

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Melissa Dias Queiroz

RESPOSTA DAS ESCOLAS À PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE
DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Belo Horizonte

2022

Melissa Dias Queiroz

RESPOSTA DAS ESCOLAS À PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE DA REDE
ESTADUAL DE MINAS GERAIS

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 obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte
2022

Q3r

Queiroz, Melissa Dias.

Resposta das escolas à pandemia de COVID-19 [manuscrito] :
uma análise da rede estadual de Minas Gerais / Melissa Dias
Queiroz. – 2022.

[15], 134 f. : il.

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

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Bibliografia: f. 136-141

1. Escola pública – Minas Gerais. 2. Educação. 3.
Pandemia – COVID19 – Minas Gerais. 4. Regime Especial de
Atividades Não Presenciais (REANP). I. Costa, Bruno
Lazzarotti Diniz. II. Título.

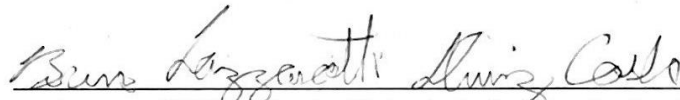
CDU 37.057(815.1)

Melissa Dias Queiroz

RESPOSTA DAS ESCOLAS À PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE DA
REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

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

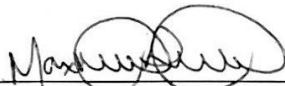
Aprovada na Banca Examinadora



Prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (Orientador) – Fundação João Pinheiro



Profª Juliana de Lucena Ruas Riani (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro



Prof. Max Melquiades da Silva (Avaliador) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 25 de novembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me possibilitar chegar até aqui, por iluminar os caminhos até a Fundação João Pinheiro e as pessoas que, cada uma a seu modo, ajudaram e fizeram com que essa experiência fosse realmente única e transformadora.

Minha enorme gratidão à minha mãe, Zenita, e ao meu pai, Wanderley, por me apoiarem em todos os momentos, por me darem esperanças e me fazerem seguir em frente mesmo nos momentos mais desafiadores e de inseguranças. À minha irmã, Mylena, minha companheira de tudo, por toda a amizade, pelas ajudas que vão muito além desse trabalho e por compartilhar comigo as dificuldades, as alegrias e as situações no meio de tudo isso. Vocês são tudo para mim.

Aos meus demais familiares, por todo o carinho e apoio de sempre.

Ao meu professor orientador, Bruno Lazzarotti, a quem admiro muito como profissional e como pessoa. Muito obrigada por toda a confiança, pela orientação e pelos ensinamentos sempre guiados com muita sabedoria e leveza durante todo o percurso de pensar e executar esse trabalho (entre escritas e reescritas de temas).

Agradeço muito também ao Thiago Malaguth, pela disponibilidade e grande atenção e ajuda nas análises dos dados do Proeb, trazendo valiosas contribuições para a estruturação de toda a análise quantitativa.

Aos meus colegas e amigos da Fundação João Pinheiro, principalmente os da turma XLI CSAP, e, de forma especial à Gabi, Carol, Fernanda, Thaís e Renata, que fizeram com que as aulas, os trabalhos e atividades fossem enriquecedoras e muito mais que isso, de uma forma muito especial.

A todos os professores e funcionários da Fundação João Pinheiro, que trouxeram aprendizados, vivências e oportunidades aos quais sou muito grata.

A todos que participaram e contribuíram de alguma forma para a realização desse estudo. Especialmente, meu muito obrigada ao Agnez, que muito me auxiliou nos contatos para as entrevistas; e à Nícia, pelas orientações desde o início do projeto de monografia; além das pessoas que tanto me ajudaram na disponibilização de

outras informações e na busca pelas contribuições de atores muito importantes para a conclusão desse estudo.

Parte da motivação para esse trabalho veio da experiência pessoal de viver muito dessa graduação na pandemia, o que não foi fácil, ainda que com grandes privilégios. Buscar compreender outras realidades educacionais do estado de Minas Gerais foi, para mim, muito importante e enriquecedor. De alguma maneira, espero que esse trabalho contribua um pouco também para o entendimento e para a superação desse cenário crítico que tanto afetou e que ainda afeta um direito tão valioso e transformador como a educação.

RESUMO

Para além das diversas consequências em termos sanitários e econômicos, a pandemia de COVID-19 representou um choque mundial nos sistemas educacionais, tendo em vista o fechamento em massa das escolas, que foi ainda mais significativo no Brasil. No âmbito do estado de Minas Gerais, foi adotado o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), que, no entanto, foi seguido também por estratégias muito heterogêneas e resultados diferentes em cada escola. Desse modo, o presente trabalho se volta para a investigação da forma pela qual se deu a resposta das escolas públicas mineiras à pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021, sobretudo no que se refere às principais estratégias adotadas para a continuidade das atividades e aos seus possíveis efeitos na área educacional. O foco desse estudo está voltado para o âmbito da educação regular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas estaduais, e busca também realizar comparações com a rede municipal. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, análise descritiva de dados e entrevistas semiestruturadas. Os resultados encontrados demonstram a validade das estratégias oficiais, mas também sinalizam suas limitações e críticas quanto aos conteúdos e aplicabilidade dos materiais. Além disso, perdas de aprendizagem por parte dos alunos e impactos referentes à saúde, à socialização e ao engajamento nos estudos em decorrência da pandemia foram constatadas, o que esteve associado aos contextos socioeconômicos das comunidades escolares. Compreender esse cenário, ainda recente e no qual nem todos os efeitos são amplamente conhecidos, mostra-se essencial para guiar políticas públicas a fim de minimizar as perdas não só de aprendizado, mas também relacionadas à frequência escolar, à qualidade educacional e aos fatores sociais, emocionais, tecnológicos e econômicos que estiveram envolvidos nesse contexto e que são fundamentais para a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Educação, COVID-19, desigualdade, Minas Gerais, rede estadual.

ABSTRACT

In addition to the several health and economic consequences, the COVID-19 pandemic represented a global shock to educational systems, given the mass closure of schools, which was even more significant in Brazil. Within the state of Minas Gerais, the Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) was adopted, which, however, was also followed by very heterogeneous strategies and different results in each school. Thus, the present work turns to the investigation of the way in which the Minas Gerais public schools response to the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021 took place, especially with regard to the main strategies adopted for the continuity of activities and its possible effects in the educational area. The focus of this study is aimed at the scope of regular education in Elementary and High School of state schools, and also seeks to make comparisons with the municipal educational network. This is a descriptive research, with qualitative and quantitative nature, based on bibliographic and documental research, descriptive data analysis and semi-structured interviews. The found results demonstrate the validity of the official strategies, but also point out its limitations and criticisms regarding the contents and applicability of the materials. In addition, learning losses on the part of students and impacts related to health, socialization and engagement in studies as a result of the pandemic were found, which was associated with the socioeconomic contexts of school communities. Understanding this scenario, still recent and in which not all effects are widely known, is essential to guide public policies in order to minimize losses not only in learning, but also related to school attendance, educational quality and social, emotional, technological and economic factors that were involved in this context and that are fundamental for guaranteeing the right to education.

Keywords: Education, COVID-19, inequality, Minas Gerais, state education network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Nível Socioeconômico das escolas públicas de Minas Gerais participantes da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil de 2020, por Dependência Administrativa.....	64
Figura 2 – Nível Socioeconômico das escolas públicas de Minas Gerais participantes da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil de 2021, por Dependência Administrativa.....	65
Figura 3 – Dispersão das escolas por Proficiência em Língua Portuguesa em 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019.....	84
Figura 4 – Dispersão das escolas por Proficiência em Matemática em 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019.....	85
Figura 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa entre 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019.....	87
Figura 6 – Proficiência média em Matemática entre 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019.....	87

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de dias letivos em que as escolas pré-primárias e primárias ficaram totalmente fechadas em 2020 - excluindo feriados escolares e públicos e finais de semana.....	17
Gráfico 2 - Adoção da estratégia de treinamento dos professores para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%) – Minas Gerais, 2020 e 2021.....	55
Gráfico 3 - Adoção da estratégia de disponibilização de equipamentos para os professores - computador, notebook, <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> etc. (%) – Minas Gerais, 2020 e 2021.....	55
Gráfico 4 - Adoção da estratégia de disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, <i>smartphones</i> , etc.) (%) – Minas Gerais, 2020 e 2021.....	57

Gráfico 5 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2020.....	59
Gráfico 6 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2021.....	60
Gráfico 7 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2020.....	61
Gráfico 8 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2021.....	62
Gráfico 9 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021.....	78
Gráfico 10 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021.....	78
Gráfico 11 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021.....	79
Gráfico 12 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021.....	79
Gráfico 13 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021.....	80
Gráfico 14 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021.....	80
Gráfico 15 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021.....	81
Gráfico 16 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021.....	81
Gráfico 17 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021.....	82
Gráfico 18 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 3º ano do Ensino Médio, em Matemática, em 2019 e 2021.....	82

QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento da metodologia da pesquisa.....	43
Quadro 2 - Resumo das percepções sobre as estratégias e seus impactos pelos entrevistados.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de escolas estaduais com resultado do Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos, Minas Gerais, 2019 e 2021.....	68
Tabela 2 – Total de escolas municipais com resultado do Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos, Minas Gerais, 2019 e 2021.....	68
Tabela 3 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2019.....	70
Tabela 4 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2021.....	70
Tabela 5 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2019.....	70
Tabela 6 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2021.....	71
Tabela 7 – Distribuição das escolas (%) por faixa de INSE antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos para o Proeb, Minas Gerais, 2019 e 2021.....	72
Tabela 8 - Medidas estatísticas referentes à Proficiência Média das escolas mineiras em Língua Portuguesa em 2019 e 2021.....	74
Tabela 9 - Medidas estatísticas referentes à Proficiência Média das escolas mineiras em Matemática em 2019 e 2021.....	74

Tabela 10 - Medidas estatísticas referentes ao Indicador 1, que afere a diferença entre as Proficiências Médias das escolas mineiras entre 2021 e 2019, em Língua Portuguesa.....	76
Tabela 11 - Medidas estatísticas referentes ao Indicador 1, que afere a diferença entre as Proficiências Médias das escolas mineiras entre 2021 e 2019, em Matemática.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC – Currículo Básico Comum
CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COES-MINAS – Centro de Operações de Emergência em Saúde
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
DAAP – Diretoria de Avaliação da Aprendizagem
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico
ISE – Índice Socioeconômico dos Alunos
ISM – Índice Socioeconômico Médio das Escolas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA – Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEE – Plano Estadual de Educação
PETs – Planos de Estudos Tutorados
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização

Proeb – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

Simave – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SREs – Superintendências Regionais de Ensino

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	O papel das escolas	23
2.2	Desigualdades educacionais	27
2.3	Pandemia de COVID-19 e os reflexos nos sistemas educacionais....	29
2.3.1	Choques sanitário, econômico e social	29
2.3.2	Aprofundamento das desigualdades educacionais no contexto do ensino remoto	32
3	METODOLOGIA	36
4	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ADOTADAS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19	44
4.1	Descrição das normativas e diretrizes seguidas pelas escolas estaduais.....	44
4.2	Breve síntese das estratégias adotadas pela rede estadual de ensino	51
5	O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A RESPOSTA DAS ESCOLAS MINEIRAS À PANDEMIA DE COVID-19.....	53
5.1	Análise das estratégias adotadas pelas escolas segundo a Pesquisa Inep de 2020 e 2021	53
5.1.1	Descrição da base de dados	53
5.1.2	Adoção de estratégias pelas escolas mineiras em 2020 e 2021	54
5.1.3	Contexto socioeconômico das escolas participantes	64
5.2	Análise da evolução da Proficiência Média por escola por meio dos dados do Proeb de 2019 e 2021	67
5.2.1	Descrição da base de dados	67
5.2.2	Variação da Proficiência Média das escolas entre 2019 e 2021	73
5.2.3	Relação entre as Proficiências Médias e os Níveis Socioeconômicos das Escolas	83
5.3	Breve síntese das análises quantitativas sobre as estratégias e as proficiências	89

6	PERCEPÇÃO DE ATORES EDUCACIONAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA QUANTO À EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	91
6.1	Informações gerais sobre os entrevistados	91
6.2	Percepção sobre as estratégias.....	92
6.2.1	Alterações gerais quanto ao trabalho	92
6.2.2	Formulação das estratégias do REANP	94
6.2.3	Relação entre os atores da SEE-MG, SREs e escolas	95
6.2.4	Os PETs	97
6.2.5	O Programa Se Liga na Educação	100
6.2.6	O aplicativo Conexão Escola.....	102
6.2.7	O site Estude em Casa/Se Liga na Educação da SEE-MG.....	103
6.2.8	Monitoramento e avaliação das estratégias	104
6.2.9	Estratégias complementares	106
6.3	Percepção sobre os impactos na comunidade escolar	109
6.3.1	Adaptação da comunidade escolar às estratégias	109
6.3.2	Impactos no aprendizado e engajamento dos alunos	111
6.3.3	Influência do contexto familiar	113
6.3.4	Impactos adicionais.....	115
6.3.5	Retorno presencial, reflexos atuais e perspectivas futuras	117
6.4	Breve síntese das experiências dos atores durante a pandemia	119
7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	123
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICES	142
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores de escolas da rede estadual de Minas Gerais.....	142
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aplicado aos diretores de escolas da rede estadual de Minas Gerais	144
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista aplicado aos gestores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.....	146

1 INTRODUÇÃO

Anunciada oficialmente em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a pandemia de COVID-19 representou o maior choque mundial da história vivenciado pelos sistemas educacionais. De forma ainda mais significativa, a região da América Latina e Caribe foi afetada de forma desproporcional, sendo considerada o epicentro dos casos da doença na maior parte de 2020. Diante disso, com um dos maiores períodos de fechamento das escolas, por aproximadamente dois anos letivos, a região caminha para o aprofundamento da crise de aprendizagem, que já se mostrava preocupante mesmo antes da pandemia (ONU, 2020; WORLD BANK, 2021; MARTÍNEZ GÓMEZ, 2022).

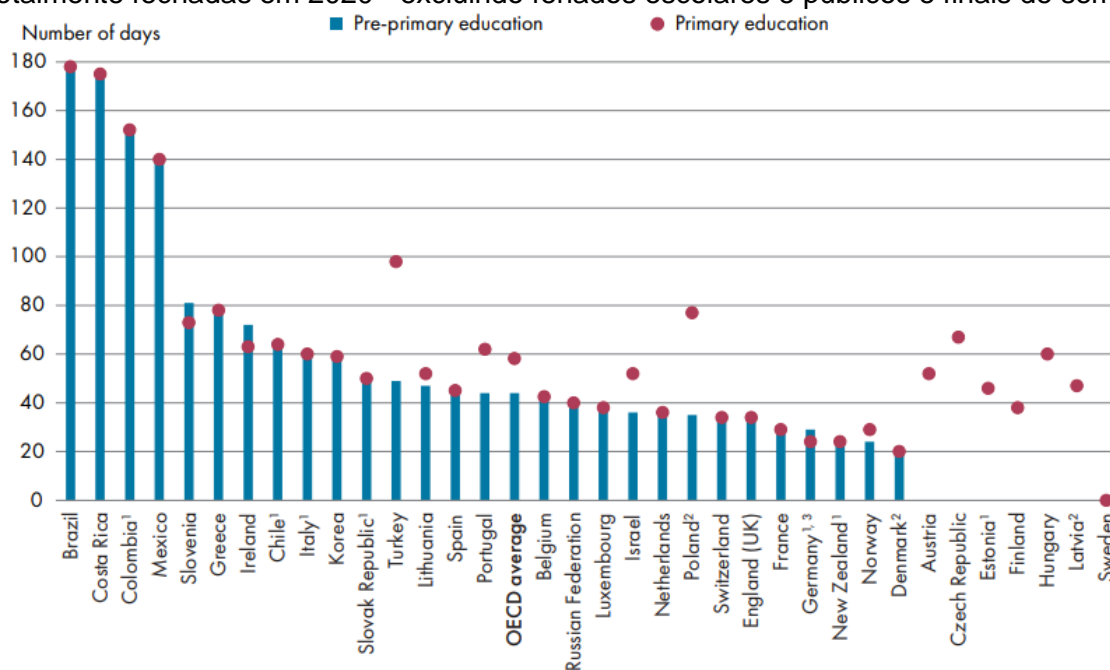
O fechamento em massa das instituições de ensino representou uma das medidas sanitárias para a redução da propagação do vírus como forma de evitar situações de aglomeração de pessoas na maior parte dos países. Nesse contexto, foram adotadas diferentes estratégias de aprendizado remoto no ambiente domiciliar de estudantes e professores de modo a não interromper totalmente o andamento das atividades educacionais (WORLD BANK, 2021).

No entanto, diversos desafios surgiram nesse cenário de mudança, já que os estudantes, seus pais e professores não estavam preparados e equipados com as ferramentas e habilidades necessárias para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem em suas casas. Além das dificuldades com o uso de tecnologias digitais, principal incorporação no ensino remoto, o entrave do engajamento nos estudos, as maiores chances de evasão e abandono escolar e o comprometimento do bem-estar dos indivíduos foram outros dos diversos desafios e riscos enfrentados pela comunidade escolar (WORLD BANK, 2021; SEPÚLVEDA, 2021).

Somado a isso, cabe ressaltar que esses obstáculos e outros efeitos negativos decorrentes da pandemia de COVID-19 não foram sentidos por todos de maneira homogênea, tendo em vista a presença de fortes desigualdades de oportunidades em diferentes níveis por parte de toda a comunidade escolar. Faz-se necessário considerar nessa análise, portanto, as desigualdades entre as nações e as diferenças internas presentes nos países, sobretudo no que se refere às disparidades regionais, socioeconômicas, culturais e de gênero (COSTA; BRANDÃO, 2021; WORLD BANK, 2021).

Nesse contexto, dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021) demonstram que o Brasil se configurou como o país que apresentou o maior fechamento das escolas em 2020, considerando os níveis da educação infantil (pré-primária) e fundamental (primária). O país totalizou aproximadamente 180 dias de fechamento total das instituições no primeiro ano da pandemia, aproximando do cenário vivenciado em países como Costa Rica, Colômbia e México e distanciando da média de dias de fechamento dos países da OCDE e de nações como Israel, Inglaterra e Suécia (OECD, 2021), como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de dias letivos em que as escolas pré-primárias e primárias ficaram totalmente fechadas em 2020 - excluindo feriados escolares e públicos e finais de semana



Fonte: OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2021) *apud* OECD (2021).

Legenda:

1. Número mais típico de dias letivos. Para a Colômbia, algumas escolas foram totalmente fechadas durante o período de setembro a dezembro de 2020, enquanto outras estavam parcialmente abertas de modo híbrido por 65 dias.

2. Número mínimo de dias letivos.

3. Diferentes calendários de férias escolares explicam o maior número de dias letivos quando as escolas estavam totalmente fechadas na educação pré-primária comparado ao nível primário.

Os países e as economias estão classificados em ordem decrescente do número de dias em que as escolas estavam totalmente fechadas na educação pré-primária em 2020.

Nota: o eixo vertical “*Number of days*” diz respeito à contabilização do número de dias letivos de fechamento das escolas, enquanto o eixo horizontal traz os respectivos países analisados; A coluna em azul se refere à “Pre-primary education”, ao nível de ensino infantil (pré-primário);

O símbolo em vermelho se refere à “Primary education”, ao nível de ensino fundamental (primário).

Assim, o gráfico 1 ajuda a confirmar a gravidade da situação educacional advinda com o cenário pandêmico em todo o Brasil, o que impactou severamente a concretização do direito à educação de qualidade, em todas as suas dimensões, por todos os estudantes, principalmente da rede pública de ensino. A suspensão das atividades escolares presenciais teve início a partir de um pronunciamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), que veio elucidar publicamente em 18 de março de 2020 as necessidades de reorganização das atividades acadêmicas. Conseqüentemente, os Conselhos nas esferas subnacionais passaram a emitir instrumentos de orientação quanto às alterações nos calendários escolares e ao uso de atividades não presenciais de acordo com suas próprias realidades (BRASIL, 2020).

Na sequência, outras ações foram sendo tomadas nos níveis federal, estadual e municipal como resposta a esse cenário, como por meio de normas e orientações às instituições de ensino. Um exemplo disso se refere ao Parecer nº 5/2020 pelo CNE, que tratou da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020).

A partir disso, é possível perceber uma grande heterogeneidade de estratégias por parte das escolas brasileiras quanto à reorganização do ano letivo e à tomada de ações emergenciais no intuito de minimizar as perdas de aprendizagem durante a pandemia. No Brasil, durante o ano de 2020, predominaram nas redes estaduais as estratégias de ensino baseadas em utilização de aplicativos, na produção de aulas em formato de vídeos, veiculadas em canais abertos de televisão, e de áudios, transmitidas via rádio, na distribuição de materiais impressos aos estudantes e na disponibilização desses e de outros conteúdos, como as aulas ao vivo, em plataformas online (CONSED, 2022).

Ainda, de forma geral, muitos estados brasileiros utilizaram as plataformas *Google Classroom* para a disponibilização de conteúdos e *Google Meet* para a transmissão de aulas ao vivo. Destacam-se ainda, outras iniciativas, como a adoção de uma política de distribuição de *tablets* e de *chips* com pacote de internet móvel para os alunos da rede pública estadual por parte dos Governos do Ceará e do Piauí;

a capacitação de docentes para as aulas remotas pelo Governo do Rio Grande do Sul; a distribuição de cestas básicas com itens da merenda escolar aos estudantes pelos Governos da Paraíba, do Piauí e do Rio Grande do Norte; dentre outras estratégias próprias ao contexto de cada estado (CONSED, 2022).

De forma breve, cabe contextualizar inicialmente a educação básica no Estado de Minas Gerais, que abrange, segundo o Censo Escolar de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 4,1 milhões de matrículas. Nesse quantitativo, cerca de 1.749.814 são referentes à rede estadual de ensino e 1.744.621 estão no âmbito das escolas municipais. Além disso, vale mencionar a distribuição de matrículas por dependência administrativa, sendo que a rede estadual é responsável por 23,7% das matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 60,0% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 84,8% no Ensino Médio. Já na rede municipal, as matrículas representam 62,2% nos Anos Iniciais e 28,4% nos Finais do Ensino Fundamental e, ainda, 0,8% no Ensino Médio (BRASIL, 2022).

Diante disso, em Minas Gerais, também houve a suspensão das aulas em todas as escolas da rede pública estadual devido à pandemia, por meio da deliberação do Comitê Extraordinário da COVID-19 de 15 de março de 2020, o que depois foi prorrogado por tempo indeterminado. Ainda, por meio da Resolução nº 4.310, de 17 de abril de 2020, foram publicadas as normas para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), com a instituição também do Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, com a finalidade de assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida (MINAS GERAIS, 2022b; MINAS GERAIS, 2020a).

O REANP envolveu a oferta dos Planos de Estudos Tutorados (PETs), de teleaulas do programa Se Liga na Educação transmitidas pela Rede Minas de Televisão e também veiculadas no canal do YouTube da emissora, além do acesso ao aplicativo Conexão Escola, com a plataforma Google, com navegação patrocinada pelo Estado, e do site Estude em Casa. Os PETs, principal iniciativa utilizada, representaram um conjunto de atividades programadas que contemplavam os componentes curriculares conforme a escolaridade do aluno. Esses conteúdos eram disponibilizados de preferência por meio digital e de maneira impressa para os estudantes sem acesso à internet (MINAS GERAIS, 2020a; CONSED, 2022).

É necessário se pensar ainda que na maior parte do ano de 2021 o fechamento das escolas permaneceu por um tempo significativo no país, sendo que a maioria das escolas das redes estaduais do Brasil continuou adotando o regime remoto no primeiro semestre de 2021. Já no segundo semestre de 2021 e, de forma mais expressiva, no início de 2022, o avanço da vacinação e a melhora dos indicadores dos casos de COVID-19 possibilitaram o retorno das atividades híbridas e, posteriormente, totalmente presenciais na maior parte das redes estaduais (CONSED, 2022).

Desse modo, é possível perceber a tomada de diferentes medidas em níveis federal, estadual e municipal no que se refere à suspensão das atividades escolares de forma presencial e sua adaptação para o processo de ensino e aprendizagem de maneira remota. Sobretudo em nível federal, podem ser verificadas falhas de coordenação e a falta de uma estratégia unificada e bem delimitada, fazendo com que se vivenciassem estratégias e resultados muito desiguais e até mesmo envolvendo situações de improvisação por parte de cada escola nos níveis subnacionais (COSTA; BRANDÃO, 2021). Assim, dentre as normas, orientações e ações, faz-se necessário observar como as diretrizes ou a falta delas foram utilizadas e percebidas pelas escolas públicas mineiras e pelos atores educacionais inseridos nessa realidade.

Para a análise aqui proposta, é importante considerar também as particularidades das escolas das redes estadual e municipal, bem como as diferenças dos níveis socioeconômicos e das regiões do estado de Minas Gerais. Diante da grande heterogeneidade de estratégias adotadas pelas escolas, é essencial analisar os determinantes para sua execução, sua abrangência quanto ao alcance da comunidade escolar e as diferenças em seus funcionamentos, o que envolveu fortes desigualdades de oportunidades. Nesse sentido, coloca-se o seguinte questionamento que se pretende responder ao final do trabalho: de que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, no que se refere às estratégias adotadas para a continuidade das atividades e aos seus possíveis efeitos na área educacional?

O entendimento desse grave contexto se mostra fundamental, tendo em vista o panorama que ainda se mostra recente e cujos efeitos não são total e amplamente conhecidos, em termos de ensino e aprendizagem, dos impactos no ambiente escolar e no bem-estar dos atores envolvidos nessa realidade. Dessa forma,

a análise proposta nesse trabalho busca contribuir para a compreensão dos diferentes cenários vivenciados pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais e, conseqüentemente para a atuação de atores governamentais na adoção de políticas públicas que se voltem para a superação dos desafios educacionais existentes antes e após a pandemia de COVID-19.

É essencial, portanto, que a formulação, a implementação e o monitoramento de políticas públicas estejam guiados para a minimização das perdas não só de aprendizado, mas também dos prejuízos no tocante à frequência escolar, à qualidade educacional e aos fatores sociais, emocionais, tecnológicos e econômicos que estiveram envolvidos nesse contexto e que são fundamentais para a efetiva garantia do direito à educação de todos os cidadãos.

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo geral compreender e analisar de que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, no que se refere às estratégias adotadas para a continuidade das atividades e aos seus possíveis efeitos na área educacional. Para esse intuito, alguns objetivos específicos podem ser elencados:

1. Contextualizar o cenário da pandemia de COVID-19 e seus principais reflexos nos sistemas educacionais, com foco no Brasil e em Minas Gerais;
2. Identificar e analisar as principais estratégias adotadas pelas escolas mineiras da rede estadual, como reação ao contexto crítico da pandemia de COVID-19;
3. Analisar os dados quanto à evolução da adoção das estratégias educacionais devido à pandemia e dos possíveis impactos para o aprendizado dos estudantes das escolas públicas mineiras;
4. Elencar e investigar a percepção de atores educacionais acerca de suas experiências no que se refere às respostas das escolas da rede estadual de Minas Gerais à pandemia de COVID-19;
5. Avaliar os principais determinantes e as desigualdades na abrangência e nas diferenças de respostas das escolas da rede estadual de Minas Gerais à pandemia de COVID-19, no tocante aos níveis socioeconômicos e à comparação entre as redes estadual e municipal de ensino.

Para tanto, esse trabalho está dividido em 8 (oito) capítulos, iniciando por essa introdução. Na sequência, o capítulo 2 envolve o referencial teórico, o qual aborda a importância das escolas como espaço de aprendizagem e de cuidado, incluindo leis e autores de referência da área, bem como conceitos e teorias relacionados com a esfera das desigualdades educacionais, e ainda a contextualização da pandemia de COVID-19, com foco nos desdobramentos para os sistemas educacionais. Quanto ao capítulo 3, nele se encontra o detalhamento da metodologia utilizada no trabalho, que engloba a realização de pesquisa documental, de análise descritiva de dados e de entrevistas semiestruturadas.

Assim, o capítulo 4 se refere à análise das principais estratégias adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais no enfrentamento à pandemia, por meio do levantamento de normas e documentos para o estudo das medidas utilizadas. Em seguida, o capítulo 5 envolve a análise de dados sobre a adoção das estratégias nas escolas públicas mineiras, além dos dados sobre a evolução da proficiência dos alunos por escola, que objetivam auxiliar a discussão acerca dos possíveis impactos na aprendizagem dos estudantes.

Ainda, o capítulo 6 analisa a percepção de professores e diretores de escolas estaduais mineiras e de gestores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais acerca da experiência durante o enfrentamento da área educacional à pandemia. Por fim, o capítulo 7 traz a discussão dos resultados encontrados pela pesquisa, buscando conectar as principais análises, e o capítulo 8 aborda as considerações finais do estudo. Adicionalmente, no final desse documento, também estão dispostos os apêndices com a estrutura dos roteiros aplicados nas entrevistas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O papel das escolas

A educação se configura como um direito humano universal e deve estar orientado para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento dos direitos do ser humano e das liberdades fundamentais (ONU, 1948). Além disso, é um direito social previsto na Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988), o que se reflete na sua garantia também na atual Constituição do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021a). Ainda, consta no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4 da Organização das Nações Unidas (ONU), referente à garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e à promoção de oportunidades de aprendizado a todos (CURY, 2008; ONU, 2005 *apud* WALTENBERG; SIMIELLI; SOARES, 2021).

O direito à educação se concretiza em três dimensões essenciais, as quais se referem ao acesso à uma escola, bem como à permanência na instituição e aos aprendizados que são viabilizados também por essa escola, que, em grande medida, são de educação básica (WALTENBERG; SIMIELLI; SOARES, 2021).

Entendemos que **o direito à educação só é de fato realizado se, na idade correta, os indivíduos têm acesso à escola, cumprem o ciclo escolar obrigatório e desenvolvem os saberes necessários**, seja para sua participação no mercado de trabalho, seja para exercerem sua cidadania de forma plena (SOARES; CASTILHO; ERNICA, 2019 *apud* WALTENBERG; SIMIELLI; SOARES, 2021, p.2, grifo nosso).

Assim, além de frequentar uma boa escola, os estudantes devem possuir um fluxo regular, o que está associado aos indicadores de frequência às aulas, de abandono escolar, de promoção à série seguinte e de conclusão da educação básica. Além disso, a qualidade de ensino, prevista como garantia no Artigo 206 da Constituição Federal, abrange outros aspectos que devem ser levados em consideração (SOARES, 2005; BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fornece indícios do que configura de fato a educação considerada de qualidade, dentre os quais estão a formação dos alunos no desenvolvimento da capacidade de aprender, com o domínio de certos conteúdos (leitura, escrita, cálculo, dentre outros conhecimentos e habilidades), além da compreensão de seu ambiente, da formação de valores e de

fortalecimento de vínculos sociais (SOARES, 2005; BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Esse dispositivo também acrescenta que o dever do Estado na educação pública deve estar comprometido com esses padrões mínimos de qualidade, que abrangem os insumos indispensáveis ao ensino e à aprendizagem, o que inclui também a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados a cada estudante (BRASIL, 2022 *apud* BRASIL, 1996).

Outro dispositivo fundamental no âmbito dos direitos educacionais se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Plano tem como algumas de suas diretrizes principais: a (I) erradicação do analfabetismo, a (III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a (IV) melhoria na qualidade da educação, a (IX) valorização dos (as) profissionais da educação, dentre outras. O Plano Nacional se desdobra ainda em metas e estratégias para a operacionalização desses objetivos (BRASIL, 2014). Dentre as metas, podem ser destacadas algumas que estão fortemente direcionadas para a educação básica:

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

[...]

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

[...]

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência

desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Ainda, de forma alinhada a esse dispositivo em nível nacional, estão dispostos os Planos Subnacionais de Educação. Em Minas Gerais, o Plano Estadual de Educação (PEE) foi instituído pela Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018 e possui diretrizes e metas muito semelhantes às aquelas destacadas anteriormente, confirmando as orientações e objetivos preconizadas para todo o território brasileiro (MINAS GERAIS, 2018).

Nesse sentido, é possível observar a tamanha importância da garantia aos direitos educacionais. Além disso, mostra-se necessário considerar as várias razões de existência das escolas como local de efetivação dessas garantias. Reimers (2000) destaca que os propósitos das unidades escolares abrangem o aprendizado de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos para a vida em uma sociedade cada vez mais complexa e a busca dos pais pela educação dos filhos, em diferentes sentidos, e pela melhoria das oportunidades de vida. Além disso, outros atores fazem parte da comunidade escolar, sendo que os professores e diretores as têm como um local para o trabalho e ainda os Estados as enxergam como espaços de legitimação de suas ações e de definições de projetos futuros (REIMERS, 2000).

Tarabini (2020) também ressalta que os sistemas educacionais modernos apresentam funções de proteção física, social e emocional para crianças e jovens, além do papel de formação voltada para o mercado de trabalho e de preparação dos indivíduos para sua inserção e desenvolvimento na vida em sociedade (TARABINI, 2020). Assim, como instituição especializada, a escola possui as funções de inclusão, de garantia de direitos, de transmissão de conhecimentos e habilidades e de formação de atitudes, caráter e identidade dos sujeitos (REAY, 2010 *apud* TARABINI, 2020).

Acerca desse papel essencial das escolas como redes de proteção aos alunos, é necessário ressaltar que, além dos serviços educacionais tradicionais, tais instituições também dispõem de importantes serviços complementares, como de alimentação e de apoio psicológico (INSTITUTO UNIBANCO, 2020; WORLD BANK, 2021). Nesse sentido, a oferta da merenda escolar e os relacionamentos e suportes estabelecidos com toda a comunidade escolar são importantes dimensões que devem ser consideradas como garantias por parte das escolas.

Outro aspecto da concretização da função da escola diz respeito à dependência da presença física no ambiente escolar, que garante a plena interação

necessária aos processos de transmissão cultural. A efetivação do papel dessa instituição depende também do professor, que assume um importante papel no acompanhamento dos processos de aprendizagem e de acompanhamento pessoal (TARABINI, 2020; REIMERS, 2000). Nesse sentido, o acompanhamento dos professores de forma ampla aos alunos é fundamental para a garantia desse papel da escola na formação do sujeito e na transmissão cultural (HARGREAVES, 2003 *apud* TARABINI, 2020; TARABINI, 2020).

Dessa forma, a literatura destaca que a aprendizagem é um ato social, que depende de interações cognitivas, sociais e emocionais entre os alunos e os professores, os colegas, os livros, com a forma de organização e realização dos trabalhos (TARABINI, 2020; REIMERS, 2000). Assim, a escola presencial desempenha um papel necessário para a aquisição de conhecimentos profundos e relevantes a todos os alunos (TARABINI, 2020). Portanto, para além do currículo, deve-se valorizar a pedagogia, no tocante à interação física, cultural, emocional e simbólica entre professores e alunos para que, de fato, o conhecimento transmitido seja profundo e as experiências significativas por meio das escolas (YOUNG, 2010 *apud* TARABINI, 2020).

Outros agentes e instituições sociais também são importantes e complementam as funções das escolas. A família e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, contribuem para a disseminação de conhecimentos e para a socialização. No entanto, a escola, devido ao seu contexto institucional e a sua intenção educativa explícita, não consegue ser substituída mecanicamente por outros agentes de forma plena e total (REAY, 2010 *apud* TARABINI, 2020).

Essa substituição não é possível, sobretudo, devido ao fato de que a escola pública comum, obrigatória e gratuita se configura como um instrumento de igualdade social e tem papel fundamental na construção de sociedades mais justas. Apesar das diferentes formas de desigualdades que se apresentam nos sistemas educacionais e que impedem a concretização de seu papel de forma completa, as escolas estão especificamente inseridas como importantes instituições sociais (GIMENO SACRISTÁN, 2000; TARABINI *et al.*, 2017 *apud* TARABINI, 2020; REIMERS, 2000).

Destaca-se, portanto, que as escolas representam comunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de cuidado. Ainda, como um espaço de proteção e de garantia de direitos, deve estar orientada para que seja assegurada a igualdade

de condições para a concretização da função educativa das famílias e dos sistemas educacionais (HARGREAVES, 2003 *apud* TARABINI, 2020; TARABINI, 2020).

Diante desse panorama, é possível constatar a grande relevância que as unidades escolares desempenham na formação dos indivíduos em diferentes aspectos. De forma complementar, o próximo tópico se volta para a discussão sobre as desigualdades educacionais, sendo importante considerar a existência de certo consenso na literatura sobre a influência das condições socioeconômicas e familiares no desempenho educacional dos alunos. Sendo assim, é necessário evidenciar que as políticas educacionais, sobretudo por meio do espaço das escolas, devem se orientar para a minimização da influência desses fatores, para uma maior igualdade no âmbito educacional.

2.2 Desigualdades educacionais

Até meados do século XX, predominavam as ideias de que as escolas se configurariam como instituições neutras de difusão de conhecimento racional e objetivo e com a seleção de seus alunos partindo de critérios puramente racionais e imparciais. No entanto, essas ideias entraram em crise a partir da década de 1960, sobretudo com a divulgação de pesquisas quantitativas apoiadas pelos governos no final dos anos 50, tais como o Relatório Coleman nos Estados Unidos, que evidenciou, sobretudo, que as características das famílias se mostravam muito mais relevantes do que os aspectos no âmbito das escolas na diferenciação do desempenho escolar dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; COLEMAN, 1966 *apud* COSTA, 2005).

Nesse sentido, esses estudos, de forma geral, evidenciaram a influência da origem social dos indivíduos em suas trajetórias escolares, reconhecendo o peso de fatores como a classe, a etnia, o sexo e o local de moradia, por exemplo. Portanto, apesar da divergência quanto à magnitude da influência, é, em geral, reconhecido o peso significativo dos fatores extraescolares nas oportunidades educacionais. Além disso, contribuíram para a mudança de percepção dessa área alguns efeitos negativos observados pela massificação do ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; WILLMS; SOMERS, 2000 *apud* COSTA, 2005).

Diante desse panorama, nos anos 60, o teórico Pierre Bourdieu marcou de forma significativa o campo da Sociologia da Educação, bem como o pensamento e a prática educacional de modo geral. Uma de suas ideias centrais está relacionada com

o fato de que os indivíduos não se inserem no ambiente escolar em igualdade de oportunidades. Em oposição às abordagens que explicam unicamente as experiências pelas ações exclusivas dos indivíduos, o autor defende que as atitudes e os comportamentos individuais são condicionados socialmente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Dessa forma, estudos do campo da Sociologia da Educação apontam que as funções de socialização e seleção das escolas não são vivenciadas por todos os grupos sociais de forma igual. Além disso, observa-se que a distância com relação à cultura escolar explica as maiores ou menores chances de abandono e evasão escolar e de sucesso ou fracasso no âmbito acadêmico (BOURDIEU; PASSERON, 1970; TARABINI, 2018 *apud* TARABINI, 2020). Assim, enquanto alguns indivíduos reconhecem e assimilam o que é transmitido na escola com facilidade como continuidade ao que já é vivenciado nas famílias e em atividades extracurriculares, outros sujeitos percebem isso como um choque e uma distância muito grande com relação ao ambiente de seu convívio e acabam sendo colocados em situações de desvantagens em relação aos demais (TARABINI, 2020; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Tudo isso está relacionado com o fato de que, no desempenho escolar, três tipos de características das famílias se mostram como determinantes do sucesso e/ou fracasso das crianças. São elas o capital econômico, o cultural e o social (VALLE; HASENBALG, 2000 *apud* COSTA, 2005). O capital econômico é, na maioria das vezes, representado pela renda familiar e traduz as condições que são possibilitadas para os filhos, no tocante ao acesso a materiais didáticos e a um local adequado para o estudo, dentre outros bens e serviços acessados (COSTA, 2005; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Já a dimensão cultural, medida em termos da escolaridade dos pais ou da mãe ou ainda no tocante ao consumo cultural da família, ajuda a identificar “o clima e os recursos educacionais disponíveis para as famílias auxiliarem e acompanharem a vida escolar de suas crianças, bem como para avaliar a qualidade da educação oferecida pela escola, dentre outras habilidades” (COSTA, 2005, p.36-37). Por fim, o capital social se relaciona com a natureza das relações entre pais e filhos, principalmente no que se refere à atenção dos adultos dada às crianças no âmbito de suas atividades educacionais. Somado a isso, estudos apontam que a intensidade, a regularidade e as características que envolvem a relação da família com a escola

também apresentam influências no desempenho das crianças (VALLE; HASENBALG, 2000; WILLMS; SOMERS, 2000 *apud* COSTA, 2005).

A literatura desse campo converge, desse modo, para a ideia de que toda a experiência escolar se mostra mediada por desigualdades em termos de classe, gênero, etnia, dentre outros, o que acaba comprometendo o papel da educação na correção das desigualdades de forma completa. Logo, as políticas que se voltam para a equidade educacional demandam estratégias que minimizem o peso das características familiares e sociais em seus resultados (TARABINI, 2020; COSTA, 2005).

Todavia, o contexto da pandemia de COVID-19 acabou ampliando essas condições desiguais dos alunos, dos professores e de suas famílias, colocando alguns grupos sociais em maior vulnerabilidade e desvantagem e deixando em risco a possibilidade de emancipação social por meio da educação (TARABINI, 2020). Os efeitos da pandemia ainda vão além dos impactos diretos na aprendizagem e escolarização, apresentando implicações duradouras em outras áreas da vida dos estudantes (WORLD BANK, 2021).

Nesse sentido, o próximo tópico busca apresentar o recente cenário de crise em diferentes âmbitos trazido pela pandemia, com foco nos seus efeitos para os sistemas educacionais. Com o amplo fechamento das escolas, suas funções foram comprometidas, o que aumentou a possibilidade de agravamento das desigualdades de oportunidades entre toda a comunidade escolar.

2.3 Pandemia de COVID-19 e os reflexos nos sistemas educacionais

2.3.1 Choques sanitário, econômico e social

Anunciada oficialmente em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a pandemia devido ao vírus Sars-CoV-2 (um novo tipo de coronavírus) causador da doença de COVID-19, representou uma situação sem precedentes nos tempos modernos. Diante disso, os governos vivenciaram a falta de referências consolidadas para sua atuação e também contextos muito distintos em nível local, com diferentes disponibilidades de recursos e de capacidades (ONU, 2020; INSTITUTO BUTANTAN, 2022; ITO; PONGELUPPE, 2020).

Nesse contexto, de forma geral, várias medidas sanitárias foram adotadas com a finalidade da redução da propagação do vírus, o que envolveu, sobretudo ações para evitar situações de aglomeração de pessoas. Diante disso, o relatório “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças”, elaborado pelo Banco Mundial em 2021, evidencia que, além do alto número de casos e de mortes devido à doença, a pandemia impactou na perda significativa de empregos, nos níveis de produtividade, empregabilidade e pobreza, afetando de forma mais expressiva os grupos mais vulneráveis. Conseqüentemente, tudo isso acaba comprometendo também as taxas de crescimento econômico e o desenvolvimento humano das nações (WORLD BANK, 2021).

Ainda, é importante considerar que além do grande choque em termos sanitários e econômicos, a pandemia trouxe impactos em questões sociais de grande importância. O mesmo estudo do Banco Mundial destaca os efeitos na insegurança alimentar dos indivíduos, bem como em sua saúde física, mental e emocional, na carga adicional de trabalho sobre as mulheres, que tiveram o tempo de cuidado aos filhos e ao ambiente doméstico aumentado, além de ter refletido na maior interrupção educacional da história (WORLD BANK, 2021).

No âmbito educacional, as primeiras respostas imediatas à pandemia envolveram o fechamento das escolas para evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2. Nesse contexto, houve a necessidade da adoção de estratégias de aprendizagem remota em um cenário de sérias dificuldades nos sistemas econômicos e de saúde dos países (WORLD BANK, 2021).

Nesse sentido, a maioria das instituições de ensino recorreu ao uso da tecnologia para dar continuidade às atividades. Segundo o relatório da pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas brasileiras, de 2020, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), as principais medidas envolveram a criação de grupos em aplicativos ou redes sociais para a comunicação com alunos, pais e responsáveis, a gravação de aulas em vídeo, o uso de plataformas de videoconferência para as aulas à distância, o uso de e-mail para envio de atividades e materiais e o uso de plataformas virtuais e recursos educacionais (CETIC.BR, 2021; WORLD BANK, 2021).

A pesquisa também constatou que, devido aos limites de conectividade da Internet, foram adotadas estratégias multimodais, como por meio de televisão, rádio e

materiais impressos. No entanto, mesmo com esses esforços, o aprendizado remoto no ambiente domiciliar não se configura como substituto do aprendizado presencial nas instituições de ensino. Devido ao ensino remoto, a mediação da aprendizagem foi transferida para o ambiente domiciliar e atribuída aos pais e responsáveis, adaptação essa para a qual nem todos estavam preparados (CETIC.BR, 2021, WORLD BANK, 2021, SEPÚLVEDA, 2021).

Alguns dos principais desafios nesse contexto apontados por estudos recentes dizem respeito às dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis no apoio aos alunos em suas atividades escolares, bem como às próprias adaptações das escolas às atividades remotas e à falta de dispositivos (computadores e celulares, por exemplo) e de acesso à Internet nos domicílios de estudantes e professores. Ainda, os estudantes enfrentaram dificuldades para acompanhar a rotina, devido, por exemplo, à falta de motivação e engajamento para as atividades em casa (CETIC.BR, 2021; FUNDAÇÃO LEMANN, 2020 *apud* WORLD BANK, 2021).

Assim como já explicitado nos tópicos anteriores, a escola presencial possui um papel fundamental na aprendizagem de habilidades e conhecimentos, no desenvolvimento comunitário e na construção de relacionamentos sociais por parte dos alunos. Isso não significa, entretanto, que esse modelo não apresente dificuldades. Estar fisicamente na escola não garante totalmente a atenção e a aprendizagem por parte dos alunos, por exemplo. No entanto, alguns autores apontam que a aprendizagem em ambientes virtuais certamente não se concretiza sem a interação em ambientes presenciais, pensando principalmente nas relações pedagógicas, de socialização e de proteção já mencionadas (SEPÚLVEDA, 2021; TARABINI, 2020; COSTA; BRANDÃO, 2021).

Porém, o fechamento das escolas na pandemia e o estudo no ambiente das casas dos estudantes acabou comprometendo tais funções desempenhadas pela instituição e por toda a comunidade escolar. Outros impactos evidenciados nos estudos se deram no âmbito do bem-estar físico, mental e emocional dos indivíduos, que foram afetados, por exemplo, pelo aumento dos níveis de ansiedade e depressão, tanto pelo afastamento do convívio das escolas quanto pelas preocupações com o estado geral de saúde (INSTITUTO UNIBANCO, 2020; WORLD BANK, 2021).

Acrescenta-se que esse cenário contribuiu para o isolamento dos indivíduos em lares não seguros, aumentando a possibilidade da exposição à violência física, emocional e sexual. Além disso, trouxe a dificuldade da identificação

de situações de automutilação, trabalho infantil, dentre outros abusos e o comprometimento de condições básicas, como moradia e segurança alimentar. Ainda, esse cenário está associado com a maior probabilidade do envolvimento das crianças e adolescentes em atividades criminosas, em situações de violência sexual e de gravidez na adolescência (INSTITUTO UNIBANCO, 2020; WORLD BANK, 2021).

Todo esse panorama ainda se associa com os riscos de evasão e de abandono escolar, sobretudo entre os indivíduos de baixa renda, tendo em vista também o contexto de recessão e crise econômica nos países, como no Brasil. No longo prazo, esse cenário tem grandes chances de reduzir a mobilidade intergeracional e a probabilidade de conclusão do ensino médio por crianças provenientes de famílias com baixa escolaridade (WORLD BANK, 2021).

Diante do que foi explicitado, percebe-se que os reflexos da pandemia para os sistemas educacionais foram vivenciados de forma bastante desigual a depender do contexto socioeconômico e familiar no qual os atores da comunidade escolar se inseriam. Assim, no próximo tópico será abordado sobre o aprofundamento das desigualdades educacionais, que já tiveram seus principais conceitos e teorias introduzidos previamente, nesse contexto mais recente da pandemia de COVID-19.

2.3.2 Aprofundamento das desigualdades educacionais no contexto do ensino remoto

O cenário evidenciado de crises devido à pandemia ressaltou lacunas principalmente de ordens econômica, social, cultural, emocional e digital. Mas esses impactos negativos na educação não possuem distribuição neutra, tendo em vista que o ensino remoto foi vivenciado de maneira heterogênea dependendo do contexto dos estudantes, evidenciando fortes desigualdades de oportunidades. Estudos demonstram que as expressivas desigualdades em termos sociais, econômicos e regionais já existentes atingiram mais fortemente os grupos mais vulneráveis no que se refere às diferenças de habilidades digitais, ao acesso e à aceitação do ensino remoto, ao apoio familiar e às dificuldades econômicas com a perda de empregos por muitas famílias, por exemplo, o que tem potencial de produzir sérios problemas de equidade para o futuro do capital humano (CETIC.BR, 2021; WORLD BANK, 2021; FUNDAÇÃO LEMANN, 2020 *apud* WORLD BANK, 2021; TARABINI, 2020).

Essas lacunas estiveram presentes nos âmbitos familiar e escolar. Tarabini (2020) ilustra que, de um lado mais privilegiado, a escola virtual representou uma continuidade da modalidade presencial e adaptou suas atividades e avaliações com a preocupação na manutenção do desempenho acadêmico e das habilidades de seus alunos. De outro lado, os professores estranharam e ficaram mais sobrecarregados pelo ambiente digital, os centros educacionais lutaram para encontrar os alunos que haviam perdido contato com a escola e ainda preocuparam com a vulnerabilidade e com a garantia de necessidades básicas de seus estudantes, como à alimentação (TARABINI, 2020).

Entre esses polos opostos, vários cenários estão compreendidos, mas, em todos pode-se perceber a influência da classe social em sua definição. O elemento da classe social, considerado como um determinante já evidente antes da pandemia, foi reforçado e se expressou em termos econômicos, materiais, culturais e emocionais na desigualdade das condições enfrentadas pelas famílias e, conseqüentemente, nas experiências e oportunidades de ensino e aprendizagem (TARABINI, 2020).

Como já explicitado, tem-se um consenso estabelecido na literatura educacional de que as condições socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias são importantes na determinação das oportunidades educacionais, seja em sua limitação seja na sua ampliação. Assim, acabam influenciando as dimensões de acesso e permanência nas escolas, frequência e aprendizado acadêmico, além da própria longevidade da trajetória educacional (COSTA; BRANDÃO, 2021).

Costa e Brandão (2021) reforçam a importância de se ter em mente que a unidade escolar representa, historicamente, o *locus* no qual se concretizam os esforços para a minimização das desigualdades. Com o fechamento das escolas devido à pandemia, os mecanismos de exclusão no âmbito educacional tiveram potencial de se aprofundarem, sobretudo afetando os indivíduos mais vulneráveis sob o aspecto socioeconômico. Nesse ponto, é importante ressaltar ainda que grande parte dos estudantes enfrentava condições de habitação precárias e que não propiciavam as atividades educacionais no ambiente domiciliar, além dos limites na disponibilidade de acesso a computadores e à internet, bem como o apoio insuficiente dos pais e responsáveis no suporte ao desempenho das atividades (COSTA; BRANDÃO, 2021). Nesse sentido, os autores ainda destacam que:

(...) a exclusão educacional na pandemia teve causas que ultrapassam a chamada “brecha digital”. **Quando ao distanciamento em relação à cultura escolar se soma o distanciamento físico, as desigualdades no capital cultural das famílias para acompanhar e para apoiar a escolarização de seus filhos, os desafios para os mais pobres se amplificam (...).** Reforça-se, desta maneira, o entendimento de que **a instituição escolar, com suas limitações e críticas, está longe de poder ser substituída em sua função de igualadora de oportunidades e direitos pelo ensino remoto** (COSTA; BRANDÃO, 2021, p.14-15, grifo nosso).

Como apontado pelo campo da Sociologia da Educação, a desigualdade social se expressa principalmente por meio do capital cultural das famílias, ou seja, da maior ou da menor distância com relação aos conhecimentos e condutas das instituições escolares. Dessa forma, pode-se dizer que a delegação da responsabilidade pela instrução para as famílias acabou agravando as desigualdades sociais já existentes (SANTOS, 2009; MARTÍN CRIADO, 2020 *apud* TARABINI, 2020). Com o fechamento das escolas, foi, de certa forma, devolvido e reforçado para a família o peso das condições socioeconômicas sobre a educação, o que se ampliou ainda mais diante de condições de desigualdades de oportunidades nos âmbitos de alimentação, habitação e trabalho, por exemplo.

Nessa perspectiva recente, pode-se ainda citar o estudo de Costa e Brandão (2022), que discute sobre a resposta educacional dos municípios à pandemia de COVID-19, a partir da relação entre as estratégias e indicadores importantes como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o nível socioeconômico médio dos estudantes. Os autores, focalizados em 2020, primeiro ano do fechamento das escolas, evidenciam a grande variação nas estratégias educacionais dos municípios, o que se mostra também em termos regionais no território brasileiro, com os estados do Norte apresentando certa homogeneidade nas iniciativas, porém em níveis mais baixos de desempenho (COSTA; BRANDÃO, 2022).

Ainda, foi possível constatar, por meio de um indicador sintético, que as iniciativas frente ao fechamento das escolas se mostraram mais abrangentes e diversificadas em municípios com níveis socioeconômicos mais elevados e com uma trajetória educacional de maior sucesso. Esse resultado ajuda a confirmar que houve maior tendência de aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes durante o período (COSTA; BRANDÃO, 2022).

Dessa forma, constata-se que a ampliação da desigualdade educacional com a pandemia limitou o papel da escola como uma instituição que contribui para a garantia de igualdade social. A escola se mostra como necessária, como espaço físico e simbólico, sobretudo para os grupos sociais mais vulneráveis. Seu sentido está em seu papel de espaço de proteção física, social e emocional e de garantia de conhecimentos profundos e relevantes de forma ampla e que inclua de fato todos os alunos (TARABINI, 2020).

Diante do exposto, é possível concluir que as importantes funções das escolas demonstradas foram comprometidas em diferentes âmbitos pelo fechamento das instituições e com a adoção de diferentes estratégias de ensino remoto devido à pandemia. Sobretudo para os grupos mais vulneráveis, a socialização e a aprendizagem foram ainda mais fortemente impactadas nesse cenário. Mostra-se necessário, portanto, compreender e analisar como se deram as respostas das escolas no recorte delimitado para esse trabalho, isto é, no que se refere às estratégias, seus pressupostos e possíveis efeitos na rede estadual de Minas Gerais.

3 METODOLOGIA

Visando ao objetivo de analisar como as escolas da rede estadual de Minas Gerais reagiram à pandemia de COVID-19 em 2020 e em 2021, esse trabalho possui natureza quantitativa e qualitativa e foi baseado na realização de pesquisa documental, de análise descritiva de dados e de entrevistas semiestruturadas. A investigação se volta para a resposta das escolas, no tocante às principais estratégias adotadas, seus pressupostos e possíveis efeitos, no âmbito do ensino regular da educação básica da rede estadual de Minas Gerais. Ainda, as análises se direcionam, sobretudo, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e buscam, principalmente com o uso dos dados, fazer algumas comparações com a rede municipal do estado.

Inicialmente, para compreender os principais conceitos e teorias inseridos na temática das escolas e da educação brasileira como um todo, foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos acadêmicos que ajudam a entender melhor a importância das escolas e a influência de fatores socioeconômicos na educação. Para essa base, que corresponde ao referencial teórico já apresentado, foram utilizados estudos e relatórios em uma perspectiva mais recente para a contextualização do cenário de pandemia e para o entendimento de seus principais reflexos nos sistemas educacionais brasileiros, que também se mostram associados com o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas já existentes.

Para além desse levantamento bibliográfico, foi realizada uma pesquisa documental, que se voltou para a análise de normas e documentos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e do Governo do Estado de Minas Gerais como um todo, que se configuravam como diretrizes e orientações às escolas mineiras no contexto da pandemia de COVID-19. Tal pesquisa objetivou o mapeamento e a análise das principais estratégias, em termos de diretrizes, programas, projetos e ações adotados pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais na continuidade de suas atividades educacionais.

Todos esses levantamentos iniciais nortearam as dimensões das investigações subsequentes, relativas à análise dos dados e às entrevistas com atores educacionais. Assim, foram buscados posteriormente, a observação quanto às estratégias específicas do estado de Minas Gerais, bem como os recursos nelas envolvidos (em termos tecnológicos, emocionais, de capacitação, de comunicação,

dentre outras formas de suporte à comunidade escolar), os seus impactos (no tocante ao desempenho dos alunos, das escolas, do corpo docente, além de outras percepções dos professores, dos diretores e dos gestores da área educacional) e, principalmente, sua relação com os fatores socioeconômicos.

Nessa perspectiva, a análise descritiva de dados envolveu a utilização dos resultados da pesquisa “Resposta Educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, que se trata de um questionário suplementar aplicado durante a segunda etapa do Censo Escolar de 2020 e 2021 e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2021 e 2022 e das informações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), de Minas Gerais, do ano de 2019¹ e de 2021.

Cabe ressaltar que o Censo da Educação Básica, coordenado pelo Inep, representa um importante instrumento de coleta de dados para a compreensão do cenário da educação brasileira, em níveis federal, estadual e municipal, bem como da dimensão das escolas. Ainda, vale citar que o Censo Escolar é realizado em colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, englobando também todas as escolas públicas e privadas do Brasil. A coleta dos dados, de caráter declaratório, abrange as etapas de (a) preenchimento da Matrícula Inicial, referente às informações das instituições de ensino, dos gestores, das turmas, dos alunos e dos profissionais das escolas; e (b) preenchimento de informações sobre a Situação do Aluno, a qual envolve o movimento e o rendimento escolar dos alunos ao final do ano letivo (INEP, 2022a).

Para o presente trabalho, foram usadas, especificamente, as duas edições realizadas da pesquisa suplementar “Resposta Educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, de 2020 e de 2021, aplicadas pelo Inep nas escolas entre fevereiro e maio de 2021 e entre fevereiro e abril de 2022, respectivamente. Os questionários buscaram “identificar as ações adotadas pelas escolas brasileiras diante da necessidade de medidas de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus” (INEP, 2022a). Assim, as estratégias adotadas pelas escolas nas etapas relativas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio foram o foco das análises.

¹ Devido ao amplo fechamento das escolas no contexto da pandemia de COVID-19, não houve a realização do Proeb em 2020. Assim, os dados de 2019 funcionaram como uma forma de comparação entre os últimos resultados do Proeb de 2021 e o cenário de 2019, anterior à pandemia.

Ainda, a fim de verificar a relação entre a participação das escolas nesses questionários e o seu contexto socioeconômico, foram utilizados os dados mais recentes do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), também calculados pelo Inep. As informações se referem ao ano de 2019 e, assim como coletado pelas pesquisas suplementares utilizadas, também dizem respeito aos municípios do estado de Minas Gerais.

Esse Indicador é elaborado com base nos resultados dos questionários contextuais dos estudantes do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no caso, referente ao ano de 2019. Assim, funcionando como forma de visualizar a realidade social dos resultados dos alunos, obtidos por meio dos exames e avaliações do Saeb, o INSE contribui para a identificação das desigualdades educacionais e pode direcionar melhor os investimentos que promovam maior igualdade de oportunidades (INEP, 2021c).

Quanto ao Proeb, é importante pontuar que se refere a uma “avaliação elaborada e aplicada por uma equipe externa ao Estado, com o objetivo de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes ao final de cada etapa de ensino” (AGÊNCIA MINAS, 2022). Assim, o Proeb compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) junto de outra avaliação externa, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e das avaliações internas (diagnóstica e trimestrais) (MINAS GERAIS, 2022a).

O Proeb diz respeito a uma avaliação anual quanto às competências dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Além dos testes para a aferição dessas proficiências, o Proeb também conta com a aplicação de questionários contextuais, por meio dos quais são obtidos dados socioeconômicos e sobre a trajetória escolar dos alunos, bem como acerca do perfil dos docentes, da infraestrutura escolar e de características da gestão das escolas. Os dados coletados por essa avaliação se referem às redes estadual e municipal de Minas Gerais e buscam, desse modo, subsidiar as equipes pedagógicas das escolas, assim como os gestores do estado nas decisões quanto às políticas públicas educacionais (AGÊNCIA MINAS, 2022; MINAS GERAIS, 2022a).

Para a análise aqui proposta, foram, portanto, utilizadas as informações das duas últimas edições² realizadas e divulgadas pela SEE-MG, referentes aos anos de 2019 e 2021, e aplicadas entre 12 e 13 de novembro e entre 29 de novembro e 03 de dezembro dos respectivos anos. Os dados são relativos às proficiências médias, por escola, em Língua Portuguesa e em Matemática nas etapas de ensino mencionadas. Além disso, devido à não divulgação de outros indicadores relacionados aos questionários contextuais do Proeb, foi utilizado o Índice Socioeconômico Médio das Escolas - ISM (que também será denominado aqui como INSE).

Tal indicador, calculado pelo CAEd/UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) e disponibilizado pela SEE-MG, é obtido por meio do Índice Socioeconômico dos Alunos (ISE). Os resultados, derivados dos questionários respondidos pelos alunos, levam em consideração informações sobre a escolaridade dos pais e sobre o acesso e a posse a bens e serviços no âmbito de seus domicílios (CAED, 2020). Assim, o ISM/INSE foi adotado com o intuito de analisar, de forma semelhante ao que se mostra no caso do Inep, a influência do contexto socioeconômico das escolas nos resultados do Proeb.

A utilização desses dados secundários está direcionada para a análise das estratégias, seus determinantes e suas consequências, na transição para o ensino remoto nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Assim, tais aspectos buscaram ser tratados diante da desigualdade na abrangência e nas diferenças de respostas das escolas à pandemia de COVID-19, no tocante às dimensões de análise focalizadas nos níveis socioeconômicos, na comparação entre as redes estadual e municipal de ensino, entre as etapas de ensino (no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e entre as localizações urbana e rural, possibilitada no caso da base de dados do Inep.

Nesse sentido, esses estudos se enquadram como análises estatísticas descritivas dos dados, pois se referem à observação e à coleta de dados de um fenômeno, além de buscarem a organização, a classificação e a apresentação dessas informações sob a forma de gráficos e tabelas. Somado a isso, objetivam o cálculo de coeficientes ou variáveis (como por meio de medidas de posição - média, mediana, etc. -, medidas de dispersão – como desvio-padrão –, de relação entre variáveis, no caso da correlação, por exemplo, dentre outras), a fim de descrever tais fenômenos

² Os dados do Proeb foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), e, particularmente, pela Diretoria de Avaliação da Aprendizagem (DAAP).

de forma resumida para uma melhor interpretação de dados amplos (TOLEDO; OVALLE, 2014).

Ainda, tanto para a análise das pesquisas do Inep quanto para os resultados do Proeb, foram utilizados a ferramenta Excel, da Microsoft, e do *software* R para a construção das tabelas e dos gráficos. Por fim, ressalta-se que nas seções específicas de cada base de dados podem ser encontradas maiores informações sobre a análise descritiva dessas informações de forma mais detalhada.

A realização das entrevistas, por sua vez, envolveu a construção de roteiros semiestruturados (dispostos na seção final desse documento, referente aos Apêndices A, B e C). Assim, para cada categoria dos atores (professores, diretores e gestores) foi elaborado um modelo de roteiro diferente para atender às especificidades de cada atuação deles. As perguntas foram baseadas nas dimensões de análise derivadas das pesquisas bibliográfica e documental e da análise de dados elaboradas previamente. Vale destacar que os questionamentos estiveram divididos em dois blocos, um primeiro voltado para a percepção sobre as estratégias adotadas para continuidade das atividades, e o segundo relacionado com os impactos percebidos na comunidade escolar e na área educacional como um todo.

Desse modo, as entrevistas, que totalizaram seis, foram aplicadas com atores inseridos no contexto educacional estudado e selecionados por proximidade de contatos pessoais. Assim, foram realizadas com representantes de escolas da rede estadual de Minas Gerais, envolvendo dois professores, uma vice-diretora e uma diretora, além de duas gestoras da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Nesse sentido, sobretudo quanto aos professores, à vice-diretora e à diretora, foram selecionados contextos diferentes entre si, haja vista o contato estabelecido com dois representantes que atuaram na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), enquanto os outros dois estiveram inseridos no interior de Minas Gerais, em um município do Norte do estado, referente a uma região/escola com menor nível socioeconômico. Dessa forma, o propósito de envolver professores e diretores nessa análise diz respeito à necessidade de expor e investigar a percepção de quem esteve ligado diretamente com a implementação das estratégias da SEE-MG nos municípios e escolas estaduais de Minas Gerais.

Quanto às gestoras, buscou-se selecionar representantes que tiveram contato com a formulação e a implementação das estratégias do REANP em 2020 e/ou 2021, para acrescentar uma visão do órgão central, de onde essas iniciativas

tiveram início. O capítulo que discute os resultados das entrevistas irá dispor de maiores informações acerca dos dados dos entrevistados, que, embora garantam o anonimato, buscam contextualizar melhor a realidade em que os atores estiveram inseridos durante a sua atuação em 2020 e 2021 em decorrência da pandemia.

Além disso, cabe ressaltar que após a realização e a transcrição³ das entrevistas, o seu estudo seguiu o método de análise de conteúdo, em que buscou-se compreender, além do sentido imediato da comunicação, outras mensagens adicionais por meio dos relatos. Assim, a análise buscou seguir as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, foram organizados os materiais e transcritos os relatos, buscando-se a maior fidelidade possível do que foi obtido nas gravações das entrevistas. Em seguida, a exploração do conteúdo foi realizada por meio das edições e recortes dos principais relatos que se encaixavam nas temáticas dos blocos e nas perguntas efetuadas aos entrevistados (GODOY, 1995; BARDIN, 2011 *apud* CÂMARA, 2013).

Com a reunião desses fragmentos e resultados, foi possível organizá-los em categorias/subtemas principais. No primeiro bloco das estratégias, foram evidenciadas nove categorias, que se referem a: Alterações gerais quanto ao trabalho; Formulação das estratégias do REANP; Relação entre os atores da SEE-MG, SREs e escolas; Os PETs; O Programa Se Liga na Educação; O aplicativo Conexão Escola; O site Estude em Casa/Se Liga na Educação da SEE-MG; Monitoramento e avaliação das estratégias; e Estratégias complementares. Já no segundo bloco, relacionado com os impactos percebidos, as percepções dos entrevistados foram agrupadas em cinco categorias, referentes a: Adaptação da comunidade escolar às estratégias; Impactos no aprendizado e engajamento dos alunos; Influência do contexto familiar; Impactos adicionais; e Retorno presencial, reflexos atuais e perspectivas futuras.

Por fim, sucedeu-se o tratamento dos relatos, fase que envolveu a busca por tornar os resultados significativos e válidos dentro do objetivo da pesquisa. Assim, envolveu a inferência de causas e efeitos das experiências relatadas, bem como a interpretação das informações (CÂMARA, 2013). Dessa forma, as análises buscaram sintetizar as principais percepções dos entrevistados dentro de cada categoria

³ As entrevistas foram realizadas de forma online, via Google Meet, tendo em vista as disponibilidades e preferências dos atores. Ainda, os relatos foram gravados, com a permissão explícita de todos os entrevistados, apenas para o propósito desse trabalho acadêmico, como forma de auxílio à transcrição e à análise dos depoimentos.

mencionada e contam também com citações diretas às falas dos atores para uma melhor ilustração de suas experiências.

Nessa perspectiva, as entrevistas têm como objetivo principal a identificação e a análise da percepção dos atores acerca de suas experiências no que se refere às respostas das escolas estaduais de Minas Gerais à pandemia de COVID-19. Assim, espera-se que o relato pessoal e profissional por parte dos atores educacionais que estiveram diretamente envolvidos nas adaptações impostas pela pandemia complemente as dimensões institucionais documentadas e o aspecto quantitativo dos dados para a análise proposta nesse trabalho.

Desse modo, observa-se que, sob a perspectiva de seus objetivos, essa pesquisa pode ser classificada como descritiva, que busca descrever determinadas características do problema ou estabelecer relações entre variáveis (GIL, 2002). Assim, no caso do presente estudo, buscaram ser descritas, pelos métodos explicitados, as principais estratégias das escolas da rede estadual de Minas Gerais adotadas como respostas no sentido da continuidade do ensino frente à pandemia de COVID-19. Além disso, a pesquisa buscou relacionar essas estratégias com seus determinantes, impactos e diferenças, bem como com as percepções de atores relevantes nessa realidade.

Para isso, foram observadas, na pesquisa bibliográfica e documental, na análise descritiva dos dados e nas entrevistas semiestruturadas, algumas dimensões principais, que, articuladas com o referencial teórico desenvolvido, orientaram a análise aqui proposta acerca das respostas das escolas da rede estadual de Minas Gerais à pandemia. O Quadro 1 a seguir detalha melhor como tudo isso buscou ser realizado:

Quadro 1 - Detalhamento da metodologia da pesquisa

Problema de pesquisa	Metodologia	Dimensões de análise	Fontes de dados	Forma de análise	Objetivos
De que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021, no que se refere às estratégias adotadas para a continuidade das atividades e aos seus possíveis efeitos na área educacional?	Pesquisa documental	Normativas, diretrizes e outras orientações seguidas pelas escolas;	Legislações e documentos oficiais do Governo do Estado de Minas Gerais	Análise descritiva das principais estratégias adotadas nas escolas estaduais de Minas Gerais	Mapeamento e análise das principais estratégias adotadas
		Programas, projetos e ações desenvolvidos pelas escolas.			
	Análise descritiva de dados	Estratégias adotadas no âmbito das escolas, dos docentes e dos alunos;	Pesquisa Resposta Educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil - edições de 2020 e 2021 (INEP/2021 e 2022)	Análise estatística da evolução das estratégias e das proficiências dos alunos (por escola), fazendo relações com o contexto socioeconômico	Análise das estratégias, seus determinantes e suas consequências nas proficiências, sob a perspectiva socioeconômica e comparativa entre as redes e os níveis de ensino
		Recursos envolvidos nas estratégias de ensino e aprendizagem;			
		Dados socioeconômicos dos municípios.	INSE 2019 (INEP/2021)		
		Proficiência Média dos alunos (por escola) em Língua Portuguesa e em Matemática;	Proeb 2019 e 2021 (SEE-MG/CAEd UFJF)		
	Dados socioeconômicos das escolas.				
	Entrevistas semiestruturadas	Percepção sobre as estratégias adotadas e sua gestão;	Entrevistas, a partir de roteiros semiestruturados, realizadas com representantes (professores e diretores) de escolas da rede estadual de Minas Gerais e com gestores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)	Análise de Conteúdo dos relatos e da percepção dos atores sobre suas experiências	Identificação e análise da percepção dos atores sobre suas experiências quanto à educação pública mineira no contexto da pandemia
		Percepção sobre normas, diretrizes e orientações seguidas;			
		Percepção sobre o desempenho das escolas, dos alunos e dos professores;			
Relação com a família dos alunos;					
		Influência de fatores sanitários, econômicos, tecnológicos, sociais e emocionais relacionados ao contexto de pandemia.			

Fonte: Elaboração própria (2022).

4 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ADOTADAS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19

4.1 Descrição das normativas e diretrizes seguidas pelas escolas estaduais

Apesar de a descrição de todas as legislações e medidas sanitárias não fazer parte do objetivo desse trabalho, é importante abordar brevemente uma contextualização inicial do enfrentamento desse cenário pandêmico no estado. Em Minas Gerais, esse contexto foi marcado pela declaração de Situação de Emergência em Saúde Pública em decorrência da grande expansão de casos de COVID-19, por meio do Decreto com Numeração Especial nº 113, de 12 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2022c).

Na sequência, as principais legislações e medidas tomadas nesse contexto envolveram, inicialmente: a definição de serviços públicos e atividades essenciais para manutenção do funcionamento; o estabelecimento de obrigatoriedade de uso de máscaras de proteção e recursos necessários à higienização pessoal; a destinação de recursos orçamentários adicionais para a área da saúde na forma de créditos suplementares, por exemplo; a formação de grupos de monitoramento e de formulação de propostas, tais como o Centro de Operações de Emergência em Saúde (COES-MINAS); dentre outros (MINAS GERAIS, 2022c).

Nessa perspectiva, vale ressaltar ainda o Decreto Estadual de nº 47.886, de 15 de março de 2020, que estabeleceu medidas de prevenção ao contágio do coronavírus, bem como ações relacionadas ao enfrentamento e ao contingenciamento da pandemia. Além disso, o dispositivo instituiu o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19, para acompanhamento dos casos e para deliberação de medidas de prevenção, controle e tratamento da doença (MINAS GERAIS, 2022c).

No que se refere à área educacional, esse Comitê também expediu Deliberações relacionadas com os desdobramentos do cenário da pandemia para as escolas mineiras. Podem ser destacadas sobretudo: a Deliberação nº 1 (de 15 de março de 2020), que suspendeu as aulas nos estabelecimentos da rede estadual de ensino; a Deliberação nº 15 (de 20 de março de 2020), que prorrogou essa suspensão por prazo indeterminado; a Deliberação nº 18 (de 22 de março de 2020), que ratificou esse prazo e estabeleceu como facultativa a possibilidade de desenvolvimento das atividades de forma não presencial; e a Deliberação nº 26 (de 08 de abril de 2020),

que dispôs sobre o regime de teletrabalho no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), bem como nas escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2022c).

Na sequência, como mencionado na parte introdutória desse trabalho, foi estabelecida a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) como a principal estratégia por parte da SEE-MG diante da pandemia de COVID-19. A Resolução nº 4.310, de 17 de abril de 2020, além do REANP, tratou também da instituição do Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, com as adaptações para o cumprimento da carga horária mínima exigida no âmbito das escolas estaduais mineiras (MINAS GERAIS, 2020a).

Essa normativa foi responsável pelas orientações acerca da necessidade de reorganização do calendário escolar das instituições da rede estadual, de modo a buscar contemplar as atividades escolares não presenciais, assegurar a carga horária mínima obrigatória e os objetivos de ensino e de aprendizagem previstos nas respectivas Propostas Pedagógicas e visando também minimizar as perdas de aprendizagem diante do fechamento das escolas (MINAS GERAIS, 2020a). Sobre o REANP, a Resolução acrescenta a definição:

Parágrafo Único. O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2020a, p.50, grifo nosso).

Na prática, o REANP contemplou principalmente a oferta dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) aos estudantes, que deveriam estar adequados a cada nível de ensino da Educação Básica, ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), ao Currículo Básico Comum (CBC), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e adequados também ao Plano de Curso de cada unidade de ensino (MINAS GERAIS, 2020a, 2020b).

§1º 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 e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

§2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no **Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante** (MINAS GERAIS, 2020a, p.50, grifo nosso).

Somado a isso, vale mencionar que as orientações determinaram como preferenciais os meios de comunicação não presenciais para o envio e para o recebimento das atividades, tais como telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais. Ainda, a definição de como os materiais chegariam efetivamente aos alunos e de que forma retornariam às unidades de ensino ficou sob a responsabilidade dos Gestores Escolares, que, na maioria das vezes, configuravam-se como Diretores ou Coordenadores das escolas, com atuação junto às respectivas Superintendências Regionais de Ensino (SREs)⁴ (MINAS GERAIS, 2020a).

As unidades escolares e as SREs, portanto, deveriam garantir a entrega, a realização e a devolução dos PETs, com o devido registro do cumprimento das atividades previstas aos estudantes. No caso de estudantes sem acesso à Internet, as escolas, em conjunto com suas respectivas SREs, deveriam imprimir o material dos PETs e definir a entrega ao estudante (MINAS GERAIS, 2020a, 2020b). Nesse ponto, mais detalhes sobre a organização dessa entrega dizem respeito à:

(...) A organização poderá ser feita em estreito diálogo com as Secretarias Municipais de Educação, por meio do aproveitamento dos trabalhadores em trânsito das prefeituras, dos segmentos representativos das respectivas comunidades, por meio dos serviços dos correios ou de outra forma colaborativa construída junto às associações rurais ou lideranças das comunidades, **desde que, obrigatoriamente, sejam acatadas as orientações das autoridades da área de saúde.**

O estudante, se maior de idade, ou sob a supervisão de responsável, se menor de idade, **realizará as atividades contidas no PET de todos os componentes curriculares e deverá devolvê-lo na primeira semana subsequente ao final do mês em que receber as**

⁴ As SREs têm como atribuição o exercício, de forma regionalizada, de ações de supervisão técnica, orientação normativa, bem como de cooperação, articulação e integração entre as esferas Estado e Município, de acordo com diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2020c). Para maiores detalhes de suas competências, além do acesso a informações de divisões dos municípios por SREs, dentre outros, ver Minas Gerais (2020c).

atividades da unidade escolar ou conforme logística estabelecida pelo Gestor Escolar respeitadas as especificidades da realidade local (MINAS GERAIS, 2020b, p.7-8, grifo nosso)

Também, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ficou estabelecido que os professores e a equipe pedagógica da unidade escolar seriam responsáveis pelas adequações necessárias das atividades e dos materiais disponibilizados aos estudantes da educação especial. Apesar da falta de orientações mais direcionadas nesse sentido, as adaptações deveriam levar em consideração, sobretudo, o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), o grau de autonomia dos alunos e da mediação de seus responsáveis e também o recurso educacional especializado para a realização das atividades na casa dos estudantes (MINAS GERAIS, 2020a).

Ainda, o acompanhamento e o monitoramento da execução de todas essas ações, sobretudo quanto aos PETs, ficaram sob responsabilidade das SREs em que cada escola da rede estadual pertencia (MINAS GERAIS, 2020a).

Faz-se necessário considerar também nessa análise, que, segundo o Documento Orientador do REANP, elaborado pela SEE-MG, que detalha melhor as ações desenvolvidas para dar continuidade às atividades educacionais no Estado, o REANP possuía como premissas:

As ações foram pensadas na perspectiva de que **o estudante é o centro do processo** e, por isso, a necessidade de se propor alternativas que garantam sua **aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino**. 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, 2020b, p.4, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os PETs constituíam-se de apostilas mensais com um conjunto de atividades semanais, que buscavam contemplar as habilidades e os objetos de aprendizagem para cada nível de ensino e para cada componente curricular. No caso em que não fossem contemplados todos os componentes previstos na organização curricular, ficava sob responsabilidade dos professores o desenvolvimento de atividades para abordagem do conteúdo necessário (MINAS GERAIS, 2020b).

Cabe mencionar também o destaque realizado no Documento Orientador do REANP para o âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano. O foco dos PETs para essa etapa se voltou para a alfabetização de forma articulada às práticas de letramento e de desenvolvimento de habilidades matemáticas, em consonância com o disposto no Currículo Referência de Minas Gerais. Ainda, visando a uma formação integral do indivíduo, os PETs previam também uma abordagem dos Componentes Curriculares referentes a Arte, Educação Física e Ensino Religioso de forma interdisciplinar (MINAS GERAIS, 2020b).

Ainda, além da correção das atividades, os professores também foram encarregados de se apropriarem dos conteúdos dos PETs para identificar as necessidades da construção de atividades complementares e de resolução de dúvidas quanto ao uso dos materiais dos PETs. A eles também foram direcionadas as recomendações de acompanhamento das teleaulas transmitidas no canal da Rede Minas e disponibilizadas também no aplicativo e no site, instrumentos esses que serão melhor detalhados ao longo deste capítulo. Essa recomendação tinha como objetivo garantir que os docentes indicassem e orientassem os alunos quanto aos materiais mais adequados para os níveis e modalidades de ensino próprios das turmas que lecionassem (MINAS GERAIS, 2020b).

Somado a isso, os professores também deveriam, com base na especificidade de suas turmas, assegurar estratégias de apoio aos estudantes. Ainda, quando possível, o diálogo e a construção conjunta com outros professores para compartilhamento de experiências e alinhamento das ações nas escolas foram outros pontos ressaltados nas orientações por parte da SEE-MG (MINAS GERAIS, 2020b).

Além dos PETs, as iniciativas por parte da SEE-MG envolveram também a oferta de teleaulas, sob a forma do programa Se Liga na Educação, as quais eram transmitidas pela Rede Minas de Televisão e também veiculadas no canal do YouTube da emissora. Outra estratégia envolveu o aplicativo Conexão Escola, que se mostrava articulado com a plataforma Google e possuía a premissa de utilização de navegação patrocinada pelo Estado. Ainda, outros materiais destinados aos professores e aos estudantes também se inseriram no site Estude em Casa (MINAS GERAIS, 2020a; CONSED, 2022).

O Programa Se Liga na Educação possuía como objetivo servir como uma ferramenta adicional de aprendizagem visando à ampliação do acesso dos estudantes do Estado aos conteúdos pedagógicos inseridos nos PETs. Para isso, o Programa

envolveu a disponibilização de vídeos gravados (totalizando 200 previstos e ao vivo (totalizando 20 previstos), com 20 e 78 minutos de duração, respectivamente. As aulas eram transmitidas no canal da Rede Minas de Televisão e da TV Assembleia, além de serem veiculadas no canal do YouTube da Rede Minas e no Aplicativo Digital Conexão Escola, que será mencionado na sequência (MINAS GERAIS, 2020b).

A exibição do Programa acontecia de segunda a sexta-feira, de 7h30 às 12h30. As aulas buscavam contemplar todos os componentes curriculares e envolviam a participação de professores da rede estadual de Minas Gerais. Ainda, as aulas se referiam a uma área do conhecimento a cada dia, sendo os conteúdos específicos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) transmitidos nas sextas-feiras (MINAS GERAIS, 2020b).

Quanto ao aplicativo Conexão Escola, além da disponibilização das aulas gravadas mencionadas, também envolvia os conteúdos dos PETs e o acesso a atividades de fixação e a possibilidade de troca de informações e experiências por meio do envio de mensagens no *chat*. O objetivo principal dessa ferramenta se configurava como sendo uma interação mais próxima entre professores e alunos (MINAS GERAIS, 2020b). No aplicativo havia previsão também da possibilidade de inserção de vídeos pelos docentes por meio de link do YouTube, mas, seguindo o modelo do Programa Se Liga na Educação, a recomendação de atenção para com a acessibilidade de todos foi um ponto ressaltado nas orientações aos docentes:

Caso optem por gravar e inserir vídeos (via link do youtube) no aplicativo, **lembrem-se de seus estudantes com deficiência. Se há estudantes surdos na sua turma você deve acionar o intérprete de Libras** para tradução do conteúdo. **Se há estudantes cegos ou com deficiência visual, as imagens utilizadas devem ser descritas em detalhes. Fale de forma simples e direta para que os estudantes com TEA compreendam com facilidade o conteúdo** (MINAS GERAIS, 2020b, p.6, grifo nosso).

O aplicativo, disponível para instalação da loja de aplicativos Google Play, possuía integração com a ferramenta Google Sala de Aula, a qual era acessada por meio de e-mail institucional criado pela SEE-MG. O Documento Orientador do REANP também fazia previsão da disponibilização de Dados Móveis gratuitos a estudantes e professores por parte da SEE-MG, para a ampliação das possibilidades de acesso aos materiais produzidos (MINAS GERAIS, 2020b).

Apesar desse intuito, na loja Google Play, do total de 16,2 mil avaliações registradas, a classificação do aplicativo era de 2 estrelas, do total de cinco, até o mês de agosto de 2022. Dentre as avaliações, podem ser destacadas algumas que destacam travamentos, a presença de uma interface confusa, lentidão, dentre outras falhas no funcionamento do aplicativo (GOOGLE PLAY, 2022).

Por fim, o site Estude em Casa, atualizado em 2022 para o mesmo nome do Programa Se Liga na Educação, referia-se a um espaço para a disponibilização de informações de forma centralizada pela SEE-MG. Assim, englobava dados e materiais acerca das ferramentas e dos recursos por parte da SEE-MG no âmbito do REANP, além dos PETs já abordados, das legislações relacionadas com o enfrentamento da pandemia de COVID-19, de Guias práticos com orientações aos professores, estudantes e demais atores da comunidade escolar, bem como de respostas para Dúvidas Comuns (MINAS GERAIS, 2020b).

Além dessas ferramentas, o Documento Orientador do REANP também menciona as estratégias de: ampliação da cobertura e da disponibilização de informações atualizadas à comunidade escolar nas redes sociais da Secretaria Estadual de Educação; acesso ao site Escola Interativa, com a disponibilização de materiais digitais de aprendizagem, tais como planos de aulas, jogos digitais de aprendizagem, vídeos, dentre outros; e o fornecimento aos servidores da SEE-MG de e-mail institucional para possibilidade de acesso às ferramentas da Plataforma *Google for Education*, incluindo os recursos de *Chat*, *Hangouts* e *Meet*, sendo os dois primeiros voltados para a troca de mensagens e o último mais relacionado com a realização de videochamadas (MINAS GERAIS, 2020b).

Somado a isso, no tocante à formação dos professores, ficaram estabelecidas as possibilidades de realização de cursos online gratuitos aos profissionais das escolas públicas, oferecidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MINAS GERAIS, 2020b).

Cabe mencionar que o retorno gradual das aulas presenciais na rede estadual de Minas Gerais teve início a partir de 21 de junho de 2021 de forma híbrida e facultativa, buscando seguir os protocolos sanitários vigentes à época e de forma condicionada aos decretos municipais (MINAS GERAIS, 2021b). Já o retorno presencial obrigatório (ressalvados alguns casos excepcionais, tais como estudantes enquadrados no grupo de risco e escolas em municípios com impeditivos para o retorno de atividades presenciais) foi iniciado em 03 de novembro de 2021, a partir da

Resolução nº 4.644, de 25 de outubro do mesmo ano, da SEE-MG, que também revogou a Resolução nº 4.310/2020, do REANP (MINAS GERAIS, 2021c).

É importante considerar também que, mesmo com o retorno presencial, que seguiu a determinação do cumprimento aos protocolos sanitários, as estratégias do REANP foram continuadas nas escolas estaduais. Assim, houve a manutenção dos PETs (atualmente denominados como Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - MAPA), das teleaulas, do aplicativo do Conexão Escola e do site (com o nome atual de Se Liga na Educação), mas agora com um foco voltado para a complementação das atividades.

4.2 Breve síntese das estratégias adotadas pela rede estadual de ensino

Percebe-se com esse panorama que foram realizadas orientações gerais às escolas, aos estudantes e aos professores quanto aos instrumentos utilizados para a continuidade das atividades educacionais. Dessa forma, houve um esforço para manutenção do vínculo dos estudantes com as escolas para que não fosse interrompido de forma completa o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os PETs se mostraram como as principais estratégias para o contexto de ensino remoto, que foi complementado por outras alternativas em meios exclusivamente digitais, como as teleaulas, o aplicativo e o site.

No entanto, pensando na heterogeneidade entre os municípios e as escolas mineiras, muitas adaptações ao contexto próprio de cada turma provavelmente se mostraram necessárias, sobretudo, por parte dos professores. Além disso, é importante verificar a amplitude da adoção dessas estratégias, bem como seus possíveis impactos na realidade dos atores educacionais e dos próprios alunos, tendo em vista a desigualdade de acesso aos meios digitais e às diferenças socioeconômicas entre as escolas e dentro delas.

Ainda, no âmbito das escolas municipais, apesar de o objetivo desse trabalho não envolver o mapeamento das estratégias utilizadas pela rede, pode-se pensar que, provavelmente, as legislações próprias e as especificidades de cada contexto local levaram à adoção de iniciativas ainda mais diferenciadas e descoordenadas.

Dessa forma, na presença de diferentes capacidades administrativas e de heterogeneidades econômicas, sociais, culturais no território mineiro, os

enfrentamentos ao contexto emergencial da pandemia nas escolas provavelmente se mostraram muito díspares em cada escola. Para verificar como essas diferenças devem ter se apresentado, os próximos capítulos do trabalho serão voltados para a análise de dados, sobre a oferta e os possíveis impactos em termos de proficiência dos alunos, e para a investigação da percepção de atores que atuaram diretamente nesse cenário acerca da utilização das estratégias do REANP em suas realidades e seus desdobramentos.

5 O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A RESPOSTA DAS ESCOLAS MINEIRAS À PANDEMIA DE COVID-19

5.1 Análise das estratégias adotadas pelas escolas segundo a Pesquisa Inep de 2020 e 2021

5.1.1 Descrição da base de dados

Antes de apresentar as análises propriamente ditas acerca das estratégias adotadas pelas escolas mineiras⁵ no contexto aqui abordado, é importante pontuar algumas considerações relacionadas às bases de dados do Inep, que foram brevemente mencionadas na seção de Metodologia.

Tanto para 2020 quanto para 2021, foram utilizadas as sinopses estatísticas da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil, que possuem dados consolidados para o Brasil, Unidades Federativas e respectivos municípios, sem, portanto, dados agregados das estratégias para cada escola.

Além disso, diante da diferença entre os contextos entre os dois anos analisados, foram selecionadas categorias da pesquisa que possuíam o mesmo comando no questionário de 2020 e de 2021. Ainda, frente à amplitude do questionário, que, em 2020, estava dividido em 4 eixos e 12 dimensões que se subdividiam em diferentes perguntas, e em, 2021, apresentava 3 eixos e 11 dimensões que também apresentavam ramificações, foi necessário realizar uma seleção de categorias de estratégias para realizar a análise pretendida.

As categorias selecionadas buscaram englobar algumas medidas adotadas pelas escolas ou pelas secretarias de educação junto aos professores, bem como um pouco das iniciativas de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos e também as estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem entre docentes e estudantes. Para essas categorias, foram utilizados os dados agrupados para o estado de Minas Gerais como um todo.

Outro aspecto analisado diz respeito à relação entre as instituições participantes e o nível socioeconômico em que se inseriam. Para isso, conforme será

⁵ Vale ressaltar que os questionários de 2020 e 2021 do Inep apresentavam dados sobre o Ensino Infantil e sobre outras modalidades, tais como Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Profissional, Escolas Federais e rede privada de ensino. No entanto, esses aspectos não foram abordados tendo em vista o propósito desse trabalho, que envolve, sobretudo, o ensino regular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com foco na rede estadual de ensino e com comparações com dados disponíveis da rede municipal.

apresentado no tópico 5.1.3, foi utilizado o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dos municípios. Esse indicador foi escolhido devido ao intuito de utilizar as bases de dados do Inep e, tendo em vista a divulgação mais recente pelo Instituto, os dados socioeconômicos se referiam ao ano de 2019. Assim, foi buscada uma aproximação para verificar o contexto socioeconômico dos participantes, mas, dada a não correspondência com os anos de 2020 e 2021 dos questionários, faz-se necessário adotar uma cautela na elaboração das análises que serão apresentadas na sequência.

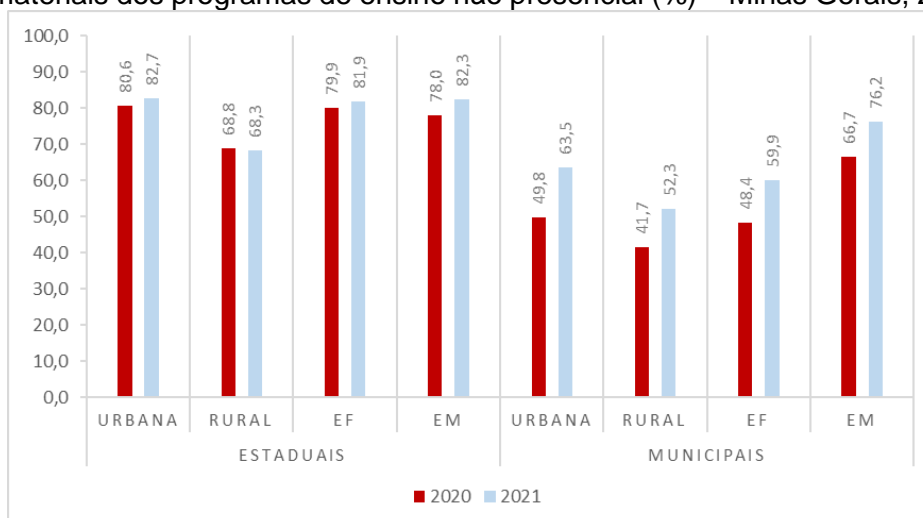
Por fim, nas análises que se seguem, é necessário adotar certo cuidado nas comparações, pensando em considerar, principalmente, que há um menor quantitativo de escolas municipais que ofertam o Ensino Médio, tendo em vista a atuação prioritária dos municípios no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enquanto a dos Estados e do Distrito Federal acontece no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1988).

5.1.2 Adoção de estratégias pelas escolas mineiras em 2020 e 2021

A primeira análise diz respeito às estratégias adotadas pelas escolas ou pelas secretarias de educação junto aos professores. Nesse item, as escolas poderiam assinalar mais de uma categoria, mas apenas duas foram selecionadas para verificação da evolução de sua adoção de 2020 para 2021 e para as comparações entre as localizações (urbana ou rural), os níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as redes de ensino (estadual e municipal).

A primeira categoria se refere ao percentual de adoção da estratégia de treinamento dos professores para uso de métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial (apresentado no Gráfico 2), enquanto a segunda está associada ao percentual da adoção da estratégia de disponibilização de equipamentos para os professores - computador, notebook, *tablets*, *smartphones* etc. (demonstrado pelo Gráfico 3).

Gráfico 2 - Adoção da estratégia de treinamento dos professores para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%) – Minas Gerais, 2020 e 2021



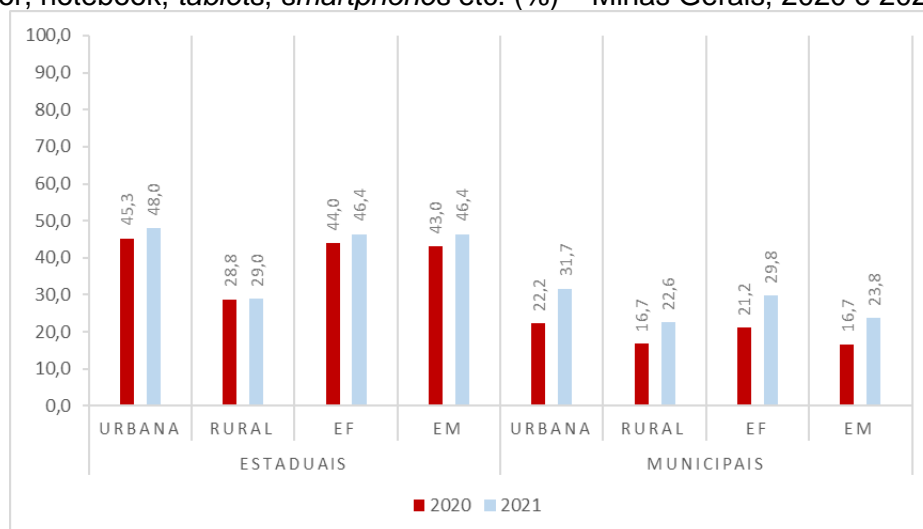
Fonte: Dados: INEP 2021a e 2022b.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Gráfico 3 - Adoção da estratégia de disponibilização de equipamentos para os professores - computador, notebook, tablets, smartphones etc. (%) – Minas Gerais, 2020 e 2021



Fonte: Dados: INEP 2021a e 2022b.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Comparando as duas estratégias direcionadas aos professores, é possível perceber a maior adoção em Minas Gerais do treinamento dos docentes para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial do que de disponibilização de equipamentos. Ainda, observa-se que, em geral, as escolas, em todos os níveis, localizações e redes, apresentaram um aumento do percentual de

utilização de ambas as estratégias de 2020 para 2021, exceto no caso das escolas rurais no treinamento aos professores, que apresentou uma pequena queda de 2020 para 2021. Assim, pode-se pensar que em 2021 as escolas puderam ampliar e desenvolver melhor as iniciativas para o ensino remoto baseando-se no primeiro ano de pandemia.

Além disso, os dois gráficos revelam que os percentuais de adoção das estratégias para as escolas da rede estadual foram superiores ao da rede municipal em todos os níveis de ensino e localizações da escola. Essa constatação ajuda a confirmar o fato de que as escolas da rede municipal se mostraram mais desamparadas e enfrentavam maiores dificuldades de recursos para a continuidade das atividades educacionais devido à pandemia.

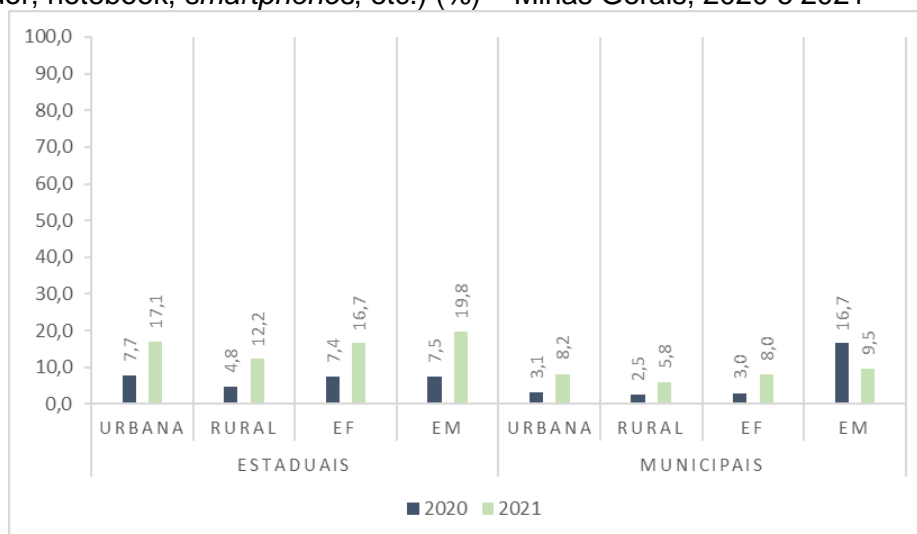
Ainda, conforme visto nos gráficos, as escolas localizadas nas áreas urbanas apresentaram maiores percentuais de adoção das estratégias do que as escolas rurais. No que se refere especificamente à estratégia de treinamento, o Gráfico 2 evidencia que, nas escolas estaduais, em 2020, houve maior adoção no Ensino Fundamental, enquanto em 2021 houve maior percentual no Ensino Médio. Entretanto, essa diferença pode ser considerada pequena e há a possibilidade de ter sido reflexo da disparidade relacionada com o número de escolas que responderam aos questionários.

Já nas escolas municipais, essa medida foi mais adotada no Ensino Médio em ambos os anos. Quanto ao Gráfico 3, é exposto que, nos dois anos, tanto na rede estadual quanto na municipal, a estratégia de disponibilização de equipamentos foi mais utilizada no âmbito do Ensino Fundamental (apenas em 2021 nas estaduais houve manutenção do mesmo percentual no Ensino Fundamental e Médio).

Na sequência, a segunda análise se refere às estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos, em que também as escolas poderiam assinalar mais de uma categoria. No entanto, apenas uma categoria foi selecionada para a análise da evolução de sua utilização de 2020 para 2021 e nas comparações entre as localizações (urbana ou rural), os níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as redes de ensino (estadual e municipal).

A categoria selecionada diz respeito ao percentual de adoção da estratégia de disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, *smartphones*, etc.), cuja análise será demonstrada pelo Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Adoção da estratégia de disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, *smartphones*, etc.) (%) – Minas Gerais, 2020 e 2021



Fonte: Dados: INEP 2021a e 2022b.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

É possível observar o baixo percentual de utilização dessa estratégia de disponibilização de equipamentos aos alunos. De forma semelhante ao indicado na primeira análise, as escolas, em todos os níveis, localizações e redes, apresentaram um aumento do percentual de utilização da estratégia de 2020 para 2021, sendo a única exceção apresentada no Ensino Médio das escolas municipais, que apresentou uma queda de 2020 para 2021. Desse modo, em geral, em 2021, as escolas provavelmente se organizaram melhor para a implementação de iniciativas de continuidade das atividades educacionais.

Conclui-se também, de forma semelhante ao indicado pelos Gráficos 2 e 3, que os percentuais de adoção das estratégias para as escolas da rede estadual foram superiores ao da rede municipal em todos os níveis de ensino e localizações da escola. A única exceção disso se mostrou no ano de 2020 no Ensino Médio, em que as escolas municipais apresentaram maior percentual do que as estaduais.

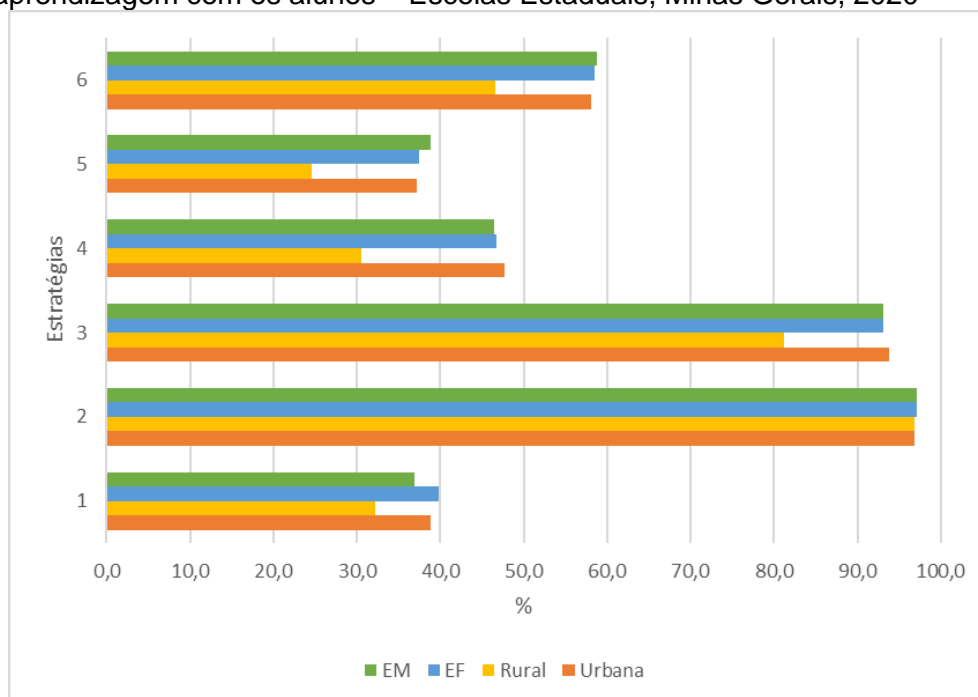
Em geral, portanto, as escolas da rede municipal se mostraram menos preparadas para a continuidade das atividades educacionais de forma remota devido à pandemia. Além disso, as escolas localizadas nas áreas rurais também estavam menos equipadas com estratégias, por apresentaram menos percentuais de adoção dessa medida junto aos alunos do que as escolas urbanas também.

Ainda, observa-se que essa estratégia foi, tanto na rede estadual quanto na municipal, adotada de forma mais significativa em termos proporcionais no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental em 2020 e em 2021.

Por fim, a terceira análise se voltou para a verificação das estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, seção em que as escolas também poderiam assinalar mais de uma categoria. Também nesse caso, apenas determinadas categorias foram selecionadas para a análise da evolução de sua utilização de 2020 para 2021 e nas comparações entre as localizações (urbana ou rural), os níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as redes de ensino (estadual e municipal). Para isso, as categorias selecionadas foram:

- 1) Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%)
- 2) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (%)
- 3) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular) (%)
- 4) Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (%)
- 5) Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio (%)
- 6) Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet (%)

Gráfico 5 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2020



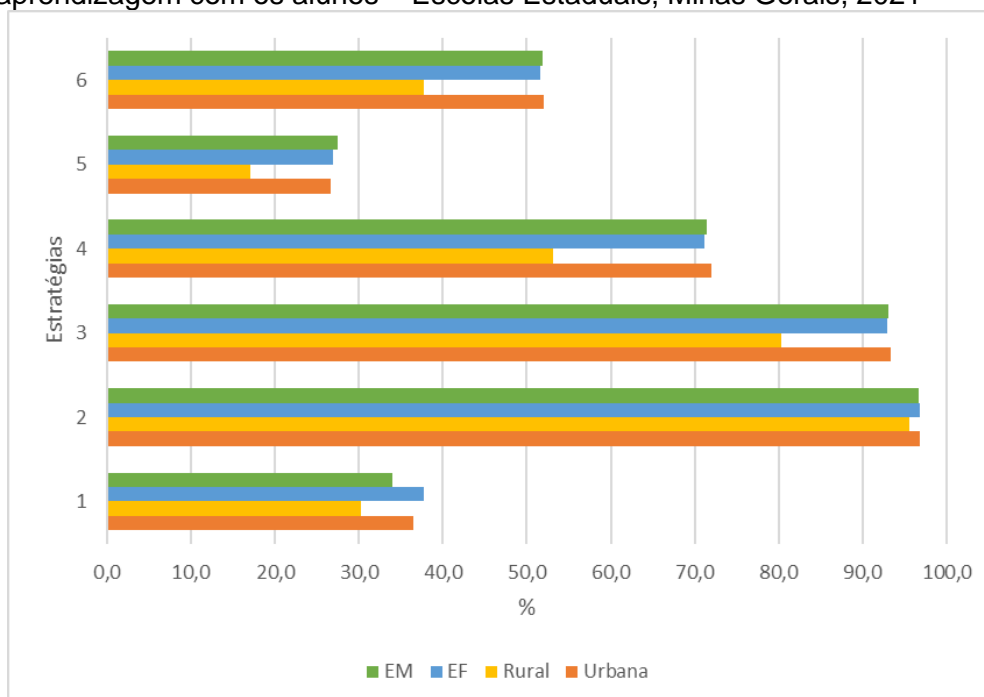
Fonte: Dados: INEP 2021a.
Elaboração própria, 2022.

Legenda:

- 1) Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%)
- 2) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (%)
- 3) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular) (%)
- 4) Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (%)
- 5) Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio (%)
- 6) Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet (%)

Nota: EF: Ensino Fundamental.
EM: Ensino Médio.

Gráfico 6 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2021



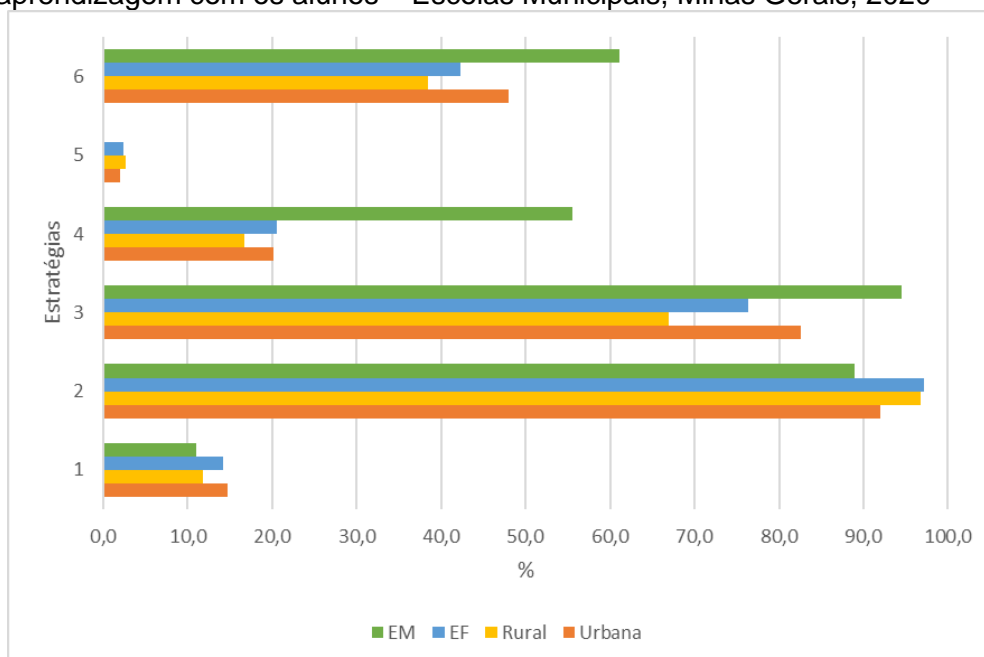
Fonte: Dados: INEP 2022b.
Elaboração própria, 2022.

Legenda:

- 1) Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%)
- 2) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (%)
- 3) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular) (%)
- 4) Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (%)
- 5) Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio (%)
- 6) Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet (%)

Nota: EF: Ensino Fundamental.
EM: Ensino Médio.

Gráfico 7 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2020



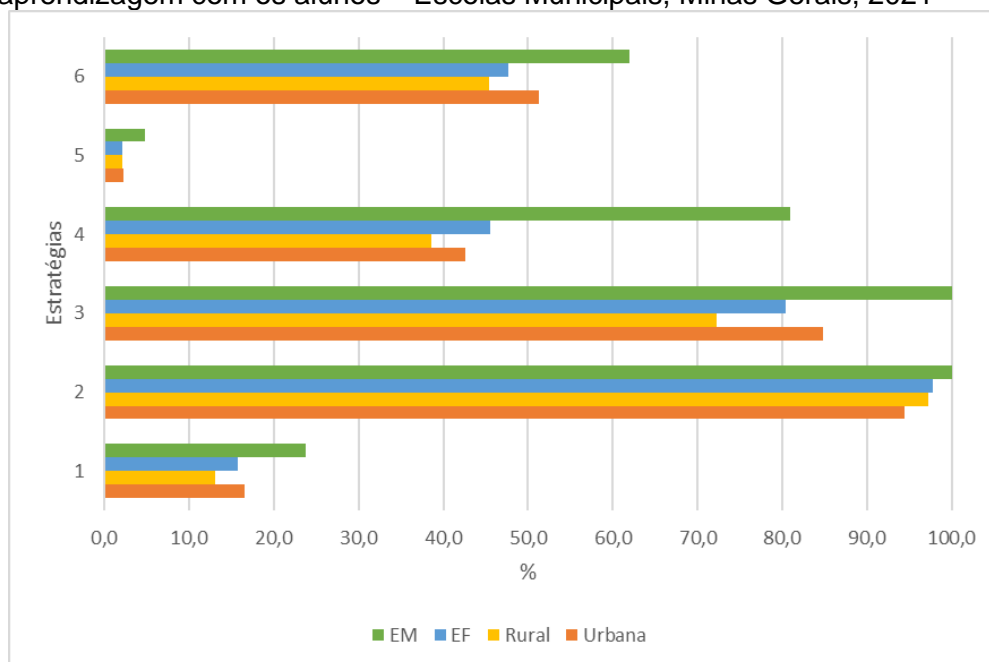
Fonte: Dados: INEP 2021a.
Elaboração própria, 2022.

Legenda:

- 1) Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%)
- 2) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (%)
- 3) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular) (%)
- 4) Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (%)
- 5) Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio (%)
- 6) Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet (%)

Nota: EF: Ensino Fundamental.
EM: Ensino Médio.

Gráfico 8 - Adoção de estratégias e ferramentas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2021



Fonte: Dados: INEP 2022b.
Elaboração própria, 2022.

Legenda:

- 1) Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial (%)
- 2) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (%)
- 3) Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular) (%)
- 4) Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (%)
- 5) Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV ou rádio (%)
- 6) Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet (%)

Nota: EF: Ensino Fundamental.
EM: Ensino Médio.

Na comparação entre as seis estratégias, é possível constatar a maior adoção das estratégias 2 e 3, relativas, respectivamente, à disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.) para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio, e à disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, *podcasts*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular).

Nas escolas estaduais, as estratégias 2 e 3 predominaram em 2020 e em 2021, e, de forma geral, com poucas variações percentuais de um ano para o outro. Já as estratégias com menores percentuais de adoção foram as de números 1 (Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial) e 5 (Transmissão de aulas ao vivo – síncronas -) por TV ou rádio). Esses percentuais de menor adoção, em geral, foram diminuídos de 2020 para 2021, o que pode indicar uma maior diversificação das estratégias no segundo ano de pandemia ou ainda uma desestruturação das iniciativas ao longo do tempo.

Além disso, de forma geral, também pode-se perceber que as escolas rurais apresentaram menores percentuais de adoção das estratégias do que as urbanas nos dois anos, exceto em 2020 no caso da estratégia 2, em que as rurais se destacam um pouco mais. Já no tocante à comparação entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos dois anos, as seis estratégias apresentaram percentuais bem próximos em relação aos dois níveis de ensino.

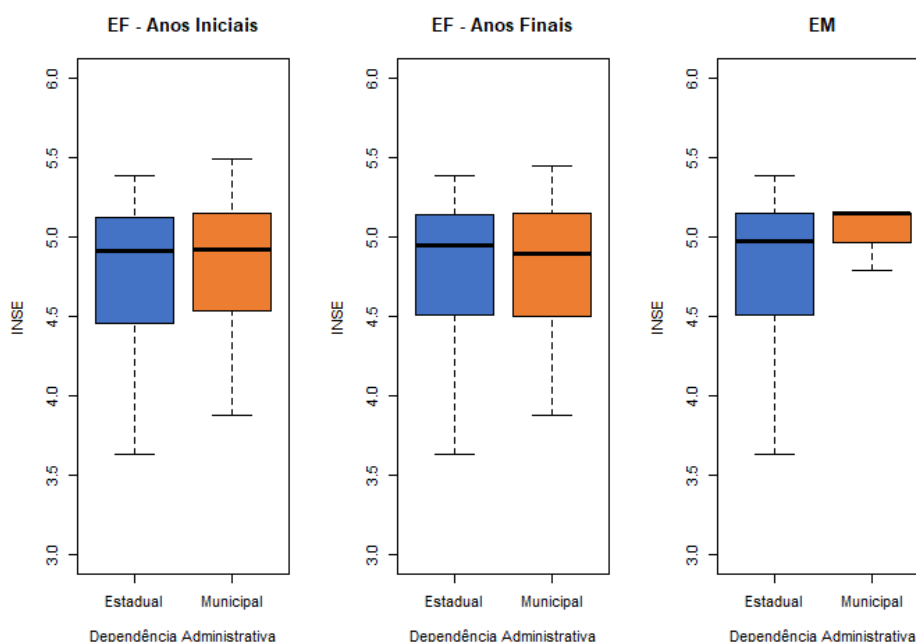
No caso das escolas municipais, também predominaram as estratégias 2 e 3 nos dois anos analisados, sendo ainda mais adotadas no ano de 2021 em relação a 2020. Já as estratégias menos adotadas nesse âmbito foram, de forma bem expressiva, as de número 5 e 1. Somado isso, as escolas rurais também apresentaram nesse caso percentuais inferiores aos das urbanas, exceto na estratégia 5 em 2020 e na 2 nos dois anos, de forma semelhante às estaduais. Assim, é possível constatar que as escolas rurais se destacaram quanto ao maior uso da disponibilização de materiais de forma impressa, o que leva a se pensar que as maiores dificuldades de infraestrutura digital foram, de fato, vivenciadas nas áreas rurais.

No que se refere aos níveis de ensino, há maiores variações nas comparações entre Ensino Médio e Fundamental. Em 2020, o Ensino Médio apresentou maiores percentuais nas estratégias 3 e 4, e, em 2021, se destacou em todas. Todavia, a observação já mencionada acerca do menor quantitativo de escolas municipais que ofertam o Ensino Médio também deve ser considerada. Portanto, há uma grande possibilidade de que o menor número de escolas municipais nesse nível de ensino tenha afetado na elevação dos percentuais.

5.1.3 Contexto socioeconômico das escolas participantes

Feitas essas primeiras análises acerca da evolução e diferenciação das estratégias adotadas, esse tópico se volta para a verificação do contexto socioeconômico das escolas participantes dos questionários do Inep abordados. Para esse objetivo, foram utilizados os dados dos percentuais de participação das escolas, agregados por municípios, de 2020 e 2021 e o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dos municípios de 2019, sendo todos os parâmetros calculados e disponibilizados pelo Inep. Assim, as duas figuras apresentadas na sequência se referem a *boxplots* (diagramas em caixa) que buscam contextualizar o nível socioeconômico das escolas respondentes, diferenciando rede (Estadual e Municipal) e níveis (Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) de ensino.

Figura 1 - Nível Socioeconômico das escolas públicas de Minas Gerais participantes da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil de 2020, por Dependência Administrativa



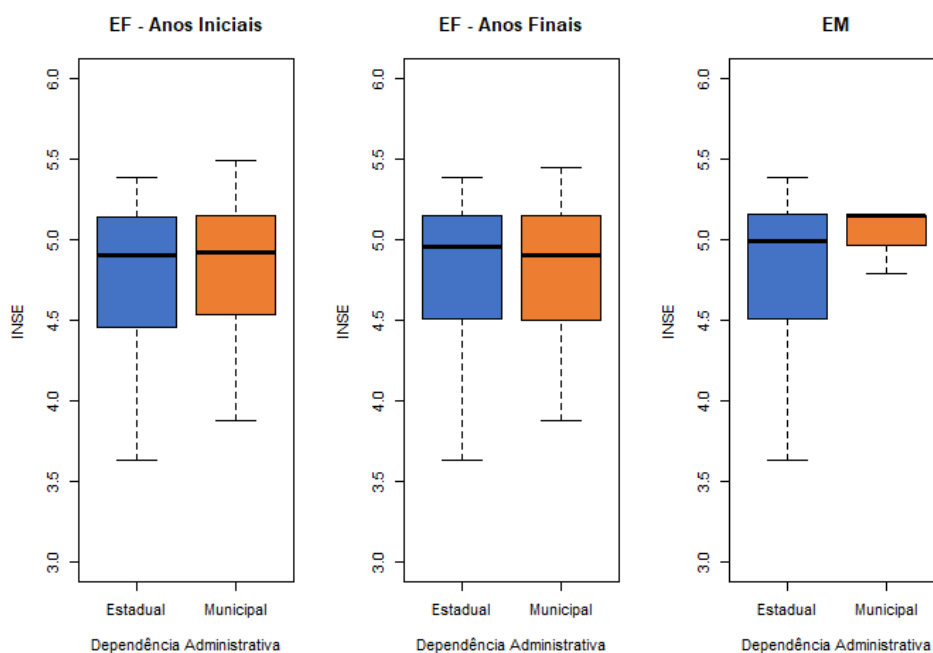
Fonte: Dados: INEP 2021a, 2021b e 2022b.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Figura 2 - Nível Socioeconômico das escolas públicas de Minas Gerais participantes da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil de 2021, por Dependência Administrativa



Fonte: Dados: INEP 2021a, 2021b e 2022b.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

O INSE calculado pelo Inep é composto por dois elementos, referentes à escolaridade dos pais e à posse de bens e serviços. Diante disso, o Indicador apresenta uma escala de níveis entre I e VIII⁶ e busca auxiliar na identificação de desigualdades educacionais com base no questionário do estudante do Saeb de 2019. (INEP, 2021c).

Tanto em 2020 quanto em 2021, os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais e municipais participantes apresentaram medianas bem próximas. Além disso, é possível perceber uma assimetria dos níveis socioeconômicos, tendo em vista a maior concentração das participantes na parte inferior das caixas nas duas redes. Ainda, observa-se que as medidas das escolas municipais se encontram um pouco acima das estaduais, sobretudo no que se refere aos valores mínimos e máximos.

Já no caso nos anos finais do Ensino Fundamental, nos dois anos, a mediana das escolas estaduais supera a das municipais. Ainda, da mesma forma que

⁶ Para maior detalhamento da descrição dos níveis socioeconômicos, ver nota técnica do indicador do Inep (2021c).

nos anos iniciais, há uma assimetria dos dados, com uma maior concentração das participantes na parte inferior dos diagramas. Nesse nível, os valores mínimos e máximos das escolas municipais se encontram um pouco acima das estaduais.

Quanto ao Ensino Médio, em ambos os anos analisados, a mediana e os demais quartis das escolas municipais se mostram bem superiores no caso das escolas municipais. Todavia, como já abordado, há um menor quantitativo de escolas municipais⁷ com a oferta do nível médio em relação às estaduais, o que leva a uma certa distorção nos resultados. Apesar disso, também é possível constatar a assimetria abordada, com uma maior concentração das participantes na parte inferior dos *boxplots*.

Por fim, comparando 2020 e 2021, poucas variações podem ser observadas. De forma sutil, em 2021, houve um aumento dos terceiros quartis das escolas estaduais nos três níveis descritos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais a mediana sofreu uma leve diminuição entre os anos, mas nos anos finais e no Ensino Médio tal parâmetro apresentou um pequeno aumento, bem como nas escolas municipais nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, por meio dos *boxplots*, é possível perceber que a maior parte, referente a 75%, dos municípios que possuem escolas participantes nos questionários de 2020 e 2021 se concentram na faixa entre 4,5 e 5,5, que equivalem aos níveis IV, V e VI⁸ do INSE calculado pelo Inep, ou seja, referentes a faixas medianas.

⁷ Cabe mencionar os dados da oferta do Ensino Médio pelas escolas municipais mineiras participantes da Pesquisa, para se ter maior dimensão dessa diferença. Em 2020, das 21 escolas previstas, 18 participaram do questionário e, em 2021, das 21 instituições previstas, todas responderam à Pesquisa, confirmando assim o baixo quantitativo de escolas municipais com atuação no Ensino Médio (INEP, 2021a, 2022b).

⁸ Segundo a nota técnica do Inep (2021c), a interpretação desses níveis se refere a:

Nível IV: Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

Nível V: 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.

Nível VI: Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas,

Por fim, assim como demonstrado no estudo de Costa e Brandão (2022) acerca da associação entre maior nível socioeconômico e trajetória educacional mais exitosa com a maior abrangência e diversificação das estratégias, no âmbito das redes municipais brasileiras, pode-se esperar um contexto semelhante no âmbito das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais (COSTA; BRANDÃO, 2022). Dessa forma, embora o presente trabalho não tenha detalhado e relacionado a adoção de cada estratégia pelas escolas com seus respectivos contextos socioeconômicos, é possível se pensar na existência da desigualdade dos tipos de respostas pelas instituições, sendo que as escolas com melhores condições socioeconômicas podem ter trabalhado com maior frequência de iniciativas, com maior interação e contato direto entre professor e aluno e com medidas complementares e mais diversificadas. Portanto, esse cenário também tende a levar a um aprofundamento das desigualdades de oportunidades já existentes.

5.2 Análise da evolução da Proficiência Média por escola por meio dos dados do Proeb de 2019 e 2021

5.2.1 Descrição da base de dados

Primeiramente, é importante fazer algumas considerações acerca da descrição da base de dados utilizada. Na presente análise, as escolas consideradas se referem àquelas que realizaram o Proeb⁹ nos anos de 2019 e 2021¹⁰, não sendo, portanto, englobadas as escolas que responderam à avaliação em apenas um dos anos ou em nenhum deles. Essa seleção foi realizada tendo em vista a necessidade

mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.

⁹ Cabe mencionar que o Proeb tem como público-alvo os estudantes matriculados no ensino regular de escolas e turmas das redes estadual e municipal do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os centros socioeducativos também participam da avaliação. No entanto, não participam do Proeb, estudantes de: Escolas de Educação Especial, turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), Unidades Prisionais e Ensino profissional exclusivo (não integrado ao Ensino Médio). Assim, de forma alinhada com as análises do Inep, o foco dessa pesquisa está voltado, sobretudo, para o ensino regular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com destaque para a rede estadual de ensino e com comparações com dados disponíveis da rede municipal (DAAP/SEE-MG, 2022).

¹⁰ Faz-se necessário considerar também o provável efeito dos decretos municipais na ausência de realização do Proeb por algumas escolas no ano de 2021. Assim, o contexto local influenciou o retorno híbrido ou totalmente presencial no final do ano de 2021, fazendo com que nem todas as escolas e alunos respondessem à avaliação.

de se estabelecer um padrão de comparação¹¹ entre os dados das duas últimas avaliações do Proeb divulgadas.

Nesse sentido, as Tabelas 1 e 2 a seguir servem para demonstrar a variação relativa entre o quantitativo de escolas antes (referente à situação inicial, que contempla o total de escolas disponibilizadas na base de dados da SEE-MG) e após a seleção das instituições que possuíam resultados do Proeb para os dois anos.

Tabela 1 – Total de escolas estaduais com resultado do Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos, Minas Gerais, 2019 e 2021

	2019			2021		
	Pré	Pós	Variação (%)	Pré	Pós	Variação (%)
Língua Portuguesa						
5º ano EF	1.813	1.646	-9,2%	1.785	1.646	-7,8%
9º ano EF	2.715	2.545	-6,3%	2.725	2.545	-6,6%
3º ano EM	2.325	2.196	-5,5%	2.353	2.196	-6,7%
Matemática						
5º ano EF	1.813	1.647	-9,2%	1.785	1.647	-7,7%
9º ano EF	2.715	2.545	-6,3%	2.725	2.545	-6,6%
3º ano EM	2.325	2.196	-5,5%	2.353	2.196	-6,7%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Tabela 2 – Total de escolas municipais com resultado do Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos, Minas Gerais, 2019 e 2021

	2019			2021		
	Pré	Pós	Variação (%)	Pré	Pós	Variação (%)
Língua Portuguesa						
5º ano EF	4.433	3.692	-16,7%	4.649	3.692	-20,6%
9º ano EF	1.314	1.208	-8,1%	1.439	1.208	-16,1%
3º ano EM	27	19	-29,6%	21	19	-9,5%
Matemática						
5º ano EF	4.433	3.690	-16,8%	4.649	3.690	-20,6%
9º ano EF	1.314	1.208	-8,1%	1.439	1.208	-16,1%
3º ano EM	27	19	-29,6%	21	19	-9,5%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

¹¹ Vale destacar que os resultados entre os dois anos também devem ser vistos com muita cautela, haja vista que os estudantes de cada rede, nível e etapa de ensino de 2019 eram bastante distintos daqueles avaliados em 2021, pensando nas movimentações e fluxos realizados entre etapas e mesmo entre escolas. Apesar disso, os dados são úteis para aproximar as evoluções de aprendizado em cada contexto dos níveis e etapas de ensino das escolas em ambos os anos analisados.

Quanto às escolas estaduais, a Tabela 1 revela, para as duas disciplinas, uma maior proporção de escolas que não foram consideradas na análise em 2019 em comparação à 2021 apenas no âmbito do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, para o 9º ano do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio, a exclusão das escolas em relação à base de dados inicial foi superior em 2021 em relação a 2019.

Já nas escolas municipais, por meio da Tabela 2, verifica-se que, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, houve uma maior proporção de escolas excluídas da análise em 2021 em relação à 2019 no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Já para o 3º ano do Ensino Médio, mais escolas foram desconsideradas em 2019 em relação à 2021.

No entanto, cabe mencionar novamente o baixo quantitativo de escolas municipais no 3º ano do Ensino Médio em comparação aos demais níveis de ensino, o que está principalmente associado ao fato de que a atuação prioritária dos municípios na educação pública se dá no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Enquanto cabe aos Estados e ao Distrito Federal a atuação prioritária no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1988). Dessa forma, considerando a grande diferença entre o quantitativo de escolas, os dados acerca do 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais não serão incluídos nas próximas análises.

Na sequência, em termos de participação dos alunos, as Tabelas 3 a 6 evidenciam a variação relativa entre o quantitativo de estudantes previstos, efetivos e o percentual de participação no Proeb antes (referente à situação inicial já mencionada, que contempla o total de escolas disponibilizadas na base de dados da SEE-MG) e após a seleção de escolas que possuem resultados para os anos de 2019 e 2021.

Tabela 3 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2019

	Previstos			Efetivos			Participação		
	Pré	Pós	Variação (%)	Pré	Pós	Variação (%)	Pré (%)	Pós (%)	Variação (%)
Língua Portuguesa									
5º ano EF	77.735	72.175	-7,2%	72.904	68.451	-6,1%	93,8	94,8	1,1%
9º ano EF	153.436	146.390	-4,6%	136.209	130.104	-4,5%	88,8	88,9	0,1%
3º ano EM	174.783	168.474	-3,6%	148.749	143.485	-3,5%	85,1	85,2	0,1%
Matemática									
5º ano EF	77.735	72.236	-7,1%	72.909	68.454	-6,1%	93,8	94,8	1,0%
9º ano EF	153.436	146.390	-4,6%	136.188	130.085	-4,5%	88,8	88,9	0,1%
3º ano EM	174.783	168.474	-3,6%	148.734	143.470	-3,5%	85,1	85,2	0,1%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Tabela 4 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Estaduais, Minas Gerais, 2021

	Previstos			Efetivos			Participação		
	Pré	Pós	Variação (%)	Pré	Pós	Variação (%)	Pré (%)	Pós (%)	Variação (%)
Língua Portuguesa									
5º ano EF	71.580	67.997	-5,0%	58.971	58.426	-0,9%	82,4	85,9	4,3%
9º ano EF	170.504	162.200	-4,9%	125.928	124.802	-0,9%	73,9	76,9	4,2%
3º ano EM	192.141	184.001	-4,2%	113.923	113.132	-0,7%	59,3	61,5	3,7%
Matemática									
5º ano EF	71.580	68.046	-4,9%	58.973	58.472	-0,8%	82,4	85,9	4,3%
9º ano EF	170.504	162.200	-4,9%	125.938	124.812	-0,9%	73,9	77,0	4,2%
3º ano EM	192.141	184.001	-4,2%	113.902	113.111	-0,7%	59,3	61,5	3,7%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Tabela 5 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2019

	Previstos			Efetivos			Participação		
	Pré	Pós	Variação (%)	Pré	Pós	Variação (%)	Pré (%)	Pós (%)	Variação (%)
Língua Portuguesa									
5º ano EF	143.532	133.419	-7,0%	133.568	124.681	-6,7%	93,1	93,5	0,4%
9º ano EF	49.567	47.116	-4,9%	43.664	41.494	-5,0%	88,1	88,1	0,0%
Matemática									
5º ano EF	143.532	133.388	-7,1%	133.548	124.647	-6,7%	93,0	93,5	0,4%
9º ano EF	49.567	47.116	-4,9%	43.664	41.494	-5,0%	88,1	88,1	0,0%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Tabela 6 – Total de estudantes previstos, efetivos e percentual de participação no Proeb antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos – Escolas Municipais, Minas Gerais, 2021

	Previstos			Efetivos			Participação		
	Pré	Pós	Variação (%)	Pré	Pós	Variação (%)	Pré (%)	Pós (%)	Variação (%)
Língua Portuguesa									
5º ano EF	152.737	129.084	-15,5%	118.968	105.102	-11,7%	77,9	81,4	4,5%
9º ano EF	67.749	54.056	-20,2%	47.039	39.331	-16,4%	69,4	72,8	4,8%
Matemática									
5º ano EF	152.737	129.055	-15,5%	118.945	105.060	-11,7%	77,9	81,4	4,5%
9º ano EF	67.749	54.056	-20,2%	47.039	39.326	-16,4%	69,4	72,8	4,8%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.
EM: Ensino Médio.

Nas Tabelas 3 a 6, é possível perceber, tanto para a rede estadual quanto para a municipal, que as maiores taxas de participação ocorreram no 5º ano do Ensino Fundamental para as duas disciplinas em 2019 e em 2021. Somado a isso, as taxas de participação dos estudantes das escolas selecionadas se mostram bem próximas para cada ano e nível de ensino comparando Língua Portuguesa e Matemática, e são um pouco maiores para as escolas estaduais em relação às municipais.

A Tabela 3 evidencia que, em 2019 nas escolas estaduais, as maiores reduções quanto aos estudantes previstos e efetivos se deram no 5º ano do Ensino Fundamental com a seleção realizada, enquanto as menores reduções ocorreram no 3º ano do Ensino Médio. Ainda, a maior queda nos estudantes previstos do que nos efetivos ocasionou um pequeno aumento no percentual de participação dos alunos com a seleção das escolas, que ocorreu nas duas disciplinas e foi superior no 5º ano do Ensino Fundamental.

A Tabela 4, das escolas estaduais em 2021, demonstra um comportamento semelhante. Assim, houve maiores reduções quanto aos estudantes previstos e efetivos no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental com a seleção realizada. E, da mesma forma, a maior queda nos estudantes previstos do que nos efetivos ocasionou um aumento no percentual de participação dos alunos com a seleção das escolas. Ainda, o crescimento de 2021 foi superior ao de 2019, também ocorreu nas duas disciplinas e foi maior no 5º ano do Ensino Fundamental.

Já a Tabela 5, referente ao ano de 2019 nas escolas municipais, confirma que as maiores reduções quanto aos estudantes previstos e efetivos também se deram 5º ano do Ensino Fundamental com a seleção realizada. Mas, nesse caso, a

queda nos estudantes previstos se mostra bem parecida com a queda dos estudantes efetivos. Assim, houve um pequeno aumento no percentual de participação dos alunos com a seleção das escolas no 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto no 9º ano não houve variação.

Por fim, a Tabela 6, do ano de 2021 nas escolas municipais, diferencia-se por demonstrar maiores reduções quanto aos estudantes previstos e efetivos no 9º ano do Ensino Fundamental com a seleção realizada. Mas houve também maior queda nos estudantes previstos do que nos efetivos, o que ocasionou um aumento no percentual de participação dos alunos com a seleção das escolas, que foi superior no 9º ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto importante a ser ressaltado com relação às tabelas anteriores se refere à queda significativa da participação dos estudantes no Proeb em 2021 em relação à 2019, que foi ainda mais forte no âmbito do 3º ano do Ensino Médio no caso das escolas estaduais, atingindo aproximadamente 60% de taxa de participação. Nessa perspectiva, é possível se pensar na possibilidade de aumento dos fenômenos de abandono e de evasão escolar em decorrência da pandemia, que podem ter tido efeito nessa queda de participação na realização do Proeb, sendo que esses eventos também devem ter se mostrado mais graves em contextos com menores níveis socioeconômicos.

Ainda, na busca por caracterizar melhor o contexto das escolas e de seus resultados no Proeb, a Tabela 7 a seguir demonstra a distribuição, em termos percentuais, das escolas por faixa de Índice Socioeconômico Médio das Escolas - ISM (também denominado aqui como Índice Socioeconômico das Escolas - INSE) antes e após a seleção das instituições com resultados para os anos de 2019 e 2021.

Tabela 7 – Distribuição das escolas (%) por faixa de INSE antes e após a seleção de escolas que possuem resultados para ambos os anos para o Proeb, Minas Gerais, 2019 e 2021

INSE	Rede Estadual				Rede Municipal			
	2019		2021		2019		2021	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Baixo	15,4%	14,2%	18,3%	18,2%	32,7%	29,2%	31,4%	30,2%
Médio Baixo	25,7%	25,6%	24,5%	24,5%	25,1%	25,0%	25,8%	26,0%
Médio Alto	28,1%	28,5%	27,9%	28,0%	22,8%	24,5%	22,4%	23,0%
Alto	30,8%	31,7%	29,3%	29,3%	19,4%	21,3%	20,4%	20,8%

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

É possível constatar que, na rede estadual, tanto em 2019 quanto em 2021, predominam as escolas com INSE nas faixas consideradas como Médio Alto e Alto, enquanto na rede municipal, para ambos os anos, predominam as escolas nas faixas de INSE Baixo e Médio Baixo. Além disso, na rede estadual, em 2019 e em 2021, com a seleção das escolas, houve uma redução (e um pequeno aumento no caso do nível Médio Baixo em 2021) dos percentuais de distribuição nas faixas Baixo e Médio Baixo e houve um aumento dos percentuais nas faixas Médio Alto e Alto, demonstrando uma maior exclusão de escolas com menores níveis socioeconômicos.

Na rede municipal, o cenário foi semelhante. Em 2019 e em 2021, com a seleção das escolas, houve uma redução (e manutenção no caso do nível Médio Baixo em 2021) dos percentuais de distribuição nas faixas Baixo e Médio Baixo. Enquanto isso, houve um aumento (e manutenção no caso do nível Alto em 2021) dos percentuais nas faixas Médio Alto e Alto, demonstrando uma maior exclusão de escolas com menores níveis socioeconômicos

Nessa perspectiva, é necessário pontuar a importância de se analisar os resultados das comparações entre os resultados do Proeb de 2019 e 2021 com cautela, tendo em vista o contexto de fechamento das escolas e o maior retorno presencial a partir de 2022. Assim, apesar do esforço desenvolvido no presente trabalho, que traz dados importantes e análises que objetivam esclarecer os possíveis impactos da pandemia na aprendizagem, faz-se necessário considerar que os resultados podem conter distorções próprias do contexto atípico de avaliação. Portanto, a totalidade das escolas e dos alunos não foi contemplada, e, provavelmente, há maiores chances de os contextos de menores níveis socioeconômicos terem sido excluídos da análise. Nos tópicos posteriores desse documento, em que serão apresentados detalhes sobre os resultados, essa análise da exclusão das escolas e das conseqüentes ressalvas será melhor desenvolvida.

5.2.2 Variação da Proficiência Média das escolas entre 2019 e 2021

A partir disso, inicialmente, foram calculadas as medidas estatísticas descritivas apresentadas a seguir (Tabelas 8 e 9) com o intuito de compreender o

cenário geral da evolução da Proficiência Média¹² por escola entre os anos de 2019 e 2021, e, a partir disso, guiar as análises subsequentes de forma mais aprofundada

Tabela 8 - Medidas estatísticas referentes à Proficiência Média das escolas mineiras em Língua Portuguesa em 2019 e 2021

Etapa	Rede	LÍNGUA PORTUGUESA						
		Média 2019	Média 2021	Varição Absoluta	Varição Relativa	Mediana 2019	Mediana 2021	Correlação 2019/2021
5º EF	Estadual	218,6	209,8	-8,8	-4,0%	218,0	210,0	0,58458
5º EF	Municipal	216,5	205,6	-10,9	-5,0%	216,0	206,0	0,38836
9º EF	Estadual	243,8	244,3	0,5	0,2%	244,0	245,0	0,50909
9º EF	Municipal	247,0	246,8	-0,2	-0,1%	247,0	248,0	0,37724
3º EM	Estadual	262,2	256,9	-5,3	-2,0%	263,0	258,0	0,48948

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Tabela 9 - Medidas estatísticas referentes à Proficiência Média das escolas mineiras em Matemática em 2019 e 2021

Etapa	Rede	MATEMÁTICA						
		Média 2019	Média 2021	Varição Absoluta	Varição Relativa	Mediana 2019	Mediana 2021	Correlação 2019/2021
5º EF	Estadual	227,5	215,6	-11,9	-5,2%	226,0	215,0	0,56745
5º EF	Municipal	227,5	213,2	-14,3	-6,3%	226,0	212,0	0,44684
9º EF	Estadual	251,3	247,0	-4,3	-1,7%	249,0	246,0	0,59818
9º EF	Municipal	252,4	248,8	-3,6	-1,4%	251,0	249,0	0,50576
3º EM	Estadual	265,6	256,0	-9,6	-3,6%	264,0	255,0	0,57449

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Diante dos dados apresentados, é possível perceber que, com base na média das Proficiências Médias das escolas de cada ano, houve uma queda nos resultados entre 2019 e 2021 na maioria dos casos. Em Língua Portuguesa, apenas o 9º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais apresentou crescimento em suas médias, ainda que bem reduzido, de 0,2%. Já na disciplina de Matemática, todas as etapas nas duas redes apresentaram queda em suas médias de 2019 para 2021.

¹² Para maiores detalhamentos sobre a interpretação das Proficiências, o Portal Simave conta com uma ferramenta de Escala Interativa, que descreve os domínios, competências e níveis em que se enquadram as proficiências médias das escolas, para cada disciplina e nível e etapa de ensino. Essas informações podem ser acessadas por meio do seguinte link: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>.

Ainda, comparando as variações relativas, observam-se que as maiores quedas percentuais ocorreram, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo ainda mais significativas nas escolas da rede municipal, sinalizando maiores perdas de aprendizado nos anos iniciais da escolarização e na rede municipal que, provavelmente, ficou sujeita a adaptações e improvisações próprias a seu contexto.

No tocante às medianas percebe-se, em geral, que os valores se encontraram bem próximos das respectivas médias, sinalizando que sua distribuição pode ser considerada simétrica. Com exceção, considerando a disciplina de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual e municipal, todos os demais casos apresentaram valores medianos menores em 2021 em comparação ao ano de 2019. Essa constatação ajuda a corroborar também para a verificação de que houve uma redução da proficiência média de 2019 para 2021 devido aos efeitos da pandemia, levando em conta o conjunto de dados como um todo.

Somado a isso, a análise da correlação¹³ entre os dados de 2019 em comparação à 2021 indica uma associação positiva entre as variáveis, que, entretanto, não é tão forte, tendo em vista que os valores, em todos os níveis de ensino e redes das duas disciplinas, situaram no intervalo entre 0,3 e 0,6, aproximadamente, não sendo tão próximas de 1,0. Cabe ainda mencionar que as maiores correlações se apresentaram, para ambas as disciplinas, nas escolas da rede estadual de ensino, sendo mais significativas, sobretudo, no 5º ano do Ensino Fundamental para Língua Portuguesa e no 9º ano do Ensino Fundamental para Matemática.

Na sequência, foi construído um indicador envolvendo as Proficiências Médias em Língua Portuguesa e Matemática. O Indicador 1 foi calculado, para cada escola, por meio da diferença entre as Proficiências Médias de 2021 e 2019. E, em seguida, foram calculadas as medidas estatísticas descritivas (média, desvio padrão, quartil 0 ou valor mínimo, quartil 1 ou 25º percentil, quartil 2 ou 50º percentil ou valor mediano, quartil 3 ou 75º percentil e quartil 4 ou valor máximo) do indicador para cada disciplina.

¹³ Segundo Toledo e Ovalle (2014), o estudo da correlação busca verificar a existência e o grau de relação entre duas ou mais variáveis. No caso da correlação linear simples, aqui tratada, busca-se medir a relação entre duas variáveis X e Y através da disposição dos pontos em torno de uma reta, sendo que o coeficiente de correlação de Pearson (r) que mede a correlação pode variar entre -1 e 1. Uma correlação pode ser interpretada como positiva se valores crescentes de X estiverem associados a valores crescentes de Y, ou caso valores decrescentes de X estiverem associados a valores também decrescentes da variável Y (TOLEDO; OVALLE, 2014).

Tabela 10 - Medidas estatísticas referentes ao Indicador 1, que afere a diferença entre as Proficiências Médias das escolas mineiras entre 2021 e 2019, em Língua Portuguesa

INDICADOR 1: PROFICIÊNCIA 2021-2019 - LÍNGUA PORTUGUESA								
Etapa	Rede	Média	Desvio Padrão	Quartil 0 (Valor mínimo)	Quartil 1	Quartil 2	Quartil 3	Quartil 4 (Valor máximo)
5º EF	Estadual	-8,8	20,9	-132,0	-20,0	-8,0	3,0	102,0
5º EF	Municipal	-10,9	28,1	-181,0	-24,0	-10,0	4,0	148,0
9º EF	Estadual	0,5	18,2	-85,0	-10,0	1,0	12,0	74,0
9º EF	Municipal	-0,2	22,3	-109,0	-12,0	0,0	13,0	94,0
3º EM	Estadual	-5,3	18,8	-93,0	-16,0	-5,0	6,0	84,0

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

Tabela 11 - Medidas estatísticas referentes ao Indicador 1, que afere a diferença entre as Proficiências Médias das escolas mineiras entre 2021 e 2019, em Matemática

INDICADOR 1: PROFICIÊNCIA 2021-2019 - MATEMÁTICA								
Etapa	Rede	Média	Desvio Padrão	Quartil 0 (Valor mínimo)	Quartil 1	Quartil 2	Quartil 3	Quartil 4 (Valor máximo)
5º EF	Estadual	-11,9	22,3	-133,0	-24,0	-12,0	-1,0	125,0
5º EF	Municipal	-14,3	28,2	-187,0	-28,0	-14,0	-1,0	131,0
9º EF	Estadual	-4,3	17,4	-160,0	-13,0	-4,0	6,0	105,0
9º EF	Municipal	-3,6	20,3	-133,0	-14,0	-3,0	7,0	116,0
3º EM	Estadual	-9,6	18,0	-106,0	-20,0	-10,0	0,0	146,0

Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.

Elaboração própria, 2022.

Nota: EF: Ensino Fundamental.

EM: Ensino Médio.

As Tabelas 10 e 11, referentes ao Indicador 1, revelam, por meio da média, maiores quedas, em termos absolutos, no 5º ano do Ensino Fundamental, que se mostram ainda mais significativas nas escolas da rede municipal para ambas as disciplinas analisadas, o que se assemelha à constatação realizada anteriormente acerca da variação relativa das médias das Proficiências. Além disso, é possível observar maiores quedas absolutas na disciplina de Matemática em comparação à Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino.

Quanto ao desvio padrão, é importante verificar que as maiores variações das Proficiências Médias entre o cenário prévio à pandemia de COVID-19, de 2019, e o de 2021, ocorreram, para todos os níveis de ensino e nas duas disciplinas analisadas, na rede municipal de ensino, sendo também superiores no 5º ano do Ensino Fundamental.

Somado a isso, a análise dos quartis evidencia que também nas duas disciplinas o valor mínimo (quartil 0) da diferença entre as Proficiências, isto é, a maior queda dos resultados de 2019 para 2021, comparando os dois anos analisados, ocorreu no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais. Já o maior valor máximo (quartil 4) da diferença entre as Proficiências (maior crescimento absoluto de 2019 para 2021) também ocorreu no 5º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, sendo superior na rede municipal em relação à estadual.

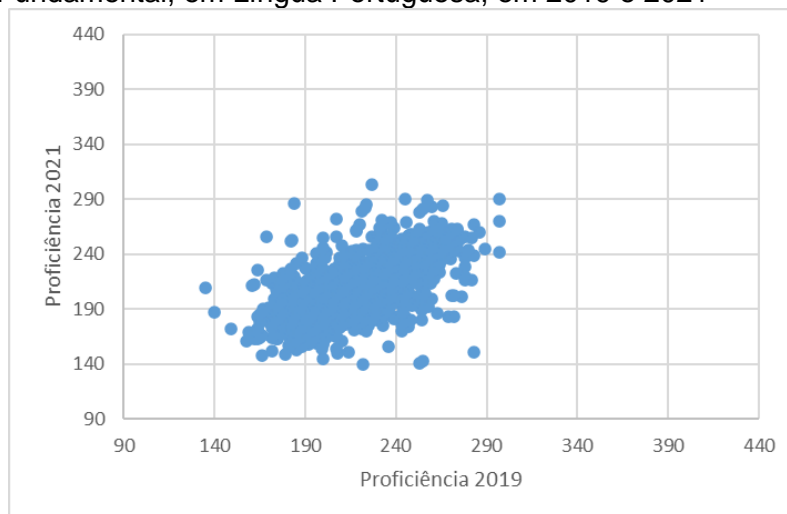
Mas, em Matemática o maior valor máximo se deu no 3º ano do Ensino Médio da rede estadual. Entretanto, é necessário considerar também que tais valores mínimos e máximos, por se tratarem de extremos, podem representar *outliers*, o que deve ser visto com cautela e de forma conjunta com a análise dos demais dados.

Nos demais quartis, os comportamentos variam um pouco mais. No quartil 1, as escolas da rede municipal tiveram maiores quedas absolutas de proficiência do que na rede estadual, em ambas as disciplinas. No valor mediano (quartil 2), o 5º ano do Ensino Fundamental, sobretudo da rede municipal, também apresentou maiores quedas absolutas. Ainda, no 3º quartil, os maiores crescimentos, ainda que pouco expressivos em relação ao valor máximo, demonstram maiores aumentos de proficiência de 2019 para 2021 no 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, é possível constatar que, no âmbito das escolas até o quartil 3, em termos gerais, observa-se que as escolas apresentaram altas diferenças negativas ou diferenças positivas muito baixas entre os dois anos, indicando piores resultados em 2021.

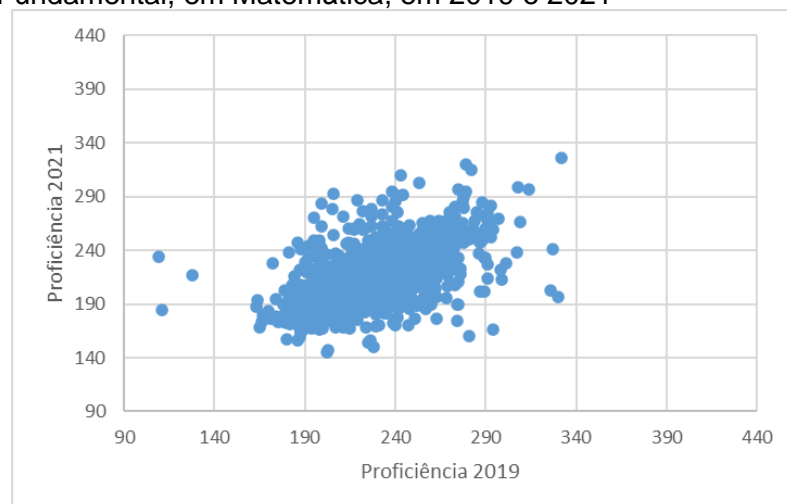
Após essa primeira análise, buscou-se realizar uma melhor visualização geral da relação entre as Proficiências Médias de 2019 e 2021, de forma complementar à análise dos coeficientes de correlação já apresentados, por meio da elaboração de gráficos de dispersão para cada nível de ensino, disciplina e rede, que serão apresentados a seguir. Em cada um dos gráficos, cada escola analisada é representada por um ponto, de forma que o eixo horizontal representa seu valor de Proficiência Média de 2019, e o eixo vertical representa seu valor de Proficiência Média em 2021.

Gráfico 9 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021



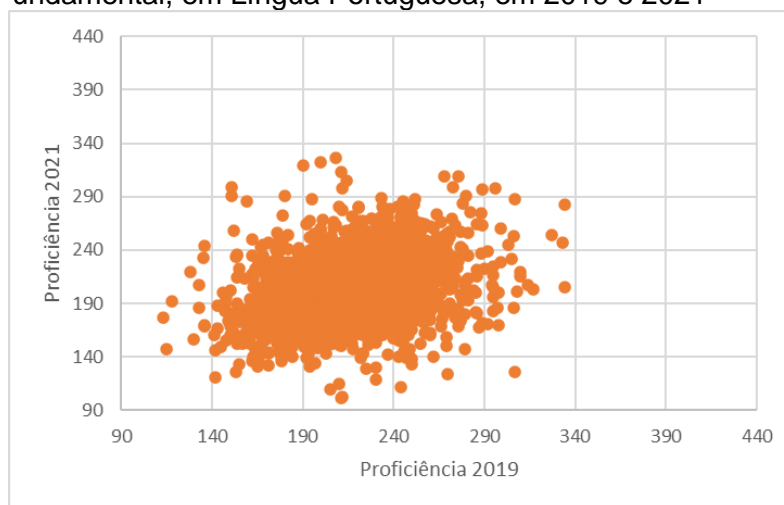
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 10 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021



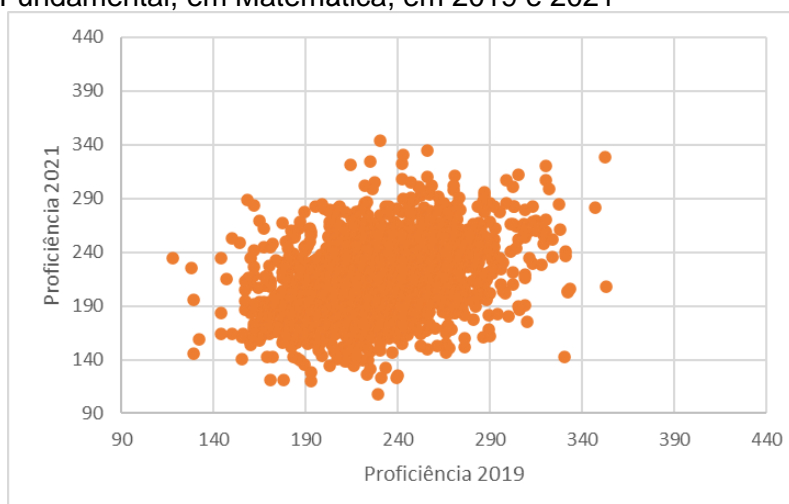
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 11 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021



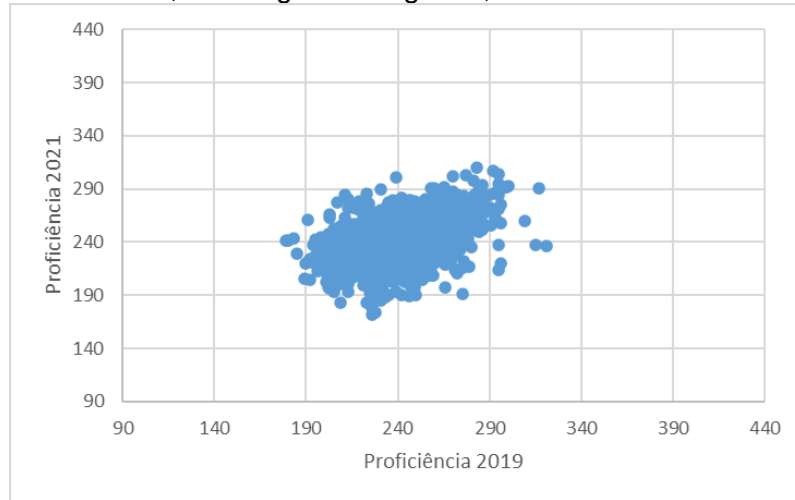
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 12 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 5º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021



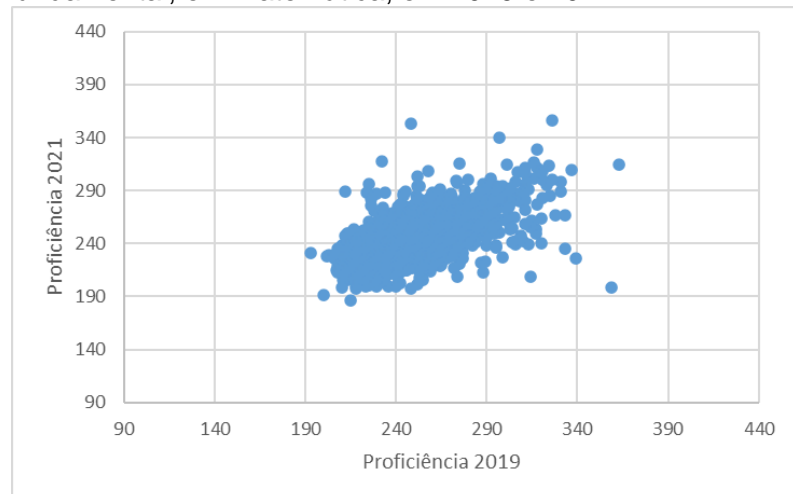
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 13 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021



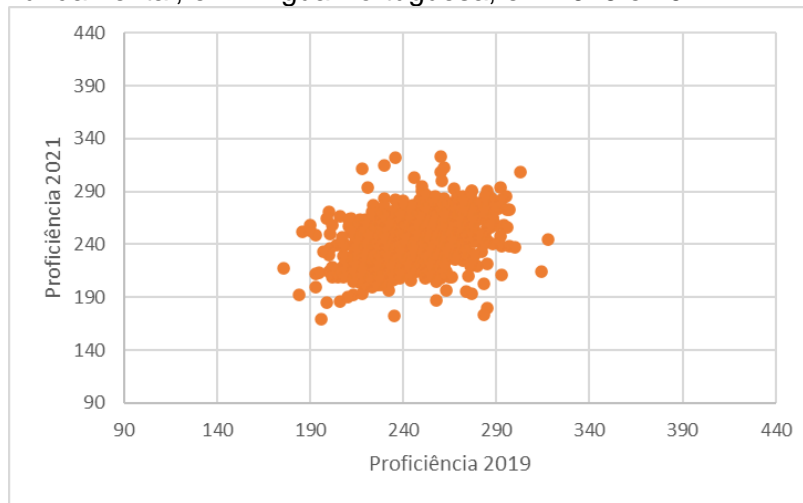
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 14 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021



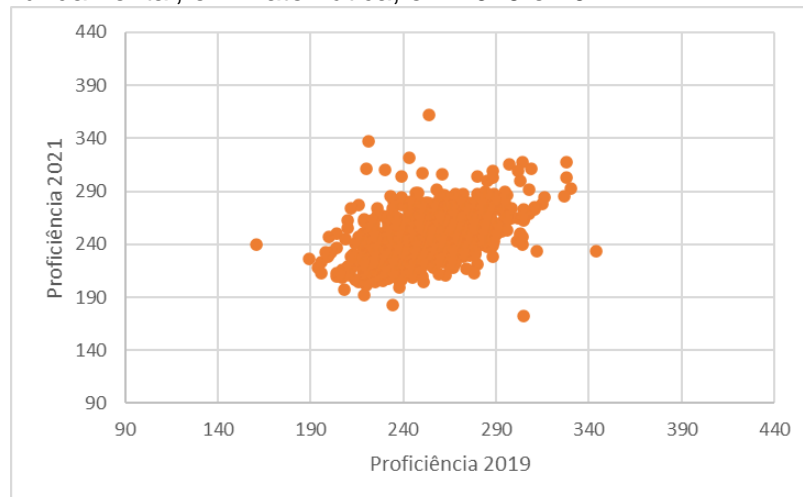
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 15 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021



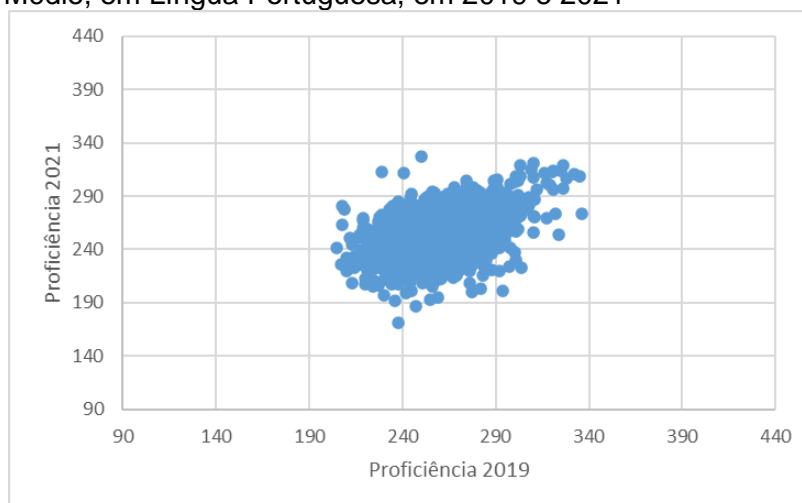
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 16 - Dispersão das escolas da Rede Municipal de Minas Gerais por proficiência, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, em 2019 e 2021



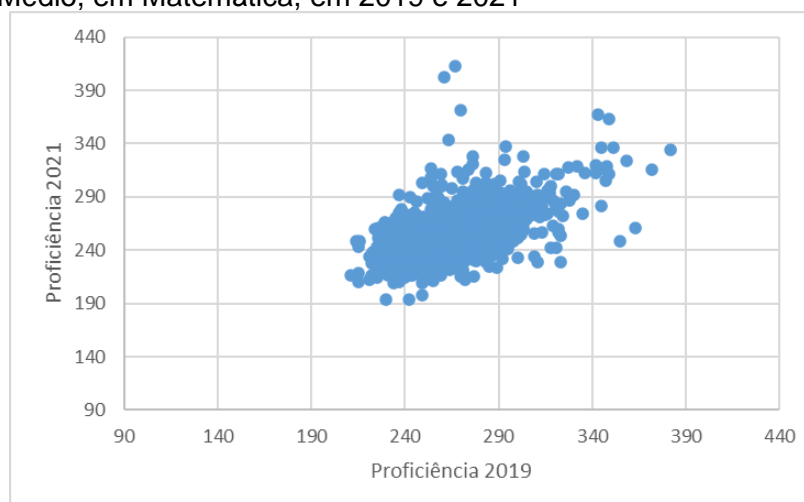
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 17 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, em 2019 e 2021



Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Gráfico 18 - Dispersão das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais por proficiência, no 3º ano do Ensino Médio, em Matemática, em 2019 e 2021



Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

De forma complementar às análises já explicitadas por meio das tabelas, a análise dos gráficos de dispersão revela que, de forma geral, na maioria das escolas, as Proficiências Médias caíram entre 2019 e 2021. Essa queda foi mais significativa no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que, tanto na Rede Estadual quanto na Municipal, os pontos se encontram mais abaixo nos eixos. Em seguida, é possível observar também que a queda no 9º ano do Ensino Fundamental foi maior em relação ao 3º ano do Ensino Médio.

Além disso, os gráficos sinalizam para um comportamento semelhante comparando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas duas redes.

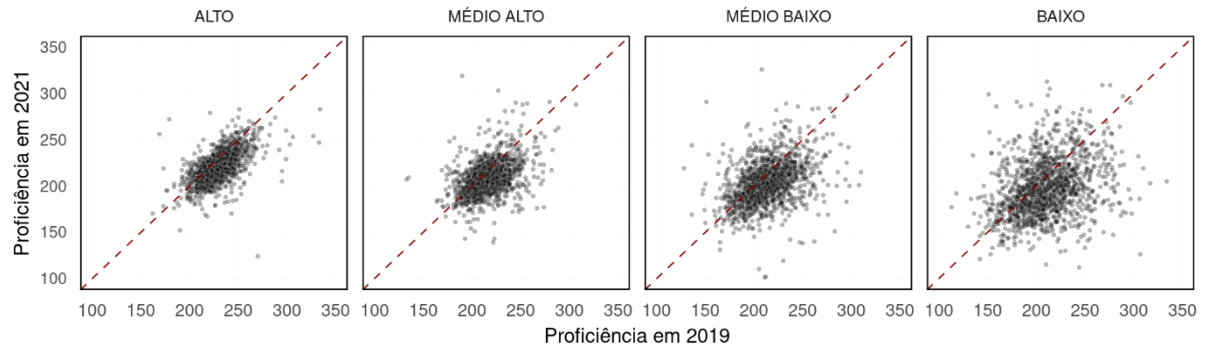
Entretanto, os gráficos referentes à Matemática, apontam para uma dispersão e espalhamento dos pontos um pouco maior das escolas em comparação à Língua Portuguesa. Ainda, no tocante à comparação entre as redes de ensino, a disposição dos pontos ajuda a confirmar a ocorrência de menores proficiências no âmbito das escolas municipais em relação às escolas estaduais.

5.2.3 Relação entre as Proficiências Médias e os Níveis Socioeconômicos das Escolas

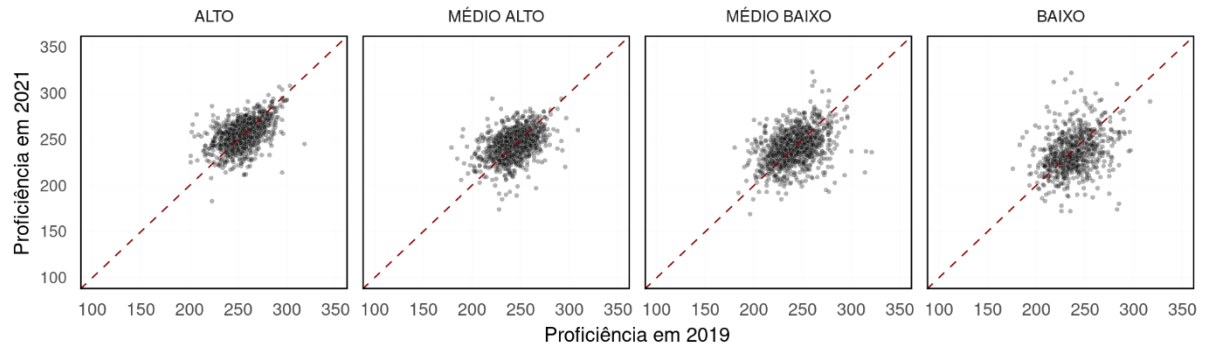
Para além dessa análise mais geral, buscou-se compreender também a relação entre os resultados das Proficiências Médias das escolas no Proeb em 2019 e 2021 e o INSE (sendo fixado o relativo ao ano de 2019 para as comparações), o que será apresentado a seguir.

Figura 3 – Dispersão das escolas por Proficiência em Língua Portuguesa em 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019

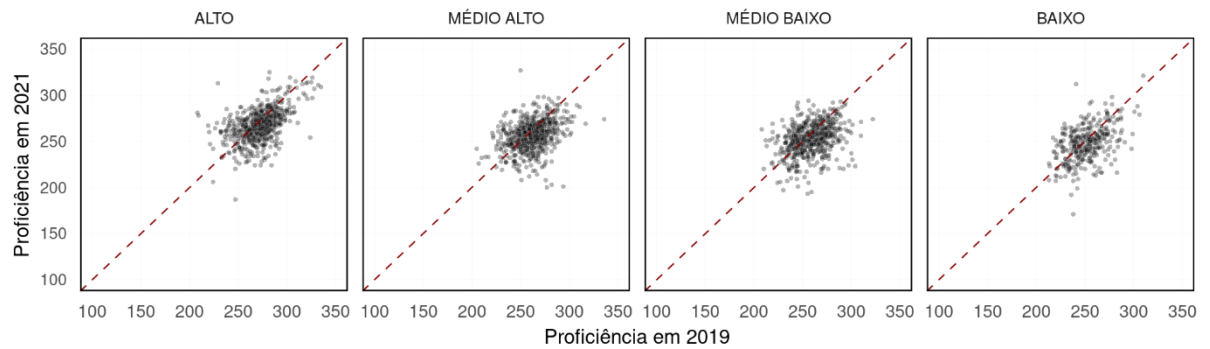
5º ano do Ensino Fundamental



9º ano do Ensino Fundamental



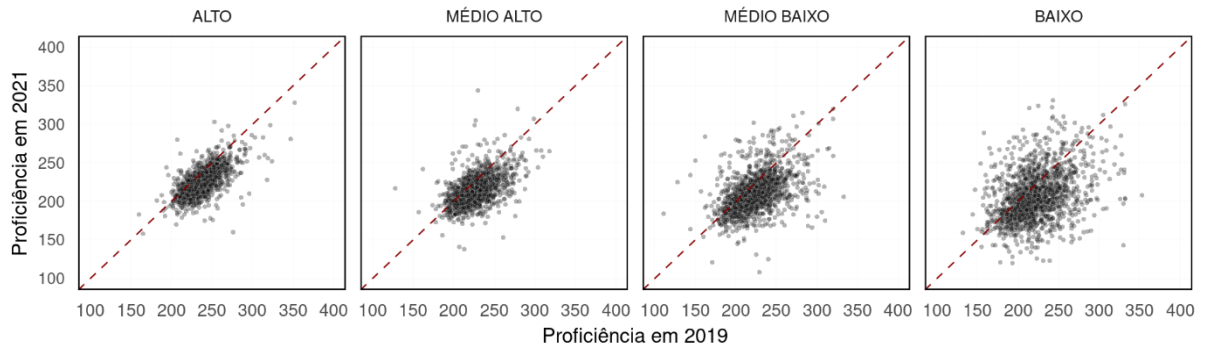
3º ano do Ensino Médio



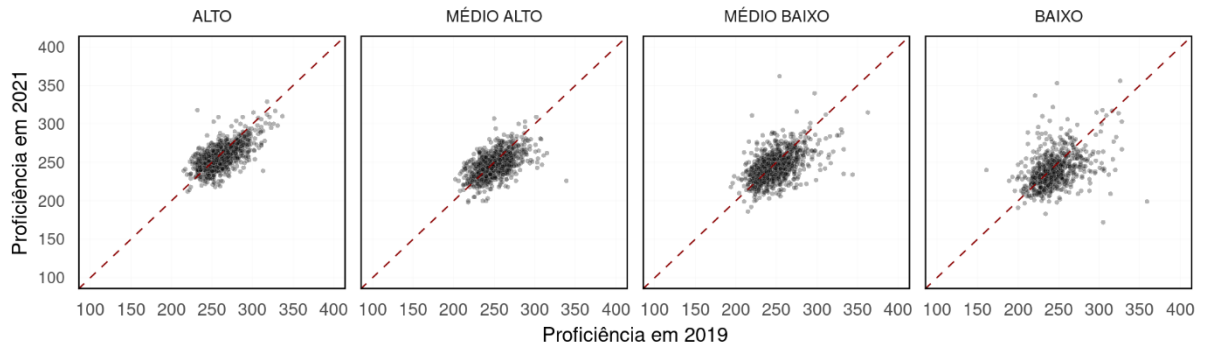
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Figura 4 – Dispersão das escolas por Proficiência em Matemática em 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019

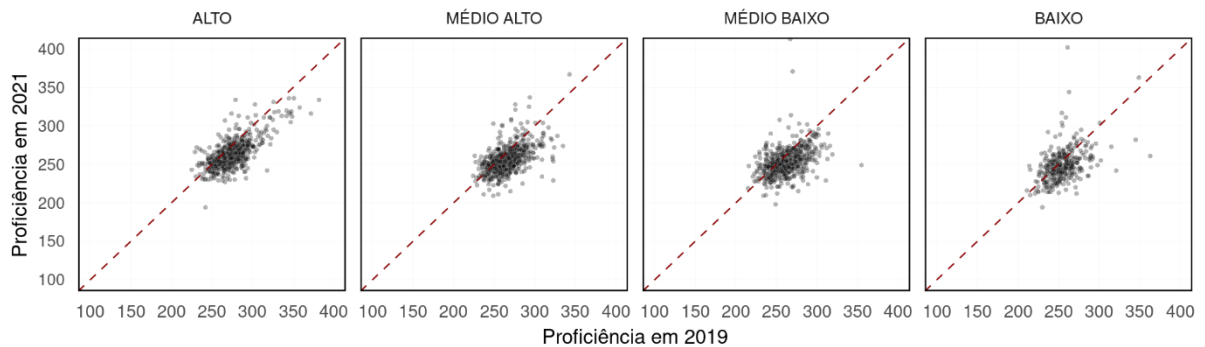
5º ano do Ensino Fundamental



9º ano do Ensino Fundamental



3º ano do Ensino Médio



Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

De forma geral, os gráficos de dispersão elaborados ajudam a confirmar as análises isoladas de cada disciplina e rede apresentadas previamente, no sentido de que também evidenciam que a maioria das escolas vivenciaram queda em suas Proficiências Médias entre 2019 e 2021. Além disso, quando comparadas por faixa de nível socioeconômico, as escolas apresentam maior espalhamento dos pontos e uma distribuição mais abaixo no gráfico à medida que os INSEs decrescem, demonstrando,

de fato, que as instituições com índices mais críticos (médio baixo e baixo) também obtiveram piores resultados de proficiência média.

Ainda, observando a disposição dos pontos, é possível observar que, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o 5º ano do Ensino Fundamental apresentou níveis mais baixos de proficiência em relação aos outros segmentos de ensino. Comparando também o 9º ano do Ensino Fundamental com o 3º ano do Ensino Médio, os dois níveis apresentam disposições semelhantes nos gráficos. Mas é evidenciado que, sobretudo na faixa de INSE considerado como baixo, o 9º ano demonstra maior dispersão dos pontos.

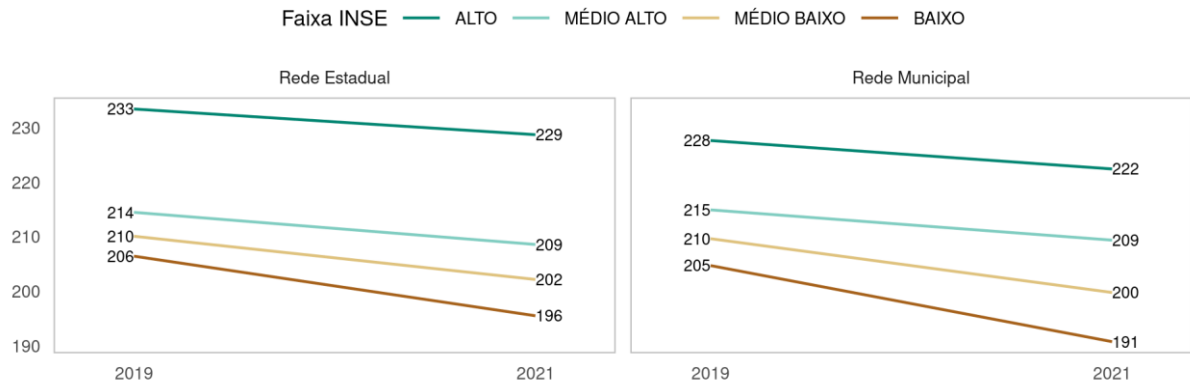
Somado a isso, quanto à diferenciação dos gráficos conforme as duas disciplinas, pode-se observar uma semelhança quanto à disposição dos pontos. A disciplina de Matemática, no entanto, apresentou resultados um pouco mais abaixo do gráfico em relação à Língua Portuguesa nos níveis analisados.

Desse modo, apesar de os gráficos acima não priorizarem a distinção entre escolas estaduais e municipais, é possível constatar alguns pontos importantes já verificados em análises anteriores. Nessa perspectiva, destaca-se a questão de o 5º ano do Ensino Fundamental ter apresentado maiores dificuldades e perdas de aprendizagem, bem como o fato de que as escolas com menores níveis socioeconômicos terem sofrido mais variações no desempenho dos estudantes.

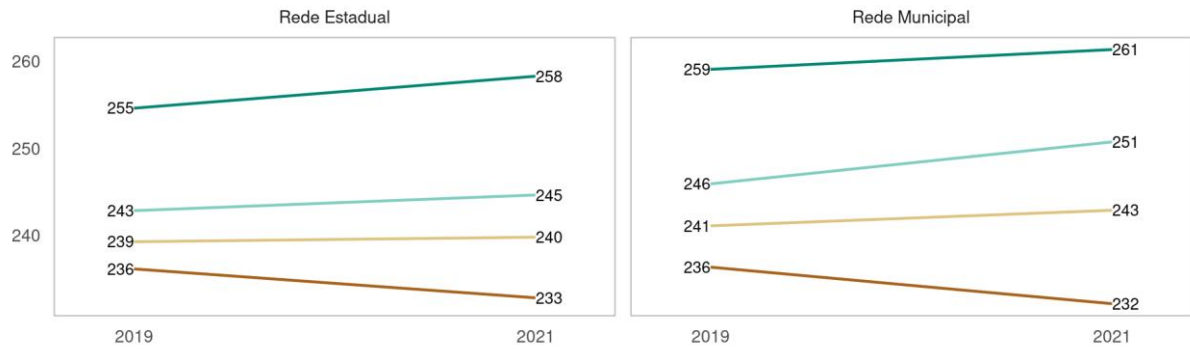
Na sequência, com o intuito de detalhar essas variações das proficiências por escola, serão apresentados gráficos de linhas que abordam as médias das proficiências para cada disciplina, rede e nível de ensino a fim de demonstrar as quedas e/ou aumentos dos desempenhos dos alunos, segundo o nível socioeconômico de 2019.

Figura 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa entre 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019

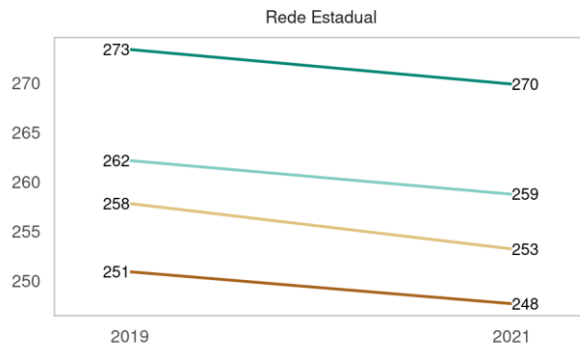
5º ano do Ensino Fundamental



9º ano do Ensino Fundamental



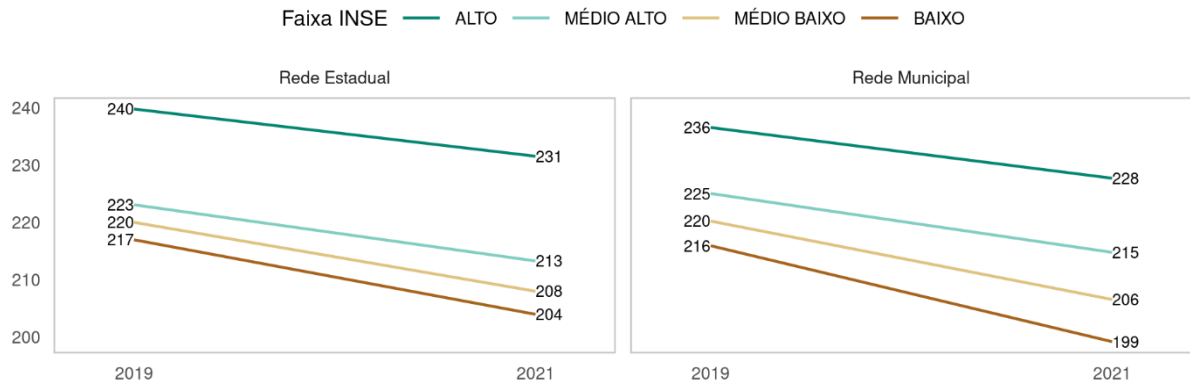
3º ano do Ensino Médio



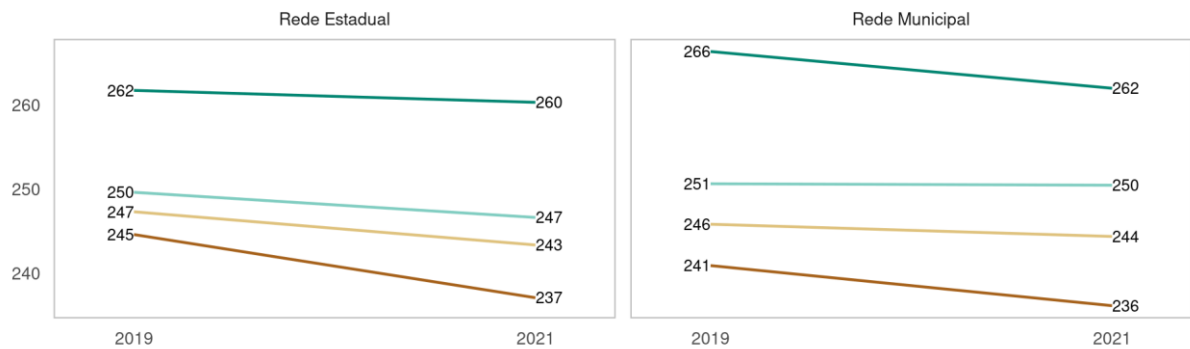
Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Figura 6 – Proficiência média em Matemática entre 2019 e 2021 por faixa de Nível Socioeconômico em 2019

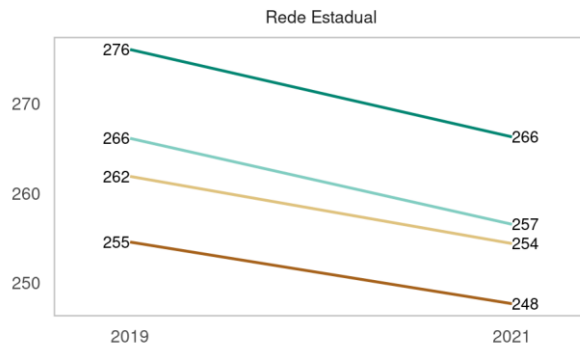
5º ano do Ensino Fundamental



9º ano do Ensino Fundamental



3º ano do Ensino Médio



Fonte: Dados: Proeb 2019 e 2021. DAAP/SEE-MG.
Elaboração própria, 2022.

Em termos absolutos, os gráficos demonstram que, no 5º ano do Ensino Fundamental, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais, houve queda nas médias das proficiências em todas as faixas de INSE nas duas disciplinas, aumentando, assim, a distância entre as notas de 2019 para 2021. Além disso, pode ser ressaltado que essas quedas se mostraram ainda mais acentuadas nas escolas com INSE mais baixos.

Quanto ao 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, percebe-se um aumento das médias das proficiências nos níveis socioeconômicos melhores entre 2019 e 2021, nas escolas estaduais e municipais. No entanto, no nível socioeconômico baixo pode-se observar uma queda dessa média, o que também fez ampliar, nas duas redes, a distância entre as proficiências. Na disciplina de Matemática, na rede estadual, houve menores quedas nos níveis socioeconômicos mais altos, enquanto na rede municipal houve maiores quedas no nível baixo e no nível alto de 2019 para 2021.

Já no 3º ano do Ensino Médio, em todas as faixas de INSE das escolas estaduais, para ambas as disciplinas, houve queda nas médias das proficiências entre 2019 e 2021, podendo ser percebida uma maior ampliação na distância entre as notas no caso de Matemática.

Portanto, os gráficos dispostos nas Figuras 5 e 6 ajudam a corroborar para a análise aqui já demonstrada de que houve, em geral, uma queda das proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática (o que leva a se pensar em quedas semelhantes para as demais disciplinas) de 2019 para 2021 com as adaptações do processo de ensino-aprendizagem devido à pandemia. Além disso, confirma que o nível socioeconômico das escolas, e, conseqüentemente dos atores inseridos na comunidade escolar, está fortemente relacionado com os resultados, de modo que os níveis mais baixos foram os mais afetados.

5.3 Breve síntese das análises quantitativas sobre as estratégias e as proficiências

Apresentados os dados anteriores, é possível observar que, de forma geral, as escolas da rede municipal e as instituições localizadas na zona rural dos municípios mineiros foram as mais afetadas pela pandemia de COVID-19, tanto no que se refere aos recursos e à capacidade de desenvolvimento das estratégias educacionais, quanto nas perdas de aprendizagem demonstradas pelas evoluções das proficiências dos alunos por escola. Isso sinaliza, portanto, que essas escolas ficaram mais sujeitas a adaptações e improvisações próprias a seu contexto.

No tocante às estratégias adotadas, percebe-se um baixo percentual de utilização das medidas de disponibilização de equipamentos de tecnologia aos professores e aos alunos, sinalizando pouco apoio, de modo que os envolvidos

diretamente com as medidas precisaram recorrer a meios próprios para acompanharem as atividades. Ainda, nas atividades de ensino-aprendizagem, é possível concluir que as estratégias principais adotadas pelas escolas foram a disponibilização de materiais para retirada na escola e/ou entrega em domicílio, e a disponibilização de conteúdos na internet.

Apesar desses esforços para a adoção de estratégias múltiplas nas escolas públicas mineiras, os dados das avaliações do Proeb demonstram, que, de forma geral, houve perdas de aprendizagem pelos alunos com a pandemia. Mas, como discutido, deve ser considerada as exclusões das escolas, tanto no caso da base de dados do Inep, quanto nas informações do Proeb, tendo em vista o retorno presencial às escolas de forma mais sólida apenas no início do ano de 2022. Por isso, é importante ter em mente que a seleção das escolas provavelmente não contemplou todas as realidades educacionais do estado, deixando de lado, sobretudo, as escolas e os alunos com menores níveis socioeconômicos.

Outro ponto diz respeito às maiores taxas de participação do 5º ano do Ensino Fundamental nas avaliações do Proeb, que, entretanto, também foi o nível de ensino em que mais houve maiores perdas nas proficiências médias, sobretudo na rede municipal. Isso pode estar relacionado com o fato de que os alunos nesse nível dependem muita da interação direta com os professores, com seus colegas e com demais atores da comunidade escolar para seu desenvolvimento integral e maior aprendizado. Assim, haja vista a maior autonomia demandada pelo ensino à distância, esses alunos se mostraram como os principais afetados pelo fechamento das escolas.

Além disso, foi possível confirmar, com os gráficos que comparam as proficiências por nível socioeconômico das escolas, que as instituições com índices mais críticos obtiveram piores resultados de proficiência média, destacando-se as maiores quedas de proficiência entre 2019 e 2021 nas escolas com INSE mais baixo. Portanto, de forma geral, o contexto socioeconômico dos atores inseridos na comunidade escolar associa fortemente com os resultados de aprendizagem.

Assim, realizadas as análises bibliográfica, documental e dos dados, mostra-se essencial também investigar sobre a percepção da própria comunidade escolar que atuou diretamente com o contexto de enfrentamento da pandemia. Assim, o próximo capítulo busca complementar a pesquisa, para além da dimensão documental e quantitativa, agregando um pouco da experiência subjetiva dos atores para uma melhor compreensão do cenário da resposta das escolas à pandemia.

6 PERCEPÇÃO DE ATORES EDUCACIONAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA QUANTO À EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

6.1 Informações gerais sobre os entrevistados

Para a realização das entrevistas, foram construídos três roteiros diferentes (dispostos nos Apêndices A, B e C) visando contemplar as especificidades de cada atuação dos representantes contactados, sendo eles professores e diretores/vice-diretores de escolas estaduais de Minas Gerais e gestores da Secretaria Estadual de Educação. Ainda, vale mencionar que as identidades dos entrevistados serão mantidas em anonimato, para o não comprometimento dos dados pessoais desses atores. Apesar disso, é necessário pontuar alguns aspectos que contextualizem a atuação dos entrevistados. Assim, eles serão identificados, para o propósito desse trabalho, da seguinte forma:

- 1) Professor A
- 2) Professora B
- 3) Vice-diretora A
- 4) Diretora B
- 5) Gestora A
- 6) Gestora B

O Professor A atuou na SRE (Superintendência Regional de Ensino) Metropolitana C, em uma escola estadual que possui INSE¹⁴ inserido na faixa “Alto”. Durante a pandemia, o professor lecionou aulas para o Ensino Médio. Já a Professora B atuou na SRE de Araçuaí, em uma escola estadual com INSE¹⁴ considerado como “Médio Baixo”. A Professora B lecionou para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e atuou apenas durante o ano de 2021, tendo em vista que se encontrava afastada de suas atividades em 2020.

Com relação aos diretores, a Vice-diretora A atuou em 2020 e em 2021 na SRE Metropolitana C, na mesma escola estadual que o Professor A, considerada com INSE¹⁴ na faixa “Alto”. Enquanto a Diretora B atuou no período na mesma escola e SRE que a Professora B, referente à Regional de Araçuaí, na escola com INSE¹⁴ “Médio Baixo”.

¹⁴ Considerando consulta à base de dados do Proeb de 2019 e 2021, disponibilizada pela SEE-MG.

Assim, a escolha dos professores e diretores entrevistados objetivou contemplar realidades díspares dentro do estado de Minas Gerais. Por isso, foram contactados dois representantes da RMBH, em uma escola com maior nível socioeconômico, e outros dois do interior do estado, em uma escola com maiores dificuldades socioeconômicas para, portanto, a verificação da desigualdade na oferta e nos resultados educacionais no contexto da pandemia de COVID-19.

No tocante aos gestores, tanto a Gestora A quanto a Gestora B trabalharam na SEE-MG durante a implementação do REANP em decorrência da pandemia. A Gestora A, apesar de ter passado por mudanças internamente, atuava desde 2019 na Secretaria (tendo tido experiência prévia na área também), e no presente ano de 2022 permanece trabalhando na SEE-MG. Já a Gestora B estava alocada na Secretaria de Educação entre 2017 e 2020.

Dessa forma, a Gestora A traz uma perspectiva de como era o funcionamento dos processos antes e durante a pandemia, além da transição para o retorno presencial e o cenário mais atual. Já a Gestora B tem uma visão prévia à situação pandêmica, além de ter acompanhado o início das discussões de formulação e implementação do REANP, referente ao primeiro ano de sua execução.

Nesse sentido, como detalhado na seção de Metodologia do trabalho, os três tipos de roteiros aplicados aos entrevistados foram estruturados em dois blocos de perguntas, sendo um relacionado com as estratégias adotadas para a continuidade de suas atividades, e o outro bloco mais associado com os efeitos percebidos na comunidade escolar. Dessa forma, nos tópicos a seguir serão analisados os relatos dos atores, conforme essa divisão do roteiro, que se desdobrou ainda em subtemas, sendo nove categorias no primeiro bloco e outras cinco relacionadas com o segundo.

6.2 Percepção sobre as estratégias

6.2.1 Alterações gerais quanto ao trabalho

Todos os entrevistados ressaltaram a novidade e a surpresa com as adaptações para o novo formato de trabalho à distância. Sob o ponto de vista dos professores, foram destacadas diferenças em relação ao ensino presencial, que permitia maior contato com o aluno. No entanto, os docentes pontuaram também que as alterações foram sendo, aos poucos, melhor compreendidas a partir do domínio

gradual e do maior preparo ao longo do tempo para lidar com esse contexto imposto pela pandemia.

É... afetou bastante (...), foi uma novidade né e tivemos que nos apropriar de tecnologias para poder atender os nossos alunos, atender as premissas da Secretaria Estadual de Educação... porque a situação nos exigia ficar em casa né. (...) Mas eu, felizmente, né procurei estar me atualizando, então eu consegui dar conta do recado, atender o que foi solicitado... não só pela Secretaria, mas também pela própria demanda dos alunos. (Professor A)

Pra mim, foi um susto muito grande né... porque eu gosto de trabalhar é olhando na cara do aluno, eu gosto de trabalhar é conversando com o aluno... e, até hoje, alguns ainda me chamam de tia, aquela coisa né, tia pra lá, tia pra cá e o que eu gosto é de estar perto, de estar ao lado deles e (...) eu gosto muito de saber o que está acontecendo, o que está se passando na vida deles, o que eu posso ajudar. Porque, independente de professora, eu sou uma grande amiga da comunidade mesmo... eu sou muito amiga deles e aí pra mim foi um grande impacto, mas eu falei assim: "ah, vou tentar", aí a gente foi tentando trabalhar... então, assim, pra mim, né, como eu te falei, foi um grande impacto, mas a gente foi entrando né, na linha do que tinha que ser e aí a gente foi trabalhando... e até que saímos bem. (Professora B)

De forma semelhante, as diretoras entrevistadas pontuaram o desconhecimento inicial acerca do uso das ferramentas digitais para estruturação de suas atribuições. A Vice-diretora A ressaltou como os principais desafios a comunicação com toda a comunidade escolar, que precisou ser reestruturada, além da administração do tempo para o desempenho das tarefas. Já a Diretora B destacou a necessidade de reformulação dos projetos da escola em detrimento do planejamento inicial já realizado em 2020.

No que se refere às gestoras da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a Gestora B apontou que ela e sua equipe já possuíam certa familiaridade com os moldes de teletrabalho, tendo já adotado em algumas ocasiões, o que facilitou um pouco a adaptação e, para ela, o ganho de produtividade pôde ser observado. Mas, de forma geral, a execução das atividades à distância imposta pelo cenário pandêmico foi pontuada pelas gestoras como mais desafiadora, tendo em vista, sobretudo, a urgência para a reorganização, a suspensão de atividades fundamentais que só eram possíveis de serem realizadas de forma presencial (como formações do Programa Jovem de Futuro e as avaliações educacionais Proeb e Proalfa), e a necessidade de adoção de ferramentas e de formas de comunicação diferentes nos setores em que estavam inseridas.

6.2.2 Formulação das estratégias do REANP

No tocante ao desenho do REANP, foi possível constatar que a elaboração das novas estratégias de oferta educacional foi realizada em um curto intervalo de tempo devido ao contexto emergencial, por parte, sobretudo, da alta gestão da Secretaria de Educação. As gestoras entrevistadas destacaram ainda a participação de diferentes atores e parceiros na construção do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, tais como algumas universidades, a Fundação Lemann (responsável pelo financiamento do aplicativo), o Instituto Unibanco e instituições municipais.

Porém, destaca-se que, embora tenha sido realizada de forma coletiva, a formulação das estratégias, bem como a sua implementação, pode ser considerada como *top-down*. Adicionalmente, outros desafios nesses processos apontados na atuação das gestoras da SEE-MG dizem respeito às falhas de comunicação e de alinhamento internos na própria Secretaria, sobretudo com a alta gestão.

Portanto, houve pouco (até mesmo apontado em uma das falas como não tendo acontecido de forma generalizada) diálogo, consulta e incorporação de atores locais responsáveis de fato pela implementação, como representantes das SREs e das escolas, na discussão do REANP, como observam-se nos seguintes depoimentos:

(...) no início foi um processo tocado pela Secretaria sozinha, Secretaria de Educação (...), mas teve (articulação) com a Undime também pra fazer (...) então pra fazer os PETs para o Ensino Fundamental teve essa articulação com a Undime, pra fazer conteúdo pra essa área (...) eu sei que o Caed participou também, da Universidade de Juiz de Fora (...) eu sei que teve parceria também pra fazer a editoração dos cadernos... (Gestora A)

É...eu colocaria que foi uma construção coletiva *top-down*. Então foi coletiva entre as lideranças, mas não contou com a participação de implementadores, de quem ia implementar e muito menos das escolas e das regionais. Não houve participação das escolas e das regionais, sendo que elas que implementariam todas as coisas... nem de alunos... não teve participação. (...) priorizou-se uma resposta rápida do que uma resposta efetiva, com qualidade. (Gestora B)

Olha, o desenho foi muito... foi confuso, foi imediatista, desorganizado e ele foi... Eu acho que a gente podia ter acessado melhor o conhecimento que a gente já tinha. (...) A gente não seguiu os métodos da academia do estudo de desenho de políticas públicas, por exemplo, em que eu vou ver os participantes, eu vou chamar especialistas... não teve essa excelência de desenho. Foi uma coisa fragmentada e sem apoio, sem orientação de especialistas, sem

organização dos participantes envolvidos, sem consulta e comunicação com as partes envolvidas. Em resumo, eu diria que foi uma coisa feita às pressas e sem a orientação necessária. (Gestora B)

6.2.3 Relação entre os atores da SEE-MG, SREs e escolas

No âmbito do diálogo entre os principais atores envolvidos no REANP (SEE, SREs e escolas), foi apontado um aumento da comunicação, para envio de orientações e de recebimento de demandas e dúvidas, possibilitado pelas ferramentas digitais. Isso se mostrou uma facilidade, em comparação ao deslocamento para ações antes realizadas de forma presencial, e que tem grande possibilidade de se manter na atualidade.

Eu lembro que, assim, comparando com antes da pandemia, aí alguns anos atrás, pra gente falar com as regionais era... tinha que fazer reunião presencial. E a gente tem 47 regionais e a gente fazia encontros com as regionais, aí elas vinham aqui pra Belo Horizonte pra fazer qualquer tipo de capacitação (...) a pandemia forçou uma apropriação das regionais dos meios tecnológicos. E aí eu entendo que ela trouxe também um aprendizado e também uma frequência maior. Então assim, poderia ter aumentado a distância, né, porque as pessoas não estavam mais lá na Cidade Administrativa, no órgão central e as regionais não estavam ali fisicamente nas suas sedes... mas, ao contrário, a gente teve mais contato ainda, porque todo mundo teve que usar (...) a gente teve que instituir também grupos, o WhatsApp virou forma de comunicação de trabalho mesmo, com as regionais inclusive. Então, por exemplo, a gente tem um grupo pedagógico, que tem diretorias pedagógicas de todas as regionais nesse mesmo grupo e aí eles tiram dúvidas, recebem também os memorandos, o SEI já estava lá né (...) além é claro do e-mail (...) (Gestora A)

Tanto os professores quanto as diretoras pontuaram que a atuação da SEE foi válida, além de suas orientações terem sido constantes e representarem bons suportes em suas atividades. No entanto, as diretrizes também foram consideradas, de certa forma, como rígidas, e que eram acompanhadas por um volume representativo de informações e orientações, como relata a Diretora B:

Olha, eu achei suficiente, porque o tanto de memorando que essa Secretaria expedia... (Risos), às vezes faltava era tempo pra gente estudar. Era tanta coisa que a gente faltou enlouquecer, com tanta informação, sabe? Você estava às vezes aqui agora com o memorando estudando, aí quando abria o e-mail, já tinha outro né... às vezes com outra informação acrescentando aquela que você tinha estudado ou às vezes anulando aquela, aí já com outra. Então assim,

eu acho que a Secretaria deu muito suporte em relação às informações... era uma informação atrás da outra, assim, que a gente às vezes não conseguia assimilar tanta coisa sabe? (Diretora B)

A Diretora B não relatou entraves na comunicação com a Secretaria de Educação nem com a Superintendência Regional de Ensino, observando que sempre eram realizadas reuniões virtuais para direcionamentos e para suporte quanto ao andamento das medidas do REANP. Assim, ela considerou que as demandas da escola eram acatadas, dentre as quais se destacam a destinação de recursos para a impressão dos PETs e para a distribuição de kits de merenda escolar aos alunos.

Entretanto, a Vice-diretora A reforçou mais o engessamento por parte das estratégias do REANP e destacou a falta de participação das escolas e as falhas quanto ao diálogo na formulação e na implementação das medidas, tanto com a SEE-MG quanto com a SRE da qual a escola faz parte. Dessa forma, ela considerou que as demandas e as opiniões por parte das escolas não eram, de forma geral, levadas em consideração.

Sempre são coisas, assim, de cima pra baixo né... onde não houve esse diálogo com o professor (...) eu acho que faltou isso né, tudo muito de cima pra baixo né, e o REANP continuou e, depois do REANP, continuou assim e quando é assim... além de ser assim né, engessado, tem que usar apenas o PET né... não pode se usar outros instrumentos né, há toda uma insatisfação do grupo, então eu não percebi uma abertura né, em relação ao uso desses materiais. (Vice-diretora A)

Eram demandas assim, é...cumpra-se, né, era bem assim... então, e continuou né... então, por exemplo, as avaliações externas né, os prazos, a forma, a ferramenta né... que não funciona, que a gente “tem que”, que tem um prazo pra aplicar essas provas, isso foi desde o REANP e continuou... essas ferramentas sem propósito nenhum, então eu não vejo, eu não vejo essa comunicação. (Vice-diretora A)

Além disso, também por parte das gestoras, foram apontadas críticas quanto à pouca inclusão dos implementadores nas discussões do andamento do REANP e ao fato de que a comunicação era, principalmente, para cobrança de informações necessárias às rotinas de trabalho da SEE-MG. Esses aspectos podem ser evidenciados a seguir:

(...) a implementação foi *top-down*, então a Secretaria de Educação desenhou a estratégia e falou “olha, regionais, escolas... vai ser assim que vai acontecer”. Então isso gerou muitas falhas de comunicação, gerou também resistência por parte das escolas e aí cada escola implementou o REANP de uma forma... as escolas acabaram

seguindo os processos que a gente colocou, mas cada uma implementou de acordo com aquilo que achava melhor. Então, a distribuição dos Planos, como ia fazer, as estratégias de implementação... cada escola fazia. (Gestora B)

Então, o diálogo que a gente tinha com elas era basicamente de cobrança. A gente cobrava dados, informações (...) o diálogo que a gente tinha com elas não era de diagnóstico, de saber como estava sendo, de apoio, de suporte. Era uma coisa de mandar e-mails para pedir dados e aí elas mandavam os dados pra gente era basicamente isso. (...) Falando da minha perspectiva, tá? (Gestora B)

Assim, esse cenário acabou gerando situações de conflitos, de resistências e insatisfações, sobretudo, por parte de diretores e professores quanto às estratégias do REANP, o que também foi reconhecido pelas gestoras, que pontuaram principalmente o excesso de cobrança aos profissionais da ponta:

(...) o que a gente tem de retorno hoje da rede (...) é o excesso de avaliação, coisas que começaram na pandemia, mas que agora, com outro cenário, talvez tem de ser repensadas. Então, como eu disse, o processo está mais maduro, mas é necessário esse tanto de ação? Porque você acaba atropelando a própria rede, que ela tem a rotina dela já, o professor tem que dar aula né? Ficar com o excesso de monitoramento, isso demanda tempo (...) são avaliações que exigem um preparo, uma realização, um lançamento, depois um processamento de dados... então quando a gente vê, além dos gestores aqui estarem sobrecarregados (...), lá na ponta, afunila, porque tá todo mundo dando atribuições pro gestor escolar, então ele devolve isso (...), sobre a sobrecarga. Então eu acho que, hoje em dia, eu considero que seja a principal crítica, o número excessivo quanto às avaliações. (Gestora A)

(...) a gente percebia sim, resistência em mandar as informações... e eu acho que elas estavam corretas... porque a gente criou estruturas e processos que davam certo pra resolver o nosso problema (...), a gente queria monitorar como o REANP estava acontecendo, só que as nossas estruturas criavam problemas pras escolas. Então, enquanto elas estavam gastando tempo e energia implementando o REANP, elas tinham que gastar energia nos mandando informações de maneira muito burocrática, de maneira muito trabalhosa. Então, uma das resistências mesmo era essa, deles ficarem gastando energia pra prestar contas pra gente, ao invés de gastar energia implementando o trabalho deles, que era o principal. (Gestora B)

6.2.4 Os PETs

De forma específica, os professores apresentaram suas críticas à estratégia dos Planos de Estudos Tutorados, pontuando sua baixa qualidade, a existência de limitações e erros nos conteúdos, bem como a falta de coerência dos

PETs com os planos de ensino e com a realidade das escolas. Houve ainda a consideração de que os materiais eram excessivos e que, muitas vezes, contribuíam para o desgaste e para a ansiedade dos alunos. De forma mais evidente, a Professora B destacou como um dos pontos negativos dos PETs a falta de aplicabilidade no cotidiano e mencionou que essa opinião era compartilhada por outros docentes de sua escola:

Olha, eu acho muito fora da realidade. Foi muito fora da realidade nossa. Mas a gente tinha que cumprir ... tinha que trabalhar os PETs, não adiantava... é tanto que, esse ano, a gente pode pegar alguma coisa do PET, só que esse ano eu coloco outras coisas, adapto né... o PET porque eu vejo que está muito fora da realidade dos nossos alunos (...) eu entendo, assim... que eles fizeram baseados em escola grande, escola... vamos dizer, de zona urbana né... nós somos da zona rural. (Professora B)

Vale ressaltar que, na escola em que a Professora B se insere, todos os PETs eram impressos pela escola e distribuídos aos alunos, tendo em vista as maiores dificuldades para acesso à internet e a opção para que houvesse um alinhamento de formato do material para todos os alunos. Esse cenário, ocasionava, muitas vezes, ajudas financeiras por parte dos próprios professores para suprir as carências dos alunos quanto ao acesso à internet.

Os PETs, todos eles eram impressos para os alunos, porque eles não tinham acesso à internet. Porque né, moravam na zona rural, nas roças mesmo... então eles não tinham acesso, então a escola já fazia a impressão e caçava um meio de enviar para todos os alunos... não só para os que moravam nas roças, na zona rural mesmo, mas todos os alunos... até quem morava no povoado, a escola mandava os PETs. (...) E aí muitos não tinham dinheiro, muitos alunos pediram pra gente dinheiro, pra ajudar né... pra eles poderem pagarem os planos lá e aí a gente tentava ajudar né. (Professora B)

Confirmando essa perspectiva, a Diretora B ressaltou seu trabalho pessoal de distribuição (e recolhimento para correção) dos PETs aos alunos, expondo-se a riscos, mesmo adotando medidas sanitárias, muitas vezes, junto de sua equipe, com a finalidade de garantir o acesso dos materiais por todos os alunos:

Aí utilizava o PET impresso, aí eu mandava imprimir todas as apostilas, a Secretaria disponibilizou recurso... aí tinha esse processo né, dos PETs, aí eu fazia o processo, a empresa imprimia, eu ia, buscava... porque estava naquele processo de não ter muito contato né, então, assim, não é que o diretor era imortal, né (risos)... a gente tinha medo, mas a gente tinha que fazer esse processo pelos alunos. Aí eu ia buscar, a gente chegava aqui na escola, colocava o nome em

todos e fazia essa entrega. Entregava nas casas. A gente fazia esse trabalho de casa em casa... entregava com todo cuidado, usava luva, máscara, levava o álcool e aí entregava. E para os alunos da zona rural, aí ou transporte escolar levava ou então entrava em contato com... um pai vinha e pegava de todos e fazia essa distribuição para aqueles alunos. (Diretora B)

Enquanto isso, na realidade do Professor A e da Vice-diretora A, poucos alunos precisaram do material físico, sendo que a maioria dos estudantes conseguiu ter acesso de forma digital. Nessa escola, o turno da manhã (em que ambos os atores se inserem) foi mencionado como o que os alunos possuíam melhores condições socioeconômicas e, dessa forma, apresentaram um acompanhamento melhor das estratégias em relação aos estudantes dos turnos da tarde e da noite, em que a maioria tinha acesso aos PETs impressos.

Apesar desses obstáculos, a Diretora B ressaltou que os PETs serviram para a manutenção do vínculo do estudante com a escola, como pretendido pela SEE-MG. Ela também destacou que esses materiais conseguiram ser inseridos na realidade da escola, o que só foi possível por meio do esforço conjunto dos funcionários de diversos setores. Ainda, os dois professores entrevistados também perceberam aspectos positivos nesses materiais, sobretudo quanto a uma forma de direcionamento às suas atividades, confirmando ainda as possibilidades de uso dessa estratégia como complemento às aulas presenciais:

Mas foi um material muito importante. Foi uma referência pra gente, nós tínhamos um norte, nós tínhamos uma base e de alguma forma cobriu uma lacuna aí... porque a gente sabe que nós temos uma matriz curricular, nós temos um plano de ensino, mas cada escola... imagina, 853 municípios em Minas Gerais né e imagina quantas escolas estaduais (...) então cada escola tem uma realidade, então... nesse sentido, os PETs conseguiram unificar né, toda Minas Gerais em torno desse material, por isso é importante (...). O contato meu foi diário né, inclusive os textos e atividades que foram trabalhados com esse PET naquela época, também estão servindo pro momento atual. Algum material que era bom, a forma abordar o conteúdo, alguns tipos de exercícios trabalhados... então eu tenho utilizado no momento esse material que foi usado naquele período né. (Professor A)

No que se refere às gestoras, foi pontuado que os PETs foram a primeira estratégia disponibilizada e que foi construída de forma conjunta na Secretaria de Educação, sendo uma ferramenta já existente, que, todavia, era utilizada antes da pandemia de modo pontual para estudantes que necessitavam de um atendimento

diferenciado. Assim, como uma estratégia para a toda a rede estadual, os Planos foram uma novidade.

A gente precisou, é, compor um time mesmo, pra fazer esses PETs. Todo mundo (...), mesmo quem não era da área, precisou participar, (...) todo mundo precisava, mesmo que não diretamente, mesmo quem nunca tivesse feito esse tipo de trabalho, começou a fazer. Então por exemplo, eu tinha mais afinidade com Língua Portuguesa, aí eu fiz o trabalho de revisão do PET, por exemplo. Aí uma parte fazia editoração, uma parte fazia...foi uma força tarefa mesmo. (Gestora A)

Com relação às críticas a essa estratégia, as gestoras reconhecem as falhas, como de conteúdo e de elaboração emergencial. No entanto, também foi visto como um ponto de destaque o esforço que os PETs representaram um material que pudesse ser acessado amplamente por todos os professores e estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais.

E o PET sofreu muita crítica, porque de fato ele tava começando, ele teve muitos erros mesmo, mas...eu acho que foi válido o esforço. A gente foi “aprendendo-fazendo”. E também tomando muita crítica da sociedade mesmo, porque...era um material unificado para todo o estado, e daí se discutia “ah, o livro didático era suficiente?”, não era, porque os estudantes não tavam tendo aula, mesmo, presencial. Então era preciso estruturar a rede, inclusive direcionando quais seriam as principais habilidades a serem trabalhadas e aí eu acho que teve esse processo muito de aprendizado.” (Gestora A)

(...) acho que ela foi feita com baixa qualidade, ela foi feita por pessoas que estavam lá na Secretaria de Educação e do órgão central. Ao invés de se chamar professores para elaborarem esse material, eles pegaram meio às pressas aqueles que já eram conhecidos e aqueles que trabalhavam já no órgão central e pediram pra eles... pra fazerem esses materiais em um período muito curto de tempo. Então isso fez com que a qualidade do material fosse ruim, pequena, pelo menos dos primeiros materiais. Mas ao mesmo tempo, eu acho que os PETs foram importantes. Porque eles eram a forma de distribuir conteúdo para os estudantes, porque nem todos tinham acesso ao aplicativo, à internet, às mídias digitais. Mas mesmo assim eu avalio como pouco efetiva (...). Por que não, sabe... dar livros didáticos? (...) e orientação para o uso desses livros didáticos... (Gestora B)

6.2.5 O Programa Se Liga na Educação

Quanto às teleaulas do Programa Se Liga na Educação, os professores destacaram que a medida serviu como uma orientação e uma boa estratégia complementar de ensino. No entanto, também pontuaram que nem todos os alunos

conseguiram ter acesso ou facilidade de acesso às teleaulas. Ainda, o Professor A destacou mais pontos positivos e uma maior utilização da ferramenta em relação à Professora B:

Também achei muito importante para os estudantes... mais essa alternativa né, porque além de nós professores atuarmos da maneira como foi... pela Rede Minas né, nós tivemos essas aulas. Deu um suporte para os alunos de terceiro ano... relacionado ao ENEM também... teve um suporte, que, a meu ver, foi satisfatório né, eu acompanhei algumas aulas, porque obviamente a gente tinha que ter um alinhamento do PET com as aulas que lá estavam ministradas né... então, assim, eu acho positivo e foi muito bom. (Professor A)

Por parte das diretoras, os retornos dos professores e dos alunos acerca do Programa giravam em torno do fato de que os conteúdos eram de baixa qualidade. A Vice-diretora A mencionou que o acompanhamento das teleaulas foi bom no início, mas, com o tempo, não foi possível manter sua utilização, frente ao grande volume de atividades na rotina. Além disso, a Diretora B ressaltou que, em sua localidade, os alunos não conseguiam ter amplo acesso, devido ao fato de que o canal não estava disponível onde atuava e, quanto ao acesso pelo site, muitos alunos que não tinham acesso à internet, ou se ele não era de qualidade, também acabaram não conseguindo acompanhar a programação do Se Liga na Educação.

As gestoras apontaram que também se tratou de uma iniciativa inédita no âmbito da SEE-MG, que passou por certo amadurecimento e ampliação, a partir de parcerias, para uma maior abrangência dos municípios mineiros. Ainda, atualmente, o Programa se insere em rede nacional, sendo transmitido também no Canal Brasil. Portanto, verifica-se um processo de consolidação, de forma que a medida deve permanecer como uma estratégia complementar com o retorno presencial das atividades.

Então, exigiu dos profissionais também novas habilidades, e agora depois de dois anos, a gente já tem experiência mesmo nisso e são processos que...que eles não retornam ao início. Eu não vejo como não ter mais Se Liga na Educação. Mesmo no pós-pandêmico, foi um processo que agora já está estruturado. Então ele pode mudar o foco. Então agora, se antes o objetivo principal era falar para os estudantes, agora já se entende que o programa, ele tá voltado pra professores também como se fosse um modelo, como mais um material. Claro que ele atinge os estudantes né, ele é feito no canal aberto, mas também se pensa em conteúdo para os próprios professores pra direcionar as aulas, por exemplo, como mais um material de apoio pra eles. (Gestora A)

Houve também, nos relatos das gestoras, o reconhecimento das falhas e críticas ao Programa, tendo em vista que os professores que participavam das aulas estavam sujeitos a erros e ao fato de que as transmissões não substituíam plenamente as aulas, exigindo também muita autonomia por parte dos alunos:

(...), mas não substitui as aulas, não eram aulas. Em tese, as outras estratégias, elas eram estratégias para levar conteúdo pros estudantes, mas não eram aulas... por não serem aulas de verdade, não garantiam um aprendizado do estudante. Eles exigiam um nível de autonomia muito grande do estudante, então a gente sabe que alunos dos anos iniciais, ou alunos até do fundamental dois, não têm esse nível de maturidade, de autonomia, pra garantir a qualidade, a efetividade desses métodos. (Gestora B)

6.2.6 O aplicativo Conexão Escola

Com relação ao aplicativo Conexão Escola, os professores mencionaram o seu bom funcionamento de forma geral como um suporte às suas atividades e também dos alunos. No entanto, ressaltaram que nem todos os alunos conseguiram ter acesso ou facilidade de acesso a ele. Como já abordado, na realidade da Professora B, muitos alunos não tinham recursos, em termos até mesmo financeiros, para acessar com qualidade à internet, o que prejudicou o amplo acesso à ferramenta. Outras dificuldades apontadas se referiram às limitações e falhas para *download* e para acesso, o que, para eles, acabou gerando pouca adesão ao Conexão Escola por parte dos alunos.

Confirmando essa visão, para as diretoras, o aplicativo conseguiu ser mais utilizado pelos professores do que pelos alunos, mas apresentou limitações em seu funcionamento e suporte. Quanto ao uso pelos estudantes, a Vice-diretora A percebeu pouca adesão e a Diretora B ressaltou novamente os entraves de conectividade por grande parte dos alunos.

Por fim, as gestoras pontuaram que a estratégia buscou seguir uma integração de dados com sistemas já utilizados na Secretaria, sobretudo quanto às informações de matrícula dos estudantes. Assim, o fato de já haver certa maturidade da organização dos dados na SEE contribuiu para o direcionamento das estratégias de tecnologia para o período de ensino remoto.

(...) o Conexão Escola, além dessa integração de dados, que era necessária pra dimensionar chegar o conteúdo adequado pra cada

estudante, também tinha o desafio de...como chegar né, porque nem todo estudante tinha a internet pra acessar. E por isso a Secretaria fez parcerias pra conseguir o financiamento da internet. Então, é o que chama de internet patrocinada. (Gestora A)

Dessa forma, a internet patrocinada foi apontada como um benefício, tendo em vista a intenção para que o pacote de dados móveis durante o uso do aplicativo Conexão Escola não fosse pago pelos alunos, mas sim pela Secretaria de Educação, que firmou parcerias com operadoras de internet no estado. Todavia, pode-se perceber certa contradição nos relatos, tendo em vista que, apesar dessa medida de patrocínio de dados, não houve pleno alcance da internet, pensando, principalmente, na realidade descrita pelas entrevistadas inseridas na SRE de Araçuaí.

Outro destaque do aplicativo sinalizado pelas gestoras foi relativo à confiabilidade das informações, pois, pelo fato de ser acessado pela matrícula do aluno, permitia o rastreamento do alcance do conteúdo nele disponibilizado. Apesar disso, também houve o reconhecimento, por parte das gestoras, de que houve muitas reclamações acerca da necessidade de ajustes, o que buscou ser feito e aprimorado ao longo do tempo.

6.2.7 O site Estude em Casa/Se Liga na Educação da SEE-MG

O atual site da Secretaria de Educação de Minas Gerais “Se Liga na Educação” (e anteriormente já denominado “Estude em Casa”), foi destacado como sendo o principal canal de comunicação com as escolas, com os pais e alunos, de forma a reunir todas as informações em um só local.

Da perspectiva dos professores, a iniciativa foi considerada como válida, tendo em vista que conseguiu reunir informações essenciais para o exercício das atribuições dos docentes, que ainda fazem uso dessa ferramenta. Um contraponto, no entanto, é que também a dificuldade de acesso à internet por alguns alunos representou um entrave para o aproveitamento total do site.

De forma semelhante ao aplicativo, as diretoras sinalizaram um maior uso do site por parte dos professores em relação aos alunos. A Vice-diretora A mencionou seu uso frequente da ferramenta tendo em vista a grande disponibilidade de materiais, que, entretanto, foi mais viável de ser usufruído no início do período. Ao longo do

tempo, ela destacou que não foi possível um acompanhamento completo do site devido ao grande volume de atribuições.

Fizemos uso sim, tinha muito material, mas como eu disse, chegou um ponto que a gente não consegue acompanhar sabe... as atualizações, porque tinham tantas coisas né... tinha tantas atividades pra corrigir, tantas demandas, tantas planilhas, tantas coisas, que a gente não conseguia fazer uso dos materiais adicionais a não ser o PET. Então assim, era um site que funcionava, tinha lá os PETs atualizados, as ferramentas necessárias, mas chegou um ponto que a gente não usava mais do que aquilo porque... Era uma rotina assim de sentar às 7h00 da manhã e sair obrigado porque tinha que sair, senão a gente ficaria ali. Então, assistir às aulas né... avaliar... não dava, não era possível dentro da nossa carga horária. (Vice-diretora A)

Ainda, do ponto de vista das gestoras, o site foi avaliado como possuidor de uma boa centralidade de informações, de forma que também deve perdurar como uma estratégia da Secretaria por mais tempo.

Esse site acabou virando um grande repositório mesmo de conteúdos da Secretaria e ele também é outro que, assim, começou na pandemia, mas com o grande volume de acessos a esse site... seria como um braço do site da Secretaria de Educação. Ele tinha um outro público, porque o site da Secretaria de Educação era aquele já antigo, estruturado, para notícias gerais da Secretaria. Mas o Estude em Casa virou um local de acesso a esses conteúdos que foram trabalhados durante a pandemia, mas que, depois desse período, por causa do seu...acho que do seu... do papel que assumiu mesmo durante a pandemia né, a gente disponibilizou ali os conteúdos de cada área dessa parte de educação básica, ele agora se chama Se Liga e não há previsão de desfazimento. (Gestora A)

6.2.8 Monitoramento e avaliação das estratégias

O monitoramento das estratégias foi iniciado, ainda no início de 2020, a partir da elaboração de um Plano de Monitoramento e Avaliação do REANP, buscando-se referências na literatura de políticas públicas para essa construção. Assim, envolveu etapas de planejamento, de mapeamento de processos junto a responsáveis de atividades específicas, de elaboração de indicadores (com o estabelecimento de indicadores de sucesso dos processos) e a coleta de dados para a construção de painéis/*dashboards* para acompanhamento da evolução das medidas do REANP.

O monitoramento e a busca pelo uso de dados para direcionamento das ações da Secretaria foi um ponto positivo destacado pelas gestoras. Exemplos

principais de indicadores¹⁵ acompanhados pelo órgão central diziam respeito ao percentual de distribuição dos PETs, acessos ao site e ao aplicativo, de maneira a possibilitar a análise por regional, por município e por escola.

Apesar disso, houve também dificuldades nesse processo, como com relação ao grande número de indicadores de forma geral, que dificultavam o seu acompanhamento estratégico, o pequeno número de indicadores críticos e a falha na utilização dessas informações pelas altas lideranças, como se observa no seguinte relato:

(...) eu não sentia a alta gestão utilizando eles. Então, (...) elas não utilizavam esses indicadores no dia a dia para tomada de decisão. O que mais usava eram os níveis menores (...). E também a gente não disponibilizou para as regionais (...) e para as escolas, o que eu acho que, pra mim, era uma perda...porque elas eram as principais clientes dessas informações. O quanto mais elas utilizassem, melhor a qualidade das informações. (Gestora B)

No que tange às avaliações relativas ao desempenho dos estudantes, o contexto de pandemia também impôs a necessidade de novas formas de avaliações educacionais. Assim, houve a realização de avaliações sistêmicas, coordenadas pelo órgão central, realizadas à distância por meio do aplicativo Conexão Escola, que obtiveram taxas de participação de cerca de 60%. Essas avaliações diagnósticas foram realizadas de forma inicial em 2020 e aprimoradas em 2021, envolvendo também adaptações necessárias conforme o nível/etapa de ensino e de acordo com necessidades especiais dos alunos, abrangendo nesse caso, por exemplo, o uso de intérpretes de libras e a possibilidade de escutar os testes.

Então assim, a necessidade de ofertar a educação em novos formatos, ela também gerou uma necessidade de acompanhamento da educação em novos formatos, e por isso, o próprio processo avaliativo foi repensado. (Gestora A)

Além disso, cabe mencionar que, quanto às avaliações externas, não houve aplicação do Proeb e do Proalfa em 2020, devido à exigência de serem realizados exclusivamente de forma presencial. No entanto, haja vista o retorno

¹⁵ Outros indicadores inseridos no monitoramento do REANP sinalizados pela Gestora B se referem a/ao(s): motivos de não distribuição dos PETs, andamento e dificuldades na preparação dos PETs pelas SREs, modalidade de acesso aos PETs (ou seja, se era realizado via aplicativo, site ou se eram impressos), download do aplicativo, dispositivos ativos e conectados ao aplicativo, meios de comunicação das escolas com os estudantes, percentual de alunos com acesso ou não à internet, meios e parcerias para distribuição dos PETs impressos, percentual de adaptação dos PETs (no âmbito da Educação Indígena, Educação Especial, EJA, CAPs e Socioeducativo), dentre outros.

presencial das aulas em novembro de 2021, conseguiu-se a realização dos testes para esse ano, apesar de já se encontrarem no final do período letivo.

Aí a gente conseguiu aplicar, só que em 2020 foi o único ano da série histórica que não foi aplicado. Só que, assim, já foi um ganho ter aplicado em 2021, porque voltam praticamente as aulas presenciais né... o obrigatório, porque antes a frequência do presencial não era obrigatória, e aí volta somente em 2021, no final, pra aplicar praticamente o Proeb e Proalfa e o Saeb. E, comparando com os outros anos, a taxa de participação foi menor... historicamente era por volta de 80%, mas no pós-pandêmico foi 60% a taxa de participação. (Gestora A)

Essa fala ajuda a confirmar a queda de participação no Proeb evidenciada pela análise de dados apresentada anteriormente. Assim, também foi apontado pela Gestora A que, de forma geral, os anos com escolaridade menor participaram mais das avaliações, o que decresce nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

6.2.9 Estratégias complementares

Faz-se necessário destacar que os professores acabaram precisando adotar estratégias próprias para complementação do ensino, de forma mais adequada para o contexto particular de suas respectivas escolas. Dentre essas medidas podem ser citadas como as principais os encontros online via Google Meet e, sobretudo, a criação de grupos no aplicativo WhatsApp, que possibilitou um contato mais próximo, direto e rápido entre a comunidade escolar, sendo preferível, muitas vezes, até mesmo ao e-mail institucional.

Na minha avaliação, ajudou bastante para disseminar alguma informação de maneira mais rápida e às vezes até de forma mais precisa. Às vezes, para os alunos, usávamos quando tinha que fazer alguma atividade, ser informado, avisar de que alguma atividade seria aplicada, os prazos né, de entrega... então o WhatsApp ajudou muito. (Professor A)

Ainda, o Professor A destacou a oferta de plantões por meio do recurso Google Meet para a disciplina que lecionava, bem como o maior uso de outras ferramentas da plataforma Google Sala de Aula, disponibilizadas pela SEE-MG. Outras iniciativas por parte do professor dizem respeito à elaboração de outros materiais didáticos (como vídeos, *slides*, apostilas e questionários), além de

abordagens voltadas para a educação socioemocional e de articulação com outras instituições, de forma mediada também com a Secretaria de Educação, para o desenvolvimento de projetos inseridos na temática de sustentabilidade, cujos encontros também se davam no formato de videoconferências.

Além disso, percebe-se uma diferença entre os professores A e B, no que se refere à proximidade com os alunos. O contato mais próximo da Professora B, possibilitado, sobretudo, pelo menor porte do município e da escola, fica evidente na seguinte fala, em que a professora menciona sua forte atuação na comunicação com os alunos:

Então, quando a gente via que eles estavam muito distantes, a gente ligava, conversava com a família, conversava com os alunos ou às vezes... é... igual falei pra você, a gente mora aqui na cidade, é muito pequeno né, que é um distrito... então a gente passava até na porta da casa, chamava lá fora, conversava ou ia até fazer uma visita pra saber o que estava acontecendo, por que o aluno não estava participando. E também tinha, além do PET, a gente tinha que criar algumas atividades, as atividades complementares né e se o aluno tinha dificuldade, com alguns problemas... a gente tinha que fazer né, um PET adaptado para os alunos (...). E eu, às vezes... eu nem chegava a entrar dentro da casa, eu chegava na porta, na janela, conversava, sabe? Eu sabia dos riscos que a gente estava correndo né, mas a gente fazia isso. (Professora B)

Aliado a isso, quanto à realização de cursos de treinamentos, enquanto o Professor A destacou a procura e a indicação constante de cursos online para melhor apropriação dos recursos tecnológicos (como sobre o *Google Classroom*, sobre edição de vídeos e outros disponibilizados por órgãos governamentais), a Professora B mencionou que poucos treinamentos foram necessários e que, quando eles aconteciam, eram feitos de forma direta com a supervisora da escola. A Diretora B confirmou esses momentos de orientação e suporte para uso das tecnologias pelos docentes e mencionou também a oferta de cursos pela própria SEE-MG.

Da parte das diretoras, a Vice-diretora A ressaltou, além dos encontros online via Google Meet (que não eram obrigatórios, mas que foram utilizados com frequência na escola em que se inseria) e dos grupos de WhatsApp¹⁶, a utilização de

¹⁶ Nessa escola da SRE Metropolitana C, houve relatos também de que alguns professores utilizaram a alternativa do WhatsApp Business, para não haver tanta interferência das atividades do trabalho com sua vida pessoal. Foi também mencionado pela Vice-diretora A, uma minoria de casos em que os professores se negaram a disponibilizar o número pessoal de telefone. O Professor A também destacou que, às vezes, os participantes dos grupos eram limitados e, assim, o contato dos professores se dava

planilhas compartilhadas. Essas planilhas eram usadas principalmente para lançamento de notas e para o preenchimento de informações relacionadas às entregas e devolução dos PETs pelos alunos, que possibilitavam um monitoramento por parte dos professores e da própria direção da escola. Ela também mencionou o uso frequente de ferramentas online de forma compartilhada entre a comunidade escolar, tais como a elaboração de *slides* e de murais conjuntos.

A Diretora B também mencionou o uso dessa forma de planilhas para um acompanhamento mais próximo e relatou que, mesmo antes de a SEE-MG implementar o REANP, a escola já havia se organizado para dar continuidade às atividades no formato à distância. Assim, no período em que eram estruturadas as estratégias por parte da Secretaria de Educação, a escola da SRE de Araçuaí utilizou a entrega de materiais e realizou reuniões online para que o ensino não fosse completamente interrompido:

Olha, aqui, antes da Secretaria iniciar com o PET, que eram as apostilas, a gente já tinha iniciado com do primeiro ao quinto... as professoras faziam as atividades, me enviavam e eu já repassava para as mães, com todo cuidado, é claro, né... aí colocava tudo nos saquinhos e já enviava para as mães, pra eles não ficarem sem nada. Porque do primeiro ao quinto é a base né... então quando a Secretaria veio com o PET, a gente já estava fazendo esse trabalho, aí as professoras faziam chamada de vídeo para aqueles que tinham mais condição né... aí a gente usou essa estratégia aí. (Diretora B)

Na escola da SRE de Araçuaí também foram criados grupos de WhatsApp, mas de forma menos significativa do que na instituição da SRE Metropolitana C, tendo em vista que, como abordado pela Diretora B, muitos pais e alunos não possuíam acesso à internet (ou acesso de qualidade), ou ainda não possuíam celulares compatíveis para a troca de mensagens. Assim, como já evidenciado, a proximidade possibilitada pelo fato de a comunidade ser menor foi um diferencial na comunicação, que seguia os cuidados e os protocolos demandados pelo cenário de pandemia, mas que foi realizada de forma bem direta com os envolvidos. A Diretora B também destacou iniciativas próprias da escola, como a complementação dos materiais com vídeos, o uso de mensagens e a realização de palestras de incentivo, de feiras de ciências virtuais, além do envio físico de materiais complementares, como apostilas de alfabetização, jogos e alfabetos.

apenas com alguns representantes discentes, tendo em vista as complicações que eram vistas na participação em grupos e redes sociais.

Ainda, além das estratégias do REANP já mencionadas, foi apontado, por parte das gestoras, que o Regime envolveu uma alteração nas regras e procedimentos educacionais, de forma que, para além dos PETs, das teleaulas, do aplicativo e do site, houve a adoção de formas próprias para mensuração da frequência escolar e de aprovação do aluno. Ainda, foram destacadas iniciativas de monitoramento e de manutenção do vínculo dos estudantes, por meio das estratégias do REANP e também pelas medidas de busca ativa por parte da Secretaria de Educação:

(...) além dessas políticas de... vamos dizer da oferta do próprio conteúdo, por meio dos PETs e do Se Liga, ao longo da pandemia, teve uma preocupação também com a manutenção do vínculo do estudante. Então a gente teve políticas de busca ativa que foram muito intensificadas na pandemia...o próprio PET né, a entrega do PET já era uma forma de manutenção dos vínculos, então quem não tinha acesso pelo Conexão Escola, a escola tinha que ir até esse estudante pra isso, entregar o PET (...). As próprias avaliações trouxeram esse efeito não esperado... que era esse de manutenção do vínculo do estudante, porque a gente observou, por exemplo, que o Conexão Escola, na época de aplicação das provas, o pico dele aumentava de acesso, então... porque tinha que fazer a prova pelo Conexão (...). Então, isso gerou um outro efeito além do próprio efeito avaliativo, mas o efeito de manutenção do vínculo do estudante e aí eu acho que poderia ter sido agravado no caso da pandemia. (Gestora A)

6.3 Percepção sobre os impactos na comunidade escolar

6.3.1 Adaptação da comunidade escolar às estratégias

Como já abordado, os professores e as diretoras salientaram uma evolução quanto à adaptação às estratégias utilizadas durante a pandemia, sendo que no início o sentimento era de novidade, o que gerou dificuldades no início desse cenário. Na escola da SRE Metropolitana C, também houve casos de professores que precisaram recorrer à instituição para empréstimo de equipamentos, como computadores, ainda que de forma pontual.

Mas, foi apontado que o constante contato com os demais professores e com a direção da escola e o empenho individual dos funcionários facilitaram esse processo. Assim, os atores ressaltaram que haviam reuniões online de forma semanal para alinhamentos, compartilhamento de informações e para a tomada de decisões

de maneira coletiva, além das frequentes trocas de e-mails e mensagens, principalmente via WhatsApp.

Nas escolas, os professores mencionaram o compartilhamento, de forma geral, entre o grupo dos docentes, acerca das principais dificuldades enfrentadas. Os dois professores destacaram que, da parte deles, houve poucos entraves em termos tecnológicos, mas, como havia colegas em diferentes situações, que enfrentavam maiores desafios nesse sentido, houve compartilhamento de muitas informações, como se pode observar no seguinte depoimento do Professor A, que auxiliava outros professores por ter tido maiores facilidades.

Eu via os relatos né, mas eu acredito que as dificuldades foram superadas... por isso que às vezes eu reunia com colegas e trocava né, algumas ideias, com relação à tecnologia, auxiliava... e às vezes eles ficavam na dúvida né “ah, como é que funciona o formulário?”, algumas configurações das ferramentas... e eu mostrava né, então eu, particularmente, tinha esse contato com outros professores pra conseguir auxiliá-los e a gente sempre se perguntava. (Professor A)

Desse modo, essa adaptação e incorporação das ferramentas tecnológicas nas atividades educacionais foi um ponto considerado como positivo pelos atores, que ressaltaram que tais medidas terão continuidade no seu cotidiano, tanto nas escolas quanto fora delas, tendo em vista a apropriação desses recursos para outras esferas da vida.

Ainda, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, a Professora B destacou bastante as dificuldades com relação ao contato entre professor e aluno, demonstrando que as aulas online não substituem de forma total a interação que tanto fez falta durante esse período:

A maior dificuldade enfrentada foi essa... que a gente não tinha como ficar face a face, né frente a frente com aluno, pra conversar com ele, pra conhecer, pra ouvir né...essas dificuldades, pra ouvir aquilo que ele traz mesmo... então acho que a dificuldade maior foi isso, foi o tempo... não vou falar perdido, mas foi o tempo, assim, que ficou pra trás né (...). Então assim, o que a gente pôde oferecer, a gente ofereceu, mas eu acredito que vai ficar uma lacuna né, pra sempre na vida de todos, não só deles... (Professora B)

Quanto à adaptação às estratégias do REANP, os professores, as diretoras e as gestoras perceberam que as escolas conseguiram utilizar, de forma geral, as medidas, que representaram um esforço por parte da Secretaria e das próprias escolas de dar certa continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em todo o

estado de Minas Gerais. Aliado a isso, uma outra forma, por parte da SEE-MG, de mobilizar as escolas para a implementação das ações do REANP e das avaliações diz respeito ao Prêmio Escola Transformação, que destinou recursos financeiros como forma de reconhecimento da adoção das iniciativas pela comunidade escolar.

Ainda, como já pontuado em algumas falas, percebe-se que cada escola, professor e aluno, de forma muito particular, precisou implementar e dar andamento às atividades a seu modo, desenvolvendo esforços e estratégias próprias para adaptação a esse contexto, o que foi corroborado pelos entrevistados:

Acho que a parte positiva, se é que isso tem como ser positivo... mas elas (as escolas) criaram estratégias próprias para suprir as necessidades dos alunos e dos professores. Independente das nossas estratégias, elas mesmas criaram estratégias próprias, autônomas pra fazer isso. Mas, a verdade é que elas sempre fizeram isso... a gente sabe que educação pública ela carece de muitas coisas, então acaba que os profissionais da educação eles tem que fazer milagre e mágica (risos) para suprir essas necessidades educacionais... então acho que isso é uma coisa boa, só que ela só ressalta a precariedade às vezes na nossa educação. (Gestora B)

Nossa e pra mim, um caso emblemático disso é que em 2020 teve uma escola que ganhou o prêmio Inova de Minas Gerais com um sistema que eles criaram pra monitorar¹⁷ todo o REANP, que era um sistema pra suprir a nossa ineficiência... assim, pra suprir a nossa desorganização, do órgão central, em coletar dados (...) acho que é só pra mostrar o distanciamento que se tinha entre tomador de decisão e as escolas e regionais. (Gestora B)

6.3.2 Impactos no aprendizado e engajamento dos alunos

Quanto aos alunos, ambos os professores e as duas representantes da direção das escolas destacaram que, assim como nos moldes presenciais, o perfil do aluno, sua autonomia e interesse próprios eram os principais determinantes para a participação nas atividades remotas. Assim, reforçaram que o interesse e o compromisso dos estudantes foi o que mais impactou para que alguns tivessem mais ou menos facilidade para desempenhar as tarefas.

¹⁷ Essa fala confirma o relato da Vice-diretora A, que destacou a iniciativa própria da escola em que atuava para a criação de planilhas de monitoramento das atividades educacionais. Esse monitoramento também foi realizado pela SEE-MG, no entanto, era pouco (ou não era) divulgado para as regionais e para as escolas. Isso demonstra, o pouco diálogo e as consequências disso, como o retrabalho no caso das mesmas informações coletadas e a desarticulação das medidas.

Agora, presencialmente, eu me lembro de alguns nomes né... aí eu falo, “Ah, você que era fulano de tal?”, aí eu lembro né, que tinha um compromisso, que entregava nos prazos sempre, que era produtivo e participava né... das 10, às vezes ele fazia 9 ou as 10 atividades. Então, eu consegui reconhecer alguns nomes. Esses alunos, que hoje são meus alunos no presencial, eu vejo que são bons alunos, mas eles já eram bons naquela época, naquela condição de pandemia. (Professor A)

Aquele que realmente tem interesse né, pra eles, claro, foi muito difícil, mas eles se sobressaíram melhor. Mas aqueles que não têm interesse, nem participavam, entendeu? (...). É... os mais interessados e os menos interessados (risos)... tinha uns que falavam assim ó: “coisa melhor essa aula online” e outros muitos nem entravam, nem sabiam o que estavam acontecendo... então aqueles que tiveram bastante interesse, pra eles foram né... não teve tanto prejuízo, mas os que não tiveram né, vai ter esse prejuízo pro resto da vida deles. (Professora B)

Os alunos que aprenderam são... alunos proativos né, alunos que têm uma iniciativa a mais, mas que são a minoria né, os outros infelizmente... uma defasagem enorme... então eram cópias das cópias das cópias né, que nós tínhamos por falta... por prática deles mesmo (...), até no presencial, mas no presencial a gente tem outros instrumentos que cercam o aluno de alguma forma... fazendo dentro de sala, professor olhando né, orientando, ajudando né, então é diferente (...). E esse ano, que nós começamos mesmo, a gente fala que a gente tinha 12 turmas de primeiro ano, como se todos os alunos... isso porque nós estamos otimistas, na verdade seriam 12 turmas lá do sétimo ano, do oitavo... que foi a última vez que eles tiveram aulas presenciais. Então assim, foi bem desafiador e nós estamos colhendo agora né, tudo isso. (Vice-diretora A)

Olha, eu falo que aqueles alunos que gostam de estudar e que sempre faziam as atividades, que tinham aquele querer mesmo... esses aí a gente não teve problema, continuaram fazendo e querendo fazer. Agora, um outro que, da mesma forma no presencial... que têm aqueles que a gente tem que ficar né, chamando atenção pra fazer, pra não faltar... esses aí foi da mesma forma, a gente tinha que estar ligando, enviando mensagem: “cadê você?”, “por que você não entrou na aula?” né... “já fez o PET?... eu mesmo ficava falando: “e aí já fez o PET?”. (Diretora B)

Apesar dessa maior importância reconhecida pelos professores no tocante ao desempenho individual dos alunos, em outros questionamentos aos docentes e às diretoras ficou evidente também o peso de fatores socioeconômicos, emocionais e familiares nesse acompanhamento. Exemplo disso foram os casos de que alguns alunos não conseguiam ter acesso à internet de qualidade ou mesmo apoio dentro de casa para desenvolver suas atividades, além de certos estudantes terem sido mais

impactados pela perda de emprego em suas famílias ou até pelos casos de adoecimento e mortes de pessoas próximas devido à COVID-19.

Outro ponto levantado pelos professores se refere à dificuldade de avaliar, de fato, a real aprendizagem dos alunos, visto que o cumprimento da carga horária e das entregas das atividades não traduziam se o conteúdo estava sendo totalmente assimilado pelos estudantes. Ainda, o Professor A apontou que, sobretudo nos horários de plantões da disciplina, houve uma boa adesão no início, mas que depois foi vivenciado um esvaziamento quanto à participação dos alunos. A Professora B também compartilhou dessa pouca participação dos alunos nos encontros online:

Às vezes a gente entrava no horário da gente, a gente conversava com os meninos e ninguém te atendia e você tinha que dar aquela aula todinha trabalhando... a gente falava “ah, agora vocês vão ver um vídeo, falando de tal assunto assim, assim e assim, e depois façam um comentário”, e às vezes a gente ficava só falando sozinho.
(Professora B)

Acrescenta-se a isso que, todos os atores identificaram e destacaram as situações de perdas de aprendizagem e de mudanças de comportamento decorrentes da pandemia, sinalizando que essas deficiências estão sendo principalmente reconhecidas no momento atual, com o retorno presencial das aulas, o que será melhor discutido no tópico posterior acerca desse contexto mais recente.

6.3.3 Influência do contexto familiar

Os professores observaram que as famílias tiveram grande influência no processo de ensino remoto. No entanto, por se tratar de uma escola maior e de alunos do Ensino Médio, o Professor A não possuía muito contato, de forma direta, com os familiares dos estudantes. Assim, seu conhecimento acerca desse contexto se deu por meio dos retornos da direção da escola, que pontuou casos de dificuldades no aprendizado, de questões psicológicas e emocionais, desmotivação e problemas alimentares dos estudantes, além de perdas de emprego (de familiares e dos próprios estudantes), doenças e até mesmo de mortes de parentes ou conhecidos devido à COVID-19.

Já a Professora B tinha estabelecido um contato muito próximo com os estudantes e seus familiares. Assim, mencionou casos em que observou que alguns pais tinham maior facilidade e oportunidade para oferecer suporte ao aprendizado dos

filhos e situações em que familiares procuraram seu contato para ofertar aulas particulares aos filhos. Essas aulas particulares, sobretudo para alunos mais novos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, demonstraram, na visão da professora, a maior dificuldade desse segmento, que enfrentaram dificuldades em habilidades básicas, como de leitura, o que foi bastante influenciado pelo menor contato com os professores durante as aulas remotas.

Na realidade da instituição da SRE de Araçuaí, a Professora B e a Diretora B também conseguiram perceber realidades distintas nas famílias, no sentido de que houve pais que ajudaram muito durante o fechamento das escolas e gostaram de estar próximos a seus filhos, enquanto outros tiveram maiores dificuldades de adaptação e que cobravam mais as escolas, desejando ainda um retorno presencial frente a isso, como se pode observar no seguinte relato:

Tem família que ajudou muito né? (...). Pra muitas famílias foi uma benção, porque tinha famílias que às vezes os pais não se encontravam né, não encontrava, os filhos não encontravam com os pais né, que essa vida que a gente vive atualmente pra lá e pra cá... eu falo de mim, porque, assim, foi na pandemia que eu fui encontrar mais com os meus filhos (...), mas pra muitas famílias foi um impacto muito grande, foi a hora que deu desavença... a gente podia perceber isso nos alunos né, podia perceber que alguns pais falava “ai, não tô aguentando mais ficar aqui dentro de casa com esses menino dando trabalho”, por que? porque muitos pais querem jogar pra nós, pra escola, como se fosse um depósito... e aí chega lá e joga né, a gente se vira. Então eu percebi um impacto muito grande dentro das famílias, sabe? Os alunos...esses alunos, não tiveram tanto apoio dos pais como deveriam. Quando a gente falava assim, “vocês, quando estão resolvendo as atividades, mesmo que vocês não saibam, mas orientam a fazer”, aí eles falam assim: “ah, é você que tem que falar”, então assim a gente percebe que os pais... deixou, sabe? (Professora B)

Tanto a Vice-diretora A quanto a Diretora B também acrescentaram que o contato com as famílias foi bem próximo durante esse contexto de 2020 e 2021. A Vice-diretora A ressaltou que essa proximidade assumiu, muitas vezes, até mesmo o caráter de dependência, tendo em vista a insegurança e a necessidade de maior comunicação com a escola, que permanece com o retorno presencial:

Então assim, as famílias... elas ficaram bem mais próximas né e aí, com o retorno, eu acho que o medo né... está sendo muito difícil também o presencial, porque a demanda da família parece que ela continuou sabe... assim, problemas pequenos, que o próprio aluno de Ensino Médio poderia resolver e aí está ali o pai a mãe resolvendo né. Então criou-se um vínculo, que é importante, porém no sentido de uma

dependência sabe... o aluno ficou muito dependente da família pra estabelecer essa comunicação, então eu acho que isso também é muito ruim. (Vice-diretora A)

6.3.4 Impactos adicionais

No que se refere aos impactos na saúde, foi possível constatar reflexos tanto na saúde física, quanto nos aspectos psicológicos e emocionais dos atores escolares e, de forma mais fortemente relatada, no caso dos alunos. Os professores e as diretoras chamaram a atenção para a sobrecarga de tarefas e para o aumento das cobranças, que ainda é vivenciada após o retorno presencial. Os docentes perceberam que essa rotina desgastante, com grande volume de atividades e situações de estresse, também atingiu os alunos, e, assim, precisaram ponderar o contexto extremamente adverso ao lidarem com os estudantes. A Professora B, por exemplo, mencionou que, após o retorno presencial, muitos alunos têm apresentado problemas psicológicos, que podem estar associados ao período pandêmico.

No caso das diretoras, pode-se destacar a iniciativa individual por parte da Vice-diretora A, que criou um espaço online na rede social Instagram, voltado para professores do Brasil inteiro e outros atores inseridos na área educacional, para o compartilhamento de experiências e para a busca de formas de autocuidado, como forma de amenizar os impactos emocionais durante a pandemia. Com essa experiência, ela pôde perceber casos de desgastes emocionais entre professores, que não conseguiram adaptar à rotina de aulas remotas, tendo aumentado situações de estresse, por exemplo. Isso também foi verificado por ela com relação aos alunos, que tiveram esses impactos psicológicos e emocionais evidenciados com o retorno presencial:

E aí, nos primeiros meses de retorno, foi assim... bem difícil, bem difícil... e aí a gente tem que atender diariamente alunos né, com síndrome do pânico, ansiedade... alunos que não iam pra escola, que pensavam em sair de casa e tinham medo... agora está começando a ficar mais tranquilo, mas eu tenho atendimentos, assim, quase que diários de ansiedade. (Vice-diretora A)

Pode ser ressaltado também o relato da Diretora B acerca das inseguranças relacionadas com o período pandêmico e também associadas às perdas emocionais com o afastamento do ambiente das escolas como espaços importantes para socialização e identidade:

Num determinado momento a gente achava até assim “meu Deus, será se nunca mais a gente vai retornar para a escola?”, “Será se nunca mais vai ser igual era antes?”, então assim, até um medo passava pela cabeça da gente (...). Na parte emocional, eu acho que me afetou muito, porque como eu te falei né... que eu tenho 18 anos de direção da escola, eu já trabalhei nesta escola como professora, trabalhei como secretária e depois eu fui pra direção. Então assim, eu sentia muita falta das crianças, dos alunos em geral, dos funcionários... então assim, parecia que a gente estava perdendo terreno, perdendo... assim... uma parte da gente. (Diretora B)

Também pôde ser percebido, para ambas as gestoras, o grande impacto desse cenário no tocante à vida pessoal, principalmente no que se refere ao aumento das atribuições e demandas, que acabaram gerando interferências e preocupações na esfera privada de cada uma, como se pode destacar pelas seguintes falas:

(...) a gente ficou em teletrabalho e tudo isso aconteceu à distância, mas não com menos, é... atribuições. Na verdade, as atribuições aumentaram muito, sobrecarregou a vida pessoal mesmo, sem divisão entre o tempo de...realização das tarefas, a gente fazia coisas à noite, inclusive. (Gestora A)

O trabalho, ele sempre foi muito importante pra mim. E, naquele momento, ele exigiu uma atenção muito diferenciada, só que essa necessidade de atenção... ela também aconteceu na vida privada né, eu, por exemplo, na época, hoje eu me separei, eu vivi a pandemia com dois filhos pequenos, todo mundo em casa... E aí foi uma fase muito, muito difícil, assim, e acho que tem uma questão de gênero também que eu não posso deixar de destacar (...). Então a minha demanda pessoal, ela não se sobrepôs à minha demanda de trabalho, na verdade eu acumulei as duas (...). E aí a questão de gênero que eu digo é porque, na vida privada, as mulheres é que, em regra, fazem esse gerenciamento e inclusive com essa carga mental e tudo de organização da casa (...). Então eram filhos de dois e quatro anos sem aula e a babá não podia ir mais, por causa do período pandêmico, e enfim...o meu marido nessa época perdeu o emprego também. Então...só que eu não deixei de assumir nada de casa e nem do trabalho e aí ter passado por...essa crise mesmo, eu acho, hoje eu vejo que eu fiz tudo da melhor forma, eu tentei dar o meu melhor para o trabalho, embora eu acho que, à distância isso fica muito pouco evidente né, isso só volta a aparecer no retorno presencial. Porque lá, né, a gente não sabia direito quem tava trabalhando, quem tava acumulando mil tarefas, e quem não estava...enfim. (Gestora A)

(...) eu acho que isso foi novo porque a equipe usava os equipamentos do trabalho, inclusive eu. E a gente teve que começar a utilizar equipamentos basicamente pessoais, poucas pessoas tiveram equipamentos cedidos pelo governo e, quando eram cedidos pelo governo, não eram os melhores (...). A parte de suporte não teve muito... Eu dava o suporte que eu podia como gestora pra minha equipe, mas não teve...eu não via um suporte generalizado do

Governo do Estado para os trabalhadores, não via nenhuma estratégia pra garantir o bem estar das pessoas. A gente esperava, orava pra que todo mundo estivesse bem, mas era isso aí...não tinha nenhuma política de bem-estar, de segurança, de saúde para os servidores durante o período que estavam lá. (Gestora B)

6.3.5 Retorno presencial, reflexos atuais e perspectivas futuras

Na perspectiva dos professores, foi apresentada a ressalva que, frente ao contexto adverso da pandemia de COVID-19, as iniciativas formuladas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais foram válidas, pensando na situação sem precedentes que esse cenário representou. Assim, apesar das dificuldades e falhas, as estratégias do REANP possibilitaram a manutenção das atividades educacionais no estado.

Todavia, os docentes constataram que os dois anos letivos, praticamente, no formato à distância, ampliaram os déficits de aprendizagem dos alunos e afetaram seu comportamento, o que tem sido observado de forma mais evidente com o retorno das atividades presenciais, questão essa que demanda medidas para serem revertidas ou, ao menos, minimizadas:

Então tem que dar um desconto para os erros e falhas, a intenção era boa..., mas, mesmo com isso, certamente a aprendizagem foi muito comprometida né... porque, como eu disse no início, não tem como a gente avaliar se de fato eles aprenderam né. Eles cumpriram as tarefas. Agora, aprender com qualidade é outra coisa.... então eu acredito que ficou uma lacuna muito grande nesses dois anos, fora a defasagem que eles já carregavam antes da pandemia né, no Ensino Médio há uma defasagem, imagina o aluno que tava lá no sexto, oitavo ano... é o que a gente vê quando você pergunta para o aluno conceitos básicos e ele não sabe... ele viu né e fez exercícios, cumpriu a tarefa, mas ele não sabe de fato o que é aquilo... então ele não aprendeu, né? (Professor A)

Então assim, eu acho que, de qualquer forma, afetou toda a vida deles... eu acho que a aprendizagem deles vai ficar sempre atrasada, não adianta né. A gente pode lutar né e tudo... que a gente não consegue né... foram quase dois anos, então foi de muito prejuízo pra vida deles (...). Nós, professores, tentamos o máximo, nos doar o máximo pra eles, mas muitos queriam, outros não. Então, aqueles que queriam, eu tenho certeza que eles vão sobressair lá na frente, mas os que não queriam, vai ser muito difícil, tá sendo... a gente tá percebendo agora, depois que a gente retornou né. Esse ano a gente percebe o quanto a gente tem que cuidar. (Professora B)

Quando retornou, a gente tentou palestras, muita conversa com os alunos. Porque na volta é que a gente notou eles, assim, meio aéreos,

meio estressados sabe... acho que ficou tanto tempo fora da escola, que quando voltou, eles estavam achando estranho né. (Diretora B)

O retorno das aulas presenciais foi apontado, sobretudo pela Gestora A, como tendo sido pensado e estruturado pela SEE-MG em termos de protocolos sanitários para ser adotado a qualquer momento, inclusive tendo se baseado em comparação com outros estados brasileiros. Essa preparação, no entanto, encontrou obstáculos principalmente na complexidade do cenário, nos índices de evolução da pandemia, no clima de medo e incerteza e em legislações e contextos distintos em cada município mineiro. Tudo isso acabou fazendo com que o retorno de forma gradual, híbrida e envolvendo rodízios acontecesse em maio de 2021 e que o retorno completo, presencial e para todos os estudantes se desse apenas no final do ano letivo, em novembro de 2021.

Já sobre a qualidade do ensino, reconhece-se a necessidade de se repensar a utilização dessas estratégias para o novo contexto de retorno presencial, bem como de mapear, por meio das avaliações, e atuar nas perdas de aprendizagem geradas.

Houve perda de aprendizagem sim. Isso é inegável e é preciso olhar pra ela aí agora no pós pandemia... recompor essas aprendizagens, mas também houve...esse abandono e evasão poderiam ter sido agravados. E de uma certa forma, a Secretaria também tentou atuar pra frear esse efeito da pandemia. (Gestora A)

Havia alguns estudos de impacto da pandemia que foram mais pessimistas do que a realidade, ou seja, acho que valeu a pena ter feito essas estratégias porque o impacto poderia ter sido pior, mas não estou dizendo que não foi. Ao contrário, na verdade o estudante fora da sala de aula agravou o que já era difícil assim, em relação à qualidade do ensino, ele agrava esse cenário, isso é certo, mas eu acho que tem um benefício que, assim, pelo menos a gente está vendo, em que, como os estudantes... teve esse acompanhamento de quais habilidades foram mais ou menos acertados, qual o componente, quais as etapas, tudo, eu acho que o mérito das avaliações é servir como esse parâmetro, esse termômetro, com base em critérios objetivos, eu acho que enxergar como a sua rede tá né, tirar esse retrato é mais importante do que "só achar que é" e ficar só na subjetividade dos gestores. (Gestora A)

Dessa forma, é possível verificar os fortes impactos que a pandemia causou no âmbito educacional e para além dele. As estratégias desenhadas pela Secretaria de Estado de Minas Gerais se mostraram como tentativas válidas para que as atividades educacionais não fossem interrompidas de forma completa. Apesar

desse esforço, percebem-se muitas falhas frente às diferenças de realidades das escolas mineiras. Assim, o cenário atual, com o retorno presencial, e futuro deve levar em conta a avaliação dos aspectos positivos e negativos do REANP, no intuito de minimizar as perdas de aprendizagem e os impactos socioemocionais, garantindo, de fato, o amplo acesso à educação de qualidade por todos os estudantes mineiros. Os próximos depoimentos das entrevistadas ressaltam essa necessidade de atuação frente à complexidade e à importância da área educacional:

Eu sou muito de chegar na sala e conversar muito com eles né, falar da importância do estudo... porque muitos estão ali, acham que não tem importância, tá por tá, porque os pais obrigam a ir. Muitos falam “eu estou aqui porque meus pais obrigam”. Eu morro de dó quando a gente pergunta “o que você quer ser quando crescer?” e aí alguns falam “eu, ah... nada, nunca pensei” (...). Com esses dois anos praticamente, a perspectiva que eles tinham... não tem, vai deixando... muitos vai deixando... e aí eu fico assim, com pena disso...e aí eu tenho mania de chegar e conversar muito, falar, perguntar e falar muito com eles “não é assim não, gente, tem que pensar, projetar o futuro...” porque é projeto de vida. E aí a gente tá trabalhando muito com eles na sala, na escola... esse projeto de vida, para que os alunos né tenham a vontade, almejam, de ter uma profissão, de ser alguém, de valorizar o estudo. (Professora B)

Agora (risos), só lembrando né, só a questão de que no caso, os órgãos maiores... entender que, com o presencial, a escola é muito além de uma ferramenta tecnológica né... então não adianta eu querer implementar um REANP no presencial e achar que o professor vai dar conta. Então com presencial, algumas coisas são inviáveis. Mas é importante entender que a escola é muito mais ampla, muito mais complexa do que um computador, um material né e uma planilha né... então no presencial isso tudo fica mais complexo, então é importante entender isso e conhecer essa realidade no presencial (...). O fazer da escola, ele acontece é ali, no dia-a-dia, no cara a cara né e é muito diferente. (Vice-diretora A)

6.4 Breve síntese das experiências dos atores durante a pandemia

Apresentados os relatos anteriores, é possível concluir que, de forma geral, todos os atores foram impactados pelas mudanças drásticas em seus trabalhos devido à pandemia. Para fins de síntese, o Quadro a seguir busca uma melhor visualização das convergências e divergências de percepções dos professores, diretora e vice/diretora e gestoras sobre suas experiências no contexto aqui tratado, seguindo as mesmas dimensões de análise já explicitadas.

Quadro 2 - Resumo das percepções sobre as estratégias e seus impactos pelos entrevistados

Dimensões		Entrevistados		
		Professores	Diretores	Gestores
Percepção sobre as estratégias	Alterações gerais quanto ao trabalho	Sentimento de surpresa e de perda de contato com o aluno, além da necessidade de rápida adaptação	Sentimento de novidade, desconhecimento e necessidade de reformulações	Enfrentamento de desafios frente à necessidade de adaptações emergenciais
	Formulação das estratégias do REANP	Sem participação direta na formulação	Sem participação direta na formulação, vista como <i>top-down</i>	Percepção do processo feito de forma coletiva, a partir da alta gestão, rápido e com falhas de qualidade
	Relação entre os atores da SEE-MG, SREs e escolas	Orientações válidas e constantes	Diretrizes relevantes, porém rígidas e não condizentes com a rotina de tarefas já existente	Comunicação frequente, porém também muito voltada para a cobrança excessiva de dados
	Os PETs	Bom material de direcionamento, mas com falhas de conteúdo e qualidade, além de pouco representativos da realidade prática	Bom material de apoio aos professores e estudantes; Necessidade de adaptação à realidade social em que a escola se inseria	Esforço conjunto para elaboração e distribuição dos PETs, mas também reconhecimento de suas falhas
	O Programa Se Liga na Educação	Utilização como estratégia complementar	Pouco acompanhamento do Programa	Esforço de ampliação do alcance, porém reconhecimento também das limitações
	O aplicativo Conexão Escola	Percepção de maior uso pelos professores do que pelos alunos, além da visão da presença de falhas	Percepção de maior uso pelos professores do que pelos alunos	Bom instrumento para integração e confiabilidade dos dados
	O site Estude em Casa/Se Liga na Educação da SEE-MG	Site completo, que conseguiu reunir as principais informações para a comunidade escolar	Percepção de maior uso pelos professores	Site com boa centralidade de informações e potencial de continuidade
	Monitoramento e avaliação das estratégias	Acompanhamento local da evolução das estratégias	Acompanhamento local da evolução das estratégias	Processo planejado, envolvendo indicadores, porém pouco conectado e divulgado para os atores locais
	Estratégias Complementares	Necessidade de adequação e formulação de estratégias próprias e que possibilitassem um maior contato direto com os alunos	Necessidade de desenvolvimento de ferramentas próprias para acompanhamento das atividades dos professores e dos alunos	Iniciativas complementares ao REANP, como de busca ativa
Percepção sobre os impactos na comunidade escolar	Adaptação da comunidade escolar às estratégias	Adaptação gradativa, porém diferente em cada contexto, tendo a escola da SRE de Araçuaí vivenciado maiores dificuldades de acesso aos conteúdos digitais	Adaptação gradativa da escola, possibilitada por esforços conjuntos de atores da comunidade escolar	Percepção de que as escolas conseguiram se adaptar às estratégias, o que também foi alvo de ações de incentivo e reconhecimento
	Impacto no aprendizado e engajamento dos alunos	Impactos presentes e futuros, tendo o comportamento individual de cada aluno influenciado muito em termos de desempenho	Fortes impactos, tendo a postura individual de cada aluno sido um determinante para o desempenho	Reconhecimento da presença de perdas de aprendizagem
	Influência do contexto familiar	Influência significativa e bem próxima	Forte influência, que possui reflexos ainda atuais	Pouco contato direto com os estudantes e suas famílias
	Impactos adicionais	Sobrecarga de tarefas, perdas de socialização e identidade com o espaço da escola, percepção de impactos emocionais em professores e alunos	Sobrecarga de tarefas, perdas de socialização e identidade com o espaço da escola, percepção de impactos emocionais em professores e alunos	Aumento de atribuições e demandas, com impactos também na esfera privada
	Retorno presencial, reflexos atuais e perspectivas futuras	Constatação de déficits de aprendizagem e mudanças comportamentais dos alunos	Constatação de déficits de aprendizagem e mudanças comportamentais dos alunos	Reconhecimento das perdas de aprendizagem e da necessidade de readequação das ações da SEE-MG

Fonte: Elaboração própria (2022).

É possível concluir que o cenário inicial de estranhamento das ferramentas digitais e da falta de contato com a instituição escolar e com o trabalho presencial foi um ponto comumente abordado pelos entrevistados. No entanto, aos poucos, com as estratégias do REANP, bem como com as orientações e o diálogo entre vários atores, foi sendo possível adaptar às diretrizes estipuladas. Essa comunicação, todavia, era mais forte internamente nas escolas e em cada setor da Secretaria Estadual de Educação, com pouca inclusão, assim, dos implementadores na formulação das iniciativas frente à interrupção das aulas presenciais.

Tal como abordado no capítulo que descreveu as estratégias do REANP, foi possível observar que os PETs foram a principal estratégia norteadora do ensino à distância nas escolas estaduais e eram acessados de forma impressa ou digital. As outras iniciativas, ou seja, as teleaulas do Programa Se Liga na Educação, o aplicativo Conexão Escola e o site Estude em Casa/Se Liga na Educação, assumiram uma forma mais de complementação aos PETs e aos encontros virtuais via Google Meet, que foi uma opção utilizada pelos professores entrevistados.

Apesar desses esforços por parte da SEE-MG, as estratégias do REANP também foram alvo de críticas quanto a sua qualidade e adequabilidade ao contexto real de docentes e estudantes. Além disso, um ponto de desigualdade observado se refere ao fato de que nem todos os professores e estudantes possuíam acesso à internet, ou acesso de qualidade ou ainda facilidade para contato com os conteúdos disponibilizados digitalmente.

Diante dessas diferenças, as escolas, os diretores e os professores precisaram recorrer ao desenvolvimento de estratégias próprias que fossem mais adequadas às suas realidades. O aplicativo de mensagens WhatsApp, o desenvolvimento de planilhas, a procura por cursos de capacitação, a utilização de vídeos e outras formas de complementação foram aspectos mencionados nos depoimentos. Assim, um dos pontos positivos mais destacados foi com relação à utilização das ferramentas tecnológicas, que conseguiram ser bem trabalhadas no trabalho dos professores, diretores e gestores, que, no entanto, acreditam que esse uso foi mais complicado na perspectiva dos alunos.

Outro ponto destacado se refere ao fato de que os alunos precisaram desenvolver maior autonomia, semelhante ao ensino presencial, para um acompanhamento das atividades. Entretanto, frente ao contexto adverso e à falta de

um contato mais direto com os professores e com a escola de forma geral, nem todos os estudantes conseguiram participar e aprender os conteúdos de forma satisfatória.

Percebe-se ainda a maior proximidade entre diretores, professores e alunos na escola da SRE de Araçuaí, que atendia muitos estudantes da zona rural. Um aspecto muito marcante dessas entrevistas foi com relação ao esforço pessoal da diretora e da professora para potencializar o acompanhamento das aulas e dos PETs por todos os alunos da escola, haja vista o trabalho de ir nas casas dos alunos para entrega de materiais e para conversar sobre o andamento das atividades.

Mesmo assim, todos os atores perceberam impactos muito significativos e, potencialmente, duradouros em toda a comunidade escolar. Assim, foi relato que os estudantes tiveram perdas de aprendizagem e de engajamento, houve sobrecarga de trabalho dos profissionais (e, de forma ainda mais significativa, no caso das entrevistadas do sexo feminino), além dos impactos econômicos no âmbito dos empregos e na saúde física e emocional de todos os envolvidos e de suas famílias. Tudo isso, portanto, leva à necessidade de que as estratégias do REANP sejam avaliadas quanto aos seus aspectos positivos e negativos para um direcionamento das ações da SEE-MG e para atuação de todos os envolvidos visando à minimização dos efeitos gerados pela pandemia em diversos âmbitos da vida.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Já apresentados os principais aspectos das análises documental, de dados e das entrevistas em suas respectivas seções, o presente capítulo busca sintetizar os resultados encontrados e estabelecer uma conexão entre eles.

Primeiramente, é importante reforçar o longo período de fechamento das escolas, que foi ainda mais significativo no território brasileiro, por aproximadamente dois anos letivos. Essa paralisação das atividades presenciais nas instituições de ensino foi uma das principais iniciativas para evitar situações de aglomerações e, conseqüentemente, evitar a propagação do coronavírus. Entretanto, a essa medida, não foram adicionadas maiores orientações e iniciativas de coordenação por parte da esfera federal. Assim, podem ser percebidas diretrizes genéricas por parte do Ministério da Educação (MEC), que não foram acompanhadas por programas e ações mais concretas e direcionadas de modo a apoiar as instituições de ensino no período.

Dessa forma, é necessário levar em consideração a ausência de parâmetros e protocolos de forma explícita em nível nacional. A isso soma-se o fato de que a postura do Governo Federal foi de omissão em termos das medidas sanitárias e de falta de prioridades claras, o que levou a altas taxas de transmissão e elevados casos da doença e de mortes no país. Além disso, verificam-se as falhas para promoção de iniciativas de coordenação com estados e municípios em diversas áreas, sobretudo na educação (COSTA; BRANDÃO, 2022).

Tudo isso gerou uma priorização muito baixa da área educacional nesse contexto, de forma que os desdobramentos desse cenário se referiram a estratégias heterogêneas e desiguais em todo o Brasil, deixando cada rede de ensino, escola, professor, aluno, dentre outros atores, desamparados e sujeitos a adaptações próprias. Assim, essa desarticulação acabou gerando entraves para que o debate sobre as melhores formas de adaptações do ensino evoluísse. Com isso, as decisões ficaram muito restritas ao fechamento ou não das escolas, não evoluindo de forma mais aprofundada acerca das estratégias não presenciais de ensino, dos possíveis prejuízos educacionais devido à pandemia e da preparação para a reabertura das instituições, bem como das ações para minimização dos impactos gerados (ABRUCIO; GRIN; FRANZESE; SEGATTO; & COUTTO, 2020 *apud* COSTA; BRANDÃO, 2022).

Somado a isso, a demora para o início da vacinação pelo Governo Federal refletiu em um cenário ainda mais impotente por parte dos estados e municípios, que dependiam de repasses junto à União. De forma geral, diversas outras atividades econômicas, como no âmbito do comércio e até mesmo jogos de futebol foram retomadas de forma anterior à reabertura das escolas, demonstrando essa falta de priorização a um combate efetivo à pandemia e à área educacional.

Em Minas Gerais, o Plano Minas Consciente buscou estabelecer parâmetros, protocolos e diretrizes como formas de orientações à sociedade para a retomada gradual das atividades econômicas em cada município mineiro. No entanto, considerando o fato de que a adesão dos municípios ao Plano não era obrigatória e tendo em vista a diferença dos índices de transmissão e flexibilização em cada cidade, foi possível perceber distintas estratégias econômicas e educacionais em nível local de cada município (MINAS GERAIS, 2021d).

Diante desse panorama, de forma a estabelecer diretrizes amplas para todo o estado, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais estabeleceu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais. O REANP contemplou a reorganização do calendário escolar e das formas de medição de frequência e de avaliação dos estudantes, as novas formas de desempenho das atividades dos atores escolares por meio do teletrabalho e a instituição de estratégias de ensino à distância pelos alunos das escolas da rede estadual mineira. Essas estratégias envolveram os Planos de Estudos Tutorados, as teleaulas do Programa Se Liga na Educação, o aplicativo Conexão Escola e o site Estude em Casa/Se Liga na Educação.

Foi possível perceber a tentativa da SEE-MG de manutenção do vínculo dos estudantes com as escolas, sobretudo por meio dos PETs, além do esforço para a organização do REANP em um curto período de tempo e de forma emergencial, tendo em vista o cenário pandêmico. Assim, essas estratégias acabaram sendo assimiladas pelas escolas ao longo do tempo e foi percebido que as orientações do órgão central às instituições de ensino eram constantes.

Por meio dos dados de 2020 e 2021 da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil, do Inep, pode-se concluir que as estratégias adotadas foram, de forma geral, mais utilizadas pelas escolas da rede estadual de ensino e pelas instituições localizadas na zona urbana em Minas Gerais. Assim, as escolas da rede municipal e aquelas localizadas na zona rural foram as que

demonstraram menores percentuais de adoção das estratégias, o que sinaliza para uma ampliação da distância entre as redes e localidades de ensino.

Ainda, o que foi verificado pela análise dos dados da Pesquisa foi que, embora tenha se procurado adotar estratégias mistas, elas acabaram girando em torno da disponibilização de conteúdos impressos ou via internet pela maioria das escolas mineiras. Assim, a adoção de medidas que envolvam maior contato entre professores e alunos, como a realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (estratégia de número 4 sinalizada anteriormente), representam alternativas que poderiam ter sido mais exploradas.

Isso é confirmado, no caso do REANP, que, de fato, envolveu a disponibilização de conteúdos impressos ou via internet por meio dos PETs, do aplicativo, do site e das teleaulas (que se enquadram mais como estratégias de aulas assíncronas ou ao vivo, via TV). Ainda, os entrevistados apontaram em seus relatos, que o PET, disponível de forma digital ou impressa, foi a principal estratégia adotada, sendo que as demais estratégias do REANP representaram mais fortemente alternativas complementares aos PETs. Os PETs, no entanto, assim como as demais estratégias, demandaram muita autonomia por parte dos próprios alunos para serem trabalhados. Esse fato, no contexto de pandemia, foi um obstáculo, haja vista que nem todos os estudantes conseguiram ter facilidade, apoio familiar e engajamento para aproveitamento e real aprendizado dos conteúdos.

Cabe levar em consideração também que, quanto mais diversificadas e interativas as estratégias, maiores são as chances de acompanhamento das atividades escolares pelos alunos e pelos próprios professores, tendo em vista a importância da interação para orientações mais diretas e do desenvolvimento de múltiplos aprendizados e habilidades. Todavia, no caso do REANP, nas escolas estaduais, e de outras estratégias, em níveis municipais, as iniciativas para alternativa às aulas presenciais foram, de forma geral, pouco interativas e deficitárias, como apontado pelos entrevistados.

Mesmo com esses esforços, com o fechamento das escolas, houve perdas de aprendizagem, como demonstrado pelos resultados do Proeb. A comparação foi realizada entre 2019, ano ainda anterior à pandemia, e 2021, último ano com os resultados divulgados, tendo em vista a não realização da avaliação em 2020, o que foi outra perda no histórico dos testes aplicados.

Por meio das análises apresentadas, foi possível constatar maiores perdas de proficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que foi representado pelo 5º ano na realização da avaliação. Assim, foi possível concluir que as crianças menores sofreram mais com as perdas da pandemia, tanto pelo aprendizado quanto, provavelmente, pelo aspecto de socialização. Além disso, é possível se pensar que os alunos ainda mais novos, em fase de alfabetização, podem ter tido ainda mais prejuízos no início de sua vida escolar, o que tem aumentando as chances de que esses efeitos sejam acumulados com déficits em suas trajetórias.

Isso está relacionado, sobretudo, com a maior dependência da mediação por parte dos professores nesses níveis iniciais de ensino. Assim, a importância do ensino presencial, que permite a interação com colegas, com professores e mesmo com o espaço da escola, mostra-se ainda maior no caso dos anos iniciais da escolarização, o que foi abordado pela Professora B entrevistada, que vivenciou casos específicos de alunos com dificuldades em habilidades básicas, como a leitura.

Outra constatação importante dos dados do Proeb se refere ao fato de que houve, de forma geral, maiores perdas de proficiência na rede municipal de ensino em comparação à rede estadual, o que ajuda a corroborar a afirmação de que os municípios estiveram mais desamparados, em termos de suportes, orientações e estratégias, para lidar com a pandemia em diferentes esferas e, sobretudo, na educacional. Outro aspecto que reafirma essa análise está relacionado com a observação de que a maior parte das escolas estaduais possuíam INSE nas faixas consideradas como Médio Alto e Alto, enquanto na rede municipal, predominaram as escolas nas faixas de INSE Baixo e Médio Baixo.

Somado a isso é importante destacar que as escolas com menores níveis socioeconômicos obtiveram também piores resultados de proficiência média no Proeb, sendo que podem ser ressaltadas as maiores quedas em 2021 em comparação à 2019 nas escolas com INSE mais baixos. Assim, percebe-se uma associação significativa entre o contexto socioeconômico dos estudantes, suas famílias, dos docentes e da escola como um todo e o desempenho acadêmico. Isso pôde também ser constatado por meio das entrevistas, em que, na escola da SRE de Araçuaí em que o INSE era mais crítico do que na escola da SRE Metropolitana C, mais alunos enfrentaram dificuldades em termos tecnológicos e, conseqüentemente, para acompanhar os conteúdos, o que pode impactar fortemente aprendizado.

Entretanto, cabe ressaltar aqui também uma ressalva já assinalada para cada base de dados, que se refere ao viés de seleção das escolas para a análise. Assim como apontado em nota técnica da organização Todos pela Educação, acerca dos resultados do Inep das avaliações do Saeb e sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2021 (Ideb), os dados contidos na Pesquisa do Inep de 2020 e 2021 e nas informações do Proeb são relevantes e necessários para entender melhor o contexto da pandemia, mas devem ser analisados com muito cuidado. Desse modo, é necessário considerar o contexto atípico da coleta das informações e de aplicação das avaliações, tendo em vista o seu período de realização durante¹⁸ a pandemia, com o fechamento das escolas, ou com a transição para o ensino presencial já no final de 2021 e no início de 2022 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

As menores taxas de participação observadas, sobretudo no Proeb, como assinalado também pelas gestoras entrevistadas, podem estar relacionadas com a seleção das escolas e dos alunos. Assim há maior probabilidade de que as menores participações tenham sido dos indivíduos com menores níveis socioeconômicos, que conseguiram acompanhar menos as atividades ou que haviam abandonado os estudos durante a pandemia (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Assim, essas comparações entre os dados, que já demandavam cuidados em suas análises antes da pandemia, precisam ainda mais considerar as taxas mais heterogêneas entre as redes de ensino nessa perspectiva mais atual. Diante disso, o presente estudo buscou salientar essas cautelas durante as análises, mas ainda pode-se reforçar a necessidade de que os dados estejam contextualizados para cada estado, rede de ensino e escola para uma melhor utilização e aplicabilidade em cada realidade específica, visando à recomposição das perdas de aprendizado e demais impactos gerados pela pandemia (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Somado a isso, pode-se destacar que as escolas e os professores precisaram recorrer a estratégias complementares próprias para maior adequação dos conteúdos e para o alcance do ensino ao maior número de estudantes possível. Nesse sentido, além da apropriação de tecnologias digitais, houve um esforço,

¹⁸ Isso não se enquadra no caso dos resultados do Proeb de 2019, em que as aulas presenciais ocorriam normalmente. Mas, para fins de comparação com 2021, último ano divulgado, a seleção das mesmas escolas para os dois anos também gerou seleções das instituições de ensino. Ainda, no caso dos dados da pesquisa do Inep de 2021, sua coleta ocorreu entre fevereiro e abril de 2022, já com o retorno presencial. No entanto, pelo nível de agregação dos dados por municípios, em vez de por escolas, não fica tão evidente a exclusão das escolas, sendo necessário estudos posteriores para maior dimensionamento dessa seleção.

sobretudo na escola da SRE de Araçuaí, para manutenção do contato direto com os alunos e com suas famílias, a partir das entregas de materiais nos domicílios e de conversas com os estudantes para garantir a participação efetiva nas aulas e atividades previstas.

Além das perdas de aprendizado assinaladas, as entrevistas trouxeram outras críticas e desafios na atuação dos atores educacionais no período. Nesse sentido, também foi possível observar a sobrecarga das tarefas, tanto na questão profissional quanto pessoal, dos professores, das diretoras e das gestoras. Esse aumento de atribuições, sobretudo no âmbito dos lares, foi ainda maior no caso das entrevistadas do sexo feminino, o que ajuda a confirmar a permanência da divisão sexual do trabalho doméstico, sendo que o papel de cuidado da casa, historicamente, tende a recair mais fortemente sobre as mulheres (TARABINI, 2021 *apud* COSTA; BRANDÃO, 2022).

Essa sobrecarga foi apontada tanto no órgão central quanto nos atores implementadores das estratégias, sendo que esses viveram um cenário de um grande volume de orientações relacionadas ao REANP e de, como apontado, poucas possibilidades de flexibilização das ferramentas. Outro ponto marcante se refere à pouca inclusão desses atores, tais como professores, diretores e, até mesmo dos alunos, no processo de formulação das estratégias, o que contribuiu para as falhas de alcance e de aplicabilidade das medidas. Esse fato foi inclusive percebido em uma fala das gestoras, sobre o reconhecimento do distanciamento entre a Secretaria e a realidade das escolas.

Quanto aos alunos, foram observados também a falta de engajamento nas atividades, bem como os impactos familiares, econômicos e emocionais devido à pandemia, envolvendo situações de perda de renda e emprego das famílias, de desmotivação com a falta de perspectiva e de visão de futuro nos estudos e ainda de casos de ansiedade, dentre outras dificuldades já mencionadas.

Conclui-se, portanto, que as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, com as estratégias emergenciais do REANP, que foram válidas para a continuidade das atividades educacionais. Desse modo, as instituições de ensino conseguiram assimilar as estratégias propostas, tendo em vista a observação de um amadurecimento ao longo do tempo dos processos e das medidas formuladas. Além disso, provavelmente, sem a formulação dessas iniciativas, os impactos da pandemia

na educação poderiam ter sido piores, pensando nos maiores prejuízos da interrupção total do ensino para toda a comunidade escolar.

Entretanto, tais estratégias priorizaram, muitas vezes, mais a rapidez da resposta do que sua qualidade. Assim, coube aos diretores, professores e outros atores das escolas o desenvolvimento de estratégias próprias e a adequação e complementação dos conteúdos a suas realidades específicas, de forma a gerar muita heterogeneidade nas respostas e nas consequências delas no âmbito das instituições de ensino.

Como efeito disso, foi demandado ainda mais dos alunos iniciativa e autonomia para acompanhamento das atividades, o que não se deu de forma igual para todos, tendo em vista a existência de fortes desigualdades socioeconômicas. Assim, as diferenças de conectividade, de habilidades tecnológicas, de apoio familiar, de infraestrutura nas casas, dentre outros fatores estiveram fortemente associadas com essas desigualdades. Ainda, pelo fato de as estratégias não substituírem totalmente as aulas presenciais, puderam ser observado impactos consideráveis na aprendizagem, no engajamento e na questão psicológica, por exemplo, dos alunos, o que tem reflexos na atual volta das aulas presenciais e também futuramente para a trajetória escolar dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender e analisar de que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, quanto às estratégias adotadas para a continuidade das atividades e aos seus possíveis efeitos na área educacional. Essa análise se justifica, sobretudo, pela atualidade e gravidade dos reflexos da pandemia para a educação, e, no caso desse estudo, de forma específica para o contexto das escolas estaduais de Minas Gerais.

Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico dos principais conceitos, legislações e teorias referentes à área educacional, bem como de relatórios e estudos mais recentes para a contextualização da pandemia e de seus reflexos para a educação, com foco no Brasil e em Minas Gerais. Tudo isso também buscou ser relacionado com os potenciais de aprofundamento das desigualdades de oportunidades em uma sociedade bastante heterogênea como a brasileira.

Além disso, o estudo envolveu a realização de uma pesquisa documental, que objetivou mapear e analisar as principais estratégias utilizadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais no enfrentamento à pandemia. Assim, foram descritas as estratégias da Secretaria Estadual de Educação no que se refere ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais, o REANP.

Também foi realizada uma análise descritiva de dados, com a utilização dos dados das pesquisas “Resposta Educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” de 2020 e 2021 do Inep, além dos resultados do Proeb de 2019 e 2021, envolvendo também a associação com indicadores socioeconômicos. Por meio dessa investigação foi possível perceber a adoção de estratégias pelas escolas voltadas para a disponibilização de materiais impressos ou via internet, o que, entretanto, apresentou menores percentuais nas escolas da rede municipal e da zona rural. Observou-se ainda a ocorrência de perdas de aprendizagem, que foram mais acentuadas no 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, bem como ficou evidenciada a forte relação dos resultados com os contextos socioeconômico das escolas.

Por fim, a realização de entrevistas semiestruturadas objetivou complementar a pesquisa com o viés das percepções de atores educacionais acerca das suas experiências durante a pandemia. Assim, envolveu a descrição e a análise

dos relatos de professores e vice-diretores/diretores das escolas da rede estadual de Minas Gerais e de gestoras da Secretaria Estadual de Educação, buscando evidenciar seu contato com as estratégias do REANP, assim como suas visões sobre os aspectos positivos, negativos e sobre a percepção dos efeitos gerados para o futuro da educação pública mineira.

Dessa forma, esse estudo buscou uma abordagem de forma a complementar os dados quantitativos com aspectos qualitativos. Como apresentado por Câmara (2013), ambas as técnicas são igualmente importantes e não são excludentes, tendo em vista que buscam compreender o fenômeno e o objeto pesquisados sob diferentes prismas. Assim, o método quantitativo contribui para o entendimento de dados mais amplos e gerais, e o viés qualitativo ajuda a esclarecer e ilustrar tais dados, aprofundando a qualidade da interpretação. Portanto, o presente trabalho buscou, por meio das entrevistas, captar diferentes nuances da percepção dos atores para melhor contextualizar e ampliar o entendimento dos dados da oferta e dos possíveis impactos da pandemia na educação pública mineira (CÂMARA, 2013).

No entanto algumas limitações do trabalho também podem ser apontadas, de forma a sinalizar possibilidades de investigações posteriores. Pode-se pensar em análises mais aprofundadas para além do ensino regular da educação básica, tendo em vista a presença de dificuldades específicas dos contextos da Educação Especial, da Educação Indígena e Quilombola, além da dimensão do EJA e do Ensino Técnico/Profissional. Somado a isso, outras comparações com a rede municipal e com as escolas particulares também podem demonstrar considerações relevantes acerca da provável ampliação da distância entre as redes públicas e ainda com a rede privada de ensino.

Faz-se necessária também a realização de análises com maiores aprofundamentos no tocante à base de dados do questionário suplementar do Inep. Assim, a análise exploratória feita nesse trabalho buscou trazer algumas considerações mais gerais sobre as estratégias adotadas, mas vale mencionar que nem todas as categorias da pesquisa foram englobadas e outra possibilidade de complementação do estudo seria a análise de todas as estratégias por nível socioeconômico. A disponibilização dos microdados, que ainda¹⁹ não foi realizada

¹⁹ Até o mês de outubro de 2022, essa disponibilização não havia sido realizada pelo Inep.

pelo Inep, para as análises por escola também seria interessante para agregar outras conclusões necessárias.

É importante pontuar ainda que a quantidade limitada de entrevistas não possui a representatividade de todo o estado de Minas Gerais. Foi feito o esforço de abordar diferentes realidades, envolvendo, por exemplo, professores e diretores de escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e do interior do estado, mas é necessário considerar a grande heterogeneidade das escolas e realidades mineiras.

Nessa perspectiva, outros estudos quantitativos e qualitativos que realizem entrevistas ou outras metodologias que interajam diretamente com o que os alunos e familiares enfrentaram e enfrentam podem ser relevantes. Um exemplo disso se refere à possibilidade de pesquisas que sejam realizadas com os alunos, para verificar dimensões de perdas de aprendizado, de engajamento e de socialização, por exemplo.

Embora não tenha sido o foco e o objetivo desse trabalho, é importante, posteriormente, também explorar os dados sobre as crianças menores, que, provavelmente, tiveram impactos ainda maiores no processo de alfabetização e de socialização. A outra avaliação externa em nível estadual, Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização), é uma possibilidade para essa investigação adicional dos impactos no início da vida escolar dos estudantes, tendo em vista que ela é realizada com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2022a).

Cabe apresentar a limitação também sobre os próprios dados do Proeb que só abrangem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação de outras disciplinas e habilidades também se mostra essencial para uma melhor compreensão dos possíveis impactos da pandemia no aprendizado dos alunos. Ainda, outros dados fundamentais a serem explorados são os relacionados aos fenômenos de abandono e evasão escolar, que tiveram potencial de expansão.

Diante de tudo isso, a complexidade do cenário de pandemia ainda é um tópico fundamental para ser explorado, por ainda ser muito recente e ter sido muito heterogêneo em cada local, com suas especificidades. Assim, os resultados desse cenário foram gerados em cadeia, transbordaram para diferentes esferas da vida e deverão possuir impactos a longo prazo. Pode-se pensar, como um exemplo disso, nos reflexos de menor escolaridade e qualificação dos indivíduos e, conseqüentemente, na menor renda das famílias futuramente, o que também não

tende a acontecer de forma homogênea para todos e pode acarretar no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas já existentes.

Nesse sentido, faz-se necessário se pensar em propostas de políticas públicas para minimizar e reverter²⁰ as perdas educacionais, sociais, econômicas e emocionais. Assegurar o direito à educação envolve não só o acesso à escola, mas também medidas que se voltem para a garantia do aprendizado dos alunos em nível adequado. Primeiramente, a recuperação da aprendizagem envolve a realização de bons diagnósticos acerca do desempenho das regiões, escola e estudantes, com a identificação também de disparidades em termos socioeconômicos e demográficos. Na sequência, é necessário traçar planos de recuperação, considerando a avaliação do aprendizado, a tomada de decisões baseadas em evidências e o alinhamento de todos os atores do sistema (políticos, gestores e professores, por exemplo) na direção de um objetivo comum de promoção do aprendizado (BACALHAU, MENEZES, 2022).

Diante disso, exemplos dessas medidas se referem às políticas de busca ativa e reforço escolar para os alunos, para verificação dos casos de abandono e de evasão escolar e de atuação nas perdas de aprendizagem. Esse foi um ponto mencionado pela Gestora A entrevistada, que destacou a atual realização no âmbito da SEE-MG dessas iniciativas, que, portanto, devem ser fortalecidas.

Ainda, mostra-se essencial investigar e atuar nos impactos psicológicos e emocionais de toda a comunidade escolar. Segundo matéria recente da BBC News Brasil (2022), é evidente o cenário de crise de saúde mental nas escolas brasileiras, o que envolve quadros de ansiedade, depressão e luto, principalmente pelos alunos, sinalizando ainda a falta de profissionais adequados para o atendimento. A isso somam-se outros desafios, como alunos que enfrentam situações de violência psicológica e física, dentre outros abusos e negligências em seu convívio, que têm implicações na vida escolar do aluno, como perdas de aprendizagem, menores frequências nas aulas e abandono dos estudos (CARRANÇA, 2022).

Para minimização desses impactos da pandemia, espaços de diálogo, o acolhimento emocional e as políticas de incentivo ao cuidado da saúde mental são importantes aspectos a serem levados em consideração. É fundamental também que sejam oferecidas condições para o desenvolvimento socioemocional dos profissionais

²⁰ Para maiores diagnósticos e propostas de atuação na recuperação da aprendizagem em todo o Brasil, ver informe de Bacalhau e Menezes (2022) para a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV EBAPE).

de educação para possibilitar o posterior atendimento aos alunos (CARRANÇA, 2022; WORLD BANK, 2021). Ainda, faz-se necessário pensar em abordagens multidisciplinares para o desenvolvimento socioemocional dos atores, tendo em vista o envolvimento da perspectiva educacional, mas também de saúde e de proteção social (CARRANÇA, 2022). Cabe pontuar também a relevância dos espaços de participação social, para levantamento das demandas dos atores que se inserem nesse contexto, para uma maior aderência das propostas de ações à realidade social.

Assim, é fundamental garantir que os estudantes estejam em condições de aprender por meio de intervenções que se voltem para o desempenho pleno de crianças e adolescentes, em termos de nutrição, saúde e incentivos ao desenvolvimento no âmbito familiar. Na perspectiva da oferta, também é interessante se pensar em medidas focalizadas no ensino mais efetivo e na maior preparação dos docentes para garantia do aprendizado, bem como na infraestrutura física adequada das escolas. Para tudo isso, uma gestão e governança qualificadas são fundamentais para unificação de todos os fatores necessários à recuperação da aprendizagem, tendo em vista, sobretudo, a interferência na eficiência do ensino e na alocação de insumos e recursos para o aprendizado nas escolas (BACALHAU, MENEZES, 2022).

Para tudo isso, vale reforçar a importância dos investimentos em medidas de avaliação e monitoramento das políticas educacionais e de seus resultados em diferentes dimensões. Assim, disponibilizar informações, tanto da dimensão quantitativa quanto qualitativa, que sejam confiáveis e de qualidade, mostra-se essencial para a tomada de decisões de gestores públicos e de outros atores governamentais. Adicionalmente, apesar do menor foco no ano de 2022 nesse trabalho, é fundamental que sejam realizados estudos na tentativa de compreender a transição e os desdobramentos ainda mais atuais do cenário enfrentando, para um direcionamento ainda melhor dos esforços de toda a sociedade.

É possível concluir, assim, como resultados dessa pesquisa, que as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, em 2020 e em 2021, com estratégias da SEE-MG unificadas para todo o estado, que foram válidas para garantia da não paralisação total do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as alternativas do REANP possuíam limitações e críticas em seus conteúdos e aplicabilidade, o que levou aos atores educacionais na ponta lidarem com contextos de adaptações, improvisações e esforços individuais. Da mesma forma, o desempenho individual dos alunos foi um determinante para o

acompanhamento das atividades, que, entretanto, também se mostra fortemente influenciado pelas desigualdades socioeconômicas existentes.

Por fim, os possíveis efeitos, associados às desigualdades, gerados nesse cenário de descoordenação e de heterogeneidades perpassam pelas perdas de aprendizagem e pelas consequências para a trajetória escolar dos alunos, bem como quanto aos prejuízos no tocante à socialização, à saúde física e emocional dos atores inseridos nas escolas. A formulação de políticas, programas e ações são urgentes e necessitam de maiores priorizações na atualidade e também em termos futuros. Tanto na esfera federal, quanto por parte da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e de toda a sociedade, tais esforços são fundamentais para que o retorno presencial às instituições de ensino já estabelecido seja acompanhado também por medidas efetivas e coordenadas. Com isso, deve-se voltar para a minimização dos efeitos gerados pela pandemia na esfera educacional e nas outras dimensões da vida de toda a comunidade, pensando na defesa efetiva ao direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. Resultados do Proeb 2021 mostram que perda de aprendizagem em Minas foi menor que a estimada. **Agência Minas**. Notícias. Abr. 2022. Disponível em: <<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/resultados-do-proeb-2021-mostram-que-perda-de-aprendizagem-em-minas-foi-menor-que-a-estimada>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BACALHAU, Priscilla; MENEZES, Virna. **Estratégias para promover a recuperação de aprendizagem**. Políticas Educacionais em Ação. FGV EBAPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), Edição nº 17, junho de 2022. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/pb_recuperacao_da_aprendizagem_3a_prova_1.pdf>. Acesso em 18 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Estado de Minas Gerais: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_minas_gerais_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 5**, de 28 de abril de 2020. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CAED/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Nota técnica**: Nível socioeconômico. Juiz de Fora, 2020.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de**

Psicologia, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2022.

CARRANÇA, Thais. Crise de saúde mental nas escolas: 'Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos'. **BBC News Brasil**, 25 ago. 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>>. Acesso em: 31 out. 2022.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação** - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras 2020. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Ano letivo e ações emergenciais nas redes estaduais de ensino**. Janeiro de 2022. Disponível em: <<https://consed.org.br/coronavirus>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **A que induzem os mecanismos de indução? O Fundef, as relações intergovernamentais e o ensino fundamental**. 2005. 233 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRANDÃO, Lucas Augusto de Lima. Acesso e exclusão educacional durante a pandemia COVID-19. **Observatório das Desigualdades**. Nota Técnica nº 2. Maio de 2021. Disponível em: <<http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Nota-Tecnica-no2-Exclusao-Educacional.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRANDÃO, Lucas. A resposta educacional dos municípios à Covid-19: Diversidade, trajetória e desigualdades. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v.27, n.87, 2022. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/86203>>. Acesso em: 06 set. 2022.

DAAP/SEE-MG. Diretoria de Avaliação da Aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resultados do Proeb de 2019 e 2021**. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

GOOGLE PLAY. **Conexão Escola 3.0**. 2022. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.prodemge.conexaoescola>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de>>

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 01 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019**. Nota Técnica. 2021c. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>>. Acesso em: 25 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nível Socioeconômico (Inse) 2019**. Municípios. 2021b. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>>. Acesso em: 20 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021a: Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

INSTITUTO BUTANTAN. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** 2022. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Escola desempenha papel importante na rede de proteção a crianças e adolescentes**. 17 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

ITO, Nobuiki Costa; PONGELUPPE, Leandro Simões. O surto da COVID-19 e as respostas da administração municipal: munificência de recursos, vulnerabilidade social e eficácia de ações públicas. **Revista de Administração Pública**, v. 54 (4): 782-838, 2020. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81885/78096>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MARTÍNEZ GÓMEZ, Cecília. Latinoamérica vive la crisis educativa más grave de los últimos 100 años. **El País**, 25 abr. 2022. Disponível em: <<https://elpais.com/america/economia/termometro-social-de-america/2022-04->

25/latinoamerica-vive-la-crisis-educativa-mas-grave-de-los-ultimos-100-anos.html>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 28ª edição, Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, julho de 2021. 2021a. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2022.

MINAS GERAIS. **Coronavírus**. Legislação. 2022c. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Regime Especial de Atividades Não Presenciais - Versão 2**. 2020b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197**, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE - para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23197&comp=&ano=2018>>. Acesso em: 24 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Minas Consciente** – Retomando a Economia do Jeito Certo. Versão 3.5. 2021d. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano_minas_consciente_3.4.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 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. Jornal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-04-18>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.644**, de 25 de outubro de 2021. Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a Resolução SEE nº 4506/2021, de 22 de fevereiro de 2021 e revoga a Resolução SEE nº 4310/2020, de 17 de abril de 2020, e dá outras providências. 2021c. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4644-21-r%20-%20Public.%2026-10-21.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Retomada das Atividades Presenciais**. 2021b. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/retomada-das-atividades-presenciais>>. Acesso em: 25 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Se Liga na Educação**. Avaliações Educacionais em Larga Escala. 2022a. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Se Liga na Educação**. Legislações e Publicações. 2022b. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/legislacoes-publicacoes>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Superintendências Regionais de Ensino – SREs**. 2020c. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 28 out. 2021

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Campinas. n. 78, abr. 2002 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **The State of Global Education**. 18 Months into the Pandemic. 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>. Acesso em 23 mai. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. **ONU News**, 11 mar. de 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

REIMERS, Fernando Arias. Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 23, p. 21-50, 2000. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a01.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SEPÚLVEDA, Ana. A transformação digital da educação: conectar as escolas, empoderar os alunos. In: CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras 2020**. São Paulo, 2021, p. 105-117. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SOARES. José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, COLIN; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.) **Os desafios da educação no Brasil**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2005, p.87-114. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>>.

Acesso em: 03 jun. 2022.

TARABINI, Aina. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, 2020, vol. 13, n. 2, Especial COVID-19, p. 145-155. Disponível em: <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17135>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

TOLEDO, Geraldo Luciano; OVALLE, Ivo Izidoro. **Estatística Básica**. Editora Atlas, São Paulo, 2014, 2ª Edição.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Divulgação de Saeb e Ideb 2021 traz risco de comparações indevidas. **Todos pela Educação**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/divulgacao-de-saeb-e-ideb-2021/?utm_source=Nota+Saeb+Site&utm_id=posicionamento+saeb>. Acesso em: 17 set. 2022.

WALTENBERG, Fábio; SIMIELLI, Lara; SOARES, José Francisco. **As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso?** Políticas Educacionais em Ação. FGV EBAPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), Edição nº 15, agosto de 2021.

WORLD BANK. **Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean**. World Bank, Washington, DC, 2021. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>>. Acesso em: 23 mai. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores de escolas da rede estadual de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo geral compreender e analisar de que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, no que se refere às estratégias adotadas e aos seus efeitos na continuidade das atividades educacionais. Assim, além de contextualizar esse cenário e os principais impactos nos sistemas educacionais, esse estudo busca mapear e analisar as estratégias adotadas, investigar a percepção de atores educacionais sobre suas experiências e realizar uma análise descritiva de dados para estudo das estratégias, seus determinantes e suas consequências na transição para o ensino remoto nas escolas estaduais.

Nesse sentido, é muito importante a percepção de vocês professores das escolas estaduais que atuaram diretamente nessa frente de adaptação do ensino na pandemia em 2020 e em 2021. Assim, desde já agradeço muito sua contribuição para a pesquisa!

Queria também pedir a sua permissão para gravação da entrevista, que será utilizada apenas para o objetivo desse trabalho acadêmico, que também irá garantir o anonimato, de forma a não abordar explicitamente sua identidade.

DADOS GERAIS

- Identificação do município e da escola estadual (apenas para enquadramento da SRE no trabalho)
- Etapa/nível de ensino em que leciona
- Disciplina lecionada

PERGUNTAS

BLOCO 1: Estratégias

- 1) Como a pandemia afetou seu trabalho como professor(a) nos anos de 2020 e 2021?
- 2) Você precisou desenvolver alguma estratégia própria para o ensino de seus alunos?

- 3) Você recebeu algum tipo de curso de treinamento para o desenvolvimento de suas atividades no período?
- 4) Você teve contato com os PETs (Planos de Estudos Tutorados) em sua atuação?
- 5) Se sim, como percebeu seu uso em termos de orientação e aplicação aos alunos?
- 6) Você teve contato com as teleaulas no Programa Se Liga na Educação?
- 7) Se sim, qual sua percepção sobre o Programa?
- 8) Você utilizou o aplicativo Conexão Escola?
- 9) Se sim, como você percebeu seu funcionamento?
- 10) Você acessou o site Estude em Casa?
- 11) Se sim, como você avalia o funcionamento do site?
- 12) Se não teve contato com alguma das estratégias acima, quais foram as outras estratégias desenvolvidas pela sua escola e por você no processo de ensino?
- 13) Na escola em que você atuou durante 2020 e 2021, houve a adoção de alguma estratégia complementar própria para o ensino?

BLOCO 2: Impactos na comunidade escolar

- 14) Como você percebeu o aprendizado dos alunos durante o contexto do ensino remoto? Alguns alunos mostraram mais facilidade que outros?
- 15) Como você percebeu o engajamento e a motivação dos alunos nas atividades propostas? Alguns alunos conseguiram acompanhar mais que os demais?
- 16) Como você percebeu os impactos do contexto familiar na vida escolar dos estudantes?
- 17) Como foi o contato com os demais professores da sua escola?
- 18) Como você avalia o contato com a direção da escola, em termos de orientações e suporte às suas atividades?
- 19) E como você percebe as orientações por parte da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)?
- 20) Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o período em termos de equipamentos, acesso à internet e demais recursos de tecnologia?
- 21) Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o ensino remoto em termos emocionais e psicológicos?
- 22) Gostaria de pontuar alguma outra dificuldade enfrentada?

23) Você percebeu algum destaque positivo nas estratégias utilizadas pela sua escola no período? Qual(is)?

CONCLUSÃO

Abordar se o(a) entrevistado(a) gostaria de acrescentar mais algum ponto que considera importante na sua experiência. E, por fim, agradecer mais uma vez a disponibilidade e as contribuições para o trabalho.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aplicado aos diretores de escolas da rede estadual de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo geral compreender e analisar de que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, no que se refere às estratégias adotadas e aos seus efeitos na continuidade das atividades educacionais. Assim, além de contextualizar esse cenário e os principais impactos nos sistemas educacionais, esse estudo busca mapear e analisar as estratégias adotadas, investigar a percepção de atores educacionais sobre suas experiências e realizar uma análise descritiva de dados para estudo das estratégias, seus determinantes e suas consequências na transição para o ensino remoto nas escolas estaduais.

Nesse sentido, é muito importante a percepção de vocês diretores das escolas estaduais que atuaram nessa frente de adaptação do ensino na pandemia em 2020 e em 2021. Assim, desde já agradeço muito sua contribuição para a pesquisa!

Queria também pedir a sua permissão para gravação da entrevista, que será utilizada apenas para o objetivo desse trabalho acadêmico, que também irá garantir o anonimato, de forma a não abordar explicitamente sua identidade.

DADOS GERAIS

-Identificação do município e da escola estadual (apenas para enquadramento da SRE no trabalho)

-Principais atribuições

PERGUNTAS

BLOCO 1: Estratégias

- 1) Como a pandemia afetou seu trabalho como diretor(a) nos anos de 2020 e 2021?
- 2) Na escola em que você atuou durante 2020 e 2021, houve a adoção de alguma estratégia complementar própria para o ensino?
- 3) Como eram discutidas as estratégias e medidas adotadas para a continuidade das atividades na escola? Eram tratadas coletivamente ou ficavam à cargo de cada professor de forma individual?
- 4) Na implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), como você avalia a comunicação com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e as orientações repassadas à escola?
- 5) Como você avalia a comunicação e as orientações por parte da SRE (Superintendência Regional de Ensino) a qual a escola faz parte?
- 6) Você considera que a SEE-MG e a SRE acatavam as demandas pontuadas pela escola?
- 7) Como se deu a definição do modo de entrega (digital ou presencialmente) dos PETs (Planos de Estudos Tutorados) aos alunos e seu retorno após correção?
- 8) Como você avalia o uso dos PETs pelos professores e alunos?
- 9) Você teve contato com as teleaulas no Programa Se Liga na Educação?
- 10) Se sim, qual sua percepção sobre o Programa?
- 11) Você teve contato com o aplicativo Conexão Escola?
- 12) Se sim, como você percebeu seu funcionamento?
- 13) Você fez uso do site Estude em Casa?
- 14) Se sim, como você avalia o funcionamento do site?

BLOCO 2: Impactos na comunidade escolar

- 15) Como você avalia o aprendizado e o engajamento dos alunos durante o contexto do ensino remoto?
- 16) Como você percebeu os impactos do contexto familiar na vida escolar dos estudantes?
- 17) Como você percebeu a atuação e o engajamento dos professores da sua escola?
- 18) Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o período em termos de equipamentos, acesso à Internet e demais recursos de tecnologia?

- 19) Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o ensino remoto em termos emocionais e psicológicos?
- 20) Gostaria de pontuar alguma outra dificuldade enfrentada?
- 21) Você percebeu algum destaque positivo nas estratégias utilizadas pela sua escola no período? Qual(is)?

CONCLUSÃO

Abordar se o(a) entrevistado(a) gostaria de acrescentar mais algum ponto que considera importante na sua experiência. E, por fim, agradecer mais uma vez a disponibilidade e as contribuições para o trabalho.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista aplicado aos gestores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo geral compreender e analisar de que forma as escolas da rede estadual de Minas Gerais responderam à pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, no que se refere às estratégias adotadas e aos seus efeitos na continuidade das atividades educacionais. Assim, além de contextualizar esse cenário e os principais impactos nos sistemas educacionais, esse estudo busca mapear e analisar as estratégias adotadas, investigar a percepção de atores educacionais sobre suas experiências e realizar uma análise descritiva de dados para estudo das estratégias, seus determinantes e suas consequências na transição para o ensino remoto nas escolas estaduais.

Nesse sentido, é muito importante a percepção de vocês gestores da SEE-MG que atuaram nessa frente de adaptação do ensino na pandemia em 2020 e em 2021. Assim, desde já agradeço muito sua contribuição para a pesquisa!

Queria também pedir a sua permissão para gravação da entrevista, que será utilizada apenas para o objetivo desse trabalho acadêmico, que também irá garantir o anonimato, de forma a não abordar explicitamente sua identidade.

DADOS GERAIS

- Identificação do setor em que trabalhou em 2020 e 2021
- Principais atribuições

PERGUNTAS

BLOCO 1: Estratégias

- 1) Como a pandemia afetou seu trabalho como gestor(a) nos anos de 2020 e 2021?
- 2) Em seu setor, como ocorreu e como você avalia a experiência do teletrabalho?
- 3) De forma geral, como se deu seu contato com o Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP) durante os anos de 2020 e 2021?
- 4) Que setores e/ou atores ficaram responsáveis pela formulação das estratégias no REANP na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)?
- 5) A formulação se deu sob a forma de uma construção coletiva entre diferentes atores?
- 6) Como você avalia o desenho/formulação do REANP?
- 7) E como você avalia a implementação do REANP?
- 8) Como você percebeu o diálogo com as SREs (Superintendências Regionais de Ensino) durante o período?
- 9) E com as escolas da rede estadual?
- 10) Como você percebeu a ocorrência de conflitos e/ou resistências por parte de professores e diretores às estratégias do REANP?
- 11) Você acredita que as demandas dos professores e dos diretores eram acatadas pela SEE-MG?
- 12) Como você avalia a estratégia dos PETs (Planos de Estudos Tutorados)?
- 13) Sobre as demais estratégias, como você avalia o funcionamento das teleaulas do Programa Se Liga na Educação?
- 14) E o funcionamento do aplicativo Conexão Escola?
- 15) Sobre o site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), como você avalia seu funcionamento e informações disponibilizadas?
- 16) Como se deu o monitoramento e a avaliação das estratégias do REANP?

BLOCO 2: Impactos na comunidade escolar

- 17) Você acredita que as escolas estaduais conseguiram se adaptar às estratégias do REANP?
- 18) Gostaria de apontar alguma outra dificuldade enfrentada em sua atuação como gestor(a) durante o período?

19) Você percebeu algum destaque positivo nas estratégias desenhadas e executadas pela SEE-MG? Qual(is)?

CONCLUSÃO

Abordar se o(a) entrevistado(a) gostaria de acrescentar mais algum ponto que considera importante na sua experiência. E, por fim, agradecer mais uma vez a disponibilidade e as contribuições para o trabalho.