram a determinação como um meio de não reter nenhum aluno, por vezes delegando a culpa à própria gestão escolar.

### **3.7 A unânime avaliação do REANP pelos usuários**

De forma unânime, os gestores avaliam o REANP como uma política necessária e consideram que os trabalhos desenvolvidos em suas unidades de ensino foram realizados da melhor forma. Nas duas unidades a percepção é de que, os conhecimentos adquiridos durante o programa deixou legados positivos como a aquisição de novas habilidades e maior proximidade com os alunos e suas famílias.

Por outro lado, o contato irrestrito realizado por meio do aplicativo whatsapp sempre é relatado como herança que precisa ser repensada. Os profissionais relataram que a presença das famílias na escola após o REANP ocorre, na maioria esmagadora das vezes, através do aplicativo de mensagens instantâneas.

Todos os entrevistados sentem-se preparados para enfrentar um novo período remoto, caso surja. Porém, todos eles fazem a mesma ressalva, de que a carga de trabalho não deve ser a mesma que eles enfrentaram em 2020 e 2021.

### **3.8 O distanciamento social sempre existiu**

O impacto do REANP nas escolas, fez com que as desigualdades socioeducacionais fossem percebidas de forma diferente.

Entrevistador: Você avalia que a escola sofreu muito neste período de pandemia com desistência e evasão?

Alex: Eu acredito que não tenha diferenciado muito por nós termos um público que precisa trabalhar, um público com um valor aquisitivo menor. Acaba que (os alunos do) no ensino médio a gente tem uma evasão, principalmente no terceiro ano, e isso não diferenciou muitos os números da pandemia não. Durante a pandemia, por ter sido o PET e o REANP a gente conseguiu que mais alunos finalizassem o terceiro ano, aqueles que às vezes desistiriam, por estar online, por estar ali todo dia e aí conseguiu, aí fez (os PETs), as vezes dá um prazinho maior pra entregar (o PET) e a gente conseguiu que eles finalizassem.

Este trecho reitera as características sociais da unidade de ensino, além de demonstrar como o processo de busca ativa ocorreu na Unidade 02. Ficou evidente durante as entrevistas que a busca ativa teve papel mais relevante na Unidade 02 que na Unidade 01, uma vez que essa unidade a retrata como uma atribuição agregada nas funções docente e de gestão.

As diferenças sociais e de percepção do contexto local ficam ainda mais claras quando o processo de entrega e recolhimento dos PETs leva ao confronto da realidade de alguns alunos da escola.

Nós fizemos o mapeamento dos alunos que são carentes, e aí nós contratamos serviço de motoboy e... tudo dentro do memorando 5, né, que a gente montava legal. E o motoboy entregava o PET e na hora de buscar a gente ia buscar para a gente ver onde que esse aluno morava, sabe? Eu acho que isso ajudou demais a gente entender a realidade da escola, mesmo que eu tô aqui desde 2013, eu achava assim a gente tinha uma noção, a gente sabe que a nossa escola é índice socioeconômico elevado, só que índice socioeconômico elevado não quer dizer que todo mundo tem índice socioeconômico elevado. Então tem muito aluno em condição, muito não, mas um número, seja ele mínimo, mas ele existe, em condição de vulnerabilidade mais extrema. Quando a gente começou (a ir) nas casas, a gente via que não tinha botijão de gás, que cozinhas no bloco, casa no chão batido, lá no Buieié, sabe? Casa em que eles não tinham cobertor, não tinham alimentos. Depois fomos levando os kits merenda também. Depois disso fizemos campanha para arrecadar kit merenda de outro para levar para eles e acabou que esse mapeamento foi feito e que a gente continua ajudando algumas famílias. (SAM)

Estes relatos demonstram características educacionais imperceptíveis apenas através da vivência do cotidiano da escola. Este trecho demonstra que uma política pública alheia a realidade socioeducacional não é eficaz e que, existe a necessidade de realizar um mapeamento detalhado acerca do acesso à tecnologia e condições socioeconômicas de cada aluno a fim de elaborarmos políticas públicas que de fato promovam soluções para os problemas da sociedade.

### **3.9 Breve comparativo entre as unidades**

Observamos que o REANP foi implementado de formas diferentes nas unidades selecionadas. A Unidade 01 transmitiu aulas síncronas desde o início do isolamento social, enquanto a Unidade 02 o fez efetivamente a partir da obrigatoriedade.

Notamos que o acesso às TDICs foi um dificultador nas duas unidades de ensino, mesmo que uma delas apresente índice socioeconômico elevado. Isso ocorre, principalmente, na forma de uso, os dados apresentados revelaram que a maior parte da população mineira acessa a internet através de smartphones, e estes oferecem limitações para algumas atividades.

A mediação das equipes pedagógicas no sentido de repassar as informações foi semelhante. Houve intenso trabalho no processo de traduzir/resumir todas as orientações da SEE-MG e prever as possíveis dúvidas a fim de apresentá-las nas reuniões pedagógicas. A recepção destas informações foram diversas, enquanto houve forte resistência de um grupo de professores em adotar as aulas síncronas na Unidade 01, na Unidade 02 elas foram aceitas como uma possibilidade de estreitar laços com os alunos.

As unidades também adotaram estratégias específicas para sua realidade, como mapeamento das famílias em situação de vulnerabilidade e controle interno de entrega de

PETs na Unidade 01 e disponibilização de salas com computadores e internet para professores na Unidade 02.

Em última análise concluímos que as gestões pedagógicas transcenderam suas funções e, em ambas unidades, desenvolveram um trabalho de assistência técnica e social para além do esperado, por vezes cobrindo as falhas do estado. As formas de implementação foram semelhantes, uma vez que as orientações não permitiam grandes alterações. O fato mais relevante apresentado até então foi com relação ao nível socioeconômico das comunidades, que permitiu à Unidade 01 realizar aulas síncronas desde o início do isolamento.

### **Considerações Finais**

A análise dos aspectos gerais da pandemia revelou como a ideologia política, política e a propagação de desinformação impactaram negativamente a resposta do país à crise sanitária. A condução inadequada do governo federal, caracterizada por negacionismo e medidas anticientíficas, resultou em uma alta taxa de mortalidade e em um cenário de calamidade que poderiam ter sido evitados.

Analisamos a crise provocada pela pandemia de Covid-19, com um foco no impacto sobre a educação básica em Minas Gerais e no REANP. A análise das duas escolas estaduais em Viçosa revelou os desafios e adaptações enfrentados pelas equipes pedagógicas na implementação do REANP, destacando a importância da inovação em tempos de crise.

A pandemia escancarou desigualdades preexistentes e exigiu respostas rápidas e eficientes dos sistemas educacionais. A criação e aplicação do REANP representaram um esforço para garantir a continuidade do ensino, apesar das dificuldades logísticas e tecnológicas. As condições socioeconômicas e sociodigitais de Minas Gerais contextualizam o cenário em que o REANP foi implementado, destacando a importância de considerar esses aspectos na formulação e execução de políticas educacionais.

É interessante observar como o governo de Minas Gerais procurou enfrentar os desafios de garantir acesso à educação durante a pandemia. A distribuição de celulares pré-pagos com acesso à internet para alunos carentes demonstra uma tentativa de mitigar as disparidades no acesso tecnológico, permitindo que mais estudantes possam participar das atividades educacionais remotas. As equipes de gestão pedagógica desempenharam um papel crucial na mediação e suporte durante o ensino remoto emergencial, demonstrando a importância de uma liderança educacional eficaz em tempos de adversidade.

Nóvoa chama atenção para os perigos da flexibilização do trabalho do docente durante a pandemia, uma vez que foi fortemente atrelado ao uso de tecnologias em detrimento do papel do professor e, apesar da tendência mercadológica direcionar a educação rumo à desintegração o autor afirma que “iniciativas tomadas por professores e por escolas, que foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação” (Nóvoa, 2020, p.27) .

Observamos nesta pesquisa que os profissionais de gestão pedagógica das duas unidades de ensino se viram sobrecarregados durante a vigência do REANP. O objetivo inicial era observar a relação dos profissionais diante da política emergencial mineira, e concluímos que o REANP praticamente impossibilitou qualquer tipo de debate e reinterpretção acerca de seu texto, impossibilitando o exercício da a gestão democrática no moldes apresentados por Libâneo<sup>10</sup> (2003).

Um dos maiores desafios deste período foi a sobrecarga de trabalho, que por vezes aparenta não apresentar sentido além da produção incalculável de documentos. Deste modo ressaltamos que, apesar de haver muitos trabalhos que analisam a exaustão docente durante o ensino remoto, poucos são aqueles que propõem uma reflexão acerca da sobrecarga do gestor escolar durante a pandemia de covid-19.

O REANP atingiu o objetivo de ofertar educação, mesmo que ao custo da saúde de seus profissionais. Porém com base nos relatos, o programa não conseguiu garantir acesso e permanência, ainda que virtual, dos alunos nas unidades de ensino. Apesar do trabalho realizado nas unidades ser bem avaliado por seus gestores, fica claro que as dificuldades se somaram e que os prejuízos são perceptíveis no cenário educacional mineiro, prova disso é a implementação do Reforço Escolar em 2021.

Destinado a atender alunos de ensino fundamental e médio, o reforço escolar tem por objetivo trabalhar as dificuldades dos educandos nos conteúdos de matemática e português. Essa iniciativa, largamente ampliada em 2023, vem em um período onde muito se debate sobre a aprendizagem durante a pandemia. Deste modo consideramos que este tema precisa ser estudado de forma única com o objetivo de avaliar sua concretização e/ou propor ações que mitiguem possíveis prejuízos.

---

<sup>10</sup> Para este autor o exercício da gestão escolar democrática parte do princípio de partilha de poder de decisão, isto é, professores, pais de alunos, representantes de colegiado, diretores e demais membros da comunidade escolar são responsáveis pelas decisões da escola.

Esta pesquisa mostrou que a percepção quanto a realidade socioeconômica dos estabelecimentos de ensino pode ser comprometida se o único parâmetro de análise for o INSE disponibilizado pelo INEP. Os contextos econômicos vivenciados por alguns alunos se mostraram tão aquém daqueles expressos nos índices escolares. Em 2022, cerca de 30% dos alimentos arrecadados na gincana escolar foram entregues a famílias de alunos, ao passo que nas edições anteriores eram doados 100% a instituições da cidade.

Do mesmo modo, o fato do REANP ter possibilitado que alunos trabalhadores e alunos que assumem funções em suas residências fossem assíduos nas atividades escolares, também nos chamou atenção para uma outra face da desigualdade socioeducacional brasileira, a dificuldade de permanência que é um dos fatores que leva a evasão escolar. Consideramos, deste modo, que o REANP ressaltou as dificuldades que já existiam no cenário educacional mineiro, e mostrou que a escola, nos atuais padrões, é uma perpétua reprodutora de desigualdade social.

## Referências

- ALVES, Lucinéia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, São Paulo, vol. 10, 2011. DOI <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235> . Acesso em: 25 mai. 2020
- AMIEL, Tel; OLIVEIRA, Tatiana Plens. A formação docente em serviço para e sobre tecnologia: uma revisão sistemática. REDE IEB. Rede de Inovação para a Educação Brasileira, out. 2018. Disponível em: <<https://www.cieb.net.br/evidencias/revisoes/10/download>>. Acesso em: 09 Ago. 2022..
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275.
- AVALIAÇÕES Educacionais em Larga Escala. **Estude em Casa**. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala> Acesso em: 09 Ago. 2022.
- ANDES-SN. *Professores da Educação Básica se mobilizam contra o retorno das aulas presenciais*. 05 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/professores-da-educacao-basica-se-mobilizam-contr-o-retorno-das-aulas-presenciais1>. Acessado em 19 de janeiro de 2023.
- AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/> Acessado em 19 de janeiro de 2024.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. How schools do policy: policy enactment in secondary schools. New York: Routledge, 2012.
- BARONE, Isabelle. Álcool gel, distância, aferição de febre: a transição das escolas para a volta às aulas. *Gazeta do Povo*, Seção Saúde, 07/05/2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/alcool-gel-distancia-medicao-de-febre-a-transicao-das-escolas-para-a-volta-as-aulas/>. Acessado em 19 de janeiro de 2023.
- BOURDIEU, Pierre. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. 9ª Ed. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c, p. 71-79.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de esclarecimento. Brasília: 18 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf> Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2020: reorganização do calendário escolar em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: 28 de abr. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=covid](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid) Acesso em: 12 Jan. 2024.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 09/2020: 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. Brasília: 08 de jun. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN92020.pdf?query=pandemia](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN92020.pdf?query=pandemia) Acesso em: 12 Jan. 2024.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020: Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: 07 de jul. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN112020.pdf?query=AEE](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE) Acesso em: 12 Jan. 2024.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 19/2020: Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: 08 de dez. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN192020.pdf?query=2020](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020) Acesso em: 12 Jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> Acesso em: 27 Mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 04 de julho de 2020.

COELHO, J. I. F.; OLIVEIRA, B. R. O Programa De Educação Remota Em Minas Gerais: Uma Análise Dos Efeitos Da Implementação Do Regime De Estudos Não Presenciais. **Revista De Ciências Humanas**, v. 2, n. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11653>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MEC. INEP. DEED. *Censo Escolar 2020*. Brasília – DF, 29 de janeiro de 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acessado em 12 de outubro de 2023.

DIÁRIO DO CENTRO DO MUNDO – DCM. *Abraham Weintraub afirma que universidades federais ‘têm cracolândia’* 25 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/abraham-weintraub-afirma-que-universidades-federais-tem-cracolandia/> Acessado em 13 de janeiro de 2023.

DIAS, Luiz Carlos. Não existe limite para o negacionismo e o charlatanismo no Brasil. *Jornal da UNICAMP*. 01 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-carlos-dias/nao-existe-limite-para-o-negacionismo-e-o-charlatanismo-no-brasil> Acessado em 19 de janeiro de 2023.

ESTADO DE MINAS. “Gripezinha”, “País de maricas”: as frases de Bolsonaro sobre a pandemia. Seção de Política, 19/06/2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/06/19/interna\\_politica,1278492/gripezinha-pais-de-maricas-as-frases-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/06/19/interna_politica,1278492/gripezinha-pais-de-maricas-as-frases-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia.shtml). Acessado em 19 de agosto de 2023.

SEE/MG; SES/MG. Grupo de Trabalho instituído pelo Comitê Extraordinário COVID-19. Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da covid-19. 2ª edição, Fevereiro de 2021. Disponível em: [https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor\\_assets/attachments/10629/protocolos\\_v7\\_-\\_on\\_da\\_roxa.pdf](https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/10629/protocolos_v7_-_on_da_roxa.pdf) Acessado em 13 de maio de 2023.

EXAME. MEC contraria discurso e tira verba da educação básica, além de faculdades. 04 de maio de 2019, Disponível em: <https://exame.com/brasil/mec-contraria-discurso-e-tira-verba-da-educacao-basica-alem-de-faculdades/> Acessado em 18 de fevereiro de 2022.

FATTORI, Camila Campos Tinoco; XIMENES, Salomão Barros. A resposta educacional às consequências da pandemia de Covid-19 e a atuação da rede temática. *RIET*, ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/cezar/Downloads/rodrigo,+D3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cezar/Downloads/rodrigo,+D3%20(1).pdf) Acessado em 12 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, Eliázaro Augusto. Inter-relação entre o capital social, o capital informacional, o processo de escolha da escola e o ingresso na educação superior em Viçosa (MG), uma cidade média universitária. *Dissertação* (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Viçosa, MG, 2021, 179f.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. DOS. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. *Revista Labor*, v. 1, n. 11, p. 143-155, 16 mar. 2014.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argum.*, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021. ISSN 2176-9575. DOI: <http://10.47456/argumentum.v13i1.33045>

GIL, Alessi. “No futuro vão lembrar que professores foram processados por criticarem o governo Bolsonaro”, diz alvo de censura. *El País*, São Paulo, 05 de março de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-06/no-futuro-va-se-lembrar-que-professores-foram-processados-por-criticar-o-governo-bolsonaro-e-uma-mancha-na-historia-do-pais-diz-alvo-de-censura.html>. Acessado em 19 de janeiro de 2023.

GRAMSCI, Antônio. *Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, v. 1. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HODGES, Charles, MOORE, Stephanie, LOCKEE, Barb, TORREY, Trust, & BOND, Aaron. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 12 abril. 2020.

LIMA, C. C.; RAMOS, M. E. N.; OLIVEIRA, A. L. R. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista** [online]. 2022, v. 38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78237>. Acesso em: 01 de Jun. 2022.

MACIEL, Ethel, et al. A campanha de vacinação contra o SARS-CoV-2 no Brasil e a invisibilidade das evidências científicas. *Temas Livres/Free Themes*. DOI: 10.1590/1413-81232022273.21822021. 2021.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303–318, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?lang=pt#> Acesso em: 10 de Jan. 2024.

MARINI, Eduardo. Covid-19 e o isolamento social impulsionam as startups de educação. *Revista Educação*. 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/23/edtechs-educacao-covid/> Acessado em 09 de fevereiro de 2022.

MARTINS, E. B. de A.; SCHMITT, J. C.; ALVES, A. M. L. Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. *Revista Espaço*

Pedagógico, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 508-533, 2022. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11804. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11804>. Acesso em: 26 março. 2023.

MEC. INEP. DEE. *Censo Escolar 2020*. Brasília – DF, 29 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

MENDES, C. L.; ALVES SOUTO, T. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. *Devir Educação*, [S. l.], p. 384–408, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.460. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/460>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MG/MG. Suspensa por tempo indeterminado as aulas na educação básica e superior no Estado de Minas Gerais. *Deliberação do comitê extraordinário covid-19 nº 18, de 22 de março de 2020*. Disponível em: <https://sremuriae.educacao.mg.gov.br/50-gabinete/215-deliberacao-do-comite-extraordinario-covid-19-n-18-de-22-de-marco-de-2020> Acessado em 15 de março de 2022.

MOREIRA, Ivana. Retomada das aulas presenciais: escolas particulares querem reabrir antes das públicas. *Metro*, Seção Educação, 17/06/2020, disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/alcool-gel-distancia-medicao-de-febre-a-transicao-das-escolas-para-a-volta-as-aulas/>. Acessado em 19 de janeiro de 2023.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Colaboração de Yara Alvim.

OLIVEIRA, Cida. Bolsonaro alavancou empresas da educação na pandemia, diz relatório. *Rede Brasil Atual – RBA*. 03/08/2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/bolsonaro-alavancou-empresas-da-educacao-na-pandemia-diz-relatorio/>. Acessado em 13 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acesso em: 22 set. 2021.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13928. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de Covid 19 nas escolas públicas. *Rev.*

*Augustus*, ISSN: 1981-1896, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul.- out., 2020.

Disponível em:

<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554/299>

Acessado em 13 de dezembro de 2022.

Pereira, Maria Irenilda. 2020. Sinal de celular só no alto do morro: os desafios da educação a distância em Minas. Estado de Minas. 09 de jun de 2020. Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/interna\\_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/interna_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml) Acesado em: 13 de outubro de 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021. <https://qedu.org.br/escola/31217778-ee-raul-de-leoni> .

Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021. <https://qedu.org.br/escola/31129861-ee-effie-rolfs> .

Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021. <https://qedu.org.br/escola/31129895-ee-madre-santa-face>.

Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021. <https://qedu.org.br/escola/31130036-ee-alice-loureiro> .

Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021.

<https://qedu.org.br/escola/31129941-ee-padre-alvaro-correa-borges> . Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021.

<https://qedu.org.br/escola/31129992-ee-dr-raimundo-alves-torres> . Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2021.

<https://qedu.org.br/escola/31130044-ee-jose-lourenco-de-freitas> . Disponível em: acesso em 03 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>

Acessado em 12 de maio de 2022, p. 380-412.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VIÇOSA. Resolução Conjunta

CME/SME N° 001/2021. Dispõe sobre o Regime de Progressão Continuada

excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública municipal de ensino de Viçosa/Minas Gerais.

Disponível em:

[https://www.vicosamg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx/RESOLUCAO\\_CONJUNTA\\_CME\\_SME\\_N\\_001\\_2021?cdLocal=2&arquivo=%7B0EBA4CEB-C4D6-26E4-CE56-7EAABB2BD2DE%7D.pdf](https://www.vicosamg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/RESOLUCAO_CONJUNTA_CME_SME_N_001_2021?cdLocal=2&arquivo=%7B0EBA4CEB-C4D6-26E4-CE56-7EAABB2BD2DE%7D.pdf) Acesso em 12 de Jan. 2022

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VIÇOSA. Resolução Conjunta CME/SME N° 002/2020. Dispõe sobre as normas para o Programa de Atendimento Educacional Remoto - PAER, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas unidades escolares de Viçosa - MG, em virtude das ações de enfrentamento ao Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. [https://www.vicosa.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx/RESOLUCAO\\_CONJUNTA\\_CME\\_SME\\_N\\_002\\_2020?cdLocal=2&arquivo=%7BDD75BCEB-5CA4-2837-4BCA-83BB37ABA4D8%7D.pdf](https://www.vicosa.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/RESOLUCAO_CONJUNTA_CME_SME_N_002_2020?cdLocal=2&arquivo=%7BDD75BCEB-5CA4-2837-4BCA-83BB37ABA4D8%7D.pdf) Acesso em: 12 de Jan. 2022.

SCHMIDLIN, Iraci de Oliveira Moraes; JOYE, Cassandra Ribeiro. SIGNIFICADO DE PRESENÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Conexões - Ciência e Tecnologia, [S.l.], v. 9, n. 2, feb. 2015. ISSN 2176-0144. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/713>>. Acesso em: 29 sep. 2020. doi:<https://doi.org/10.21439/conexoes.v9i2.713>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Ellery Henrique Barros da, NETO, Jerônimo Gregório da Silva, SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC*, 2020. ISSN: 2675-3855| <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.31695>, p. 29-44. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa> Acessado em 13 de janeiro de 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke e NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. *Estudos IAT*, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat> Acessado em 12 de fevereiro de 2023.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. O Percurso De Formulação Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais Do Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade E Escola**, [S. L.], V. 2, N. 2, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>. Acesso em: 30 jun. 2022.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: Os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019, 256p.

**ANEXO I**  
**Roteiro de Entrevista Semiestruturado - I**

**Público: Gestores da Unidade 01**

- Diretor e Vice-Diretor Escolar:

- 1- Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?
- 2- Você acredita que novas atribuições foram agregadas ao seu cargo?
- 3- Como foi coordenar toda a equipe gestora remotamente?
- 4- Quais foram os maiores desafios para a equipe gestora da escola durante o primeiro ano de REANP?
- 5- Houve desacordo em relação à interpretação das normas do REANP?
- 6- Você acredita que as normas do REANP permitiam que a comunidade escolar exercesse seu direito de participação democrática? Explique.
- 7- Você acredita que o REANP é uma medida diferente de outras deliberadas pelo estado em períodos anteriores? De que forma é diferente?
- 8- Como você avalia o trabalho da gestão da escola durante o REANP? Se necessário, vocês se sentem preparados e com o suporte necessário para enfrentar um novo período de ensino remoto?

- Supervisor Escolar:

- 1- Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?
- 2- Você acredita que novas atribuições foram agregadas ao seu cargo?
- 3- Como foi coordenar a equipe pedagógica remotamente?
- 4- Houve alguma divergência entre supervisão e professores em relação a alguma orientação do governo?
- 5- Sobre o início do REANP, como as recomendações foram recebidas pelas famílias dos alunos?
- 6- Como era a comunicação entre escola (supervisão) e alunos e responsáveis?

7- Algum aluno ou professor apresentou dúvidas, dificuldades ou limitações que levou a gestão escolar a adaptar o REANP para além do que estava previsto nos documentos orientadores? Se sim, como foi essa adaptação?

8- Com relação aos professores, se apresentou dificuldades que atrapalhasse o trabalho pedagógico? Houve alguma prática considerada exitosa pela comunidade escolar?

9- Quais foram as dúvidas mais frequentes da equipe pedagógica com relação ao REANP?

10- Houve algum suporte ou curso preparatório que pudesse auxiliar professores que apresentavam dificuldades em trabalhar com tecnologias de informação e comunicação? Alguma dessas iniciativas partiu da escola?

11- Como você avalia o trabalho realizado por sua unidade escolar diante do ensino remoto (levando em consideração o trabalho pedagógico)?

12- Você acredita que sua unidade escolar teria condições de enfrentar outro momento semelhante a este?

13- Você acredita que o REANP foi elaborado levando em consideração as diferentes realidades educacionais?

-Secretário Escolar:

1- Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?

2- Você acredita que novas atribuições foram agregadas ao seu cargo?

3- Como foi assessorar gestão escolar e comunidade neste período?

4- Houve mudança no seu fluxo de trabalho?

## ANEXO II

### Roteiro de Entrevista Semiestruturado - II

Público: Gestores da Unidade 02

- Diretor e Vice-diretor escolar

- 1- Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?
- 2- Você acredita que novas atribuições foram agregadas ao seu cargo?
- 3- Como foi coordenar toda a equipe gestora remotamente?
- 4- Quais foram os maiores desafios para a equipe gestora da escola durante o primeiro ano de REANP?
- 5- Houve desacordo em relação à interpretação das normas do REANP?
- 6- Você acredita que as normas do REANP permitiam que a comunidade escolar exercesse seu direito de participação democrática? Explique.
- 7- Você acredita que o REANP é uma medida diferente de outras deliberadas pelo estado em períodos anteriores? De que forma é diferente?
- 8- Como você avalia o trabalho da gestão da escola durante o REANP? Se necessário, vocês se sentem preparados e com o suporte necessário para enfrentar um novo período de ensino remoto?
- 9- Houve necessidade de adaptar REANP para a realidade do Unidade 02? Você considera que essa adaptação estava próxima ou distante do que originalmente foi proposto pela SEE-MG?
- 9- Poderia ressaltar alguma medida que foi crucial para o desempenho da equipe? Como a escola pôde perceber isto? Em que pontos tais medidas se diferenciam daquelas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação?

- Supervisor Escolar:

- 1- Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?
- 2- Você acredita que novas atribuições foram agregadas ao seu cargo?
- 3- Como foi coordenar toda a equipe gestora remotamente?

- 4- Quais foram os maiores desafios para a equipe gestora da escola durante o primeiro ano de REANP?
- 5- Houve desacordo em relação à interpretação das normas do REANP?
- 6- Você acredita que as normas do REANP permitiam que a comunidade escolar exercesse seu direito de participação democrática? Explique.
- 7- Você acredita que o REANP é uma medida diferente de outras deliberadas pelo estado em períodos anteriores? De que forma é diferente?
- 8- Como você avalia o trabalho da gestão da escola durante o REANP? Se necessário, vocês se sentem preparados e com o suporte necessário para enfrentar um novo período de ensino remoto?
- 9- Quais foram as dúvidas mais frequentes da equipe pedagógica com relação ao REANP?
- 10- Houve algum suporte ou curso preparatório que pudesse auxiliar professores que apresentavam dificuldades em trabalhar com tecnologias de informação e comunicação? Alguma dessas iniciativas partiu da escola?
- 11- Como você avalia o trabalho realizado por sua unidade escolar diante do ensino remoto (levando em consideração o trabalho pedagógico)?
- 12- Como você avalia o trabalho da gestão da escola durante o REANP? Se necessário, vocês se sentem preparados e com o suporte necessário para enfrentar um novo período de ensino remoto?
- 13- Você acredita que o REANP foi elaborado levando em consideração a realidade de escolas de periferia, como é o caso do Unidade 02?

-Secretário Escolar:

- 1- Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?
- 2- Você acredita que novas atribuições foram agregadas ao seu cargo?
- 3- Como foi assessorar gestão escolar e comunidade neste período?
- 4- Houve mudança no seu fluxo de trabalho?

### ANEXO III

#### Exemplo de transcrição das entrevistas semi-estruturadas

Entrevistadora: Dia 20 de Outubro de 2022, entrevista com Ariel<sup>11</sup>. (Aviso a Ariel que no início farei perguntas diretas sobre a carreira dela e somente após isso entraremos no REANP). Duração: 27 minutos e 16 segundos.

Entrevistadora: Há quanto tempo você exerce a função de Supervisora Escolar?

Ariel: Há mais ou menos 22 anos.

Entrevistadora: Você nota alguma diferença em exercer sua função em períodos normais e no período de pandemia?

Ariel: A trajetória do pedagogo e do gestor (escolar) é uma formação e um aprendizado constante. Então, a partir do momento em que você pisa no chão da escola você já começa a construir este perfil, e (você) vai se aprimorando e vencendo as limitações e os obstáculos. Com relação ao REANP não tivemos nenhuma capacitação, nem suporte técnico, nem a nível tecnológico, nem recursos tecnológicos nós tivemos. Nós simplesmente começamos a trabalhar, aprendemos a fazer o trabalho remoto que nunca havíamos feito, as experiências com tecnologia que nós tínhamos era de data show na sala de aula, vídeos... este trabalho que dava para ser feito (dentro da) realidade da escola. (No REANP) a gente se depara com um contexto totalmente diferente onde nós não tivemos suporte para iniciar este trabalho, então sim, foi muito diferente porque as dificuldades que eu tive que enfrentar eram dificuldades em contextos muito novos. então [eu fiz] no mês de abril, por exemplo, [começamos a trabalhar em maio com o remoto], em abril eu fiz muitas lives da fundação<sup>12</sup>, eu procurei na internet cursos para fazer para dominar as ferramentas porque eu entendi que como eu iria orientar o professor em um processo que eu desconhecia?

Entrevistador: As lives eram?

Ariel: As que estavam disponíveis na internet, eu fiz algumas, de alguns institutos que fizeram um trabalho muito legal...

Entrevistador: Em colaboração com a Secretaria de Educação (de Minas Gerais)?

---

<sup>11</sup> Nome fictício.

<sup>12</sup> Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

Ariel: Não, a Secretaria só fez este trabalho depois que já tínhamos começado, bem depois... então eu procurei fazer esta formação continuada para eu ter o mínimo de conhecimento a respeito pra eu poder junto com as professoras estar auxiliando. Então este momento, inicialmente, foi muito difícil. A sobrecarga de trabalho é muito maior, como eu não conhecia o trabalho remoto eu ficava ligada mais de 20 horas por dia na frente do computador. Eu cheguei a desenvolver LER<sup>13</sup>, cheguei a inflamar o tendão do carpo e cheguei a ter um problema na perna, do lado, porque eu ficava sentada o tempo inteiro. Eu não sei trabalhar em casa andando, quando eu vou trabalhar em casa eu sento na minha mesa, eu ligo o computador e eu vou... e aí era computador respondendo a email, era whatsapp chamando, professor chamando... nós estávamos ficando em um estado de doença mental por causa da sobrecarga de trabalho, isso foi durante todo o tempo. Quando foi em outubro de 2020 eu falei, “espera aí, gente! Isso tem que diminuir, isso está errado, eu não estou conseguindo... começava, por exemplo limpar, a minha casa no sábado a noite ou em algum feriado a noite, algum professor ligava, (eu) dava a instrução e tirava aquela dúvida que ele tinha. Isto foi um problema que eu percebi em toda a equipe do (unidade 01), ao menos no seguimento que eu acompanhei de perto, que foi os anos iniciais [do ensino fundamental]. A gestão também, eu observei isto nitidamente, nós ficávamos conectados o tempo INTEIRO. Então foi uma sobrecarga muito grande, então foi muito diferente do que a gente faz, porque você leva para casa o material, você sabe o que você leva... as demandas online chegam, chegavam a todo momento, então foi uma sobrecarga muito maior.

Entrevistador: Você gostaria de acrescentar alguma coisa? Porque a terceira pergunta<sup>14</sup> é “ Fale um pouco sobre sua experiência durante o ensino remoto, como foi exercer seu cargo neste novo contexto?”

Ariel: Foi um período de muito aprendizado, graças a Deus eu acredito que nós conseguimos fazer um trabalho muito bem feito. A equipe que trabalha é formidável, as professoras se superaram e se reinventaram. Nós fomos a primeira escola, quiçá, a única escola de anos iniciais que trabalhou com aulas online. As meninas trabalharam muito, cada vídeo no youtube que você vai achar de produção que elas fizeram neste momento, as lives que fizemos para os pais, os trabalhos desenvolvidos neste momento... então foi um período muito rico, muito produtivo... foi um trabalho muito gratificante, apesar de todo o transtorno, de equipamento, de tempo, da disciplina...

Entrevistador: Você considera que o Estado (de Minas) deu o suporte necessário ou não?

Ariel: Ele (o estado) não ofereceu suporte, não ofereceu nada, os professores usavam a rede de casa, eles usavam equipamentos deles, teve um momento em que (a direção da

---

<sup>13</sup> Lesão do Esforço Repetitivo.

<sup>14</sup> Fazemos uma ressalva neste momento da transcrição, a pergunta destacada entre aspas acima é a primeira pergunta do roteiro de entrevista semi-estruturada (anexo i), porém, dada a introdução da conversa com o entrevistado, essa pergunta se tornou a terceira.

escola) arrumava computadores emprestados porque os nossos quebravam, a minha camera em casa não funcionava mais, era difícil fazer reunião sem a câmera estar funcionando. Tudo dava defeito depois daquele tempo usando... Faltou este suporte do Estado, faltou essa capacitação, os PETs foram construídos sem consultar ninguém da escola, muitas coisas que os professores faziam diferente, os conteúdos trazidos às vezes não seguiam o que era esperado para aquela turma. Não tivemos nenhuma autonomia didática para fazer nenhuma flexibilização do currículo, apesar de que com as atividades complementares, que foi uma abertura que tivemos e os professores usaram bastante, os professores dos anos iniciais puderam as enviar para casa toda semana, o que ajudou a trabalhar os conteúdos e habilidades que o PET não trazia e que tínhamos certeza que eram necessários para aquele momento. O estado ajudou da seguinte forma: ajudou aos alunos, fornecendo depois, através do meio institucional, a rede móvel para o aluno usar, mas até o final do REANP o que eu soube foi que essa rede móvel não foi gratuita para o aluno e o professor nunca teve isso (este acesso), nós sempre usamos os recursos particulares. O estado ofereceu para os alunos carentes que não tinham internet em casa, para os alunos da EJA, para um público bem determinado, o estado ofereceu a cópia do PET. Então o PET, avaliações, atividades complementares e tudo o que era feito online tinha que ter no formato (impresso) para este aluno que não tinha condições de se conectar, essa ajuda o estado deu, mas nível tecnológico, uma vez que estávamos em um período REMOTO, ele não forneceu nada [para os professores]...

Entrevistador: nenhum incentivo de aquisição de material...

Ariel: Nada, nada, nada, nada...

Entrevistador: nenhum treinamento de como lidar com as ferramentas que foram disponibilizadas...

Ariel: Só depois que isto aconteceu, a equipe do (trecho incompreensível), do grupo tecnológico de Ponte Nova, uma equipe formidável, depois eles deram a nós (cursos de capacitação), durante o REANP, já havia começado... (de como usar o) google forms e todas as ferramentas do google, muito interessantes os cursos que eles deram. Mas a gente não podia esperar essa capacitação começar para efetivamente colocar o trabalho em prática. Mas aí depois foi dado depois (os cursos de capacitação), e, a equipe que ficou responsável por este treinamento é uma equipe formidável, tem trabalhos muito bons, é uma equipe muito grande, juntou (pessoas) de umas três cidades de Minas Gerais e eles fizeram um trabalho muito grande de capacitação em todas as ferramentas do google. Por outro lado só não se capacitou DEPOIS quem não quis, porque essa capacitação foi oferecida pela Superintendência Regional de Ponte Nova.

Entrevistador: Nós sabemos que houveram vários documentos nessa época. Várias resoluções, memorandos, um alterando o outro e etcetera, e, aparentemente, o maior suporte que o estado ofereceu foi o suporte legal, a fim de regulamentar o REANP.

(Explico ao entrevistado que estou analisando a interpretação da política dentro da escola e prossigo com a pergunta) Gostaria de saber se houve alguma divergência de visão entre os pares da gestão ou entre os professores? Se houve, esta visão discordante do texto da legislação implicou em dificuldades para a escola neste período ( de REANP) ou no seu trabalho como supervisor escolar?

Ariel: O que nos preocupava muito é que o PET foi feito seguindo o CRM, só que nós sabemos que mesmo tendo um currículo referência que te dá o direcionamento a escola precisa da autonomia didática, para trabalhar as habilidades de acordo com o nível dos seus alunos. então nós percebemos que nisto (a autonomia didática) faltou bastante durante o REANP. e não havia como contestar os memorandos. a resolução veio organizando todo... o documento orientador do REANP chega em (trecho incompreensível) de 2020. A cada semana tinha mais documentos, em algumas semanas eram mais de um memorandos. No final a pilha de documentos que nós tivemos só para regulamentar, como você disse, foi enorme. e o que aconteceu foi o seguinte, a gente fazia, fazia... trabalhava incansavelmente para tentar atender as demandas e no final o que o estado fazia era baseado naquilo que ele determinava, por exemplo: o aluno não fez nada durante o REANP, aí no final do ano ele (o estado) fazia um PET avaliativo para o aluno fazer e ser aprovado. Nos anos iniciais não tem a intenção, tudo bem, é a política DO ESTADO, mas como a gente estava em um momento diferente, em um formato diferente de modalidade de ensino, é importante que ele (o estado) olhasse por este outro lado. Alunos que não frequentaram, não fizeram NADA, a gente ia em casa (na casa do aluno), fazia busca ativa, o aluno recebia o material e não devolvia um PET, NADA... o professor entrava em contato... a gente teve muito suporte online dos professores para aula de reforço, para acompanhamento individual nos anos iniciais, então nós...

Entrevistador: Isto tudo para além das orientações?

Ariel: Além... o que a gente podia fazer... colocamos disponível a bibliotecária, que é a PEUB<sup>15</sup> e a professora eventual para aqueles alunos que já teríamos que realizar um trabalho individual mesmo se tivéssemos presencial. Mas tem alunos que não fizeram nada e no final do ano o sistema simplesmente aprovou este aluno. Nós sabemos que a progressão está em uma lei que tem que ser respeitada, mas em nenhum momento o envolvimento do aluno (o entrevistador diz: “adesão”), mesmo tendo todas as oportunidades, foi levado em conta. Fazendo ou não, no final estes alunos foram aprovados.

Entrevistador: Como os professores interpretaram essas regulamentações?

---

<sup>15</sup>Professor Para o Uso da Biblioteca

Ariel: Eles cobravam muito de nós profissionais, dizendo em uma linguagem bem simples, o estado cobrou muito de nós, e quanto mais a gente era cobrando... o burocrático consumia a gente, era muita coisa...

Entrevistador: aumentou muito...

Ariel: (trecho incompreensível) eram muitos relatórios... (trecho incompreensível), muito relatório de trabalho, tudo tinha que ser documentado, tudo tinha que ser muito bem feito e com registro. Os anexos IV e V estão arquivados na escola para qualquer pesquisa e pós tratamento que a secretaria precisar fazer, mas aí não houve essa escuta, então a gente acha que se eles tivessem ouvido ou dado uma abertura (para opinar sobre o REANP) quem sabe o resultado poderia ter sido mais qualitativo? Porque na verdade o REANP, apesar com o trabalho do PET que teve muito conteúdo legal, que talvez não saberíamos trabalhar e ele (as normativas do estado) deu uma luz. Os vídeos de indicação, teve muita coisa positiva no PET, só que eu acredito que você anula a autonomia da escola e você impõe um modelo de trabalho e você cobra cobra do professor, é (trecho incompreensível), é o tal documento, é a planilha, é o DED<sup>16</sup>, é o resultado, e fecha DED e o DED fecha tal, planilha tal, avaliação... e no final o aluno que não tinha nenhum compromisso, a família que vinha na escola buscar cesta básica mas era incapaz de entregar um PET, essa família no final teve o aluno contemplado com a promoção, então isso aconteceu nos anos iniciais e para nós foi um prejuízo muito grande, porque a gente sabe que a reprovação tem uma visão por vários estudiosos, mas a nós acreditamos que a reprovação tem o seu lugar e depende muito do aluno com quem você está lidando. Será que esse “mais tempo” vai ajudá-lo? Quais propostas, quais intervenções pedagógicas a escola tem para este aluno? Então a nós não foi dada isso (a possibilidade de reter), tanto que com relação aos alunos da educação especial nós recebemos um documento dizendo que não era recomendável que estes alunos fossem retidos no ano de 2020, sendo que era o ano em que eles teriam direito a flexibilização de tempo, então eu acredito (trecho incompreensível) nós tivemos uma perda muito grande porque o percurso escolar deste aluno, a nível de aprendizagem, vai ficar comprometido, e , eu penso que as demandas da escola são muito grandes, elas aumentam a cada dia, e aí eu penso que nós não estamos conseguindo, fora da sala de aula, dar o suporte para o professor diminuir essas defasagens que ficaram.

Entrevistador: Uma outra pergunta é sobre as orientações, nós sabemos que as normativas do governo são repassadas a comunidade escolar através de uma reunião, onde os diretores e supervisores fazem o trabalho de traduzir a normativa para enfim ser implementada, e como este trabalho foi com os professores e demais membros da comunidade como pais e alunos? Imagino que os pais devam ter ficado bem perdidos nesse momento.

---

<sup>16</sup> Diário Escolar Digital

Ariel: A escola teve que montar uma forma de comunicação com estes pais, então fizemos planilhas de telefones para contactar estes pais, explicar o novo formato, a escola teve que implementar as publicações no facebook, até então nós não tínhamos um instagram, então a gestão escolar teve que realizar todo este trabalho de fazer que essa conexão com a comunidade tivesse pronta para o trabalho ser iniciado. (Para quem não tinha conectividade, o material foi entregue em casa, como os alunos da EJA, por exemplo. Praticamente todos os alunos da EJA recebiam o PET em casa, o vice-diretor ia na casa dos alunos entregar o material, porque os alunos não podiam vir (à escola) e muitos não tinham conexão e então, teve este preparo da escola para começar a fazer essa conexão e decidir como seria o contato. Formamos grupos no whatsapp, que não era uma ferramenta institucional formal mas era a que tínhamos no momento, porque o email institucional só foi viabilizado depois. Nós fazíamos as aulas online com entrada pelo gmail porque não tínhamos, o aluno não tinha o arroba educação, então tentamos fazer essa preparação para começar o contato. Pela rede social a divulgação do REANP foi (feita) pela gestão. Os materiais que chegaram, sempre memorandos, normativas e resoluções, a gente (a gestão) se reunia para nos inteirarmos daquele assunto, como você falou, nós tínhamos reuniões de módulo, que eram semanais, só no finalzinho essas reuniões puderam ser quinzenais, porque a carga de trabalho do professor estava muito grande, ele (os professores) tinha muito trabalho a fazer além dos momentos aula e de atendimento individual que ele (os professores) dava, então passamos a ser quinzenais (às reuniões), mas durante todo 2020 e boa parte do 2021, nós fazemos encontros semanais com os professores, então tínhamos reuniões de módulo sempre após o horário (do final do turno) e nos fazíamos a tarde de forma coletiva ou por seguimento: Primeiro ao quinto (anos do ensino fundamental), EJA, ensino médio, sexto e sétimo ano (do ensino fundamental). Nós tínhamos este trabalho de fazer as orientações semanais com os professores porque sempre chegava coisa nova.

Entrevistador: Teve muito problema em explicar isso aos pais dos alunos ou eles conseguiram entender esse período mais rapidamente?

Ariel Eu acredito que a maior reclamação dos pais foi no sentido de que nós não estávamos preparados para o remoto e tão pouco eles. Então o PET, tem pai que não sabia entender o conteúdo que estava no PET; tem pai que achou que podia fazer (as atividades do PET) para o filho, porque o importante era o filho trazer o PET pronto, nós tivemos muita situação (assim), com o quinto ano principalmente, na reunião final do conselho de classe nós discutimos sobre isso; tem pai que achou que ele tinha que fazer (o PET); tem pai que não conseguiu explicar (o conteúdo); o aluno tinha que estar online em momento que os pais não estavam em casa. Então para os pais foi um desconforto muito grande, porque não tinha esse respaldo. Mas as professoras do primeiro ao quinto, eu falo sem medo porque acompanhei muito de perto, elas tinham esse contato com os pais de manhã, de tarde, de noite... era todo dia, o tempo inteiro. Às vezes tinha aula online de tarde e o pai estava em casa à noite, então a professora iria orientar o pai à noite. Então as professoras ficavam o tempo inteiro também via

whatsapp fazendo esse contato com o pai, porque só depois que chega o conexão escola, e o aluno consegue então se integrar com o professor através da interação, mas a interação era só escrita, pelo conexão escola não havia interação com vídeo, só podia ser através de mensagem de texto. as aulas online e o whatsapp que nós usamos anteriormente ajudou muito a auxiliar os pais, explicando a atividade extra que ia, como devia ser feita. tivemos que explicar muito, o professor teve que fazer este papel para que o pai ficasse menos conturbado possível para direcionar em casa, num papel que ele nunca havia desempenhado antes.

Entrevistador: Como você considera a adesão, dos alunos e dos pais, ao REANP?

Ariel: O que a gente dizia a eles era o seguinte, que precisávamos manter o contato com as famílias e a gente teve muita reunião online e encontros online onde pudemos reforçar essa necessidade, (dizíamos) que o aluno não podia perder o brilho, que estávamos de olho na questão do percurso, das habilidades e tudo o que o professor pudesse fazer ele faria. Então a adesão foi boa, eu tive, como eu te falei, no primeiro ao quinto, dois alunos que as famílias não abraçaram a ideia, mas foi mais por negligência, porque o material escrito era entregue. então tinha a questão de comunicar o conselho tutelar que também tem normativas para isso, o aluno que estava ausente a escola tinha que comunicar o conselho, havia todo um processo de acompanhamento dessa não adesão, porque segundo a secretaria estadual se o formato de ensino que estava sendo oferecido era aquele, a família tinha, obrigatoriamente, que não negligenciar o filho ao direito de ter essa modalidade de ensino. Então nós conseguimos ter uma adesão muito boa, foi grande, por causa dessa necessidade, por causa dessa cobrança. Então eles (os pais) tinham que de fato garantir que este aluno tivesse esse percurso escolar complementado.

Entrevistador: Teve alguma medida da escola que foi crucial para o desempenho da equipe? Neste mesmo sentido, houve alguma iniciativa que a escola tentou implementar que não deu muito certo?

Ariel: Não, eu acredito, como te falei, que os vídeos do youtube foram muito bem elaborados em todos os níveis e as aulas síncronas, nada disso foi uma obrigatoriedade inicialmente, mas a gente entendeu que os PETs estavam muito difíceis para os pais orientarem e que se a gente quisesse o mínimo de resultado a gente deveria arrumar outras formas... tanto que os professores começaram, a adesão foi paulatina, mas no final de 2020 todos os professores dos anos iniciais já estavam dando aula online, os professores faziam vídeos (trecho incompreensível), todas as ferramentas online que eram possíveis ser feitas para o professor (pausa na entrevista para atender a porta e conversa em paralelo).

Entrevistador: Sobre o material didático, PETs, você me falava que não eram muito bons...

Ariel: Haviam até erros nos PETs, os professores percebiam erros de conceitos então isso nos fez ficar atentos.

Entrevistador: Teve alguma dúvida muito frequente quanto ao funcionamento do REANP por parte dos professores ou alunos?

Ariel: Não. Os PETs eram engessados mas a gente conseguiu dar uma distorcida para atender uma demanda que a gente percebia que era da contextualização da aprendizagem, isso foi feito com as atividades complementares, elas foram muito usadas pelos professores, isso ajudou. Mas o material foi realmente engessado e eu acredito que pelo momento... não sei se não fosse o PET... porque o ideal seria que todo estado tivesse a rede e que todo aluno tivesse internet e que a escola pudesse construir o formato de acordo com a demanda da sua habilidade, mas com essa diversidade que nós temos em Minas Gerais e no Brasil, ou seja, tudo que se propusesse aumentaria uma margem de pessoas muito grande que ficaram descobertas, nessa proposta.

Entrevistador: Por fim nós temos as seguintes perguntas: Como você avalia o trabalho da equipe da gestão durante o REANP? E, se necessário vocês, conseguem enfrentar o REANP pela segunda vez?

Ariel: Eu acredito que por ter sido uma experiência para a qual não tivemos preparo nenhum, a não ser aquele preparo que cada profissional fez por conta própria, buscando a capacitação antes de haver a capacitação da Secretaria Estadual, com todo este contexto eu acredito que fizemos um trabalho excelente. A gente ficava muito preocupado, o trabalho foi tão intenso e tão bom que... pode ser um trabalho que não teve o resultado que a gente precisava, que demandavam outras variáveis que não estavam no nosso controle, como alunos que não tinham conectividade, que não faziam as atividades, que não entregavam os PETs. Então eu acho que algumas variáveis não estavam no nosso controle para resolver, então com todo este percurso e tudo que foi colocado em prática... eu acredito que fizemos um trabalho excepcional. E sim, nós estamos prontos para que, Deus permita que a gente não precise, mas estamos prontos para enfrentar de novo o remoto mas eu acredito que agora com mais sabedoria, com mais pé no chão, com mais disciplina no sentido de que nós não vivemos no REANP. Eu não sabia mais onde começava a minha vida privada e onde acabava profissional, porque não tínhamos mais vida privada, era trabalho, trabalho, trabalho... de segunda a segunda; de manhã, de tarde e de noite; fim de semana e feriado. A gente começaria com uma outra maturidade, no sentido de a gente se colocar como ser humano, desenvolvendo um trabalho que a gente não precisava ser escravo dele como fomos.

Entrevistador: Por fim, você avalia que o relacionamento escola x aluno, aluno x escola, mudou neste período?

Ariel: A gente ficou um pouco mais distantes. Quando as pessoas abriam as câmeras, principalmente nos projetos de sábado que eram mais abertos para toda a família, a gente chorava, porque estávamos sentindo muitas saudades deles e as crianças também estavam sentindo (saudades), exceto o primeiro aninho, que não tinha muito contato com os professores. Foi um distanciamento que fez falta... a gente entende que a educação passa pelo contato físico e este contato físico precisa do afeto. A relação ensino aprendizagem não se consolida como a gente acredita. Fez muita falta. Eu não sei se a gente causou um distanciamento, mas o próprio espaço físico fez com que este distanciamento ocorresse... Um pilar do ensino aprendizagem foi comprometido, que é a relação de afeto que pela telinha eu não consigo, não vejo seus, não vejo sua dificuldade.

Entrevistador: Muito obrigada, foi muito lindo.

Ariel: Eu quem agradeço.

Gravação finalizada.

**ANEXO IV**  
**Parecer Consubstanciado do CEP**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A APLICAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM DUAS UNIDADES ESCOLARES DE VIÇOSA ENTRE OS ANOS DE 2020-2021: ANÁLISES DOS PROCESSOS DE GESTÃO PEDAGÓGICOS

**Pesquisador:** CEZAR LUIZ DE MARI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61962522.1.0000.5153

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.644.978

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de mestrado que visa a analisar a aplicação do Regime Especial de atividades não presenciais (REANP) em duas unidades escolares da cidade de Viçosa/MG. Pretende-se analisar como ocorreu a construção do programa REANP em Minas Gerais, quais sujeitos foram envolvidos em sua elaboração, se houve a participação e consulta da sociedade e os processos e efeitos da sua implementação, sobretudo na gestão escolar.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como se efetivou a aplicação do REANP em duas escolas estaduais do município de Viçosa do ponto de vista das equipes pedagógicas.

Descrever e analisar o processo de criação do REANP no Estado de Minas Gerais. Identificar os modos de aplicação nas Escolas Estaduais Effie Rolfs e Raul de Leoni. Analisar os papéis de mediação das equipes de gestão pedagógicas do REANP durante o ensino remoto emergencial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores, os riscos giram em torno de possíveis constrangimentos aos membros das gestões escolares de ambas unidades por terem conduzido os trabalhos e decisões pedagógicos num período complexo e cheio de tensões na aplicação do REANP, como política excepcional. As perguntas poderão evocar lembranças de eventos passados, ou no presente, podendo gerar embaraços.

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 5.644.978

Os benefícios apontados pelos pesquisadores são: 1. Acadêmicos pela divulgação pública das análises e conclusões da pesquisa; 2. Contribuições como um relato externo de avaliação para as equipes pedagógicas de ambas unidades escolares; 3. Subsidiar outras unidades escolares a um processo de auto-avaliação diante da aplicação do REANP.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa muito relevante socialmente e academicamente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados a contento.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após o término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1997064.pdf	17/08/2022 15:26:05		Aceito
Outros	Autorizacao_Acesso_Escola.pdf	17/08/2022 15:24:29	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/08/2022 15:21:08	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Unidade_II.pdf	17/08/2022 15:20:13	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Unidade_I.pdf	17/08/2022	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 5.644.978

Outros	Roteiro_de_Entrevista_Unidade_I.pdf	15:18:32	MARI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/08/2022 15:16:36	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	17/08/2022 15:15:17	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento.pdf	17/08/2022 15:13:46	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/08/2022 15:10:11	CEZAR LUIZ DE MARI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VICOSA, 15 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Guilherme de Azambuja Pussieldi**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br