

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Wellington Militão dos Santos Júnior

PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA EPIDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: A IMPLEMENTAÇÃO
DO “SE LIGA NA EDUCAÇÃO” E O “PLANO DE ESTUDO TUTORADO” DO REGIME
ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS

Belo Horizonte

2022

Wellington Militão dos Santos Júnior

PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA EPIDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: A IMPLEMENTAÇÃO
DO “SE LIGA NA EDUCAÇÃO” E O “PLANO DE ESTUDO TUTORADO” DO REGIME
ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação
em Administração Pública da Escola de
Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da
Fundação João Pinheiro, como requisito parcial
para obtenção do título de Especialista em
Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Orientador: Prof. Dr. Ágnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte

2022

S237p

Santos Júnior, Wellington Militão dos.

Programas educacionais na epidemia do COVID-19 na rede pública de ensino do governo do estado de Minas Gerais [manuscrito] : a implementação do “Se Liga na Educação” e o “Plano de Estudo Tutorado” do regime especial de aulas não presenciais / Wellington Militão dos Santos Júnior. – 2022. [8], 81 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2022.

Orientador: Ágnez de Lélis Saraiva

Bibliografia: f. 84-89

1. Política educacional – Minas Gerais. 2. Educação básica – Políticas públicas – Minas Gerais. 3. Pandemia – COVID-19. I. Saraiva, Ágnez de Lélis. II. Título.

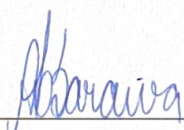
CDU 37.014.5.(815.1)

Wellington Militão dos Santos Júnior

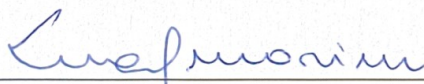
PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA EPIDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: A IMPLEMENTAÇÃO DO “SE LIGA NA EDUCAÇÃO” E O “PLANO DE ESTUDO TUTORADO” DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Aprovada na Banca Examinadora



Prof. Ágnez de Lélis Saraiva – Fundação João Pinheiro



Profa. Marina Alves Amorim – Fundação João Pinheiro



Prof. Matheus Arcelo Fernandes Silva – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 23 de novembro de 2022

RESUMO

O presente estudo analisa a implementação de duas ações que fizeram parte do Regime Emergencial de Atividades Não Presenciais - REANP, os Planos de Estudo Tutorado - PET e o Se Liga na Educação, diante do surgimento da Pandemia do Covid-19 iniciada em 2020. A ênfase foi a atuação do professor. Para tanto, estabelece como o seu objetivo geral analisar as formas de utilização pelos docentes dos recursos oferecidos, no atendimento aos seus estudantes durante a pandemia. As análises buscam identificar os desafios e as potencialidades das duas ações. Para tanto, fez-se necessário a investigação documental acerca das normas balizadoras do REANP, para então comparar com a forma que os docentes implementaram os recursos oferecidos no atendimento de seus estudantes. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes do ensino médio em duas escolas da rede pública de ensino do governo de Minas Gerais situadas no município de Belo Horizonte que situam em regiões com características diferentes. O estudo toma como referencial teórico a literatura referente à implementação de políticas públicas, as ações tomadas pelos implementadores, no caso, os/as docentes. No referencial teórico utilizado procura evidenciar possíveis problemas, dificuldades e potencialidades na implementação, tendo em vista as desigualdades de oportunidades educacionais existentes. A pesquisa evidencia que, apesar das vantagens trazidas com a capacitação de professores e o uso da tecnologia que expandem o alcance da sala de aula, existem desigualdades no acesso aos recursos tecnológicos necessários para o bom desempenho da política pública, tanto entre os professores, quanto entre os alunos. A pesquisa evidencia ainda as frequentes críticas direcionadas ao modo com que o REANP foi formulado. Para os docentes, ele permite baixa discricionariedade para se adequar às necessidades e dificuldades dos estudantes. Deste modo, o centro da crítica é sua imposição sem dialogar com a comunidade escolar, o que o caracteriza como *top-down*. Assim, atribui-se a esta estrutura imposta e engessada como uma das causas da queda na interação professor-aluno para superar as dificuldades que o momento trazia.

Palavras-chave: REANP; PET; Se Liga Na Educação; Política Pública; implementação; educação básica; professor.

ABSTRACT

The present study analyzes the implementation of two actions that were part of the Emergency Scheme of Non-Presential Activities - REANP, the Tutored Study Plans - PET and Se Liga na Educação, in the face of the emergence of the Covid-19 Pandemic that began in 2020. The emphasis was on the teacher's performance. To this end, it establishes as its general objective to analyze the ways in which teachers use the resources offered, in the care of their students during the pandemic. The analyses seek to identify the challenges and potentialities of the two actions. To this end, it was necessary to carry out documentary research on the norms that guide the REANP, in order to compare them with the way teachers implemented the resources offered to their students. Semi-structured interviews were also conducted with high school teachers in two schools in the public school system of the government of Minas Gerais located in the city of Belo Horizonte, in regions with different characteristics. The study takes as theoretical reference the literature on the implementation of public policies and the actions taken by the implementers, in this case, the teachers. The theoretical framework used seeks to highlight possible problems, difficulties, and potentialities in the implementation, considering the existing inequalities of educational opportunities. The research shows that, despite the advantages brought by teacher training and the use of technology that expand the reach of the classroom, there are inequalities in access to the technological resources necessary for the good performance of the public policy, both among teachers and students. The survey also highlights the frequent criticisms directed at the way the REANP was formulated. For the teachers, it allows little discretion to adapt to the needs and difficulties of the students. Thus, the core of the criticism is its imposition without dialogue with the school community, which characterizes it as top-down. Thus, this imposed and plastered structure is attributed as one of the causes of the decline in teacher-student interaction to overcome the difficulties that the moment brought.

Keywords: REANP; PET; Se Liga Na Educação; Public Policy; implementation; basic education; teacher; Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ciclo de políticas públicas.....	22
Figura 2 – O Modelo de Kingdon.....	25
Quadro 1 - Questões pertinentes para análise.....	31
Gráfico 1 - Variação do IDHM no período 2000-2010	50
Gráfico 2 - Escolaridade da mãe ou mulher responsável (%).....	54
Gráfico 3 - Escolaridade do pai ou homem responsável (%).....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Percentual de variação nas matrículas.....	53
---	----

LISTA DE SIGLAS

Ideb - Índice de desenvolvimento da educação básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MG - Minas Gerais

PET - Plano de Estudo Tutorado

PNAD - Pesquisa nacional por amostras de domicílios

REANP - Regime Emergencial de Atividades Não Presenciais

SEE Secretaria de Estado de Educação

SRE Superintendência Regional de Ensino

TDCI - Tecnologia digital da Comunicação e Informação

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	9
2 - PERCURSO METODOLÓGICO	12
3 - REVISÃO DE LITERATURA	14
4 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
4.1 Políticas Públicas: definições e formas de análise	20
4.1.1 O ciclo como ferramenta de análise	21
4.1.2 Agenda e formulação	24
4.1.3 – Implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas	27
4.2- Política educacional no Brasil	31
4.2.1 Trajetória da educação básica	31
4.2.2 Características da educação básica	36
4.3 Política de educação básica na pandemia do Covid-19	39
4.3.1 Iniciativa mineira	41
5- O REANP, AS ESCOLAS E OS IMPLEMENTADORES	42
5.1 Políticas públicas de educação básica do governo de Minas Gerais na pandemia do Covid-19- Análise da formulação e desenho	42
5.2 - Descrição do objeto de estudo - agência implementadora e os implementadores	48
5.3- Atuação e dos professores durante a pandemia	57
5.3.1 Os insumos do REANP	58
5.3.2 A relação professor-aluno	66
5.3.3 Potencialidades observadas	71
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79

1 - INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil passou por um lento e gradual processo de universalização nas últimas décadas com importantes avanços. Entre essas, ocorreu a redução nas taxas de analfabetismo de adultos, aumentou a porcentagem de alunos frequentes nas escolas e o reconhecimento do dever do Estado como seu principal provedor (BRASIL, 1988, art. 205, caput; TREVISOL; MAZZIONI. 2018). Outros dispositivos do texto constitucional que merecem destaques são aqueles que preveem a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988, art. 206, Inc. I, IV). Nesse sentido, observou-se em diversos lugares do país e, particularmente, na Rede Pública de Ensino do Governo do Estado de Minas Gerais melhorias nos resultados educacionais como, a redução nas taxas de evasão a cada ano e o crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (INEP, 2020).

Todavia, a chegada da Pandemia do Covid-19 no país, forçou os governos subnacionais implantassem restrições na locomoção de pessoas e suspendessem as atividades escolares. Assim, em março de 2020 as aulas foram suspensas e as escolas fechadas por tempo indeterminado. Após alguns meses de fechamento das unidades escolares, a Secretaria de Estado de Educação - SEE de Minas Gerais decidiu adotar o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, por meio da Resolução n.º 4.310/2020. Neste contexto que o Se Liga na Educação e o Plano de Estudo Tutorado – PET passaram a ser implementados como forma de garantir o acesso à educação para as crianças e adolescentes matriculados na rede estadual de ensino. O mesmo instrumento que regulamentou os programas, definiu que os PETs deveriam ser elaborados seguindo o estabelecido no currículo referência de Minas Gerais e ser um instrumento auto instrucional. E estabeleceu ainda que a disponibilização deveria se dar por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação definindo que a impressão em papel do material deveria ser realizada em casos excepcionais. A partir das diretrizes definidas na referida Resolução surgiu, então, a plataforma Conexão Escola que reunia em um só lugar os PETs, as Avaliações Diagnósticas e o Se Liga na Educação (MINAS GERAIS, 2020).

A princípio, especula-se que as iniciativas descritas anteriormente foram formuladas sem considerar as diversidades, desigualdades e dificuldades dos municípios, das famílias e dos estudantes da rede estadual. Por este motivo, é possível que grande parte do público-alvo dos dois programas não tenha conseguido ter acesso ao material e às atividades propostas. Além disso, especula-se que devido a desigualdade de recursos e insumos educacionais de cada uma das unidades escolares, é possível que tenha acontecido formas diferenciadas de implementação e alcance das referidas medidas.

Diante disso, este estudo tem como seu tema os projetos e programas educacionais desenvolvidos durante a fase de suspensão das atividades escolares devido a pandemia do Covid-19 empreendidos pelos governos dos entes da federação no Brasil. O seu objeto de estudo é o projeto “Se Liga na Educação” e o “Plano de Estudos Tutorado”, que fizeram parte do Regime Emergencial de Atividades Não Presenciais - REANP na rede estadual de em Minas Gerais. Pretende-se com este estudo analisar a atuação dos docentes em duas unidades escolares da rede estadual de ensino.

As restrições definidas pelos governos como forma de combater a pandemia do Covid-19 provocaram mudanças na educação, nas rotinas e na organização escolar. Diante deste cenário, pergunta-se: como ocorreu a atuação dos docentes e das docentes e os desafios enfrentados para implementar os PETs e o Se Liga na Educação nas unidades escolares e possibilitar aprendizagens aos seus estudantes durante o período de fechamento das escolas e restrições de mobilidade decorrentes da pandemia do covid-19?

Diante desta pergunta, o objetivo geral deste estudo será analisar a implementação do Plano de Estudo Tutorado e do Se Liga na Educação, nas escolas estudadas, com ênfase na atuação do professor. Quanto aos objetivos específicos a serem perseguidos, são três: i) descrever os dois programas educacionais que compõem o REANP, ou seja, o Se Liga na Educação e o Programa de Estudos Tutorados; ii) identificar as condições socioeconômicas das escolas e dos estudantes das duas escolas analisadas; iii) descrever as formas de utilização pelos docentes das duas unidades escolares analisadas dos recursos oferecidos pelos dois programas no atendimento aos seus estudantes durante a pandemia.

Para tanto, o presente trabalho se dividiu em seis capítulos, sendo este primeiro uma introdução. O segundo, é formado pelo percurso metodológico, exibindo qual são os objetos da análise, as categorias analíticas adotadas para este estudo de caso e a sequência utilizada para chegar aos resultados. O terceiro capítulo engloba uma revisão de literatura referente à estudos que investigaram aspectos da educação durante a Pandemia do Covid-19, ligados à rotina dos professores durante o período, qualidade do material adotado pelo REANP, a desigualdade na cobertura das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDCI, além e trabalhos ligados a comparações entre redes de ensino diferentes. O quarto capítulo traz conceitos importantes para o estudo, tais como os de política pública e as formas de análise. Além disso, resgata parte da trajetória das políticas educacionais no Brasil, as características da educação básica e políticas educacionais adotadas durante a Pandemia. No quinto, inicia-se analisando como se deu a formulação do REANP e quais as normas balizadoras da política educacional, posteriormente são apresentadas as características e peculiaridades das duas escolas, que são os objetos deste estudo, para então encerrar com a análise referente aos agentes implementadores da política pública, os professores. Por fim, o sexto e último capítulo traz as constatações mais relevantes encontradas durante o estudo, trazendo críticas e apontando potencialidades.

2 - PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho propõe uma análise qualitativa da implementação dos programas “Se Liga na Educação” e dos PETs nas turmas de ensino médio de duas escolas estaduais de Minas Gerais. Para isso, será adotado um estudo de caso simples das duas unidades. Esta estratégia pode ser definida como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p.54).

Como o REANP teve o seu encerramento recente, a revisão de literatura mostra que ainda há poucos estudos e materiais bastante restrito sobre ele. Assim, o estudo de caso se mostra bastante adequado em relação a outras modalidades porque permite estudos de profundidade e exploratórios (REZENDE, 2012). Além disso, se trata de uma pesquisa histórica, o que é útil para compreender acontecimentos contemporâneos, devido a capacidade de trabalhar com diversas evidências, como documentos, entrevistas e observação (YIN, 2001).

Para uma melhor compreensão da formulação e das diretrizes que regeram implementação dos programas, será feita a pesquisa documental a partir da legislação que regulamentou o REANP e os dois programas, Se Liga na Educação e os PETs. Este procedimento metodológico apresenta vantagens, por serem documentos que se apresentam com fonte estável de dados, de não demandarem contato com os responsáveis, algo que pode ser difícil ou até impossível em vários casos (GIL, 2002). Além disso, eles trazem o desenho dos referidos programas e delineiam a concepção do problema, público-alvo, recursos financeiros, entre outras informações. Desta forma, será realizada uma análise documental em leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres que balizaram tanto a Educação Básica no Brasil nos tempos da Pandemia do Covid-19, quanto a regulamentação do REANP em Minas Gerais. Para o estudo dos instrumentos que regulamentaram os programas analisados, será utilizada como técnica a análise de conteúdo de Bardin (1977), composta pela pré-análise, pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Considerando, mais uma vez, que um dos objetivos do estudo de caso em políticas públicas é compreender melhor como ocorreu a sua implementação, serão realizadas entrevistas parcialmente estruturadas ou semiestruturadas com os professores. Estes que podem ser considerados os atores diretamente ligados à implementação dos programas. Esta forma de coleta de dados proporciona certa flexibilidade, pois não se trata em uma relação fixa de perguntas, mesmo assim, permite permanecer nos pontos de interesse do entrevistador (GIL, 2002). Serão abordadas 6 Categorias analíticas, sendo elas: a) o material didático disponibilizado; b) recursos tecnológicos disponibilizados; c) ambiente de teletrabalho; d) interação com os alunos; e) apoio da escola; g) apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A partir dos resultados obtidos nessa fase, será realizada a análise qualitativa do discurso, dialogando com as teorias de implementação. Será observado como foi o entendimento por parte dos professores, se o que foi implementado estava de acordo com o planejado e quais foram os sucessos e insucessos percebidos pelos educadores. As escolas serão tratadas como “Escola A” e “Escola B”, reforçando o espírito de preservação de sigilo da identidade dos entrevistados, no intuito de aumentar a confiança e obter respostas mais seguras sobre o que aconteceu e os problemas que tiveram. As escolas, objeto deste estudo, são pertencentes à rede estadual de ensino de Minas Gerais, pois foram as que estiveram sob a jurisdição dos programas estudados.

Ambas as escolas estão situadas em Belo Horizonte, entretanto a “Escola A” é tida como referência em sua Superintendência Regional de Ensino, atendendo crianças e adolescentes com um pouco mais de recursos materiais, econômicos e escolares. A “Escola B”, por sua vez, está situada ao lado de um aglomerado urbano subnormal, de forma que atende um público mais vulnerável e com menos recursos. O intuito é analisar o comportamento dos docentes, seus desafios, problemas, soluções e impressões sobre estes programas em realidades distintas. A escolha de duas unidades escolares em áreas distintas e com níveis socioeconômicos diferentes e desiguais permite identificar se havia recursos, estratégias, expectativas e ações que levassem em conta os cenários distintos. Com isso, é possível inferir se estes projetos educacionais para o período da pandemia contribuem para acentuar as desigualdades educacionais no estado de Minas Gerais ou não.

3 - REVISÃO DE LITERATURA

Como exposto anteriormente, a Pandemia trouxe mudanças importantes no cenário educacional, afetou profundamente a forma tradicional de ensino e exigiu que os sistemas, redes de ensinos e escolas se reinventassem. Essas modificações na maneira de ensinar estão despertando interesse em pesquisadores que tentam entender como elas afetam o cenário educacional. Ao considerar que há desigualdades educacionais diversas, grandes e persistentes, alguns estudos tentam identificar e mensurar os efeitos dos programas e ações sobre as referidas desigualdades. Esse foi o foco do trabalho de Lima, Ramos e Oliveira (2022), que analisaram as documentações que instituíram o REANP e compararam com indicadores de cobertura de TDCI no estado de Minas Gerais, principalmente relacionados ao acesso à internet e a disponibilidade de sinal da Rede Minas de Televisão, transmissora do programa Se Liga na Educação. O estudo chegou a conclusão de que 69,28% dos municípios mineiros não possuíam acesso ao programa na TV aberta. Portanto, o acesso ao programa ficou comprometido e a sua distribuição que foi apontada como desigual inclusive entre as Superintendências Regionais de Ensino – SREs. Segundo o estudo, 32 das 48 SREs do estado, contavam com o sinal da TV aberta em menos de 50% dos municípios.

O trabalho destacado anteriormente, também apontou que cerca de 20,7% dos municípios mineiros, de acordo com a PNAD Contínua de 2018, não possuíam acesso à internet. Este é um dado importante porque mostra como a baixa cobertura de internet no estado de Minas Gerais afeta a capacidade de fazer os *downloads* dos PETS. Além disto, 53,7% dos estudantes entrevistados disseram não possuir microcomputador. Isso faz com que, para parte importante dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, apenas os PETS impressos pudessem ser adotados e acessados. Portanto, partindo do princípio que, para o êxito do REANP, era o acesso à internet, os autores chegaram à conclusão de que *“Estabelecem-se barreiras espaciais para a promoção do ensino, pois o lugar onde se vive afeta o acesso às oportunidades educacionais promovidas pelo REANP”* (LIMA, RAMOS, OLIVEIRA, p. 15, 2022).

A preocupação com a capacidade de acessar o conteúdo, também foi pautada no trabalho de Mendes e Souto(2021), tais autores apontaram inclusive que limitações

não se restringem aos alunos. Lançam luz ao fato de que parte do corpo docente do estado não tinha domínio das tecnologias necessárias para uma implementação eficaz, visto que afetaria ainda mais a interação aluno-professor. Também, ressaltam que devido à desvalorização docente, parte dos professores não possui condições materiais plenamente adequadas para atender esse Ensino, algo capaz de comprometer resultados.

Um outro trabalho que buscou entender melhor o ensino remoto em Minas Gerais, foi o de Cazal (2021). Ele investigou o início da sua aplicação no ensino de em uma escola estadual em que leciona matemática para o Ensino Médio. Em seu estudo, Cazal (2021) realizou uma sondagem entre seus alunos, por meio de formulário e obteve como resposta que 22 dos 27 alunos diziam estar participando ativamente, 4 apenas de algumas disciplinas e 1 que não estava participando. Mesmo se restringindo a um número amostral reduzido, de apenas uma turma, foi possível perceber 2 alunos que estudavam por meio de apostilas impressas devido a falta de recursos tecnológicos para acompanhar online. Enquanto isso, os outros 24 acessavam por meio de *pdf* que é um recurso digital. Quanto ao Se Liga na Educação, apenas um aluno manifestou estar acompanhando pela Rede Minas, outros 15 acessavam o programa por meio do *YouTube*.

O estudo apontou que havia o desalinhamento entre os exercícios dos PETs e o que foi apresentado na tele aula do Se Liga na Educação. Deste modo, fez-se necessárias explicações e envio de vídeos complementares para que os alunos conseguissem realizar o que foi proposto. Este fato gerou desconforto na professora e reclamações por parte dos discentes. Outro ponto relevante observado foi a semelhança nas devolutivas dos exercícios, o que faz a autora levantar a hipótese de cópia de exercícios, tanto pela grafia dos alunos, enviando respostas idênticas em questões certas e erradas, quanto pelo uso do “*símbolo ^ para apresentar a potência, visto que tal simbologia aparece frequentemente em páginas de respostas de atividades da internet, como o Brainly*” (CAZAL, p.107, 2021). Cazal (2021) entende que presencialmente seria mais fácil se mobilizar para evitar que estas consultas e cópias acontecessem, o que poderia contribuir para um melhor aprendizado. Por fim, foi observado na pesquisa uma queda da participação discente ao longo das 4 semanas de estudo. Ao perceber que foram subaproveitadas as possibilidades disponíveis com

o uso da tecnologia, a autora questiona, entre outras coisas, se estão pedagogicamente e politicamente preparados para uma educação *online*.

Também há estudos direcionados à transformação da rotina dos educadores. Algo de relevância para trabalhos direcionados a este ator que é uma peça fundamental na implementação de políticas educacionais. Com este tema, o trabalho de Silva *et. al.* (2021) teve como objeto a insatisfação com o trabalho durante a pandemia, entre os professores do estado de Minas Gerais. Segundo os autores, “*a satisfação com o trabalho é positiva para a saúde, quanto a insatisfação pode trazer prejuízos à saúde do trabalhador e à organização na qual ele está inserido*” (SILVA *et al.* p.6118, 2021). Por meio de um questionário virtual, abrangendo questões voltadas para traçar perfis sociodemográfico, econômico, ocupacional e de comportamentos durante a pandemia, além do nível de satisfação, 15.641 professores responderam a pesquisa. Deste total, 33,7% dos docentes declararam estar insatisfeitos, 44,7% indiferentes e apenas 21,6% satisfeitos. O trabalho chegou aos grupos que prevalecia a insatisfação, traçando possíveis explicações para estes resultados.

O primeiro desses grupos de maioria insatisfeita se deu entre os que viviam sem um companheiro, dando a entender que o sentimento de solidão poderia ser maior. Nos profissionais com mais de 21 anos de docência, foi levantada a hipótese de maior adaptação a uma nova modalidade de ensino, semelhante aos que alegaram dificuldades com atividades remotas. Outro grupo relevante entre os insatisfeitos foi formado por aqueles que não possuíam computador e aqueles que necessitavam de compartilhar este instrumento de trabalho com outra pessoa. Também se mostraram mais propensos a estarem insatisfeitos ou indiferentes, os que faziam uso de álcool ou que trabalhavam jornadas de mais de 40 horas semanais. Comparando grupos de efetivos e contratados, chegou-se à conclusão de que os contratados estão mais propícios a estarem indiferentes ou insatisfeitos, devido ao vínculo mais precário. O nível de instrução também foi apontado como mais diretamente ligado ao maior nível de insatisfação frente às condições de trabalho. Já entre os profissionais que apontaram maior nível de indiferença, destacou-se aqueles que atuavam em zona rural, levantando a hipótese que estes profissionais já estejam acostumados com situações de maiores adversidades e menos recursos.

O consumo de álcool, apontado como fator de aumento da probabilidade de insatisfação foi o foco do estudo publicado em artigo por Leão *et al.* (2022). Apesar dos resultados apontarem uma diminuição do consumo étílico, o estudo trouxe importantes dados entre os 7,1% que alegaram que o consumo aumentou. Neste trabalho, associou-se o maior consumo de álcool por aqueles profissionais que aderiram ao distanciamento social e atribuíram este resultado a possibilidade ao “*estresse psicológico do distanciamento social*” (LEÃO *et al.* p.12, 2022). Também perceberam um aumento no consumo em professores(as) sem cônjuges e nos de sexo masculino. Cenário que, segundo os autores, é semelhante ao apontado por pesquisas realizadas em outros países. Estes resultados conversam diretamente com o artigo de Silva *et all* (2021), que mediu a insatisfação. Esse diálogo pode ser explicado porque parte dos pesquisadores estão nos dois estudos, dando a crer que o artigo de 2022 é um desdobramento ou continuidade do primeiro.

Na busca por compreender melhor os efeitos da Pandemia na renda dos professores, o estudo de Lima *et all* (2021) buscou identificar possíveis fatores associados a isso. Observa-se novamente que há semelhança entre os dados dessa pesquisa e aquela realizada por Silva *et all* (2021). A semelhança está no que diz respeito a quantidade de participantes, ao período de disponibilização do formulário e nos pesquisadores que participaram das duas pesquisas. É possível deduzir que este estudo é mais um desdobramento deste último citado. O artigo apontou que 40,9% dos professores acusaram ter sofrido uma queda na renda familiar no período pandêmico. Número que segundo os autores é menor que o percentual encontrado por outros estudos. Este fato foi atribuído porque grande parte da amostra ser composta por servidores públicos efetivos, situação que os deixa mais seguros em comparação a população geral. Inclusive, os profissionais contratados, possuidores de vínculo mais precário, indicaram uma queda maior na renda, reforçando esse entendimento.

Também chegou-se ao resultado de que pessoas que possuíam um companheiro tiveram uma redução maior em comparação aos outros grupos. Isso indica, segundo o estudo, que os cônjuges podem ter sofrido com o desemprego ou queda do rendimento, afetando a renda familiar. Outro fator de atenção é que a renda diminuiu entre os que apresentavam agravos em problemas de saúde física e mental. Neste sentido, o estudo apontou a possibilidade da alteração de estilo de vida devido ao

isolamento forçado, gerando maiores gastos e cuidados com a saúde. Diante deste cenário, os autores apontam a importância dos gestores públicos manterem um monitoramento de seus trabalhadores, que subsidie dados que permitam ações de cuidado e prevenção com seus servidores.

A Pandemia causou mudanças sobre a realidade dos professores que excedem a simples mudança na forma de ensino. O artigo de Troitinho *et al.* (2021), por exemplo, apontou que o estresse percebido entre os educadores aumentou significativamente nos tempos de ensino remoto. Apesar de entenderem que foi alterada toda identidade didática, com a necessidade de adaptação e construção de novas habilidades para atender ao ensino remoto, outros fatores foram relevantes para mudança de percepção. Dentre eles, o estudo apontou a instituição da solidão, com o isolamento, necessidade de auxiliar os filhos que passaram a estudar em casa, além da dificuldade de conciliar trabalho doméstico e teletrabalho. Este último afetando mais as professoras do que os professores, devido a uma desigualdade de gênero na distribuição das atividades domésticas, além da falta de reconhecimento deste tipo de trabalho.

As modificações na forma de pensamento durante a pandemia também foram observadas por Cipriani, Moreira e Carius (2021). Em pesquisa realizada com professores de toda a educação básica, foram frequentes as respostas ligadas a desconforto, impotência, esgotamento, sobrecarga, depressão e irritabilidade. Entre os gatilhos revelados estão a dificuldade trazida pela modificação dos relacionamentos, tornando complexa a tarefa de “*mobilizar, alcançar a atenção e a motivação na coordenação da participação de todos os alunos nas aulas on-line*” (CIPRIANI, MOREIRA, CARIUS, p.11, 2021). Além disso, a dificuldade para obter domínio das tecnologias digitais também foi frequentemente apontada.

Importante se atentar que o modelo adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, foi apenas um dos vários adotados nas variadas esferas de governo. Em sua dissertação, Costa (2021) focou suas energias no sistema remoto adotado no município de Juiz de Fora, tanto em escolas estaduais, quanto nas municipais. Foi possível perceber uma grande diferença na resposta de ação. Enquanto o governo estadual foi rápido nas ações, apesar das críticas referentes à qualidade do material adotado e a falta de estrutura, a gestão municipal permaneceu um tempo maior com

aulas suspensas, afetando aproximadamente 41 mil alunos. Inclusive, foi cogitado pela Administração, romper o contrato com os professores não efetivos, que representavam grande parte do quadro do magistério municipal. Essa morosidade fez surgir iniciativas isoladas e autônomas por parte de algumas escolas. Contudo, o projeto adotado para o ensino emergencial só começou a ser pensado em maio e começou a ser implementado de maneira obrigatória em julho de 2021.

Uma maior dificuldade das redes municipais de ensino também foi apontada no estudo de Previtali e Fagiani (2022). Eles trouxeram a informação de que, entre os professores participantes de uma pesquisa organizada por Bimbat, 53,6% dos professores das redes municipais disseram não ter recebido auxílio ou formação para o uso de tecnologias, frente a apenas 24,6% pertencentes às redes estaduais. Com isto, apenas 42,9% das redes municipais utilizaram aplicativos nas atividades de ensino, enquanto o percentual nas redes estaduais chegou a 75,2%. Este cenário reforçou a ideia de maior capacidade técnica e de financiamento dos governos estaduais em comparação à maioria dos municipais.

Com base na literatura analisada, tem-se pistas das dificuldades que podem ter sido encontradas pelos agentes implementadores, diante do novo estilo de vida imposto e da mudança no modo de se fazer educação. Também foi observado uma distribuição desigual das TDCI no território mineiro, com potencial para afetar o alcance do ensino e o contato com o aluno. Diante destas evidências iniciais, é possível seguir para o próximo capítulo, buscando resgatar entendimentos referentes à políticas públicas, formas de análise e trajetória educacional brasileira.

4 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para melhor compreender a política pública adotada durante o REANP, faz-se necessário um resgate dos conceitos e correntes de análise de políticas públicas, além de conhecer parte da trajetória das políticas educacionais no Brasil, até chegar nas diretrizes que balizaram a educação básica durante o período da Pandemia.

4.1 Políticas Públicas: definições e formas de análise

Castro e Oliveira (2014) definem política pública como “como o conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo” (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p.21). Esta definição, apesar de lançar uma luz sobre uma primeira ideia, não aprofunda os debates relacionados ao alcance e desdobramentos do que é ou não Política Pública. Por sua vez, Secchi (2014), a considera como uma diretriz elaborada pelo Estado para combater um problema que é público e passou a figurar na agenda governamental. Nesta definição há dois pontos importantes que serão abordados mais adiante, a definição de problema público, que se difere do particular e a necessidade dele ter destaque suficiente para ser capaz de ascender à agenda governamental.

O mesmo autor, aponta em seu trabalho diferenças de entendimentos que é tratado como “nós conceituais”. Dessa forma, o primeiro nó seria a existência de duas abordagens. A primeira, estatista ou Estado centrada que considera este ente com o monopólio da autoridade formalmente constituída para realização de políticas públicas. Em contraposição, há abordagens multicêntricas que veem a existência de uma articulação entre sociedade e Estado para enfrentar problemas públicos (SECCHI, 2014). O segundo nó discute se política pública viria apenas da ação, ou se a omissão e negligência também seria uma forma de exercê-la. Por fim, o terceiro nó, questiona até em que nível algo pode ser considerado uma política pública. Neste sentido, ele argumenta que apenas as macros diretrizes estratégicas deveriam ser consideradas. No entanto, há outros estudos que discordam desse ponto de vista, alegando que isso inviabilizaria uma análise de ações municipais, estaduais ou federais que também buscam oferecer soluções para problemas públicos (SECCHI, 2014).

Tomando o conceito mais abrangente, de considerar ações que ocorrem sob diretrizes maiores, o REANP, programa estadual que foi criado seguindo diretrizes federais, pode ser considerado uma política pública. Mesmo como uma visão mais restrita, Estado centrada, o referido regime especial também se caracterizaria como uma política pública.

Mas há outras definições de políticas públicas que pela abrangência e importância precisam ser trazidas ao debate. Este é o caso daquela trazida por Souza (2006) em sua revisão de literatura. A autora reforça tal enquadramento dado por Secchi (2014) ao resumir o conceito de política pública como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p.26).

Em relação ao estudo de caso em questão, tem-se que considerar o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394, aponta em seu inciso IV do art. 10 que cabe aos estados oferecer prioritariamente o ensino médio a todos os demandantes. Além disso, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Dessa forma, os governos estaduais estão obrigados a ofertar o Ensino Médio e de forma concorrente com os municípios devem ofertar o Ensino Fundamental. Com isso, faz-se necessário o entendimento de que omissões ou falhas do governo do estado em relação à políticas públicas educacionais têm que ser analisadas e podem ser objeto de judicialização.

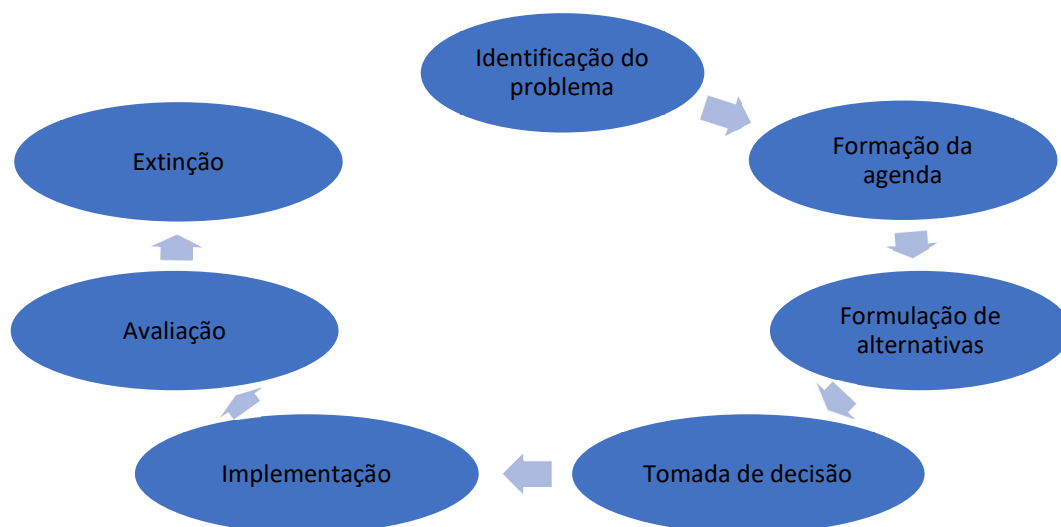
4.1.1 O ciclo como ferramenta de análise

Há diferentes formas de analisar uma política pública, contudo aquela que trata o processo de provisão como um ciclo popularizou-se a partir da segunda metade do século XX (SOUZA, 2006). Uma explicação para que isso ocorresse é que se trata de uma forma de análise bastante didática. Ao dividir o processo em etapas, torna mais fácil analisá-los e aprofundar os conhecimentos sobre possíveis problemas que poderiam afetar os seus resultados (MELO; SILVA 1999). No entanto, apesar de ser

bastante popular, há críticas ao modelo de análise do ciclo quando os analistas consideram que o ciclo é linear, suas etapas são estanques e isoladas entre si (MELO; SILVA 1999). Ao tomar as críticas como advertências, é possível afirmar que este modelo de análise se adequa ao que se pretende com este estudo, ou seja, analisar a implementação dos dois programas que compõem o REANP do governo do estado de Minas Gerais.

Passando da conceituação para as características, composição e fases de uma política pública, existem diferentes formas de apresentar as etapas do processo de provisão. Baptista e Rezende (2011) apontam que, inicialmente, as etapas eram divididas em processos considerados como delimitados dentro da ação estatal. E que as políticas eram entendidas como algo simples e linear, concepção que foi criticada e modificada. A visão linear e limitada das etapas foram substituídas por outras mais complexas que, apesar disso, não deixaram de ser didáticas e permitem a visualização de cada uma delas. Estas ficaram conhecidas como ciclo de vida ou processo de provisão. O ciclo de políticas públicas é um dessas formas, segmentando todo o processo em fases ou etapas, trata-se de uma simplificação para melhor entendimento. Secchi (2014), resumiu o ciclo em 7 fases.

Figura 1 – Ciclo de políticas públicas



Fonte: Secchi (2014)(adaptado)

Um dos aspectos do modelo destacado pelo autor é que as suas fases não seriam necessariamente sequenciais e interdependentes. Elas se misturam e se sobrepõem. Trata-se de um modelo que é apenas teórico e serve de referência para análises das políticas públicas (SECCHI, 2014). Por sua vez, Batista e Rezende (2011) convergem para o mesmo posicionamento, entendendo que a fragmentação das etapas da política pública tem um caráter meramente didático e ajuda na compreensão das especificidades de cada etapa. Também alertam sobre o risco de tratar as fases de forma estanque, ignorando que os efeitos transbordam tais divisões, de tal maneira, para as autoras seria um erro pensar que a política se comportaria de forma previsível.

Partindo para compreensão de cada uma das etapas da política pública, a primeira fase apontada por Secchi (2014) é a definição do problema público. Ele define o problema público como “a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria eu fosse a realidade pública” (SECCHI, 2014, p.24). Traz também a ideia de que o problema é algo intersubjetivo, que ele só passa a existir, quando a insatisfação sobre uma situação é percebida por muitos atores relevantes ou tem impacto social grande. A partir desta definição, inicia-se o processo de estabelecer parâmetros, tais como causas, soluções e obstáculos, definições que podem ser revistas nas fases seguintes.

Para compreender como um problema se torna público e passa figurar na agenda governamental, a pandemia do covid-19 e a política educacional é um bom caso para análise. Com a disseminação do vírus e aumento rápido e intenso do número de casos de covid e falta de vacinas e tratamento eficazes, os governos estabeleceram *lockdown*. Com isso, houve o fechamento de fábricas, comércios e outros estabelecimentos de prestação de serviços. As escolas de educação básica também foram fechadas. Com isso, restou impossibilitado o acesso dos alunos ao ensino tradicional em sala de aula e surgiram as dificuldades para garantir o direito à educação e a obrigatoriedade do ensino para os indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1988, art. 6º, caput; art. 205, caput; art. 208, inc. I; BRASIL, 1996, art. 4º, inc. I).

Diante deste problema público, o Estado brasileiro, em suas diversas esferas, se viu na obrigação de prover políticas públicas para enfrentar a situação, mitigar o

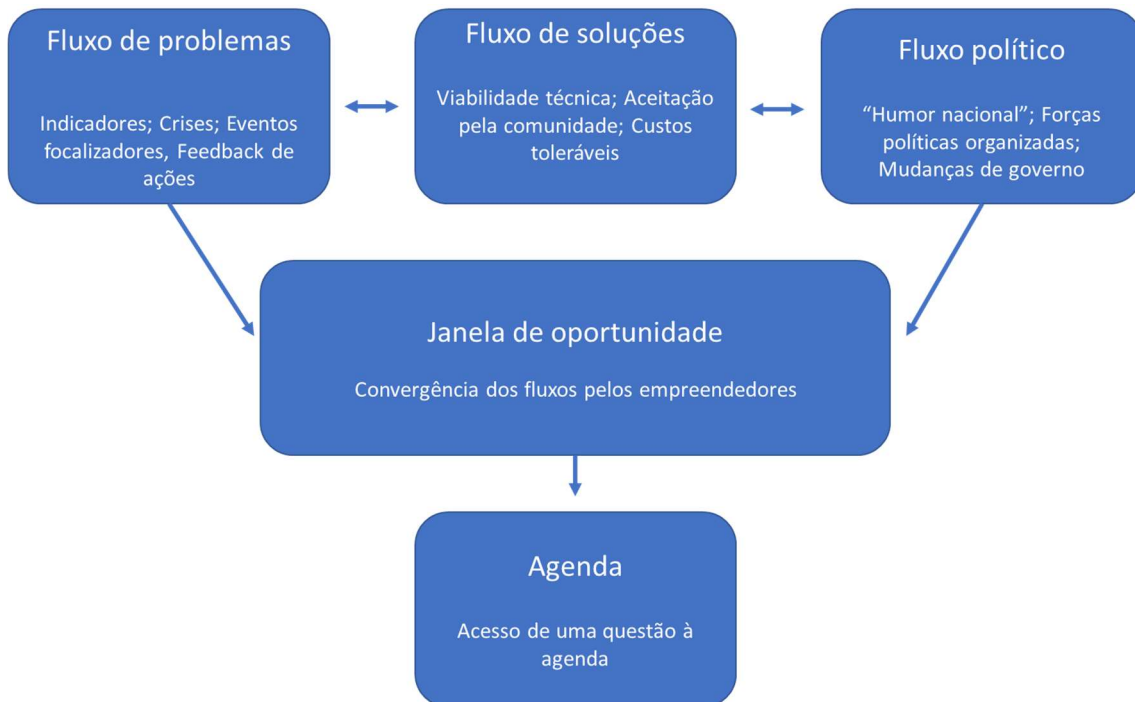
problema e cumprir o que prevê a legislação nacional para educação básica. Com isso, o problema passou a figurar na agenda do governo, como se verá a seguir.

4.1.2 Agenda e formulação

A partir do momento que um problema se torna público, o segundo momento é inseri-lo na agenda governamental. Esta última pode ser definida como “conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes” pelos gestores públicos e que demandam a intervenção governamental (SECCHI, 2014, p.36). Esta etapa ajuda a entender as razões que fazem com que alguns problemas recebem mais atenção do que outros. No intuito de responder este questionamento Kingdon (1984, *apud* BAPTISTA; REZENDE, 2015), dividiu em três tipos de agenda diferentes. A primeira denominada agenda sistêmica ou não-governamental, formada por problemas que não são tidos como relevantes pelo governo ou formuladores de políticas públicas. A segunda, a agenda institucional ou governamental, que apesar de não estarem sendo trabalhados pelo governo, estão no rol de atenção dele. Por fim, a agenda decisória ou política, que é o grupo mais restrito, incluindo os problemas que possuem um plano para intervenção (BAPTISTA; REZENDE, 2015).

Com o intuito de facilitar o entendimento de como é formada e modificada a agenda governamental, Capella (2006) trouxe em seu trabalho os dois modelos explicativos para isso ocorra. Trata-se, no caso, do modelo dos Múltiplos Fluxos de John Kingdon e o de Equilíbrio Pontuado, formulado por Frank Baumgartner e Brian Jones.

Figura 2 – O Modelo de Kingdon



Fonte: Capella (2006)

O primeiro fluxo, o de problemas, entende que não há capacidade no Estado de se absorver todos os problemas públicos de uma sociedade. Assim, alguns ganham mais visibilidade que outros e ficam em uma posição de maior evidência. O segundo, entende que dentro de todas as ideias apresentadas, há uma seleção em que as que se apresentam como mais técnicas, viáveis e de maior aceitação popular, possuem mais chances de serem implementáveis. Capella completa dizendo que “um pequeno conjunto de propostas é levado ao topo do “caldo primordial de políticas”, alternativas que emergem para a efetiva consideração dos participantes do processo decisório.” (CAPELLA, 2011, p.5). O terceiro fluxo, pode tornar o clima político mais receptivo ou resistente a certas pautas, de acordo com mudanças que ocorrem de chefia, gestão, composição de congresso, entre outros. Em situações em que há um alinhamento entre os três fluxos, é que se abre a possibilidade do problema público ser incorporado na agenda, se aproveitar a janela transitória que se criou.

Em relação ao modelo de formação de agenda formulado pela teoria do Equilíbrio Pontuado, Capella afirma que um longo período de mudanças incrementais, com relativa estabilidade, pode ser interrompido por mudanças bruscas. Essas últimas permitem nova movimentação política. Isto porque quando uma ideia deixa de ser

amplamente dominante, abre-se espaço para outras abordagens que geram um colapso da ordem vigente, diante de visões alternativas. Dessa maneira, a imagem de um problema é percebida, afeta a capacidade de ação e a importância na agenda. A autora aponta que em subsistemas a estabilidade geralmente é maior pelo reduzido número de participantes e pelo desencorajamento de propostas de mudanças, todavia

Em alguns “momentos críticos”, o equilíbrio pode ser pontuado por períodos de rápida mudança. Esses momentos têm início quando a atenção a uma questão rompe os limites do subsistema e chega ao macro-sistema político (ou à agenda governamental, no modelo de Kingdon). Mudanças na percepção das condições (transformando-as em problemas), em eventos que focalizam atenção (focusing events), ou na opinião pública, por exemplo, podem levar uma questão de um subsistema para o macro-sistema.(CAPELLA, 2011, p.28-29)

No macrossistema, as mudanças são mais dinâmicas. Com isso, o problema fica sujeito a pressão de novos atores, com entendimentos diversos, capazes de gerar transformações e reorganizar inclusive subsistemas. Este movimento acontece até retornar a uma certa estabilidade (CAPELLA, 2011).

A partir do momento que o problema passou a figurar na agenda política de um governo, vem o momento da formulação. Esta etapa é importante porque é nela que é dimensionado o problema, acontece o desenho, são definidos os objetivos, o público-alvo, orçamento, equipamentos e outros recursos fundamentais para a provisão do projeto, programa ou política. A formulação é expressa através das normas. Os governos para proverem qualquer ação ou programa precisa apresentá-lo na forma de um regulamento. O setor público estatal opera através do que a lei permite e, portanto, para tomar quaisquer medidas e prover quaisquer ações precisa da formulação expressa em leis. Portanto, para proceder análises de políticas públicas, é necessário conhecer a sua formulação para ter algumas referências sobre o seu conteúdo (CAPELLA, 2018).

Deste modo, para entendimento da formulação do “Se Liga na Educação” e o “Plano de Estudo Tutorado” faz-se fundamental o estudo do seu conjunto normativo que possibilitou a sua provisão. A análise dos instrumentos legais permite então, identificar seus desenhos que trazem as informações sobre o seu funcionamento e outras mais necessárias a análise. Diante disso, será possível analisar a implementação e identificar seus problemas e acertos.

4.1.3 – Implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas

A fase de implementação, recorte principal deste trabalho, segundo Rezende e Baptista “é vista pelos analistas da política como um momento crucial no ciclo da política, que traz importantes contribuições para a análise de políticas” (REZENDE, BAPTISTA, 2011, p.151). Ela é definida por Secchi (2014, p. 44) como “arco temporal que são produzidos os resultados concretos da política pública”. O autor justifica, ainda, a relevância de se estudar com mais atenção essa etapa devido a sua importância na provisão das políticas públicas, como exposto a seguir:

A importância de estudar a fase de implementação está na possibilidade de visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam acometer essa fase do processo nas diversas áreas da política pública (...). Mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar os erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados. (SECCHI, 2014, p. 45)

Existem modos diferentes de se enxergar e analisar o processo de implementação, um deles é o enfoque *top-down*. Os estudos de Baptista e Rezende (2011) e Secchi (2014) afirmam que nesse modo de análise, essa etapa seria uma mera fase administrativa da política, em que seria colocado em prática o cumprimento de objetivos que já foram estabelecidos anteriormente no momento da formulação. Desse modo, aos burocratas de mais baixo escalão ou do nível da rua caberia colocar em prática o que foi pensado pelas instâncias superiores, que deteriam o monopólio de toda a formulação. A principal crítica que esses estudos propõem para o enfoque é que em caso de êxito, os gestores receberiam o mérito. Por sua vez, as eventuais falhas na política pública podem ser atribuídas aos responsáveis pela execução, isentando os formuladores, em um movimento de deslocamento da culpa. Melo e Silva (2000) vai além, apontando que tal visão trata a política pública como um jogo de uma só rodada, perdendo a oportunidade de aproveitar os efeitos observados no monitoramento da implementação, para uma retroalimentação da formulação.

Em uma posição diametralmente oposta a *top-down*, está o enfoque *bottom-up*. Neste caso, o olhar do analista recai sobre a atuação das agências implementadoras ou da burocracia do nível da rua encarregada da implementação. Considera-se, nesta abordagem, que “o formato que a política pública adquiriu após a tomada de decisão

não é definitivo, e a política pública é modificável por aqueles que a implementam no dia a dia (...) existe maior discricionariedade por parte dos burocratas” (Secchi, 2014 p.48).

Secchi (2014) aponta que a remodelação da política pública acontece devido aos problemas práticos que se apresentam apenas no momento da implementação. Esta é uma consideração compartilhada por Rezende e Baptista (2011), ao apontarem que nesse modelo, a formulação se estenderia na implementação, seja pelo controle imperfeito no processo de elaboração da política, ou por se entender “que determinadas opiniões conflitivas não podem ser resolvidas durante o momento da tomada de decisão” (REZENDE, BAPTISTA, 2015, p.150). Atualmente existem críticas aos dois modelos e há enfoques variados de análise que permitem compreender melhor a complexidade da provisão das políticas públicas. Estas abordagens destacam o aspecto multicausal dos insucessos e problemas na implementação, apontam para questões estratégicas e da política, que há interesses difusos e disputas que afetam os seus resultados. Análises pluralistas destacam que o papel dos atores extrapola a fase de formulação e podem levar à novos arranjos na implementação. Fato este que desencadeiam novas decisões e formulações, com potencial para reiniciar o ciclo da política como exposto a seguir,

(...) o momento de implementação é de intensa negociação, em que é possível identificar onde se sustentam os pactos estabelecidos. Se o momento de formulação é um momento de grandes consensos, onde tudo é possível, é no momento da implementação que se vê a real potencialidade de uma política, quem são os atores que a apoiam, o que cada um dos grupos disputa, e seus interesses. **Estabelecem-se novos pactos, agora com novos atores, muitas vezes não participantes do pacto inicial de formulação**, como os que são responsáveis pela prestação direta de serviços e que, no momento de implementação, tornam-se os principais agentes de transformação da política. Inicia-se um novo processo decisório, uma nova formulação da política, agora voltada para a sua aplicabilidade mais imediata e já não mais sujeita a intervenções ampliadas dos grupos sociais que sustentaram a proposta previamente aprovada (BAPTISTA; REZENDE, 2015, p.152, grifo nosso).

A importância e influência dos diversos atores interessados em todas as etapas do ciclo das políticas públicas é reconhecida em diversos estudos. Para influenciar nos seus conteúdos e/ou nos seus resultados, eles atuam individualmente, em grupos ou através de organizações sociais e políticas (SECCHI, 2014). A sua forma de atuação pode ser direta ou indireta. Os atores podem ser classificados em governamentais,

que seriam formados por políticos, os designados politicamente, burocratas e juizes e os atores não governamentais. Neste último grupo estão os partidos políticos, os grupos de interesse, os meios de comunicação, os destinatários das políticas públicas, as organizações do terceiro setor e outros *stakeholders*.

Ao pensar no Regime Especial de Aulas Não Presenciais - REANP, é possível encontrar diversos atores, com maior ou menor nível de influência sobre este programa. A título de exemplo, temos entre os atores governamentais, o governador e deputados, como políticos, a SEE, Subsecretários e diretores, designados politicamente, além dos burocratas, compostos por analistas e técnicos educacionais, professores, supervisores, inspetores, dentre outros. Já no grupo dos atores não governamentais, é possível citar os estudantes, que são os destinatários da política pública, suas famílias, além do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais- o Sind-UTE.

Uma outra etapa do ciclo das políticas públicas ressaltada pela literatura é a avaliação. Trevisan e Bellen (2008) trazem em seu trabalho a finalidade desta etapa. Neste sentido, tomando como referência a OCDE, é “determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento” (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 536). Os autores indicam que o seu objetivo vai além da prestação de contas da Política Pública, devendo esta fase fornecer informações para tomada de decisões mais acertadas e fundamentadas. Também apontam que os resultados das avaliações podem afetar governos e executores de forma diferente de acordo com o resultado, como demonstrado no trecho a seguir.

As avaliações podem ser um “problema” para os governantes, executores e gerentes de projetos porque os resultados podem causar constrangimentos públicos. As informações e resultados das avaliações podem ser usados pelo público e pela imprensa para criticar os governos, da mesma forma que, em caso de “boas notícias”, os governos podem usá-las para legitimar as próprias políticas, como ganho político etc. (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 536)

Segundo informam Secchi (2014) e Rezende e Baptista (2011), a avaliação pode acontecer antes, ao longo do processo e em todas as etapas do seu ciclo, ou após. Quando acontece antes de iniciar a sua provisão, é denominada *ex ante*. Neste caso, elas “consistem no levantamento das necessidades e estudos de factibilidade que irão orientar a formulação e a tomada de decisões para uma política” (REZENDE, BAPTISTA, 2015, p. 154). Quando acontecem ao longo da provisão, são

denominadas processuais, formativas, ou *in itinere*. Nesse caso, elas objetivam ajustes imediatos, o que demanda o monitoramento ao longo do processo de provisão e com especial atenção no momento da implementação, em que a aprendizagem obtida pode ser revertida para melhoria da gestão dos programas (SECCHI, 2014; TREVISAN; BELLEN, 2008). Por fim, as avaliações ao final da provisão, estas são denominadas *ex-post*. Essas últimas existem principalmente para avaliar os resultados do processo. Para isso, identifica os atores relevantes, estratégia de implementação e estágios de implementação, ou para avaliação de resultados, que compreende a busca por medir alcance de objetivos e a qualidade da política pública (REZENDE E BAPTISTA, 2015).

Devido aos diversos objetivos das políticas públicas, a definição dos critérios para sua avaliação é motivo de controvérsia entre os estudiosos. Neste sentido, estudos consideram que os principais critérios que devem ser usados para avaliações são economicidade, eficiência econômica, eficiência administrativa, eficácia e equidade (SECCHI, 2014). Além da definição dos critérios, a literatura aponta as principais dificuldades para realizá-la. Entre estas destacam a dificuldade em separar efeitos produzidos pela política pública, dos produzidos por outros fatores; a resistência das pessoas avaliadas e até apresentação de resultados de forma inadequada (SECCHI, 2014).

Isto posto, diante dos resultados produzidos pela avaliação, é possível que uma política pública enfrente, pelo menos, três situações (ou hipóteses). A primeira proposição é a manutenção da política pública no formato atual, caso as adversidades sejam pequenas. A segunda envolve a sua reestruturação considerando a hipótese de adversidades maiores se continuar implementando no formato atual, mas não tão graves a ponto de inviabilizar a política pública. A terceira situação, consiste na extinção da política pública. No caso da mitigação do problema ao qual ela foi formulada, esta pode ser vista como a última fase da política pública. Essa etapa ocorre pela superação do problema público, por problemas de implementações insuperáveis ou mesmo pela perda de importância, levando a sair da agenda política formal (SECCHI, 2014).

Como o REANP foi encerrado no ano de 2021, o olhar adotado é o *ex-post*. Para ajudar nessa tarefa de análise de uma política pública, Rezende e Baptista (2011)

apresentam um quadro com questões pertinentes para cada fase. Entretanto, como o presente estudo foca na implementação, traz-se o recorte para esta fase, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1

Fase da Política	Questões pertinentes na análise
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara? - Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/implementação? - O processo de construção da estratégia de implementação é claro? Em especial quanto à divisão de atribuições e atividades? Exige mudança organizacional? - Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?

Fonte: REZENDE; BAPTISTA, 2015, p.159-160 adaptado

As questões apontadas no quadro são factíveis de serem se buscar a resposta, o que possibilita uma boa avaliação da política pública na etapa indicada.

4.2- Política educacional no Brasil

O sistema educacional brasileiro passou por diversas transformações no último século, que modificaram o entendimento de qual função que a educação pública deveria ter, que público deveria ser atendido e qual nível de centralização e descentralização deveria ter. Esta seção é destinada a traçar um breve resgate da trajetória educacional e os percalços enfrentados.

4.2.1 Trajetória da educação básica

O acesso à educação, é um direito que abre a possibilidade de se perseguir outros direitos sociais (MARSHALL, 1967, *apud* CURY, 2008). Todavia, no Brasil esse direito só foi pautado como universal na Constituição Federal de 1988. Até chegar a essa condição, a política nacional de educação básica percorreu um longo e tortuoso caminho. Este foi evidenciado nos estudos de Cury (2008) que utilizou do ordenamento jurídico vigente no país desde os anos iniciais da formação do Estado brasileiro para traçar a sua trajetória. Neste sentido, ele apontou que a Constituição Imperial de 1824 trazia a previsão de uma instrução primária gratuita. Todavia, o mesmo instrumento jurídico limitava o conceito de cidadãos, dignos de direitos, excluindo-se os indivíduos que estavam em situação de escravidão. Esta medida,

somada à opressão aos povos indígenas, gerou um cenário em que “à época da independência, por exclusão socioética, 40% dos habitantes não tinham acesso à educação como também não eram considerados cidadãos” (CURY, p.1190, 2008).

Outra característica importante, que remonta às origens do Estado provedor, mas com uma educação descentralizada, é apontada com o Ato Adicional, lei n. 16 de 12 de agosto de 1934. Esta legislação concedeu alguma autonomia para as províncias, inclusive referente à educação pública primária, entretanto Cury (2008, p. 1197) ponderou: “De um lado, os poderes gerais (Corte), com impostos mais elevados, jurisdicionaria o ensino superior, apanágio das elites, e, de outro lado, a instrução primária ficaria a cargo das Províncias, titulares de impostos de menor valor”. Inclusive, de acordo com o mesmo autor, após a Proclamação da República, em 1889, não existiu movimento significativo da União em favor da educação obrigatória e gratuita, não prevendo na Velha República uma inclusão dos negros recém libertos, deixando as políticas à cargo dos estados. Aponta que “Nem mesmo a Revisão Constitucional de 1925/26, em cujo processo havia emenda no sentido de se estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário público em todos os sistemas de ensino, logrou êxito” (CURY, p. 1198, 2008).

A Constituição de 1934 trouxe avanços importantes, ao ir além do estabelecimento da educação como direito. Ela imputou ao Estado a necessidade de se prestar o ensino primário gratuito, estabelecendo para isso, a vinculação de parte da arrecadação dos tributos cobrados no país. Entretanto, limitou as possibilidades dos que pretendiam seguir com o ensino, na medida que existia a necessidade do estudante se submeter aos exames de admissão, pois existia uma limitação de vagas. Além disso, a gratuidade do ensino nessa nova etapa carecia de regulamentação em legislação estadual.

Apesar dos avanços, ainda permanecia, neste momento, a tendência de um quadro de divisão elitista para a política educacional na Constituição Federal que foi reforçada durante o Estado Novo. A Constituição do Estado Novo preconizava, como dever do Estado fornecer acesso à educação para aqueles que não possuíam condições de acesso ao sistema privado, indicando uma dualidade de sistemas (CURY, 2008). Essa divisão, para Cury (2008), acabou por retroalimentar e reforçar as desigualdades

educacionais e sociais no país, na medida em que definia um ensino primário profissional para classes menos favorecidas e uma educação secundária voltada para às elites. Esta última apresentava diretrizes referentes à formação de pessoas com iniciativa de decisão, ou melhor, que dispunham dos recursos financeiros para acessar e desenvolver no sistema educacional (CURY, 2008).

Findado o Estado Novo, uma nova Constituição foi aprovada em 1946, resgatando meios de financiamento da educação, como apontou o trabalho de Hang (2017):

A Constituição aprovada em 1946 recuperou os princípios da Constituição de 1934: retomou-se a provisão mínima de recursos destinados à educação, fixada em 10 por cento para União e estados e em 20 por cento para municípios. Além disso, a Constituição definiu a necessidade de uma legislação de diretrizes e bases da educação nacional. (HANG, p.40, 2017)

O autor aponta, também, a tendência de melhorias nos indicadores educacionais entre 1946 e 1951, no governo Dutra, com destaque para a “taxa de matrícula bruta no ensino primário fundamental comum: a taxa era de 52,9 por cento em 1945, enquanto que, em 1950, esta taxa atingiu 64,8 por cento” (HANG, p.41, 2017). Complementa, ao afirmar que estes números representaram um crescimento médio de 4,3% ao ano, percentual que reduziu para uma média de 1,7% ao ano com o segundo governo Vargas entre 1951 e 1954. Com Juscelino Kubitschek, a universalização da educação também não teria avanços significativos, adotando uma política que “Em vez de ensino primário para as massas, novamente tiveram primazia o ensino superior para as elites e o ensino técnico, a fim de formar rapidamente trabalhadores para as indústrias.” (HANG, p.42, 2017). Já no período Goulart, apesar da instabilidade política e econômica do período, Hang aponta que a educação passou a ter um papel de destaque no governo, como se vê a seguir:

Goulart nomeou o educador Darcy Ribeiro como ministro da educação e propôs, no Plano Trienal, o aumento das despesas mínimas com educação da União de 10 por cento para 15 por cento em 1964 e para 20 por cento em 1965. Na mensagem presidencial, o presidente dedicou um espaço significativo à questão educacional. No Plano Trienal proposto pela equipe econômica de Goulart em 1963, enfatizou-se a importância instrumental do ensino primário para o crescimento econômico. (HANG, p.42, 2017)

Hang também aponta que a taxa de crescimento médio de matrículas no ensino fundamental foi de 6,1% ao ano. Apesar disto e dos avanços trazidos com essas inovações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 em muitas

questões relacionadas à educação básica, não assegurou-se a todos os brasileiros o direito a ela. Com isso, os mais pobres ficaram de fora mais uma vez e evidenciou-se um modelo educacional que reforçava as desigualdades. O cenário foi descrito por Cury (2008, p. 1194), "Raramente a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em estado de pobreza está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social". Isso porque a lei permitiu casos de isenção de obrigatoriedade, legitimando a situação de grupos menos favorecidos que ficassem fora do sistema de ensino básico (CURY, 2008).

Na mesma década, a Constituição de 1967 tiraria a vinculação de recursos fiscais para financiamento da educação básica, principalmente, a pública. É necessário destacar que durante os dois períodos ditatoriais que o país enfrentou no período republicano, os governos retiraram a vinculação de receitas para financiamento da educação básica. Este fato produziu retrocessos com a piora dos resultados educacionais. Além das incertezas quanto ao financiamento, o país passava por rápida urbanização que provocava o aumento de crianças nos centros urbanos. Este fenômeno, entre outras coisas, foi provocado pelo êxodo rural. Uma das suas consequências para política educacional foi o crescimento da pressão da sociedade brasileira, agora mais urbanizada, pela expansão da educação básica. No entanto, esta situação contribuiu para precarização do trabalho docente com reflexos negativos no desempenho educacional, apesar com a redução paulatina do número de analfabetos. Uma das manifestações do agravamento da política nacional da educação básica foi a permanência da grave desigualdade educacional e dos altos números de reprovação, repetência e evasão nas redes públicas de ensino do país (CURY, 2008).

No processo de redemocratização, por meio da cobrança popular, o Estado iniciou uma mudança de postura. Pressionado pelos movimentos sociais e sindicais e pela esperança provocada pela volta à democracia após mais de 20 anos de ditadura militar, o Estado brasileiro caminhou em direção à defesa da democracia e dos direitos de cidadania. Vários destes direitos foram incorporados ao texto da Constituição de 1988 e se mantêm até os dias atuais. Durante os trabalhos e debates na constituinte de 1987 e 1988, a atuação de parlamentares, como Florestan Fernandes e de movimentos sociais e sindicais comprometidos com a educação pública e gratuita para todos, permitiu que a educação figurasse como direito universal a todos os

brasileiros e brasileiras (BRASIL, 1988, art. 6º e 205) (PINHEIRO, 1996; SARAIVA, 2020).

Em outro trabalho, Cury (2002) detalha melhor as mudanças advindas dessa nova era, demonstrando que a Carta Magna estabeleceu, uma visão federalista, mas com um princípio de cooperação entre os entes. Esta intenção foi explicitada no art. 211 da Constituição Federal de 1988 que prevê uma organização do sistema de ensino em regime de colaboração¹. Mesmo assim, foram estipuladas competências exclusivas da União, como a prevista nesse dispositivo e no art. 214, referente à elaboração de um Plano Nacional de Educação, a cada dez anos. Este instrumento de política educacional proporciona ao governo Federal um grande poder, ao reter com ele a atribuição de estabelecer diretrizes e a capacidade de avaliar a educação.

Um outro importante passo no financiamento da educação básica no país foi a promulgação das emendas constitucionais 14/1996 e, posteriormente, a 53/2006. Elas criaram o fundo fiscal destinado a financiar a política educacional por parte dos estados e municípios. A criação do Fundef em 1996 gerou críticas, pois os analistas consideraram que a União estava praticamente desobrigada de fazer aportes de recursos fiscais. Este cenário foi parcialmente corrigido, posteriormente, com a criação do Fundeb. Contudo, a criação dos fundos trouxe avanços significativos na garantia dos recursos fiscais permanentes para o financiamento da educação básica, a melhoria na equidade das receitas e dos gastos pela via do pagamento mediante ao número de matrícula com valor igual por aluno na rede pública de ensino, melhor remuneração para os docentes, entre outras coisas (ARRETCHE, 2010). Os fundos fiscais forçaram os municípios a investir mais na educação básica, sob pena de perder os recursos, ainda mais que os repasses são acompanhados e fiscalizados pelos tribunais de contas estaduais.

A partir deste retrospecto da trajetória das políticas de educação básica no Brasil, é possível identificar as suas idas e vindas para chegar ao cenário atual. Uma das características desta política social é a ausência de linearidade na sua trajetória.

¹ Esse termo foi incorporado ao texto constitucional de 1988 sem dizer claramente o significado de regime de colaboração. Nos debates na constituinte de 1987 e 1988, não foram registrados questionamentos quanto ao arranjo federativo para educação básica. No entanto, a inclusão deste termo tem provocado interpretações distintas sobre seu significado e há um grupo relevante de pesquisadores que consideram que ele prevê um federalismo cooperativo para política nacional de educação (PINHEIRO, 1996; FARENZENA, 2001; SARAIVA, 2020).

Foram avanços e retrocessos, deixando excluída grande parte da população por muito tempo. Esta situação tem reflexos na situação atual da educação básica, como será melhor demonstrado na seção seguinte.

4.2.2 Características da educação básica

Apesar dos avanços conquistados, com a expansão da educação básica e dos meios de financiamento, estudos falam em queda da qualidade, como apontado no estudo de Marchelli (2010). O que é controvertido, pois a educação não era um direito social garantido constitucionalmente e o Ensino Fundamental não era universalizado. Entre os fatores contribuintes, apontados pelo autor, há o fato de que a permanência do aluno na escola passou a ser tida como uma conquista positiva. Porém, em vez de reprovar e evadir, passou a existir a ideia de uma progressão continuada, mesmo que sem a aprendizagem adequada, como exposto pelo autor:

Ao retirar das pessoas as chances de aprender, a repetência e a evasão geram custos sociais que oneram o Estado, de forma que elas sim é que precisam ser eliminadas, não o aluno. Não é a qualidade da escola que está em jogo, mas sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, segundo princípios que visam a abaixar o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia. (MARCHELLI, p.572, 2010)

Ou seja, o que realmente importaria seria a manutenção de um fluxo de alunos sem um volume grande de retenções, visando custos em detrimento da aprendizagem. Além disso, o autor aponta que com um contingente significativamente maior de alunos ingressando no ensino público, representando uma expansão de quase 80% nas matrículas no ensino fundamental entre 1980 e 2002, há um problema de disputa por recursos que são escassos.

Além do cenário descrito por Marchelli (2010), as desigualdades ainda se revelam presentes na educação brasileira. Corroborando esta constatação, Érnica e Batista (2012) apontam em seu estudo que “quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas”(ÉRNICA, BATISTA, 2012, p. 646). O estudo pesquisou a região de uma subprefeitura da região leste de São Paulo, com aproximadamente 400 mil habitantes e observou a correlação entre maior vulnerabilidade territorial e menor nota do IDEB. Entre fatores que contribuem para a

produção desse efeito negativo no território, os autores apontaram cinco. A forma como os equipamentos sociais estão disponíveis no território, de modo que uma oferta menor indica maior vulnerabilidade. A desigualdade da distribuição de matrícula em educação infantil, também guardando relação direta entre escassez de vagas e vulnerabilidade. Outro fator é a desvantagem na alocação dos recursos educacionais, muitas vezes escassos em escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social.

Ainda, segundo Érnica e Batista (2012), neste ambiente de quase mercado, conceito emprestado da economia aos autores, para representar uma concorrência por recursos escassos, escolas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a ter maior vantagem. São dois os fatores que os autores utilizam para justificar esta proporção como visto no trecho a seguir:

O primeiro é definido pela concorrência entre as famílias por matrículas em estabelecimentos que melhor atendam suas expectativas educacionais e pela concorrência entre as escolas pelos alunos que melhor atendam suas exigências atitudinais e acadêmicas. O segundo é definido pela concorrência entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores pelos postos de trabalho em escolas que ocupam lugar de prestígio na hierarquia que existe entre elas e pela concorrência entre as escolas na atração de profissionais com afinidades com seus projetos. (ÉRNICA; BATISTA, p.655, 2012)

didático pedagógico buscado pela instituição, o que geraria menores fragmentação e impessoalidade.

Esta atração de escolas situadas em contextos mais favoráveis também foi vista em outros estudos, como o de Alvez *et al.* (2014). Analisando a movimentação de professores dentro do sistema municipal de ensino de São Paulo, foi observado que os territórios mais vulneráveis perdiam profissionais que migraram em direção a escolas com público de maior recurso social e cultura. E se esta disputa e disparidade já existe entre escolas públicas, se for adicionada a escola privada, elas tendem a ser bem maiores. Isto acontece porque nelas são criadas ao menos mais barreiras as crianças, adolescentes e jovens mais vulneráveis. Elas selecionam seus alunos por exames de admissão e por cobrança dos serviços educacionais. Estes tendem a atrair alunos de maior nível educacional e terem mais recursos para investir no ensino, alcançando melhores resultados em exames, como o Enem (ÉRNICA, 2013).

Outro estudo conduzido por Érnica e Rodrigues, publicado em 2020, buscou entender as desigualdades educacionais relacionadas ao nível socioeconômico-NSE, raça e gênero. Neste trabalho, foi observado que distritos periféricos ou com maior segregação social da riqueza, as desigualdades educacionais eram mais acumuladas. Por outro lado, aponta que os distritos formados por grupos de nível socioeconômico médio ou rico, possuíam maiores níveis de aprendizagem. Apontou-se também que em locais habitados por populações de NSE médio, as oportunidades educacionais tendiam a ser mais equitativas. Enquanto isso, nos locais de população com maior NSE a desigualdade racial aparece, impactando negativamente a oportunidades de meninas e meninos pretos (ÉRNICA; RODRIGUES, 2020)..

Outro apontamento importante identificado pelo referido estudo foi que, independentemente do NSE, os maiores níveis de aprendizagem se concentram em mulheres brancas, com pequena vantagem sobre as pardas. No grupo de meninos negros foi o que apresentou menor nível, independentemente do NSE analisado. Por fim, a pesquisa apontou que “frações de um mesmo grupo social, quando estudam em regiões diferentes da cidade, têm desempenho distinto” (ÉRNICA, RODRIGUES, 2020, p.14). Mesmo pertencendo a um mesmo grupo, os estudantes que frequentavam escolas em regiões com maiores oportunidades educacionais obtinham níveis maiores de aprendizagem, em relação aos que estudavam em regiões em que existiam menores oportunidades educacionais.

Outro aspecto importante que, segundo estudos, tem a capacidade de impactar o desempenho escolar é o familiar. O artigo desenvolvido por Feijó, França e Pinho Neto (2022) analisou os microdados do Enem realizado em 2017, correlacionando o desempenho na prova com a escolaridade dos pais dos estudantes. A comparação do desempenho entre os estudantes que não tinham pai e mãe com nível de escolaridade superior e aqueles que tinham pais com esta escolaridade, mostrou que o desempenho na prova de matemática foi de 9,74% e 11,38% respectivamente. Quando ambos eram graduados, o desempenho era 21,72% superior. O desempenho nestes casos foi melhor em todas as áreas de conhecimentos do certame. No caso da redação o impacto foi ainda maior, chegando a um desempenho 51,33% de diferença entre estudantes que tinham pais e mães que possuíam ensino superior completo daqueles que não possuíam.

Este estudo buscou minimizar distorções causadas por renda, infraestrutura escolar e tamanho da família, buscando chegar a um efeito líquido. Mesmo assim, apesar de uma diferença significativamente menor, o nível educacional maior de ambos os pais ainda teve um impacto positivo nas notas dos filhos, gerando um ganho entre 1 e 7%. Os autores ao finalizar destacam que esse ganho não é desprezível, pois pode representar o acesso ou não a um curso superior, como no trecho a seguir:

A pontuação média do Enem 2017 foi em torno de 520 pontos. Então, o efeito líquido oscilou entre 5,2 a 31,2 pontos. Sabendo que em alguns cursos as vagas são bastante disputadas, o efeito líquido da educação dos pais pode ser um diferencial para aqueles que conseguem ser selecionados para algum curso superior. (FEIJÓ; FRANÇA; PINHO NETO, p.48-49, 2022)

Assim, são vários os fatores com possibilidades de gerar maiores ou menores oportunidades educacionais. Diante disso, é necessário compreender em que se pautaram as políticas educacionais durante a pandemia, algo que será tratado a seguir, e verificar como o modelo educacional foi aplicado, diante das diferentes características das duas escolas analisadas, capazes de gerar resultados diversos do idealizado.

4.3 Política de educação básica na pandemia do Covid-19

Em 2020, o mundo se viu diante da pandemia do covid-19. O avanço da doença ao redor do globo, fez com que a OMS elevasse a classificação para a Pandemia em 11 de março de 2020, tendo em vista que já atingia todos os continentes (ONU, 2020). Em resposta ao novo cenário colocado, o Ministério da Educação baixou a Portaria 343 em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020). Nela, estabeleceu-se a possibilidade da troca das aulas presenciais por aulas virtuais, mas em critério temporário. Inicialmente o tempo previsto estava limitado a 30 dias, porém, poderia ser prorrogado de acordo com a necessidade. No mês seguinte, abril de 2020, com o agravamento da situação, o Governo Federal, por meio da Medida Provisória n. 934/2020, que foi convertida posteriormente, em 19 de agosto de 2020, na Lei. 14.040. Ela flexibilizou ainda mais, desobrigando o cumprimento dos dias mínimos letivos anuais, desde que mantida a carga horária anual de 800 horas, como previa a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996, art. 31. Inc. II). Ainda neste mês, o Conselho Nacional de Educação aprovou no dia 28, o parecer n. 5/2020 e sugeriu no

item 2.9 um conjunto de estratégias variadas. Entre elas estava incluída a utilização de TV aberta, distribuição de vídeos educativos por plataformas digitais, realizações de atividades síncronas e assíncronas, além de prever a utilização de mídias sociais mais habituais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*.

Apesar destas iniciativas, é necessário considerar que o Brasil possuiu um quadro crônico de desigualdades de toda natureza que se reflete na área da tecnologia de comunicação e informação-TIC. A preocupação com a desigualdade no acesso a informação através do uso de tecnologias digitais foi estudada por Macedo (2021). Para isso, a pesquisadora, com base na Pesquisa TIC Domicílios de 2019, apontou que apesar da internet ser difundida quase que na totalidade dos lares que fazem parte das classes A e B, a situação é diferente quando o olhar se volta para as classes D e E. Nestes lares a cobertura de internet é significativamente menor, chegando a apenas 50%. Diferença maior foi vista no que se refere a existência de computador, enquanto esta ferramenta estava presente em 95% das casas de classe A e 85% das de classe B, nas classes D e E a presença era apenas de 14%. O histórico de desigualdade, que já existia pré-pandemia, foi observado por Macedo (2021) em relação ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem entre escolas públicas e particulares. Enquanto 64% das escolas particulares faziam uso deste recurso, nas públicas o percentual chegou a módicos 14%. A autora também aponta o que considerou como falta de coordenação adequada por parte do MEC, inclusive com a negativa por parte do Ministro da Educação, demitido durante a pandemia, em adiar a prova do Enem, fazendo com que a responsabilidade por ações educacionais migrasse do governo federal para outros entes federativos.

Novamente, uma característica que marca o sistema educacional brasileiro é a sua descentralização na provisão. Neste sentido, muitas vezes, os programas de educação básica são formulados pelo Governo Federal e são implementados a nível estadual e municipal, obedecendo a diretrizes federais. Apesar deste histórico de centralização nas decisões, devido aos problemas de coordenação do Governo Federal durante a pandemia, correram diversas iniciativas direcionadas a educação básica durante a Pandemia, o que inclui a desenvolvida pela SEE de Minas Gerais, que é o objeto de análise deste estudo.

4.3.1 Iniciativa mineira

O governo de Minas Gerais foi ao encontro do parecer n. 05/2020 do CNE e, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020, definiu as normas que regulamentaram o REANP. Neste contexto surgiu então a figura do PET, idealizado para ser um instrumento autoinstrucional que deveria ser acompanhado de forma tutorada e ser usado para computar a carga horária semanal (MINAS GERAIS, 2020, art. 3º §1º). A estruturação foi pautada em três frentes (LIMA et al, 2022). A primeira, formada pelos PETs, lançados mensalmente, específicos para cada ano e modalidade de ensino, distribuídos preferencialmente por meio de *download* pelo site Estude em Casa e em casos excepcionais, providenciado a impressão. A segunda, o programa Se Liga na Educação, com aulas distribuídas por conteúdo e ano de escolaridade, disponíveis no Conexão Escola, no canal do YouTube e transmitidas pela Rede Minas. Por fim, a terceira, formada pelo aplicativo Conexão Escola, local que permitia acesso aos PETs, às aulas do Se Liga na Educação, além de um *chat* para alunos e professores e acesso a avaliações diagnósticas. Um detalhe importante, foi o anúncio de que o uso de dados móveis para acesso aos recursos foi subsidiado pelo governo estadual. A análise mais detalhada destas ações mineiras, será realizada no capítulo seguinte.

5- O REANP, AS ESCOLAS E OS IMPLEMENTADORES

Este capítulo traz primeiramente o histórico da formulação dos PETs e do Se Liga na Educação, para em seguida realizar um estudo do perfil das duas escolas estudadas. Este esforço tem o objetivo de analisar as semelhanças e as diferenças na implementação dos dois programas em escolas situadas em regiões distintas e que atendem estudantes com diferentes níveis socioeconômicos. Acredita-se que estas diferenças podem ser capazes de influenciar resultados educacionais. Feito isto, a última seção irá abordar especificamente a parte referente à atuação docente buscando entender quais foram as atividades desenvolvidas, os percalços, como superaram as dificuldades e, também, identificar possíveis potencialidades dos referidos programas apontados pelos docentes no período pandêmico.

5.1 Políticas públicas de educação básica do governo de Minas Gerais na pandemia do Covid-19- Análise da formulação e desenho

Conforme apontado no capítulo anterior, o principal instrumento balizador do REANP em Minas Gerais foi a Resolução SEE nº 4310/2020 que definiu, entre outras coisas, a implementação do regime especial de teletrabalho, a reorganização do calendário escolar e o regime especial de atividades não presenciais. Tais ações vieram em resposta à crise sanitária imposta pelo Covid-19, que levaram a adoção de isolamento social, o fechamento das unidades escolares e a suspensão das atividades escolares presenciais. Estes acontecimentos comprometeriam a execução do calendário letivo de maneira tradicional. Entretanto, a Resolução não foi elaborada no primeiro momento da Pandemia, pois inicialmente acreditava-se que o isolamento seria de curta duração. Corroborando para este entendimento, o Decreto Estadual nº 47.886/2020 suspendia por 30 dias apenas atividades de capacitação, treinamento ou eventos com aglomeração de mais de cem pessoas, além de viagens oficiais para locais de transmissão comunitária do vírus (MINAS GERAIS, 2020b, art. 4º). O mesmo Decreto, instituiu a criação do Comitê Extraordinário COVID-19.

Art. 2º – Fica instituído o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 –, de caráter deliberativo, e com competência extraordinária para acompanhar a evolução do quadro

epidemiológico do novo Coronavírus, além de adotar e fixar medidas de saúde pública necessárias para a prevenção e controle do contágio e o tratamento das pessoas afetadas.(MINAS GERAIS, 2020b, art. 2º)

Incumbido da tarefa de fixar medidas preventivas, o Comitê Extraordinário Covid-19, no mesmo dia da sua criação, em sua primeira deliberação determina que “*Ficam suspensas as aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no período de 18 a 22 de março de 2020*”(MINAS GERAIS, 2020c). A suspensão das aulas só passou a ter caráter de prazo indeterminado na deliberação nº. 15/2020, reforçada na deliberação nº. 18/2020, que passou a entender que a duração poderia ser um pouco maior. Isso ficou evidente quando determinou a antecipação de 15 dias do recesso escolar de 2020 (MINAS GERAIS, 2020d, art. 2º, § 1º). Diante do cenário de incertezas que se instaurou, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução 4.310/2020 em 17 de abril, pouco mais de um mês da criação do Comitê de Enfrentamento ao Covid-19. Esta Resolução trouxe em um de seus dispositivos,

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no §1º, inciso III do art. 93 da Constituição Estadual, o §2º, do art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), no Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), a Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário COVID-19 nº 18, de 22 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), em todo o território do Estado, a Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário COVID-19 nº 26, de 8 de abril de 2020 que dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus – COVID-19, em todo o território do Estado e a Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020 do Conselho Estadual de Educação - CEE, de 26 de março de 2020, que esclarece e orienta para a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19.(MINAS GERAIS, 2020a, caput)

Um dos problemas que impuseram a adoção de resposta à suspensão das aulas presenciais foi a exigência do cumprimento do estabelecido pela LDB, que traz a determinação de que *“O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.”*(BRASIL, 1996, art. 23, § 2º). Desta maneira, a Resolução trouxe em sua redação, tanto no art. 1º, quanto no inciso I do art. 2º o objetivo de cumprimento da carga horária obrigatória. Outro problema que visa ser combatido pelo REANP é o impacto negativo da suspensão de aulas presenciais, de modo que a Resolução 4.310/2020 estabelece no art. 2º o objetivo de minimizar perdas em razão da suspensão da atividade presencial e a busca por alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem das Propostas Pedagógicas do Ensino Fundamental, Médio e Técnico (MINAS GERAIS, 2020a).

O formato principal estabelecido para desenvolvimento das atividades remotas foi com base em recursos das TICs. A Resolução a Resolução 4.310/2020 previu a impressão dos PETs, apenas para os casos excepcionais, em que o aluno não tivesse meios de acessar o conteúdo. Este é um cenário que mostra a existência e a possibilidade de reprodução de desigualdade de oportunidades educacionais aos estudantes da rede pública de ensino do governo de Minas Gerais. Este reforço as desigualdades educacionais decorrem, conforme assegura Macedo (2021), em grande medida devido a população pertencente às classes D e E terem dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos necessários para cumprir satisfatoriamente às atividades. Ainda mais porque o modelo idealizado pela Secretaria de Estado da Educação estabeleceu que

O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma **autoinstrucional**, **buscar informações** sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma **tutorada**(...) (MINAS GERAIS, 2020, art. 3º, § 1º, grifo nosso)

O problema na aplicação deste dispositivo diz respeito ao aluno que está com o PET impresso ou que, por isso, possui restrição de acesso às TIC. Como ele irá resolver os problemas propostos de forma autoinstrucional nas hipóteses de limitação de internet? Mesmo com o anúncio do governo do estado de Minas Gerais de que a internet dos alunos seria subsidiada para acesso ao Conexão Escola, as pesquisas

em geral e os vídeos de plataformas não estavam cobertos por esse benefício. Até o contato com o professor, pode ser prejudicado, agravando ainda mais a situação dos estudantes mais vulneráveis. Afinal, o papel deste profissional foi definido no art. 15 como o de um orientador e facilitador de aprendizagem, mas como fazê-lo sem contato com o aluno ou com contato dificultado? Também cabe ressaltar que a adaptação dos PETs para a educação especial, voltada para o atendimento educacional especializado, foi delegada aos professores de apoio, não tendo sido elaborado por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais um material direcionado para as necessidades deste público tão pouco oferecido outro tipo de recurso que facilitasse o aprendizado.

No que se refere à entrega dos PETs, a resolução estabeleceu no art. 6º, que ficou à critério dos gestores escolares. No entanto, estabeleceu uma recomendação de que deveria priorizar meios não presenciais. Deste modo, as atividades foram entregues por e-mail, WhatsApp, Google Forms e, também, presencialmente nas escolas. Esta opção presencial foi utilizada não só pelos estudantes sem acesso a internet. Isto porque, segundo gestores e professores ouvidos neste trabalho, existiram momentos de entrega de kits de alimentação para os alunos, e nesses momentos, a equipe da escola passava para os responsáveis como estava a assiduidade de cada aluno em relação as atividades previstas nos PETs. Desta forma, aumentou-se a quantidade de devolutivas, algo importante para escola, pois, a unidade escolar tinha a missão de garantir a entrega, realização e a devolução dos PETs (MINAS GERAIS, 2020, art. 6º, § 2º).

Ao professor, foi incumbida a tarefa de enviar mensalmente o plano de trabalho individual, com as atividades que planejou para serem executadas ao longo do mês, conforme anexo IV da Resolução a Resolução 4.310/2020 e atendendo as atividades escolares programadas e orientações da SEE MG. Ao final do período, deveria enviar o relatório de atividades efetivamente executadas, conforme o anexo V da mesma resolução. Desta forma, a gestão da escola teria um documento informando as ações planejadas e realizadas pelos profissionais, verificando o alinhamento com o esperado pela escola. O professor também, ao receber os PETs, ficava encarregado de repassar os registros ao gestor escolar, para que este procedesse com o envio para

controle e registro na respectiva Superintendência Regional de Ensino ². O formulário disponível no anexo VI da Resolução a Resolução 4.310/2020, constava os dados do estudante, forma de comunicação com a escola, se recebeu PET impresso ou virtual e qual a forma de entrega. A existência de um documento orientador, especificando mais detalhadamente o REANP só foi disponibilizado meses depois, em julho de 2020. Este documento será analisado mais à frente.

Quanto ao Se Liga na Educação, apesar de não ter sido referenciado diretamente na Resolução 4.310/2020, que estabeleceu o REANP, foi criado por iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Para isso, utilizou da previsão do uso das TICs, mesmo estas não tendo uma regulamentação formal do programa no primeiro momento. Mesmo existindo uma Superintendência de Políticas Pedagógicas, a tarefa foi atribuída à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Esta, apesar de pertencer à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, tradicionalmente não se ocupa com atividades relacionadas a criação de conteúdo didático para alunos, mas sim o papel de qualificação e aperfeiçoamento de profissionais da área da educação, como exposto no próprio site deles,

A Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética.”(MINAS GERAIS, 2022)

Mesmo assim, a Escola de Formação iniciou o recrutamento dos professores dentro da própria rede estadual de educação. No início a adesão foi baixa, demandando uma mobilização para atrair profissionais suficientes para deixar suas escolas de origem, durante o período emergencial, e trabalharem na elaboração do material e na gravação das aulas na Rede Minas. — Com o objetivo de ser um complemento para os PETs, as aulas expositivas do programa visavam proporcionar mais um instrumento de aprendizado para os estudantes. Elas foram transmitidas pela Rede

² As Superintendências Regionais de Ensino são subordinadas à SEE e o objetivo aplicar regionalmente “as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2011)

Minas, com horários alternados por conteúdo e ano, entre às 7:30 e 12:30, de segunda à sexta-feira, além de estarem disponíveis também no site e no aplicativo do Conexão Escola, podendo ser acessadas a qualquer tempo. Apesar de inovadora, deve-se resgatar dados importantes, como o estudo de Lima, Ramos e Oliveira (2022) que apontou uma distribuição desigual no sinal da Rede Minas, não atingindo quase 70% dos municípios mineiros. Além disso, havia as dificuldades já apontadas no trabalho de Macedo(2021), a respeito do menor acesso à internet e à computadores pelas classes mais baixas. Novamente vê-se um potencial para alimentar um ciclo de acumulação de desvantagens por aqueles que mais necessitam da política pública.

Citado anteriormente, o Documento Orientador do Regime Especial de Atividades Não Presenciais veio descrever melhor as ações do REANP, tanto para os profissionais da educação, quanto para os alunos. Na sua introdução, traz novamente a ideia de que foram considerados cenários diferentes, como no trecho que se segue:

Foram consideradas também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para criar condições de acesso ao regime especial para os estudantes em todo território, contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do Estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais. (MINAS GERAIS, p4, 2020d)

Apesar de traçar como meta a não ampliação da desigualdade e desvantagem para os estudantes sem acesso às TICs, a única ação para os alunos sem acesso é novamente apenas a impressão dos PETs. Não havia previsão de distribuição de computadores, celulares, modems portáteis, ou nem mesmo uma utilização de laboratório de informática individualmente na medida em que o cenário pandêmico melhorasse. O próprio Documento Orientador indica a importância de uma execução adequada dos PETs, como explicitado:

É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas uma vez que, no retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará as habilidades e objetos de aprendizagem abordados no material. O objetivo será detectar as aptidões não desenvolvidas pelos estudantes durante o período de atividades não presenciais para assim planejar a retomada dos conteúdos e a necessidade de reforço escolar (MINAS GERAIS, p.5, 2020d).

A avaliação diagnóstica aplicada posteriormente teria o objetivo de identificar problemas de aprendizagem para poder corrigir as defasagens de ensino provocadas

pela pandemia. Entretanto, ela não diz e não propõe atividades ou recursos para impedir que exista e/ou amplie a desigualdade educacional. Tendo em vista que não estava previsto medidas substanciais capazes de incluir aqueles que tinham empecilhos referentes às TICs.

Outro público que novamente foi colocado de lado ou não foi prioridade no Documento Orientador foi o da educação especial. Para este, a orientação trazida é a de adequação de PETs, sem oferecimento de outro tipo de recurso. Apenas nos casos de Escolas Especiais, fala-se em adaptação “*de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante, com o grau de autonomia para a execução da atividade e com o recurso educacional especializado necessário para execução da atividade fora da escola*” (MINAS GERAIS, p.20, 2020d).

É real que a formulação foi pensada pela SEE com um distanciamento ou negligenciamento da participação dos educadores da rede estadual de ensino do processo de formulação. Quando isso ocorre, caracteriza o modelo de formulação *top-down* na sua formulação. Entretanto, a literatura reconhece que é relevante que a fase de formulação se siga durante a implementação (SECCHI, 2014) e que não é possível antes da implementação pensar em todos os cenários, como lembram Baptista e Rezende:

Em síntese, os analistas reconhecem que no processo de formulação e decisão ainda há conhecimento limitado sobre o impacto efetivo das novas medidas propostas, o que explicaria muitas decisões serem adiadas para a fase seguinte da política, a fase de implementação. (BAPTISTA; REZENDE, p.149, 2011)

E no caso do REANP, a formulação elaborada teve que ser aplicada em todo o estado, que possui grandes diferenças tanto regionais quanto locais. Cada escola possui suas peculiaridades, como será abordado em seguida.

5.2 - Descrição do objeto de estudo - agência implementadora e os implementadores

No intuito de melhor compreender as diferenças entre as duas escolas, esta seção traz uma análise das características delas, tais como as regiões que estão localizadas

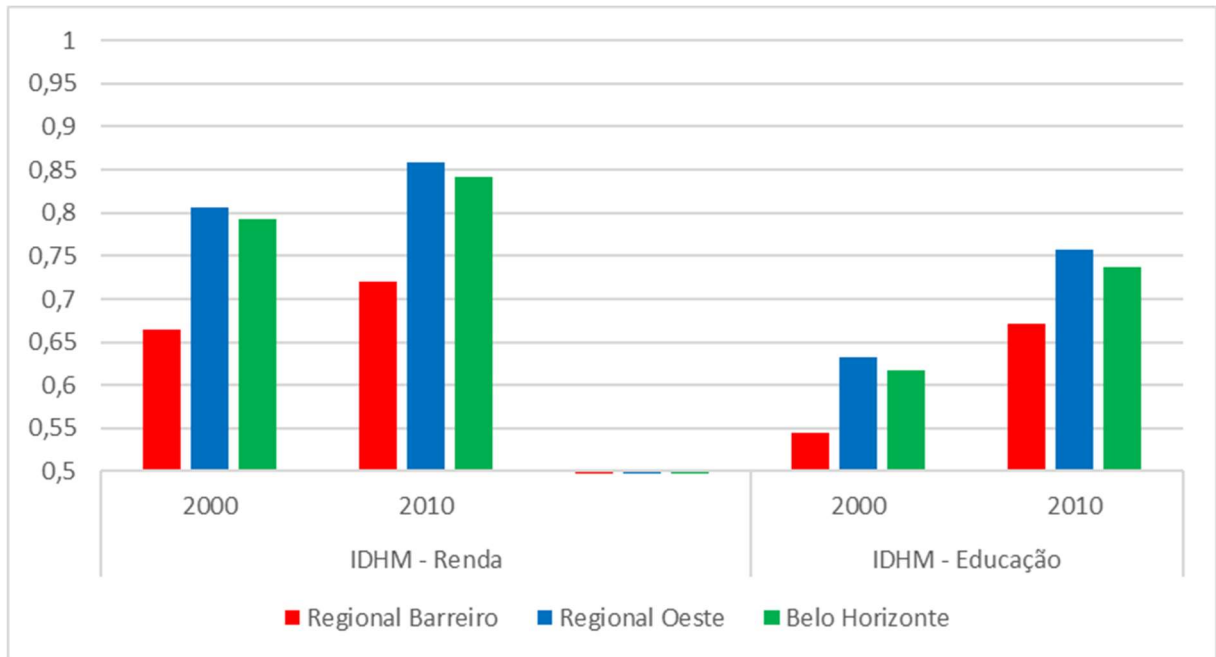
e o desempenho medido por indicadores educacionais. Além disso, traz características dos alunos que frequentam cada uma delas. Estas informações, somadas à literatura, são necessárias para subsidiar a análise das entrevistas que compõem a próxima seção.

Ambas as escolas que fizeram parte desse estudo, se encontram sob jurisdição da Regional Metropolitana B. Entretanto, quando se trata da divisão realizada pelo município de Belo Horizonte, nota-se que elas estão em territórios diferentes. A Escola A encontra-se localizada na Regional Oeste, enquanto a Escola B está situada na Regional Barreiro. Importante destacar que são regiões distantes e que apresentam populações com nível socioeconômico bastante distinto que reflete no NSE das duas unidades escolares. De posse destas informações é possível comparar a diferença entre regiões, com base no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM. Esse indicador foi desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento - PNUD, com base nos dados do Censo Demográfico. O índice varia de 1 (um) a 0 (zero), sendo que quanto mais próximo de um, melhor o resultado e quanto mais se aproximar de zero, pior o nível de desenvolvimento. Este é um indicador multidimensional, sendo definido pela PNUD como:

O IDHM é um índice composto que agrega 3 das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda. (PNUD, 2022)

No site da Prefeitura de Belo Horizonte, é possível ter acesso não só ao IDHM do município, mas também os das regionais, com base nos dois últimos Censos realizados, ou seja, os de 2000 e de 2010. O que torna possível a comparação entre as duas regionais e a média do município, como exposto no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Variação do IDHM no período 2000-2010



Fonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (adaptado)

O gráfico 1 evidencia que apesar das melhoras apresentadas no período entre 2000 e 2010, a regional Barreiro, a qual pertence a Escola B, ainda possui piores indicadores educacionais e de renda pior que a Oeste e o município de Belo Horizonte. O cenário do IDHM das regionais desenha para a Escola A a situação significativamente melhor, superior inclusive a média do município. Essa situação, pode indicar que há dificuldades maiores para a Escola B alcançar bons resultados educacionais de acordo com a literatura abordada neste trabalho. Como já se destacou aqui anteriormente, locais de maior vulnerabilidade e renda menor tendem a atrair educadores de menos experientes e ainda em início de carreira, portanto, com maiores dificuldades em proporcionar aulas de qualidade. Além disso, a renda tem relação direta com maior chance de melhores resultados de aprendizagem de uma pessoa, pois esta teria os meios para desenvolver suas habilidades sem os problemas materiais e culturais (ALVEZ et al. 2014; ÉRNICA, 2013; ÉRNICA, BATISTA, 2012). Assim, um território com melhores indicadores socioeconômicos reuniria as condições para elevar o desempenho de estudantes que frequentam escolas da região, mesmo que residam em locais mais vulneráveis (ÉRNICA; RODRIGUES, 2020). Esta situação daria outra vantagem para a Escola A por estar situada em local de IDHM mais alto. Apesar das diferenças significativas de IDHM entre as regiões das duas escolas,

ambas possuem o mesmo Nível Socioeconômico-NSE, o NSE 5. Segundo a Nota Técnica do Indicador Socioeconômico Saeb 2019, o NSE é dividido em 8 níveis diferentes, sendo que o Nível 5, possui as seguintes características.

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. (Inep, p.11, 2019b)

Ao visitar as duas escolas para realizar as entrevistas, identificou que ambas aparentavam um bom estado de conservação. Os prédios escolares eram adequados para o processo de aprendizagem. Além disso, elas possuíam espaço para os professores realizarem atividades extraclasse, os chamados horários de módulo II³, que têm que ser cumpridos no ambiente escolar. Como foram nestes locais de atividades extraclasse que as entrevistas foram realizadas, observou-se uma diferença nas infraestruturas. Enquanto a Escola A possuía 6 computadores a disposição dos professores, com grandes monitores de aproximadamente 22 polegadas e 2 conjuntos de mesas retangulares, capazes de abrigar vários professores ao mesmo tempo, a Escola B contava com apenas 2 computadores, com monitores pequenos de 14 polegadas e uma mesa redonda com 4 cadeiras. Estas impressões a respeito da maior defasagem estrutural do espaço de trabalho extraclasse para os professores na Escola B, foi reforçada na medida em que as entrevistas foram realizadas, a partir do relato dos professores, como será exposto mais à frente. E as condições de trabalho dos docentes têm impacto no resultado educacional (BROOKE; SOAREZ, 2011).

No intuito de verificar na prática se há uma disparidade entre as duas unidades escolares objetos deste estudo, foi realizado um levantamento dos resultados escolares, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, além de uma análise dos microdados do Censo Escolar, por meio da plataforma QEdú. O Ideb é um indicador importante, pois reúne informações a respeito do fluxo escolar e do

³ Os horários de módulo II compõem parte da jornada extraclasse que é formada por $\frac{1}{3}$ da carga horária do professor. Trata-se de horários cumpridos na escola e que devem ser utilizados com atividades de planejamento, reuniões, capacitações e outras atividades relativas ao cargo de professor. (MINAS GERAIS, 2016)

desempenho médio dos alunos em avaliações oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. A relevância deste indicador é defendida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, como exposto a seguir:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (INEP, 2019)

Ainda segundo o Inep, o indicador é utilizado para definir a qualidade e, também, as metas previstas, por exemplo, no Plano Nacional de Educação 2014-2024. No caso específico do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, o Ideb apurado no ano de 2019 foi de 4,0 enquanto a meta era de 5,0 para o mesmo período (Ideb, 2019). Nas duas escolas pesquisadas, o resultado superou a média estadual, alcançando um patamar de 4,6 na Escola A e de 4,2 para Escola B, mesmo assim, abaixo da meta definida para o estado afixada em 5,0. O ano de 2019 foi o último que teve avaliação do Ideb para as duas escolas. Apesar de ter ocorrido a divulgação do Ideb referente à 2021, a nota da Escola B não estava disponível nos microdados fornecidos pelo Inep, por não ter nota do Saeb, indispensável para o cálculo do índice.

No que se refere aos estudantes, ambas escolas possuem um número aproximado deles. Entretanto, a Escola A atua exclusivamente no ensino médio, enquanto a Escola B também tem turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que atende uma menor quantidade de alunos do ensino médio. Este é um dado que pode afetar negativamente os resultados educacionais desta última, pois aumenta a complexidade da escola (BROOKE; SOARES, 2011). Voltando para o número de estudantes, a Escola A contava com 1637 alunos matriculados no Ensino Médio em 2020 e 1424 em 2021. A Escola B, por sua vez, possuía 898 estudantes na última etapa da educação básica em 2020 e 813 em 2021. Para melhor ilustrar a variação de matrículas nos últimos anos, o quadro 2, a seguir, apresenta o quantitativo de alunos matriculados.

Tabela 1 Percentual de variação nas matrículas

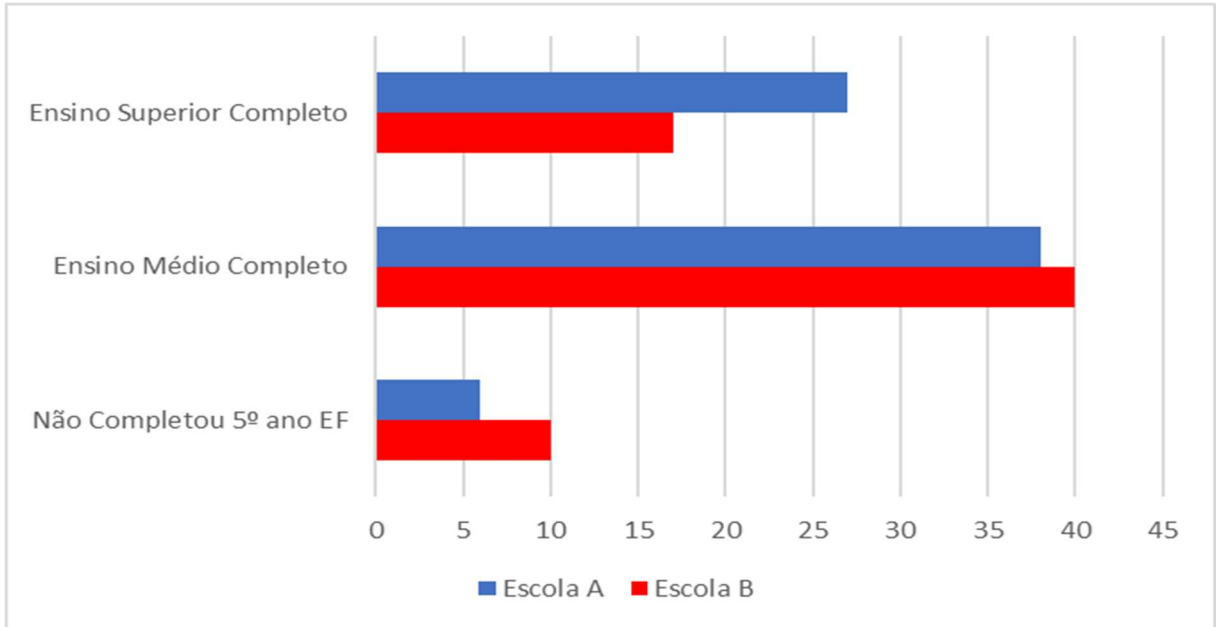
Escola A			Escola B		
Ano	Alunos	Variação anual (%)	Ano	Alunos	Variação anual (%)
2021	1.424	-13,0	2021	813	-9,5
2020	1.637	6,6	2020	898	5,9
2019	1.536	-4,1	2019	848	-6,8
2018	1.601	1,1	2018	910	3,5
2017	1.584	-0,7	2017	879	1,2
2016	1.595		2016	869	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar

A redução no número de alunos matriculados em 2021 superou a variação dos últimos 5 anos. O que é indício de evasão escolar no contexto da pandemia do covid-19. Fenômeno este que deveria ser acompanhado de perto pela Secretaria de Estado de Educação. Inclusive, durante a realização das entrevistas, os professores apresentaram as suas hipóteses sobre os fatores que podem ter contribuído para essa evasão, o que será explicitado na próxima seção, quando abordará a análise das entrevistas.

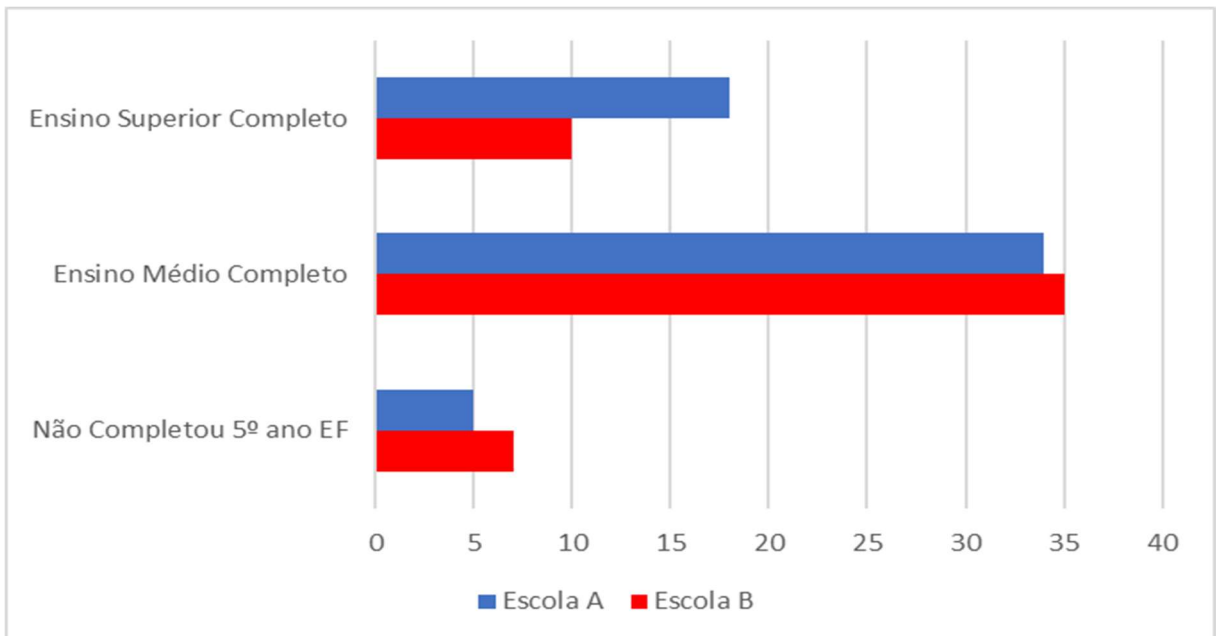
Outro instrumento importante para entender as características dos alunos são os questionários socioeconômicos. E um deles é aplicado junto à prova do Saeb para os estudantes que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio. Este questionário “aborda temas como nível socioeconômico, participação da família e atividades pedagógicas desenvolvidas” (Inep, 2020). Tendo em vista que as duas escolas apresentam o mesmo NSE, os dados trazidos pelo questionário, podem indicar alguns motivos que, conforme a literatura, justifiquem um resultado melhor na Escola A, além daquele que já foram apontadas anteriormente. Um dos aspectos analisados é o nível de escolaridade alcançado pelos responsáveis dos estudantes nas duas escolas, conforme exposto a seguir:

Gráfico 2 - Escolaridade da mãe ou mulher responsável (%)



Fonte: QEdu a partir dos dados da prova Saeb, adaptado

Gráfico 3 - Escolaridade do pai ou homem responsável (%)



Fonte: QEdu a partir dos dados da prova Saeb, adaptado

O estudo de Feijó, França e Pinho Neto (2022) indica a correlação, mesmo que pequena, quando minimizadas as distorções de renda, entre a escolaridade dos pais e o desempenho na avaliação do Enem. Os autores observaram um acréscimo entre 5,2 a 31,2 pontos no Enem. Nas escolas A e B a média geral do Enem 2019 foi de 525 e 518 pontos respectivamente, existindo uma diferença de 7 pontos em favor da Escola A. Esta, com melhor desempenho, possui 58,8% mais responsáveis do sexo feminino com nível superior, em comparação com as responsáveis da Escola B, segundo informa o questionário socioeconômico dos estudantes. Nos responsáveis do sexo masculino a diferença em favor da Escola A é ainda maior, superando em 80% a Escola B. No nível mais baixo de escolarização disponível no questionário, aqueles que não completaram o 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes da Escola B apontaram um número aproximadamente 66% maior que a Escola A, no que se refere às mulheres responsáveis. Quanto aos homens responsáveis, a diferença em desfavor da Escola B permaneceu, apresentando 40% a mais que a Escola A.

Em relação à raça, o trabalho de Érnica e Rodrigues (2020) apontou, entre outros fatores, uma correlação entre desigualdade educacional e a raça do estudante. Neste quesito o impacto esperado é que seja diminuído pelas escolas terem a mesma média de NSE, tendo em vista que, de acordo com os autores, em locais de NSE mais equitativos a diferença de oportunidade educacional por raça seja menor. Entretanto deve-se ponderar que há uma grande variação de IDHM entre as duas escolas, o que pode poderia aumentar a disparidade de oportunidades educacionais ligadas à raça. Isto porque na Escola A os estudantes pretos ou pardos somados representam aproximadamente 58% e os brancos por volta de 36%, enquanto na Escola B os números são 67% e 29% respectivamente. Estes dados reforçam que fora apontado pelos estudos de Érnica e Rodrigues (2020), além dos fatores socioeconômicos, a cor tem efeito nos resultados educacionais. E neste sentido, os estudos negros estão em desvantagens em relação aos brancos.

Um outro ponto a ser considerado relaciona-se a distância do local de residência dos estudantes até a escola que frequentam. Neste sentido, os dados apontam uma tendência de que os da Escola A venham de bairros mais distantes. Isto porque entre os que responderam ao questionário, 55% alegaram demorar mais de meia hora para chegar ao local de estudo, sendo que 66% informaram ir de ônibus. Em contrapartida, entre o público da Escola B, 80% apontaram que demorava menos de 30 minutos,

sendo que 64% do total de estudantes da escola informou ir à pé, indicando que residem próximo à escola. Esse deslocamento mais fácil torna mais barato e acessível as aulas e evita o absenteísmo dos estudantes. Isso teria resultado no desempenho escolar.

Outros dados importantes trazidos pelo questionário Saeb 2019, principalmente por ter sido aplicado próximo ao período de início da Pandemia, são referentes à infraestrutura que os alunos possuem em casa. A carência desses recursos pode dificultar ou até mesmo impedir o estudo adequado do aluno em casa. Ter um ambiente adequado em casa facilita o acesso a conhecimentos e o estudo. Em um momento de *lockdown* e teletrabalho, o fato de o estudante possuir um quarto só dele e uma mesa para leitura pode criar um ambiente mais adequado para o estudo. Estes benefícios de quarto individual e mesa de estudos foram apontados por 67% e 75% dos estudantes da Escola A e 62% e 67% dos da Escola B respectivamente. O que mostra a vantagem dos estudantes da primeira escola em relação a segunda.

Ter equipamentos adequados, principalmente, de informática é fundamental para o desempenho escolar e para realização das atividades dos PETs. Neste sentido, o computador/notebook, instrumento que poderia ser usado para acesso a eles e visualização das aulas do Se Liga na Educação, não estava presente em 9% dos lares dos estudantes da Escola A e 20% dos da Escola B. Outro item relevante, o sinal de *Wi-Fi*, segundo os estudantes, não estava presente nos lares de 8% dos estudantes da Escola A e 9% da Escola B. O valor pode parecer baixo, mas diante do universo dos que responderam ao questionário, o número de alunos que alegaram não possuir *Wi-Fi* em 2019 foi de aproximadamente 32 estudantes na Escola A e 19 na Escola B. Cabe destacar que apesar da Escola A apresentar uma porcentagem menor de alunos sem *wi-fi*, o número absoluto de alunos sem acesso é maior do que o da Escola B pelo fato da Escola A possuir um número maior de alunos matriculados no ensino médio. E como o número de matrículas no ensino médio dessas escolas em 2020 foi maior do que o de 2019, existe o risco real de que parte dos estudantes tenha ampliado suas desvantagens educacionais. Isto porque além de não conseguir usufruir de toda potencialidade do Conexão Escola, ainda pode comprometer a capacidade de buscar conteúdos em outros aplicativos e sites na internet. Como pode ser observado ao longo desta seção, a Escola A acumula pequenas vantagens em

várias categorias, o que segundo a literatura trabalhada, pode justificar o melhor desempenho que vinha tendo em relação à Escola B.

5.3- Atuação e dos professores durante a pandemia

Assim como aconteceu na sociedade, a Pandemia afetou de maneira diferente as pessoas, o mesmo aconteceu dentro do mesmo grupo de professores e de estudantes. Com a suspensão das atividades presenciais, os lares passaram a ser a sala de aula e com isso surgiram desafios maiores ou menores para utilizar esse ambiente de maneira satisfatória. Apesar do ambiente ser um fator capaz de influenciar o desempenho dos profissionais, como exposto a seguir, esta é uma variável que o governo do estado de Minas Gerais pouco ou nada consegue modificar, cabendo a ele verificar alternativas para minimizar o impacto na política pública idealizada.

Diante desse cenário dos efeitos da pandemia e das medidas adotadas pelo governo sobre as pessoas, principalmente, das escolas, as respostas as entrevistas são reveladoras. Porém, como já informado aqui, elas aconteceram com os docentes, direção e supervisão nas duas escolas. Assim, ao serem questionados sobre as dificuldades durante a pandemia, existiram aqueles que não apresentaram dificuldades, a exemplo da Entrevistada 12. Ela informou não ter tido problemas, tendo em vista que ela não tem filho pequeno, apenas um neto e que não mora com ela. Outro educador também expôs facilidade porque nas palavras dele “já tinha anteriormente um ambiente para trabalhar em casa, então não tive dificuldade” (Entrevistado 10). Outra a professora também demonstrou estar em uma situação mais cômoda neste quesito, como visto:

Eu tinha o ambiente, primeiro que eu moro sozinha, então não tinha nada. Depois eu fiquei com meus pais, mas eles souberam respeitar o período de aula e eu tenho meu quarto na casa deles, então eu tinha todo um ambiente propício para isso, desde ter internet própria.
(Entrevistada 1)

Um professor, relatou que a dificuldade foi inicial, mas transitória, porque segundo ele: “no início eu morava em uma casa menor e no meio da Pandemia me mudei para uma casa maior porque justamente eu e minha ex-esposa a gente morava em uma casa muito pequena” (Entrevistado 7). Outros apontaram dificuldades maiores, como o

Entrevistado 3: “Era sempre barulho de reforma, porque eu moro em apartamento, então era sempre barulho de reforma, você dá aula de manhã e começa a martelar no andar de cima, era difícil.”. A convivência com outras pessoas na mesma residência também foi trazida por outros professores, como a fala da Entrevistada 5 que relatou: “Não, não tava legal, era muito barulho, pessoas em casa e eu não conseguia um espaço adequado de silêncio, só meu, enquanto eu estava trabalhando.”. Dificuldade com filhos pequenos foram apontadas por duas professoras, como pode-se ver nos relatos a seguir:

Tive que me adaptar, porque eu sou mãe e tenho uma menina pequena, na época estava com um ano a dois, hoje tem três. Na época eu tinha que levantar antes dela, para não ter barulho, ou era o tempo todo chamando, não consegue diferenciar que agora é o silêncio. Então eu tive que me adaptar por conta dela. (Entrevistada 11)

Quando eu voltei [da licença maternidade] meu menininho tinha 6 meses, então eu fiz muito no celular. Então ele ficava amamentando e eu fazendo tudo pelo celular. Então tinha o ambiente adequado, mas devido a ele ter 6 meses e precisar de mim, eu fiz muito pelo celular. As vezes ele dormia e era a hora de eu pegar o celular, fazer e postar as atividades às 10 horas da noite para no outro dia às 6 horas. (Entrevistada 2)

É evidente que parte dos profissionais teve que enfrentar esforço maior para conseguir realizar as atividades, tendo inclusive que exceder sua jornada de trabalho. Neste sentido, o trabalho de Troitinho *et. al.* (2021) também apontou um maior nível de estresse entre as profissionais que tiveram que se acumular tarefas domésticas, tais como cuidar da casa e dos filhos. Este fato, somado às demais carências observadas nas análises das subseções seguintes, podem ter contribuído para a percepção majoritariamente negativa do REANP.

5.3.1 Os insumos do REANP

Com o início da vigência do REANP, coube ao professor, como um agente implementador dos seus programas educacionais, dar andamento às atividades previstas. Estas atividades incluíam acompanhar as aulas do Se Liga na Educação, entrar no aplicativo Conexão Escola durante seus horários de aula para tutorar alunos, receber e corrigir os PETs, além das atividades burocráticas de registro do teletrabalho planejado e executado. Para desempenhar estas tarefas, faz-se necessário resgatar outra pergunta do quadro 1: “Os recursos necessários para

implementação foram considerados no momento da formulação/implementação?” (BAPTISTA, REZENDE, p.159-160, 2015).

Neste sentido, um dos aspectos pensados pelo REANP, foi a necessidade de preparar os educadores para atuar no novo cenário imposto pelo teletrabalho. Para auxiliá-los a desempenharem as novas atividades, foram disponibilizados pela SEE, apostilas e vídeos tutoriais que ensinavam a usar a plataforma Conexão Escola. Além disso, realizou-se uma série de palestras e cursos de capacitação, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores.

O auxílio mais relevante foi o uso do *Google For Education* devido à quantidade de ferramentas integradas da plataforma. Nestas incluíam o e-mail, agenda, *Google Meet*, *Classroom*, *Groups*, *Forms* e *Drive*. Estes recursos permitem, entre outras coisas, promover reuniões e aulas ao vivo, armazenamento de informações, aplicação de avaliações, organização de turmas e trocas de informações. Segundo o SEE, o curso tinha “o objetivo de apresentar e demonstrar, de forma prática e objetiva, as potencialidades dos recursos disponíveis na plataforma *Google for Education*” (MINAS GERAIS, 2022b). Devido à grande integração de ferramentas, a plataforma *Google Classroom*, que inicialmente era utilizada no ano de 2020 de forma complementar ao aplicativo Conexão Escola, acabou sendo incorporada à ele no ano letivo de 2021, conforme informado pela própria SEE:

O aplicativo Conexão Escola está passando por uma reformulação e a partir do ano letivo de 2021 contará com a ferramenta *Google Classroom*. A inclusão da plataforma na nova versão do aplicativo atende os pedidos e as sugestões de professores e alunos da rede pública estadual de ensino. (MINAS GERAIS, 2022c)

Durante as entrevistas foi possível observar que os professores ouvidos fizeram os cursos de capacitação, com exceção de uma, a Entrevistada 2. Esta alegou ter aprendido “na marra, mexendo, entrando, vendo como funcionava.[...] Quando a gente soube que a gente usaria o *Google Classroom*, a gente entrou, baixou, viu como funcionava, começou a mexer e a gente passou para outros professores”. Entre os que fizeram, os *feedbacks* a respeito dos cursos foram variados, sendo que a Entrevistada 11 argumentou que “Fiz sim, bastante, principalmente no início, por exemplo, o *Google Sala de Aula* eu não conhecia, aí eu fiz para poder inserir e todos que eu tinha lá eu fui fazendo. Foram satisfatórios, gostei”. Na mesma linha, falou o

Entrevistado 7 “o curso que foi dado, o *Google For Education* foi legal, não posso reclamar, foi bom”. Uma das entrevistadas apontou inclusive que foi além dos cursos fornecidos pela SEE como vê-se no relato:

Eu fiz tanto curso para eu aprender a trabalhar nesse período, para aprender a usar Canva, Quizlet, para fazer material, porque eu fiz muito material, eu te mostro aqui no computador. Eu fiz tanto curso pago, quanto assisti todas as *lives* da Secretaria da Educação, não perdia uma para aprender, eu fiz tudo o que foi disponibilizado, fora os que eu paguei. (Entrevistada 1)

Entretanto, esta entrevistada fez uma ressalva: “Gostei, dos que eu fiz, eu gostei, só que tinha uma questão, eles não sabiam tirar dúvida nenhuma da gente. Todas as dúvidas que a gente levava, trazia, voltava com ela, eles não tiravam dúvida nenhuma” (Entrevistada 1). A Entrevistada 12 também ponderou, indicando que “seria bom se você tivesse assistindo o curso e fazendo ao mesmo tempo. Você estar assistindo o curso ali e ter um outro equipamento para fazer ao mesmo tempo. Porque só assistindo para depois você fazer, eu tive dificuldade”. Esta fala de que o curso foi mais teórico, sem a execução simultânea, também foi proferida pelo Entrevistado 10 ao dizer que “não acrescentou muito, um curso muito teórico, a necessidade que tinha mesmo era da prática, de fazer, do *hands-on*, enfim, da prática mesmo, isso de certa forma eu já tinha, vejo que não me acrescentou muita coisa”. Outra pessoa, a Entrevistada 9, também apontou não ter tido grandes avanços com o curso, narrando que “para gente que está mais avançado, os cursos estão mais atrasados”, entretanto fez uma importante ponderação, ao entender que os cursos “são feitos também para quem está iniciando” de modo que achou válido um nível mais acessível do conteúdo.

Apesar de certo êxito na capacitação dos profissionais, vários dos entrevistados apontaram que não possuíam os insumos necessários para realização adequada do teletrabalho e que não receberam nenhum suporte da SEE nessa área. Baptista e Rezende (2011, p. 151-152, grifo nosso) apontaram no seu trabalho que mesmo “se a política é “boa”, mas a perspectiva de execução é ruim, pela falta de capacidade técnica ou **falta de recursos**, também existirão problemas na implementação”. Corroborando para ideia de precariedade de recursos, tiveram os seguintes relatos: “Eu tive que comprar um computador, porque até então eu só usava o da escola e um para dividir com meu marido. Aí eu comprei um computador na ocasião e esse

computador eu tive uma série de problemas com ele” (Entrevistada 9); “Uma coisa que eu fiz foi que durante o período da pandemia eu fiz um plano de internet separado do meu pessoal e comprei um aparelhinho mais simples para eu atender os alunos, sem que isso interferisse na minha vida pessoal.” (Entrevistada 1). Outra fala, trouxe em detalhes mais dificuldades enfrentadas:

Eu tinha um notebook ultrapassado, tanto é que até para as reuniões ele travava. Tanto é que até para as reuniões eu usei muito foi o celular. Tinha comprado um celular que assim, eu usei muito, muito mesmo e a bateria ficou ruim, porque até as aulas eu dava pelo celular. O equipamento que eu tinha melhor era o celular que foi desgastado pelo uso e o notebook não me atendia [...] nem para poder lançar as notas, porque era muito lento e eu me recusei a comprar, porque eu acho que o estado deveria fornecer o equipamento para gente, assim como a prefeitura está fornecendo para mim o Chromebook, e lá a gente ainda nem foi cobrado do Diário eletrônico. (Entrevistada 12)

Ainda referente à insumos, a falta de um recurso atingiu especificamente os professores de matemática ouvidos. O relato da Entrevistada 4 mostra bem essa falta, “Eu não tinha, tive que comprar computador, **mesa digitalizadora**, tudo com meu dinheiro, a gente não teve ajuda do governo, zero, zero, nem uma cadeira confortável, acho que a gente foi muito sacrificado” (grifo nosso). Também teve que ser adquirido por outros professores da mesma matéria, como a Entrevistada 11 que disse: “Eu como professora de matemática tive que comprar uma mesa digitalizadora, gostei no início tive muita dificuldade, mas me serviu e não me arrependo de ter comprado”. Os profissionais desta matéria classificaram esse equipamento como algo imprescindível na explicação para os alunos, como se vê nos seguintes relatos: “as atividades eu tinha que fazer com eles, porque eles não davam conta de fazer sozinho, então eu tive que me adaptar, comprar uma mesa digitalizadora” (Entrevistada 4). Questionada sobre dificuldades no ensino, outra entrevistada do mesmo conteúdo letivo respondeu:

No início, foi o fato de eu não ter a mesa [digitalizadora]. Porque eu como professora de matemática, pensava: Meu Deus, como vou escrever isso no computador, não tinha como. Aí foi quando participando de cursos e assistindo vídeos de YouTube, eu pensei como a pessoa escreve? Aí eu comecei a pesquisar. Quando eu me adaptei em relação a isso, ficou melhor, porque eu tinha um quadro na minha frente. (Entrevistada 11)

Por fim, os últimos insumos analisados foram os PETs e as aulas do Se Liga na Educação, as principais ferramentas de apoio ao ensino durante o período da pandemia. A maioria dos entrevistados entendeu que existiu um alinhamento entre os volumes dos PETs e as aulas transmitidas no Se Liga na Educação, como informa a Entrevistada 06 ao dizer que “As aulas eu gostei bem, o pessoal trabalhou bem, assim, os professores estavam bem alinhados”. E, também, a Entrevistada 05 “Pelo o que eu acompanhava do que era passado no Se Liga e de acordo com o PET, o que eu estava vendo com eles estava dentro do esperado”. Apenas dois entrevistados, os de número 3 e 13, informaram perceber um desencontro entre os PETs e o Se Liga na Educação. No entanto, a situação se mostrou diferente quando questionados sobre o alinhamento com o currículo referência. Parte dos professores mostrou-se satisfeito com o material produzido, como a Entrevistada 2, manifestando-se que “Em relação a Educação Física, alguns PETs eu gostei muito, porque eu trabalho a área da saúde com os meninos, então tinha muita coisa interessante que eu havia trabalhado já em algumas turmas”.

Para a Entrevistada 12, que leciona o mesmo conteúdo, “algumas matérias estavam de acordo com a série e com o ano e outras não. Tinha uma parte boa e uma ruim”. Entre as duas entrevistadas, 5 e 8, que atuavam com aulas de biologia, a percepção foi de que o conteúdo estava de acordo com o que usualmente era ensinado por ano em série. Sendo que a entrevistada 5 complementou, falando que “o que eu estava vendo com eles estava dentro do esperado. Tava o ideal, assim, tava mais acessível, mais fácil a linguagem, então tava ideal, pelo menos para a turma que eu estava ministrando as aulas”. Visão semelhante foi transmitida pela entrevistada 1 ao declarar que “o material produzido não era um material ruim, assim para as aulas, dentro do que era a proposta do PET”. Em outro trecho completou, falando que “o PET foi um paliativo, não falo que ele foi ruim porque ele nos ajudou num momento em que a gente não tava preparado para nada”. Por sua vez, a entrevistada 9 disse: “Eu gostava mais das aulas do que dos conteúdos dos PETs que eram muito superficiais, mas eu acho também que para fazer em 4 semanas, tinha que ser superficial, era uma necessidade”. Destaca-se aqui a visão das educadoras, que perceberam a necessidade de uma cobrança adequada para um cenário do estudante estar fora do ambiente escolar e ter que desenvolver atividades de maneira autoinstrucional, conforme foi previsto em lei (MINAS GERAIS, 2020a, art. 3º, §1º). Todavia, em

conteúdos diferentes a visão de nível adequado também mudou. Este é o caso, por exemplo, dos professores de matemática em que existiu um sentimento compartilhado em ambas as escolas de que “Os alunos não tinham base para acompanhar o conteúdo do PET que estava muito avançado” (Entrevistado 13). A Entrevistada 4 também expôs tal preocupação com o nível da cobrança que na visão dela estava acima do nível do conteúdo passado, como se vê no trecho a seguir:

Tinha um alinhamento, só o conteúdo que não batia e o nível das atividades, que não eram condizentes com o de um aluno de escola pública. Puxando o nível muito acima do que os meninos dão conta de fazer. [...] Não adianta o PET chegar com atividade de Enem para ele, que não vai conseguir fazer, acho que é isso que distancia o menino desse tipo de atividade, ele deixa de fazer porque ele não consegue nem entender o que tá lendo. (Entrevistada 4)

Além disso, os mesmos professores de matemática também informaram que a ordem do conteúdo do material não estava de acordo com o que era previsto para cada ano de ensino. A entrevistada 4 afirmou que “às vezes o conteúdo daquele bimestre estava em outro, o conteúdo do primeiro ano estava no segundo ano” e completou afirmando que “matéria que a gente costumava dar no segundo estava no primeiro, aí repetia do segundo no terceiro”. O entrevistado 13 seguiu com a mesma percepção de que o material “passou conteúdo de várias outras etapas”. Apontamentos nessa mesma linha foram feitos por profissionais de outras matérias, como o feito pela entrevistada 1, que apesar de não ter achado o nível do material ruim, como exposto anteriormente, afirmou que “a própria sequência do material não foi boa, porque eles não foram crescendo. Parecia assim, o PET 1 era PET 1, o PET 2 o PET 2, mas eles não dialogavam”. Já a Entrevistada 6, que leciona Artes expôs que:

O primeiro ano tava com o conteúdo que a gente trabalha no terceiro ano, no primeiro ano eles estão muito crus, então nós entramos no primeiro ano dando toda uma revisão do fundamental, para depois ir andando, começarem a escrever, fazer uma analogia entre uma coisa e outra e eu achei muito pesado, tava bem trocado, o primeiro ano tava puxando, o segundo mais ou menos e o terceiro, assim, light, bem leve mesmo, sendo que a gente puxa mais no terceiro ano. (Entrevistada 6)

Tal situação relatada vai de encontro do estabelecido no caput do art. 3º da Resolução que dispõe sobre as normas do REANP, que traz a seguinte determinação:

Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), **organizado de acordo com o Currículo**

Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino. (Minas Gerais, 2020a, grifo nosso)

Parte deste descontentamento dos professores se deu porque nos momentos pré-pandemia, a escola era dotada de grande autonomia para organizar os conteúdos dispostos na base curricular. Assim, os professores tinham certa margem para distribuição do conteúdo ao longo do ano, adequando-o com as realidades locais, dificuldades e especificidades apresentadas por cada turma. Os dois professores de geografia ouvidos, lotados em escolas diferentes, compartilharam visão semelhante, relatando que

Na geografia a gente tem uma sequência básica, no primeiro ano a gente ensina geografia física e leitura de mapas, para que no segundo e terceiro ano do ensino médio, que é onde eu atuo, o aluno possa ler uma mapa, interpretar formas de relevo. [...] No REANP o que a gente viu foi matérias como geopolítica e matérias mais avançadas antes de você apresentar cartografia e geografia física pros meninos, que é básico para eles entenderem. Dentro da BNCC, dentro dos parâmetros curriculares, mas fora de ordem. (Entrevistado 7)

Totalmente em desacordo (com o currículo), porque apesar de ter o CBC do estado, o planejamento é feito pelas escolas, o que vai ser trabalhado em cada ano, de acordo com o CBC. Então cada escola tem normalmente ali o seu cronograma, que é feito com a equipe pedagógica, e com os professores da área. Nós mesmos discutimos o ensino médio, pensando como um todo e o PET não levou isso em conta, né? Tinham temas que no terceiro ano foram trabalhados, mas já tinham sido trabalhados no primeiro e no segundo, temas que foram trabalhados no segundo que não tinha a preparação para trabalhar no primeiro. Então, ficou muito solto, na verdade foi uma verdadeira colcha de retalhos na minha análise (Entrevistado 10).

Para os professores havia o entendimento de que a política educacional adotada foi imposta sem a flexibilidade necessária para se adaptar à realidade. Deste modo, eles como implementadores, além de não se sentirem incluídos no processo, também tiveram cerceada a autonomia. Com isso, acreditavam que cabia a eles apenas o cumprimento de algo definido anteriormente em uma visão *top-down*, adotada pela SEE. Neste sentido, aos professores e gestores escolares caberiam a fase administrativa da política, com pouco poder discricionário. Esta visão adotada recebe críticas de outros modelos, como o *bottom-up*, que entende que o processo de formulação se estende para implementação, conforme exposto a seguir,

Existe sempre um controle imperfeito em todo o processo de elaboração da política, o que condiciona o momento da

implementação. Assim, a implementação é entendida como o resultado de um processo interativo através do qual uma política, que se mantém em formulação durante um tempo considerável, se relaciona com o seu contexto e com as organizações responsáveis por sua implementação. Este enfoque alerta para o fato de que certas decisões que idealmente pertencem ao terreno da formulação só são efetivamente tomadas durante a implementação, porque se supõe que determinadas opiniões conflitivas não podem ser resolvidas durante o momento da tomada de decisão. (BAPTISTA, REZENDE, p.150, 2011)

Durante as entrevistas foi possível observar nitidamente o descontentamento de parte dos professores. Para a entrevistada 9, a visão que a SEE teria é a de que “Eu fiz o material, ficou lindo, só os professores que não quiseram dar aula”. Tal fala remete à ponderação trazida por Baptista e Rezende, de que “os bônus pelos acertos são capitalizados, sobretudo, pelos gestores, enquanto os ônus dos erros são distribuídos entre os executores e os setores da sociedade que sofrem por não terem seus problemas superados” (BAPTISTA, REZENDE, p.150, 2011). Secchi (2014, p. 47) também aborda essa característica presente em políticas *top-down*, como visto no seguinte trecho:

Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para “lavar as mãos” em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos). Esse processo é conhecido na literatura política como *blame shifting*, ou deslocamento da culpa.

Na visão de outra professora ouvida, fica o desejo de que os gestores formuladores tivessem maior conhecimento do que se passa na implementação, como trazido a seguir:

A crítica é essa, de quem faz, descer para sala de aula, para ver o nível dos nossos alunos para depois propor uma coisa assim com nível tão avançado de exercício. Não é que eles não tenham capacidade de fazer, mas para isso tem que ter base, o que eles não têm. (Entrevistada 4)

Importante frisar que algumas das críticas apontadas pelos educadores das duas escolas, conversam com o trabalho de Silva *et. al.* (2021). Estes autores também percebem uma maior insatisfação entre aqueles que não possuíam ou tinham que dividir recursos necessários para o trabalho, como o computador. Com estas considerações dos professores, já é possível responder mais uma das questões

trazidas pelo Quadro 1, ao se perceber que parte significativa dos agentes implementadores não estão de acordo com a política traçada.

5.3.2 A relação professor-aluno

Outra questão sugerida por Baptista e Rezende (2011) para análise da implementação apontada no quadro 1, está relacionada aos atores e se eles estão de acordo e compreendem a política traçada. Se não houve consenso a respeito da qualidade do material didático entre os professores, há uma convergência de entendimentos de que as normas balizadoras do RENP não foram adequadas e afetaram profundamente a relação dos educadores com os alunos.

Isto porque o que a norma estabelecia como instrumento para “registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular” (Minas Gerais, 2020a) foi o PET. Desta maneira, os professores tiveram que seguir as edições dos PETs, pois delas é que dependia o cômputo de notas e de frequência, situação que gerou um problema de perda de interação com os alunos. Amostra desse sentimento pode ser vista nas falas referentes ao contato com os estudantes, pois a participação despencou como exposto nos trechos das entrevistas:

No início, até por ser uma novidade, eu vi que eles estavam mais interessados. Eu tinha nas aulas cerca de 35, 40 alunos nas primeiras semanas, aí passou um tempo ali da quarta semana e foi caindo e no final tinham 5 ou 6 alunos. Porque o pessoal depois acho que foi vendo que aquelas aulas não eram obrigatórias né, **bastava ele fazer o PET naquela situação proposta e tava OK. A maioria dos alunos vai pelo que é exigido.** (Entrevistado 10, grifo nosso)

Mais difícil é conseguir manter a atenção dos alunos. A maioria dos alunos só entrava, conectava, mas não estava assistindo aula. Você sabia porque durante a aula, você perguntava, tentava interagir, mas normalmente era sempre o mesmo aluno que respondia, então você sabia que era só aquele aluno que estava lá. O resto estava tudo só conectado, mas não tava assistindo aula. (Entrevistado 3)

Em uma sala de quarenta alunos, eu tinha oito frequentes, no início começava com dezesseis, depois passava para quinze, doze, treze, tinha dia que você ligava e só tinha um aluno, dois, principalmente as aulas de sete da manhã. (Entrevistada 4)

Dada a não obrigatoriedade em assistir as aulas os educadores ficaram desmotivados ao longo do tempo com como disse o Entrevistado 6 “quando programava alguma aula online, não tinha um acesso, um retorno não”. Sentimento compartilhado pela Entrevistada 12 “Tentei dar umas aulas práticas online, mas não deu muito certo, os meninos fechavam a câmera e ficava só eu fazendo, demonstrando e eles não reproduziam.”.

Novamente depara-se com uma política pública engessada, no sentido de que não existe uma margem de discricionariedade suficientemente ampla, por parte dos implementadores, para sanar as suas falhas. O que os implementadores perceberam foi que o que importava para SEE era a devolutiva dos PETs pelos alunos e, com pouca autonomia, pouco puderam fazer. Cabe ressaltar, mais uma vez, que na literatura pode ser entendido como positiva as mudanças ocorridas na implementação como trazido por Secchi (2014, p.48), “esse papel de remodelação da política pública por aqueles que a implementam não é entendido como um desvirtuamento, mas sim como uma necessidade daquele que se depara com problemas práticos de implementação”.

Os professores ouvidos relataram ter preparado material escolar além dos PETs e das aulas do Se Liga na Educação. Estes foram aulas pelo *Google Meet* e YouTube, material complementar e questionários por meio do *Classroom*. Além disso, eles buscaram contato com os alunos pelo *whatsApp*, preocupados com o seu aprendizado e não só com a entrega de atividades. No entanto, a falta de adesão foi desmotivando os profissionais. O ensino então, deixou de ser construído coletivamente por meio de diálogos e interações professor-aluno, aluno-aluno, o que é reforçado na fala da entrevistada 9 “o REANP fez perder a relação. Os ganhos que eu tenho como professora, de participação do aluno de *feedback* de atividade, de interesse e participação dele na aula, é construído na relação”. Para os entrevistados de uma forma geral, a educação passou a ter um aspecto mecânico de busca pela resposta pronta, já que as atividades estavam sendo feitas remotamente o que dificulta o controle das cópias, e não pelo aprendizado, como visto nas falas dos entrevistados:

O professor, o papel do professor quando a gente tá de frente com o aluno, a gente consegue buscar o que ele não sabe e trabalhar isso aí. Com o PET, eu já te falei da questão de que eles buscaram as respostas prontas, os nossos alunos simplesmente pararam de pensar. Eles não valorizaram o trabalho do PET, por mais que a gente

tentasse trazer, fazer e mostrar a necessidade do aprendizado, sem o papel do professor, aquele professor ali com eles, eles desvalorizaram isso, então eles não aprenderam, porque quando você parte do copismo, você não aprende. [...] a própria produção de texto quando pedia, os alunos buscavam na internet. Iam atrás da proposta e pegavam e você falava, gente, vocês não produziram esse texto, vocês copiaram. (entrevistada 1)

Eu tinha uma aluna que ela tava cobrando para fazer os PETs dos colegas, então ela tava fazendo de todo mundo que queria e ela tava recebendo por isso. [...] Alguns faziam apenas uma página, porque já tinha que ser avaliado. (entrevistada 2)

Durante o REANP, quando você não via a resposta muito fora do contexto, você via muito Ctrl C, Ctrl V, né? O *Brainly* foi a ferramenta que os meninos mais aprenderam a mexer durante o REANP. Você via a mesma resposta repetindo todas as vezes, aí você ia no *Brainly* e via que a resposta estava lá. [...] Um ponto positivo é que os alunos começaram a aprender a pesquisar no *Google*, isso é um salto, sabe? O aluno conseguir pesquisar aquele tema que precisa e conseguir achar a resposta no *Brainly* já ajuda muito, saber fazer a pergunta certa para a internet, ela vai te dar a resposta correta. (entrevistado 7)

O *Brainly*, também foi apontado no trabalho de Cazal (2021) como ferramenta utilizada pelos alunos para “colas”, tornando mais sólidos os indícios de que as cópias de atividades foram um problema capaz de comprometer a política. O site que hospeda essa plataforma, define o *Brainly* como uma “comunidade de compartilhamento de conhecimento onde 300 milhões de alunos e especialistas unem forças para responder às questões de dever de casa mais difíceis” (BRAINLY, 2022), também foi apontado por outros professores. Entretanto, a maioria não percebeu esse aspecto positivo trazido pelo entrevistado 7, do domínio de ferramentas de pesquisas. Os relatos são de que cresceu a defasagem de aprendizagem em relação à turmas anteriores, como aponta a professora:

O meu trabalho consiste em no nono ano pegar matéria do sétimo e do oitavo, para conseguir chegar na matéria do nono, que eu preciso. Terceiro ano é voltar lá no primeiro ano, às vezes até antes dependendo do aluno, para conseguir abarcar o terceiro. Segundo ano, tô trabalhando segundo ano, mas puxo matéria do primeiro, puxo matéria do nono para eles para poder caminhar para eles estarem preparados para o terceiro, para estarem num nível mais elevado. Então esse ano é um ano que a gente não vai concluir o planejamento [...] Essa é uma defasagem que eles vão levar com eles e a gente vê em todas as séries. (Entrevistada 1)

Um aspecto diferente e importante trazido nas entrevistas e que, além de comprometer a participação, também pode evidenciar uma maior vulnerabilidade social dos estudantes da Escola B, foi o de que parte dos alunos começou a trabalhar.

A entrevistada 1 frisou que “O aluno não tava vindo à escola, mas ele arrumou emprego, ou seja, estava saindo para trabalhar do mesmo jeito e as respostas dos PETs os meninos pegavam pela internet e a gente não podia ter uma correção rigorosa”. A Entrevistada 2, da mesma escola, seguiu na mesma linha: “começaram a trabalhar porque os pais perderam o emprego, então não tinham tempo para fazer, não tinham tempo de vir à escola entregar”. E não só a busca de emprego tirou os alunos do seu turno letivo, mas a busca por cursos também, como no relato abaixo:

Minhas turmas eram meninos maiores, então eles arrumaram durante esse período da pandemia o **Trilha de Minas durante o horário de aula, que era onde eles conseguiram a vaga**. Com tava online eles poderiam fazer em qualquer momento. Entraram para o mercado de trabalho, então nós tivemos muito essa questão, dos meninos fora do ambiente. No início eu estava com uma frequência de 80% e no final eu tava com 10%. (entrevistada 1, grifo nosso)

Com a maior ocupação dos estudantes com trabalho e com o Trilhas de Futuro, programa do governo estadual que oferece gratuitamente cursos técnicos (MINAS GERAIS, 2022d) para alunos egressos ou matriculados no ensino médio, foi percebido uma maior tolerância com as entregas, tanto em relação às cópias quanto em relação aos prazos. Inclusive, após o início das atividades presenciais, acordos informais foram firmados entre os educadores, para evitar reprovações, mostrando o aparecimento de certo nível de discricionariedade do implementador, como visto na fala a seguir.

Quando naquele finalzinho de 2021 quando voltou presencial, vários alunos enfrentaram uma série de problemas, porque eles tavam trabalhando, fazendo o Trilha de Minas e eles não conseguiram adequar para aquela volta que nós tivemos. Então, tivemos que fazer um monte de ajeito para não prejudicá-los, já que voltou já no final do ano e eles estavam com a vida estruturada após 2 anos de Pandemia. (entrevistada 1)

Estas mudanças que extrapolam o escopo do planejamento público são tidas como inevitáveis por parte da literatura. Desta forma, “situações concretas revelam um padrão muito distinto, onde prevalece a troca, a negociação e barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos” (SILVA; MELO, 1999, p. 7). Possivelmente esta flexibilidade adotada pela equipe da Escola B pode ajudar a explicar a melhoria no Indicador de rendimento, medida de fluxo que faz parte do cálculo do Ideb. Isto porque de acordo com o Inep, os números melhoraram na escola B em relação à 2019,

passando de 0,83 para 0,86 enquanto na escola A permaneceram inalterados em 0,90. Todavia, esta postura leniente adotada não agradou todos os entrevistados, tem-se o exemplo do entrevistado 3 que disse: “A reclamação que eu tenho é que teve muito PET devolvido em branco e a gente teve que considerar que foi feito.”.

Comprometeram também a interação professor-aluno, os problemas relacionados à falta de acesso à internet pelos alunos. Eles foram apontados pela maior parte dos entrevistados, relatando que “às vezes a internet tava ruim, eles usavam 3, 4g do telefone, então não dava pra fazer muita coisa, a falha mesmo era em relação ao acesso à internet.” (entrevistada 5). A mesma entrevistada também afirmou que devido ao fato de que “nem todos tinham acesso à internet, né? Então não tinha uma participação nem de 50% eu diria”. Ela atribuía um peso maior à falta de internet do que ao modelo de ensino. Já a entrevistada 6 disse: “Tive caso de menina que pediu ao vizinho para mandar, porque eu fiz contato e ela falou que não tem internet, aí eu falei para ver com alguém e quem me mandou foi o vizinho”. Outro entrevistado narrou que:

Muitos alunos vieram aqui buscar a apostila física. Mais de uma vez eu me lembro de receber e-mail de outros alunos com material de terceiros, porque aquele aluno não tinha acesso, não tinha computador. Então ele enviava o material dele por outro colega de turma. (Entrevistado 7)

Em um cenário em que parte dos alunos não tem acesso aos recursos necessários para um estudo tutorado, seja por restrição de meios para acessar à internet ou por falta de acesso ao sinal da Rede Minas para assistir ao Se Liga na Educação, faz com que tenham que recorrer a outros meios, como cópias de atividades e uma demora maior em cumprir as previstas, em relação aos colegas de turma. Outros entrevistados também perceberam uma dificuldade maior na entrega do público que precisou do PET impresso, como exposto:

Quem realmente fazia pelo aplicativo a entrega era muito tranquila, mas quem entregava na escola era um pouco complicado. Às vezes o menino do turno da manhã entregava no turno da noite, aí o PET se perdia, ou o menino da tarde entregava de manhã, então tinha que prorrogar os prazos. (Entrevistada 2)

A entrega de material impresso, o pessoal deixou muito para última hora. A princípio pareceu que os meninos não tavam e realmente era difícil mesmo, durante a pandemia conseguir com que os meninos fizessem no prazo as atividades. A gente sempre teve que ficar cobrando, passava o prazo e cobrava de novo. (Entrevistado 3)

Todas as dificuldades apontadas nesta sessão levaram a situação de que teve que aumentar os prazos de entregas dos PETs. Desta forma, não seguiram no ritmo planejado de um volume por mês, subdividido em 4 entregas semanais, revelando novamente que acordos foram realizados entre os atores envolvidos. A preocupação com a desigualdade no acesso às TDICs em Minas Gerais esteve presente em outros artigos como o de Lima, Ramos e Oliveira (2022, p. 9), trazendo a ponderação de que “As políticas públicas baseadas na utilização das TDICs como prestação de apoio a pessoas em situação de vulnerabilidade deveriam garantir o acesso às tecnologias, sob o risco de agravar o problema que deu origem à ação pública.”

Essas constatações apontam que o REANP não cumpriu, muito menos previu mecanismos suficientes para atender ao um o pressuposto elencado em seu Documento Orientador. Nele previa “que a educação chegue em cada domicílio do Estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais” (MINAS GERAIS, p4, 2020d). Isto porque não foi ofertado para este público algo além da impressão do material. E se grande parte dos lares não possui acesso à Rede Minas para assistir ao Se Liga na Educação ao vivo, conforme já exposto neste trabalho, é crível que o público que não tem acesso aos meios digitais para acessar aos PET. Também ficou prejudicado ao assistir online às aulas do Se Liga na Educação. Vê-se então um cenário propício para reproduzir desigualdades já existentes, além de, segundo estudos como o de Troitinho *et. al.* (2021), aumentar níveis de estresse diante de dificuldades e perda da interação na relação professor-aluno.

5.3.3 Potencialidades observadas

Algo relevante a ser pontuado, é que o REANP apesar de todas as críticas, deixou na maioria dos professores a esperança de algum legado positivo. O aspecto mais óbvio foi a adoção pelos professores da tecnologia em suas aulas. Neste sentido, foram vários os relatos. Ao ser indagada sobre potencialidades, a entrevistada 5 indicou “os recursos tecnológicos que a gente precisou recorrer a eles, daí talvez fugir um pouco do tradicional que ainda é aplicado. [...] Eu até hoje tento fugir do convencional e usar mais recursos tecnológicos”. A entrevistada 12 percebeu vantagem semelhante, “eu tive que aprender algumas coisas, embora com dificuldade, mas aprendi a fazer um formulário, algumas tecnológicas, então isso foi bom para poder usar isso depois”. O

entrevistado 10 foi além ao dizer “a vantagem foi inserir na escola essa coisa da tecnologia, é uma necessidade que acabou forçando a maior parte de nós professores a ter contato com a tecnologia do *Google Classroom*, **comunicação direta além da sala de aula**” (grifo nosso). Dessa forma, apontou a possibilidade de contato extraclasse com aluno. Inclusive, três professores apontaram já estarem utilizando desses recursos para complementar suas aulas, como pode-se ver nos relatos:

Acho que a melhor questão foi a do trabalho híbrido, que eu até hoje estou usando. Porque eu fiz greve, participei do movimento grevista e a gente tem a reposição de aula e os meninos não vem. E mesmo dentro do trabalho de sala de aula, igual eu falei antes, a gente tem que puxar muita coisa que ficou para trás. Aí, dentro do trabalho híbrido tenho o que eu preciso corrigir, o que eu preciso trabalhar, tudo assim com material, com vídeos, um conteúdo que eu tive que puxar e não dava tempo de explicar totalmente. Aí quando eu fui dar aula, eu já vim com as explicações pontuais. Então ele preparou a gente para esse tipo de trabalho, essa visão fora da casinha, de buscar outras maneiras de complementar, até porque com o Novo Ensino Médio, nossa carga horária é insuficiente para a gente fazer o trabalho que tem que fazer. Então no novo ensino médio é que o ensino híbrido vai se fazer mais necessário (entrevistada 1).

O Conexão Escola eu ainda utilizo. Como por exemplo agora no Novo Ensino Médio eu tenho uma aula por semana, eu dou aula em sala além de dar aula nas quadras, em campo. Então eu pego aquilo que eu trabalho na sala eu posto no Conexão Escola, como atividade e como matéria para eles fazerem, senão eu vou ficar o ano inteiro na sala de aula, então eu dou a aula teórica, posto e aí na semana seguinte eles tem que me devolver, por lá, pelo formulário, aí eu consigo fazer minhas [aulas] práticas. Aquele aluno que não tem o acesso, ele faz pelo caderno e me mostra (entrevistada 2).

Elas são bastante propícias para continuarem sendo usadas. Inclusive esse ano eu continuei usando o *Google Sala de Aula*, né, com meus alunos, o *Google Formulário*, passo várias atividades lá. As coisas que eu aprendi eu não descartei, não voltei para o que era antigamente de só quadro e pincel (entrevistado 3).

Parte desse potencial das ferramentas utilizadas durante a pandemia foi visto e reconhecido como didaticamente úteis pela SEE. Neste sentido, o *Google Classroom* continua disponível pelo e-mail institucional, para o uso dos professores. Outras ferramentas também permanecem, mas sob uma nova perspectiva para 2022. Com o fim do REANP surgiu o Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo - PROFIP, regulamentado pela Resolução da SEE n. 4.709 de 28 de janeiro de 2022, trazendo em seu art. 1º que

Fica instituído o Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo, para atendimento às demandas de formação continuada dos educadores e gestores e para o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2022)

Com isso as aulas do Se Liga na Educação retornaram, mas focadas em conteúdos do novo currículo e para fornecer alternativas pedagógicas aos professores da rede pública estadual de Minas Gerais. Entretanto, mesmo sendo de grande valia esta política, faz-se necessário que o governo do estado de Minas Gerais esteja atento e invista em mitigar desigualdades nas TICs para não aumentar disparidades de aprendizagem entre os mais vulneráveis. Caso contrário, aqueles que possuam mais recursos, terão maiores condições de acompanhar atividades extraclasse, enquanto os menos favorecidos terão um ensino precarizado, somando mais esta desvantagem às defasagens obtidas na pandemia. Demonstrando preocupação neste sentido, o entrevistado 7 disse que:

Se os alunos tivessem acesso aos smartphones com internet, que o governo tinha prometido, não pode entregar porque era ano eleitoral, eu continuaria utilizando todas as ferramentas do *Google for Education* hoje em dia na aula, a gente até tenta passar, mas muitos dos alunos falam que não tem acesso. (Entrevistado 7)

A fala do professor se refere aos *smartphones* do programa Estudantes em Rede. Este programa teve como objetivo distribuir celulares com chip para acesso à internet, para os estudantes com dificuldade de acesso às ferramentas digitais de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2021). E o que o professor narra, no que se refere à não entrega dos *smartphones* é parcialmente procedente. Isto porque a entrega foi feita em diferentes lotes, de modo que parte das escolas receberam a tempo de distribuir os kits antes do período de vedação eleitoral, mas outras, como a que ele leciona, não. Uma matéria jornalística da emissora de rádio Itatiaia de Belo Horizonte - MG entrou em contato com a SEE e obteve a informação de que:

[...]uma estimativa inicial dava conta que 80% dos celulares teriam sido entregues às escolas previstas e, dessas, mais de 90% entregaram os celulares aos estudantes. Os números parciais indicam que cerca de 25 mil celulares devem retornar para o depósito da pasta. (RAGAZZI, 2022)

A reportagem também aponta que os *smartphones* deveriam ficar retidos ao menos até o final do ano eleitoral. Sabendo-se que este tipo de aparelho para de receber atualizações do fabricante e que aplicativos param de rodar em versões mais antigas,

corre o risco de ter a vida útil reduzida pelo tempo que ficou parado. Tal situação evidencia uma falha na formulação do Programa Estudantes em Rede, que não levou em conta o calendário de vedações eleitorais. Diferentemente da pandemia do Covid-19, que à época não se sabiam quais seriam os seus efeitos e duração, as vedações eleitorais no que se refere à doação não foram inovações legais, já sendo previstas anteriormente. Cabe ao governo do estado de Minas Gerais verificar a viabilidade de entrega do restante dos Kits e do estudo de viabilidade de uma ampliação do programa, para que exista uma busca pela equalização de parte das dificuldades dos estudantes.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O REANP foi formulado e implementado em um cenário completamente atípico, que afetou profundamente a educação, ao retirar professores e estudantes das salas de aulas de suas escolas. Apesar da importância do isolamento, pautado em estratégias de contenção do avanço da doença, estabelecidos pela OMS, ratificadas e implementadas pelo Comitê Extraordinário Covid-19 de Minas Gerais, esse quadro gerou fortes repercussões no sistema educacional.

Primeiramente, é importante frisar que devido a relativa autonomia que os entes federativos possuem em relação ao funcionamento de seus sistemas educacionais, as ações e velocidades de respostas ao problema foram diferentes. Neste sentido, diferentemente do que aconteceu em outras esferas que aguardavam um possível encerramento do *lockdown* e atrasaram suas ações, a SEE do governo de Minas Gerais buscou formular o REANP com celeridade. Assim, no dia 17 de abril de 2020, um mês após a adoção das primeiras medidas mais restritivas, a Resolução 4.310 foi publicada, instituindo o referido regime especial.

Outro aspecto a se destacar no REANP é que enquanto alguns sistemas educacionais pautaram-se na entrega de apostilas, o sistema estadual priorizou o uso de TICs e previu a impressão de material apenas para aqueles que não possuíssem acesso aos meios digitais. Outra ação diferenciada foi a de que, por ter a estrutura da Rede Minas, investiu na produção de aulas televisionadas e disponíveis *online* no YouTube. Também criou o aplicativo Conexão Escola, que unia ferramentas como os PETs, as aulas do Se Liga na Educação, uma ferramenta de *chat* e posteriormente o *Google Classroom*. Para conseguir trabalhar com estes novos recursos, a SEE investiu em cursos de capacitação e palestras para os educadores da rede estadual.

Todavia, apesar do caráter inovador de usar as TICs para o aprendizado, foi possível observar que nas duas escolas analisadas foram frequentes os relatos de problemas ligados ao uso delas. Primeiramente, os professores que não possuíam os recursos tecnológicos necessários para desempenharem esse novo papel e, diante do não auxílio por parte do estado, tiveram que comprar estes equipamentos com recursos próprios. Outro ponto crítico apontado pelos docentes, foi que parte dos alunos não

tinha acesso aos meios necessários, tais como computador, *smartphone*, uma internet de qualidade ou sinal da Rede Minas, para acompanhar aulas e realizar as atividades. Para este público, a única alternativa fornecida foi a impressão dos PETs. Neste sentido, eles narraram casos de que para não se deslocarem até a escola em um período de pandemia, tinham que recorrer a colegas e vizinhos para enviar atividades. Desta forma, a parcela mais vulnerável dos estudantes da rede estadual de ensino ficou cerceada a oportunidade de acompanhar o REANP em condições minimamente igualitárias, o que pode ter contribuído para ampliar as desigualdades educacionais. Havia, assim, uma contradição no documento orientador do REANP que afirmava ter sido levadas em conta as diversidades socioeconômicas e geográficas na sua formulação. O que não se mostrou uma realidade, pois, como demonstraram as entrevistas com os docentes, aos alunos mais pobres e sem condições materiais para acesso as aulas virtuais restavam os PETs impressos.

Por alguma razão não explícita na documentação, apenas no final do ano de 2021 que o governo tomou a iniciativa de distribuir *smartphones* para uma parcela de alunos da rede estadual, por meio do programa Estudantes em Rede. Entretanto, por não prever as vedações eleitorais, ao menos 20% dos aparelhos comprados não foram entregues. O que foi observado na prática foi um projeto implementado de forma homogênea para as diversas regiões e municípios do estado, centralizado na figura do PET, o que também gerou críticas por parte de estudantes, familiares e dos professores e professoras.

Uma delas diz respeito à qualidade do material. Apesar de apontarem um alinhamento entre as aulas do Se Liga na Educação e os PETs, a percepção dos professores é variada. Aqueles e aquelas que ministram aulas de Educação Física e de Biologia gostaram do material, inclusive do nível de cobrança das atividades. Por sua vez, os educadores de outras disciplinas apontaram que os conteúdos estavam fora da ordem do currículo referência. Deste modo, alguns apontaram que se exigia muito dos alunos do 1º ano e pouco dos de 3º ano do Ensino Médio. Os professores de Sociologia e Geografia também tinham as mesmas críticas. Por sua vez, os professores de matemática apontaram que os exercícios foram elaborados com alto nível de dificuldade, que não seria condizente com o modelo de ensino autoinstrucional tutorado, dado o nível de conhecimento dos alunos da rede.

Dessa forma, criou algumas dificuldades para a maior autonomia das unidades escolares e dos docentes, tornando mais difícil fazer valer o planejamento escolar para o ano letivo, adaptado às peculiaridades locais. Isto porque os PETs eram iguais para todas as escolas, não levando em conta diferenças de aprendizado ou níveis de conhecimento das turmas. Além disso, os PETs eram o instrumento utilizado para aferir frequência e nota, de modo que o professor ficou sem recursos para distribuir pontuação em outras atividades. Além disso, eles poderiam complementar a matéria e incentivar uma participação com uma distribuição de pontos de forma diferente.

Um outro aspecto questionável foi que, conforme o estabelecido na normatização do REANP, os PETs eram utilizados para aferir o cumprimento da carga horária pelo aluno, além de ser um instrumento avaliativo. Com isso, houve o esvaziamento progressivo das aulas ao vivo promovidas pelos professores. Como os alunos perceberam que bastava a entrega das atividades para aprovação, o foco passou a ser a entrega de atividades e não o aprendizado. Inclusive, na escola B localizada em uma região mais vulnerável, parte dos estudantes aproveitou o maior tempo livre para ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar ou realizar cursos técnicos dentro do horário letivo. Outro ponto importante é que diante da maior dificuldade de controlar cópias de atividades em um cenário remoto, foi observado que as respostas dos PETs eram compartilhadas entre os estudantes pela internet. Esta soma de fatores tem forte influência no comprometimento da aprendizagem. O que está demandando esforço maior dos professores após a suspensão do REANP para tentar recuperar a defasagem apresentada pelos alunos no retorno das aulas presenciais e que talvez não seja superada a tempo para alguns grupos, antes da conclusão do Ensino Médio.

As entrevistas mostraram que havia a sensação entre os docentes que os programas educacionais durante o REANP foram desenhados sob uma perspectiva *top-down*. Utilizando das teorias de análise de políticas públicas, seria a clássica visão linear dos gestores públicos, sem problematizar as tensões na implementação (SILVA; MELO, 1999). Esta visão da provisão das políticas públicas não considera ou leva em conta as experiências obtidas pelos educadores durante a implementação, para aperfeiçoar a formulação. Diante de tal situação, as escolas concentraram seus esforços para a entrega dos PETs, adiando por diversas vezes os prazos estabelecidos, evitando que

existisse uma maior taxa de evasão ou de reprovação. Ou seja, foram introduzidas improvisações que não estavam previstas na formulação.

Apesar das críticas tecidas, é imprescindível destacar que a maioria dos professores percebeu que o REANP também trouxe potencialidades, principalmente as ligadas ao uso da tecnologia para a educação. Com a capacitação dos professores para o uso de ferramentas digitais, muitos relataram que aproveitaram para não retornar totalmente para o modelo tradicional de aula. Sendo assim, ampliado o acesso dos alunos mais vulneráveis, há o potencial para um canal de comunicação com os estudantes fora da sala de aula, com utilização de ferramentas como o *Google Classroom*. Permitindo então a troca de informações entre professores e alunos, realização de atividades de reforço e a complementação do conteúdo letivo, tendo em vista que o modelo do Novo Ensino Médio retirou a carga horária de algumas matérias tradicionais, para alocar as novas. No entanto, apesar dessas possibilidades, compreender e enfrentar os problemas das desigualdades educacionais deveria mover a atenção do governo do estado de Minas Gerais. Pois, a utilização de tecnologias digitais, sem considerar as desigualdades, poderá contribuir para agravar o cenário educacional do estado. Por fim, diante dos achados deste trabalho, sugere-se para estudos futuros, comparações com iniciativas adotadas no mesmo período por outros governos e até mesmo com a rede privada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L; PADILHA, F; BATISTA, A. A. G; ÉRNICA, M; CARVALHO-SILVA, H H. **Remoção de professores e desigualdade em territórios vulneráveis**. cadernos cenpec, v.4 n.2 p.122-145, São Paulo, 2014
- BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. **A ideia de ciclo na análise de políticas públicas**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2015. p.138-172. Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Editora Edições 70, Portugal, 1977
- BRAINLY. **Vá do questionamento ao entendimento**. 2022, <disponível em <https://brainly.com.br/>>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1998. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>.
- BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>
- BRASIL, **Medida Provisória n ° 934 de 1º de abril de 2020**, Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Brasília, 2020. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>
- BRASIL, **Portaria n.º 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, Brasília, 2020. MEC. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>
- CAPELLA, A. C. N; **Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas**
- CAZAL, D. F. I. **O ensino remoto de matemática no ensino médio em uma escola mineira percursos e percalços**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.
- CIPRIANI, F. M; MOREIRA, A. F. B; CARIUS, A. C. **Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia**. Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>

COSTA, M. F. **Os Conflitos Vivenciados Em Torno Do Trabalho Docente Na Perspectiva De Professoras Da Educação Básica Em Contexto De Pandemia.** 2021.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil.** Revista Educação & Sociedade - Unicamp, v. 23, n.80, p 168-200, Campinas, 2002.

CURY, C. R. J. **Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa.** Revista Educação & Sociedade – Unicamp, v. 29, n. 105, p. 1187-1209. Campinas, 2008

ÉRNICA, M. **Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.523-788

ÉRNICA, M; BATISTA, A. A. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.640-666. 2012

ÉRNICA, M; RODRIGUES, E. C. **Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero.** Educ. Soc., Campinas, v. 41, e228514, 2020

FEIJÓ, J. R; FRANÇA, J. M. S; PINHO NETO, V. R. **Desempenho dos estudantes ao final do ensino médio: Mensurando a influência direta e indireta da educação dos pais.** Revista Brasileira de Economia Vol. 76, No. 1 p.30-56, 2022

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa,** Editora Atlas, 4ª edição, São Paulo. 2002

HANG, T. H. **Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964.** Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF, v. 12, n. 1, 20 nov. 2013. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico - Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica,** Brasília, 2019 Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Testes e Questionários,** Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB – Resultados e Metas.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>

LEÃO, A. C. A.; SILVA, N. S. S.; MESSIAS, R. B.; HAIKAL; SILVEIRA, M. F.; PINHO, L.; SILVA, R. R. V.; BRITO, M. F. S. F. **Consumo de álcool em professores da rede pública estadual durante a pandemia da COVID-19.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]. 2022, v. 71, n. 1, pp. 5-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000368>

LIMA, C. A.; OLIVEIRA, A. J. S.; FREITAS, W. M. L.; LOPES, H. H. S.; MONTES, G. A.; SILVA, P. G.; LIMA, C. A. G.; LEITE FILHO, G. A.; PARRELA, E. C. S.; HAIKAL, D. S.; BRITO, M. F. S. F.; SILVEIRA, M. F. **Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19.** Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2021, v. 19, e00329160. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00329>>

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, e78237. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.78237>>

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? **Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública.**, Revista Estudos Históricos, vol 34, nº 73, p.262-280, Rio de Janeiro, 2021

MARCHELLI, P. S. **Expansão e qualidade da educação básica no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 561-585, 2010.

MENDES, L. C.; SOUTO, T. A. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. Devir Educação, 384–408, 2021

MINAS GERAIS, Ofício Circular GS n.º 2663 de 13 de setembro de 2016. Disponível em <<https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adacio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>> Acesso em 09 de novembro de 2022.

MINAS GERAISa, **Resolução SEE n.º 4.310 de 17 de abril de 2020.** Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. 2020a Disponível em <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf>

MINAS GERAISb **Decreto 47.886 de 15 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e

Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências. 2020b Disponível em:

<<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47886/2020/?cons=1>>

MINAS GERAIS **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 n. 1**, 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. 2020c Disponível em:

<<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>>

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 n. 18**, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado. 2020d Disponível em

<<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>>

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador - Regime Especial de Atividades Não Presenciais**. 2020 Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1KYPDNSFqVKHnmYYgLgVGHWMKkyeMrNak/view>>

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Educação lança programa “Estudantes em Rede”, com distribuição de celulares a estudantes**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11763-educacao-lanca-programa-estudantes-em-rede-com-distribuicao-de-celulares-a-estudantes>>

MINAS GERAIS, Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais, **Quem Somos**, Belo Horizonte, 2022 Disponível em: <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>>

MINAS GERAIS, Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais. **Google For Education: recursos e possibilidades**. Belo Horizonte, 2022b Disponível em: <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/em-andamento/458-google-for-education-andamento>>

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Curso ofertado pela Escola de Formação da SEE/MG auxiliará educadores na utilização de uma das ferramentas disponíveis no novo aplicativo Conexão Escola 2.0**, Belo Horizonte, 2022c Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11269-curso-ofertado->

[pela-escola-de-formacao-da-see-mg-auxiliara-educadores-na-utilizacao-de-uma-das-ferramentas-disponiveis-no-novo-aplicativo-conexao-escola-2-0?layout=print](#)

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Trilhas de Futuro, cursos técnicos gratuitos do Governo de Minas**, Belo Horizonte, 2022d. Disponível em: <<https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/>>

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios**, ano 2019. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/domicilios/>

ONU- Organização das Nações Unidas. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**, 11 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>>

Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento - PNUD. **O que é IDHM?** Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idhm>>

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C. C. **Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0**. Revista Katálysis [online]. 2022, v. 25, n. 1 pp. 156-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>>

RAGAZZI, L. **MG atrasa entrega e, para sair de crime eleitoral, celulares enviados a escolas ficarão em depósito**. Itatiaia, Belo Horizonte, 2022. Disponível em <<https://www.itatiaia.com.br/blog/lucas-ragazzi/segundo-governo-ainda-e-impossivel-dizer-o-nu>>

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014

SILVA, P, L, B; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Núcleo de Estudos de políticas públicas – nepp, caderno n.48, 2000

SILVA, R. R. V; BARBOSA, R. E. C; SILVA, N. S. S; PINHO, L; FERREIRA, T. B; MOREIRA, B. B; BRITO, M. F. S. F, HAIKAL, D. S. **Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais**, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2021, v. 26, n. 12, pp. 6117-6128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>>.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologias. ano 2006, n. 16 p. 20-45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517->

TREVISAN, A. P; BELLEN, H. M. V. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 2008

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho.** Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>. Acesso em: 18 maio. 2022.

TROITINHO, M. C. R; SILVA, I. B; SOUSA, M. M; SANTOS, A. D. S; MAXIMINO, C. **Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19.** Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro , v. 19, e00331162, Jan. 2021 . Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100513&lng=en&nrm=iso>

YIN, R. K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos**, 2ª edição, editora Bookman, São Paulo, 2003