

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOMINGOS ANGELO DE PAULA NETO

ENTRE REDES GLOBAIS E ATUAÇÕES LOCAIS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL EM MINAS GERAIS

UBERABA

2025

DOMINGOS ANGELO DE PAULA NETO

ENTRE REDES GLOBAIS E ATUAÇÕES LOCAIS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL EM MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes

UBERABA

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P348e Paula Neto, Domingos Angelo de
Entre redes globais e atuações locais: um estudo sobre o ensino remoto
emergencial em Minas Gerais / Domingos Angelo de Paula Neto. -- 2025.
386 p.: il., fig., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo
Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes

1. Ensino a distância. 2. Educação básica -- Minas Gerais. 3. COVID-19,
Pandemia de, 2020-2023. 4. Prática de ensino. I. Fernandes, Natalia Apa-
recida Morato. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.018.43

DOMINGOS ANGELO DE PAULA NETO

ENTRE REDES GLOBAIS E ATUAÇÕES LOCAIS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

29 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Janaína Farias de Ornellas
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Amanda Regina Gonçalves
Universidade Federal de Uberlândia

Dra. Miqueli Michetti
Universidade Federal da Paraíba



Documento assinado eletronicamente por **NATALIA APARECIDA MORATO FERNANDES**, Professor do Magistério Superior, em 29/08/2025, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA**, Professor do Magistério Superior, em 29/08/2025, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miqueli Michetti**, Usuário Externo, em 02/09/2025, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA FARIAS DE ORNELLAS**, Professor do Magistério Superior, em 02/09/2025, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Regina Gonçalves**, Usuário Externo, em 02/09/2025, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1554428** e o código CRC **780B50A4**.

AGRADECIMENTOS

Ainda que, por vezes, a pesquisa se apresente como um movimento solitário, essa trajetória não poderia ter sido trilhada sem companhia. Assim, neste momento, expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Natália Aparecida Morato Fernandes, por ter me acolhido como orientando e por ter guiado com firmeza e generosidade cada etapa deste percurso. Sou grato pela confiança depositada, pelas provocações teórico-metodológicas instigantes e pelas leituras atentas e criteriosas, que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sua orientação foi decisiva para conferir a este processo densidade, coerência e solidez.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, agradeço pelas contribuições em sala, pelas referências compartilhadas e pelos espaços de diálogo abertos ao longo da formação.

Registro aqui meu sincero reconhecimento à banca examinadora. À Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira e à Prof.^a Dr.^a Janaina Farias de Ornellas, que acompanharam a construção desta pesquisa desde o início, quando ainda se tratava de uma dissertação de Mestrado, e foram responsáveis por sugerir minha transferência para o Doutorado. À Prof.^a Dr.^a Miqueli Michetti, à Prof.^a Dr.^a Amanda Regina Gonçalves e ao Prof. Dr. Breynner Ricardo de Oliveira, que, em distintos momentos, estiveram envolvidos neste percurso. Suas contribuições, leituras atentas e questionamentos não apenas ampliaram minhas compreensões teóricas e metodológicas, como também me impulsionaram a revisitar questões fundamentais com mais rigor e densidade.

Aos professores e professoras que participaram da pesquisa, manifesto meu profundo reconhecimento. Suas vozes e experiências foram essenciais para que este trabalho se concretizasse com sentido e compromisso.

À minha família, especialmente ao meu pai, Vanderlei Domingos do Amaral, e à minha mãe, Lidia Silva de Paula - referências constantes na minha trajetória docente -, assim como às minhas irmãs, Berenice e Eleonora, agradeço pelo amor generoso, pela paciência nos momentos desafiadores e pelo apoio constante ao longo de todo o caminho.

Encerro agradecendo à minha esposa, Ana Carolina Nascimento de Sousa, por escolher caminhar ao meu lado neste período mágico, embora turbulento, da minha vida. Sou grato por todo o amor, afeto, dedicação e suporte que me ofereceu. Pela companhia sempre atenta, especialmente nos momentos em que eu precisava ser resgatado das profundezas da minha ansiedade e introspecção. Agradeço pelo aprendizado mútuo, pelas trocas constantes, por sempre me recordar da beleza e do sabor das palavras. E, sobretudo, por me fazer a pessoa mais feliz deste mundo. Eu te amo, profundamente.

RESUMO

Neste trabalho, temos como objetivo analisar o programa de ensino remoto emergencial adotado na rede estadual de ensino de Minas Gerais, durante a crise sanitária provocada pela pandemia de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave) causador da doença COVID-19, desde sua concepção até a sua implementação nas escolas. Em decorrência da disseminação do coronavírus, governantes de todo o mundo tiveram de adotar medidas de contenção com o intuito minimizar os impactos negativos, dentre elas, o fechamento das escolas. No Estado de Minas Gerais, a resposta educacional da Secretaria de Estado de Educação a esse contexto correspondeu ao Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), programa de ensino remoto emergencial sustentado, majoritariamente, pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. Com o intuito de compreender o REANP desde sua concepção até a sua implementação, bem como seus efeitos na realidade de alunos e professores, realizamos pesquisa qualitativa e exploratória, articulando o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo à análise dos marcos institucionais e discursos dos diversos atores envolvidos com programa. O recurso metodológico escolhido para desenvolvimento da investigação foi abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). Para sustentar nosso trabalho analítico utilizamos como recurso textos orais e escritos - notas técnicas, reuniões, webinar, documentos e pronunciamentos oficiais e não oficiais - produzidos por organismos internacionais, por organizações, associações e conselhos nacionais, e por atores que participam das arenas no âmbito estadual. Além disso, aplicamos um questionário e realizamos entrevistas com professoras e professores que atuam em duas escolas estaduais localizadas na cidade de Uberaba-MG. O referencial teórico utilizado para subsidiar as análises contemplou os estudos de Bourdieu (2011a; 2011b), Bourdieu e Passeron (2014), Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994; 2020; 2021). Os resultados nos apontam que a política foi concebida sem diálogo com os atores de nível de base, professores, alunos, entre outros, influenciada por discursos e lógicas advindas de atores internacionais e nacionais vinculados ao mercado, desconsiderando a diversa realidade social, econômica e cultural do Estado, o que aprofundou as desigualdades sociais e educacionais já existentes, devido ao seu caráter excludente, à qualidade dos materiais ofertados e à sua concepção limitada de educação.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; REANP; educação básica; redes de políticas globais; Minas Gerais.

RESUMEN

En este trabajo tenemos como objetivo analizar el programa de educación remota de emergencia adoptado en la red estatal de educación de Minas Gerais durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratoria Aguda Grave), causante de la enfermedad COVID-19, desde su concepción hasta su implementación en las escuelas. Como resultado de la propagación del virus COVID-19, los gobiernos de todo el mundo tuvieron que adoptar medidas de contención para minimizar los impactos negativos, entre ellos el cierre de escuelas. En el Estado de Minas Gerais, la respuesta educativa de la Secretaría de Estado de Educación a este contexto fue el Régimen Especial de Actividades No Presenciales (REANP), un programa de educación remota de emergencia apoyado principalmente en las tecnologías digitales de información y comunicación. Con el fin de comprender el REANP desde su concepción hasta su implementación, así como sus efectos en la realidad de estudiantes y docentes, realizamos una investigación cualitativa y exploratoria, articulando el procedimiento metodológico bibliográfico-investigativo al análisis de los marcos institucionales y discursos de los diversos actores involucrados con el programa. Para apoyar nuestro trabajo de análisis, utilizamos textos orales y escritos - notas técnicas, reuniones, webinars, documentos y pronunciamientos oficiales y no oficiales - producidos por organismos internacionales, organizaciones, asociaciones y consejos nacionales, y por actores que participan en las arenas a nivel estatal. Además, se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas a docentes que actúan en dos escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Uberaba-MG. El recurso metodológico elegido para el desarrollo de la investigación fue el enfoque del ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). El marco teórico utilizado para respaldar los análisis incluyó estudios de Bourdieu (2011a; 2011b), Bourdieu y Passeron (2014), Bowe, Ball y Gold (1992) y Ball (1994; 2020; 2021). Los resultados nos muestran que la política fue concebida sin diálogo con los actores de base, docentes, estudiantes, entre otros, influida por discursos y lógicas provenientes de actores internacionales y nacionales vinculados al mercado, sin tener en cuenta las diversas realidades sociales, económicas y culturales del Estado, que profundizó las desigualdades sociales y educativas existentes, debido a su carácter excluyente, la calidad de los materiales ofrecidos y su limitada concepción de la educación.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia; REANP; educación básica; redes globales de políticas; Minas Gerais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the Emergency Remote Teaching Program (REANP) implemented in the public education system of the State of Minas Gerais during the health crisis caused by the SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome) pandemic, from its conception to its implementation in schools. As a result of the spread of the coronavirus, the virus causing COVID-19 disease, governments around the world had to adopt containment measures to minimize negative impacts, including the closure of schools. In Minas Gerais, the State Department of Education's response to this context was the Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), an emergency remote teaching program largely supported by digital information and communication technologies. In order to understand the REANP from its formulation to its implementation, as well as its effects on the reality of students and teachers, we conducted a qualitative and exploratory study, combining a bibliographic-investigative methodological approach with an analysis of institutional frameworks and the discourses of the various actors involved in the program. The methodological framework adopted was the policy cycle approach (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). Our analytical process was based on both oral and written texts - technical notes, meetings, webinars, and official and unofficial documents and statements - produced by international organizations, national associations, councils, and actors operating within the state-level policy arenas. In addition, we applied a questionnaire and conducted interviews with teachers from two State schools located in the city of Uberaba, Minas Gerais. The theoretical framework that supported the analysis drew from the works of Bourdieu (2011a; 2011b), Bourdieu and Passeron (2014), Bowe, Ball and Gold (1992), and Ball (1994; 2020; 2021). The results indicate that the policy was formulated without dialogue with grass-roots actors - such as teachers and students - and was shaped by discourses and logics from international and national market-oriented actors. That approach failed to consider the diverse social, economic, and cultural realities of the State, thereby deepening existing social and educational inequalities due to its exclusionary nature, the low quality of the materials provided, and its limited conception of education.

Keywords: emergency remote teaching; REANP; basic education; global policy networks; Minas Gerais.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Procedimentos de construção e produção de dados.....	31
Tabela 2	<i>Corpus</i> do contexto de influência.....	34
Tabela 3	<i>Corpus</i> do contexto de produção de texto.....	37
Tabela 4	<i>Corpus</i> do contexto dos resultados/efeitos.....	44
Tabela 5	Quantidade de trabalhos por palavras-chaves e bases de dados.....	86
Tabela 6	Quantidade de trabalhos excluídos e selecionados.....	88
Tabela 7	Teses e dissertações excluídas no nível 2 da seleção.....	89
Tabela 8	Classificação dos trabalhos por ano de publicação, tipo e tema.....	92
Tabela 9	Distribuição dos excertos por ator/texto, data de publicação e categoria de análise no contexto de influência.....	102
Tabela 10	Distribuição dos excertos por ator/texto, data de publicação e categoria de análise no contexto de produção do texto.....	183
Tabela 11	Quantidade de alunos por etapa e por escola de 2019 a 2021.....	265
Tabela 12	IDEB por etapa e por escola de 2019 e 2021.....	267
Tabela 13	Participação e resultado médio do ENEM por escola de 2019 a 2021.....	268
Tabela 14	Perfil dos participantes por escola.....	269
Tabela 15	Distribuição dos excertos por escola e categoria de análise no contexto da prática.....	277
Tabela 16	Taxa de Abandono para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no período entre 2019 e 2023, no Brasil, em Minas Gerais e nas Escolas A e B.....	334
Tabela 17	Quantidade de alunos por etapa e por escola de 2019 a 2021.....	335
Tabela 18	IDEB por etapa e por escola de 2019 e 2023.....	337
Tabela 19	Taxas de Aprovação e Reprovação para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no período entre 2019 e 2023, no Brasil, em Minas Gerais e nas Escolas A e B.....	338
Tabela 20	Participação e resultado médio do ENEM por escola de 2019 a 2021.....	339

LISTA DE SIGLAS

ADEOMG – Associação de Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais
ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAEd – Centro de Avaliação da Educação (UFJF)
CBCMG – Currículo Básico Comum de Minas Gerais
CEE-MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CGE – Coalizão Global de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
EAD – Educação à Distância
EEPE – Epistemologias da Política Educativa
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ERE – Ensino Remoto Emergencial
ESPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FEPEMG – Fórum Permanente Estadual de Educação de Minas Gerais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
PET – Plano de Estudo Tutorado
REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TPE – Todos Pela Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO: ARTESANIA INTELECTUAL	13
2	INTRODUÇÃO.....	21
3	ESTRUTURA DA PESQUISA: METODOLOGIA E TEORIA.....	29
3.1	METODOLOGIA.....	29
3.1.1	Procedimentos de construção e produção de dados.....	30
3.1.1.1	<i>Contexto de influência.....</i>	<i>32</i>
3.1.1.2	<i>Contexto da produção de texto.....</i>	<i>35</i>
3.1.1.3	<i>Contexto da prática e dos resultados/efeitos.....</i>	<i>38</i>
3.1.2	Procedimento de Análise dos dados.....	46
3.1.2.1	<i>1º Nível: Estabelecimento de categorias gerais.....</i>	<i>46</i>
3.1.2.2	<i>2º Nível: Transcrição, leitura, organização dos dados.....</i>	<i>46</i>
3.1.2.3	<i>3º Nível: Análise e apresentação dos dados.....</i>	<i>48</i>
3.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	48
3.2.1	A natureza complexa das políticas como texto e discurso.....	50
3.2.2	Neoliberalismo, globalização e as redes de políticas: um caminho para a privatização da educação.....	57
3.2.3	Entre a estrutura a agência: o <i>habitus</i> docente e a atuação das políticas em tempos de globalização neoliberal.....	71
3.3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	85
3.3.1	Levantamento.....	85
3.3.2	Seleção.....	87
3.3.3	Revisão.....	91
4	NÚCLEO DA PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	101
4.1	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....	101
4.1.1	Administração.....	103
4.1.2	Currículo.....	143
4.1.3	Pedagogia.....	149
4.1.4	Avaliação.....	156

4.1.5	Rede de Política.....	161
4.2	CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	182
4.2.1	Administração.....	184
4.2.2	Currículo.....	216
4.2.3	Pedagogia.....	224
4.2.4	Avaliação.....	236
4.2.5	A produção dos textos políticos do REANP.....	248
4.3	CONTEXTO DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS/EFEITOS.....	264
4.3.1	Administração.....	271
4.3.2	Currículo.....	293
4.3.3	Pedagogia.....	297
4.3.4	Avaliação.....	306
4.3.5	Atuação docente e a construção da política pelas escolas no âmbito do REANP.....	310
4.3.6	Contexto dos Resultados/Efeitos.....	321
4.3.6.1	<i>Efeitos de 1ª Ordem.....</i>	323
4.3.6.2	<i>Efeitos de 2ª Ordem.....</i>	333
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	341
	REFERÊNCIAS.....	352
	APÊNDICE A.....	372
	APÊNDICE B.....	386

1 PRÓLOGO: ARTESANIA INTELECTUAL

Qual o sentido de iniciar esta tese me apresentando ao leitor? Tal pergunta ecoou por muito tempo em minha mente. Se, supostamente, a ciência precisa ser objetiva, neutra e impessoal para alcançar o rigor e a credibilidade desejada, ao decidir começar por este caminho, não estaria, de alguma maneira, condenando todo o trabalho?

Com Mills (2009), aprendi que não há - ou não deveria haver - separação entre o trabalho intelectual e a vida pessoal. Ambas as dimensões se conectam em uma relação simbiótica. Logo, eu alimento e modifico a pesquisa com as minhas experiências e sou nutrido e transformado por ela, pois, no processo investigativo, o pesquisador “forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício” (Mills, 2009, p. 22). Nesse sentido, inclusive o campo de conhecimento em que decido transitar, ou seja, educação, está intimamente relacionada a quem eu sou.

Ademais, após séculos de desenvolvimento das ciências humanas e sociais, em que diferentes autores, dentre eles Habermas (1981; 1984) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2008), já demonstraram que a pretensa neutralidade das ciências não existe, logo é inconcebível considerar a ideia de que a objetividade e o rigor só são alcançados por meio da postura impessoal e neutra do pesquisador frente ao fenômeno estudado. Segundo Gewirtz e Cribb (2011), todas as decisões tomadas no processo de pesquisa - problema, metodologia de construção e produção e análise dos dados, objetivos, interpretações - estão, inevitavelmente, ligadas aos valores éticos e políticos de quem as está realizando.

Dessa forma, uma vez que não é possível eliminar a subjetividade e os valores da ciência, cabe ao pesquisador a responsabilidade por tornar explícito e examinar, minuciosamente, como estes elementos influenciaram as escolhas e os resultados encontrados na pesquisa, pois, somente assim, é possível manter o rigor, a solidez e a coerência do processo investigativo (Gewirtz; Cribb, 2011; Tello, 2012).

Dito isso, posso enfim, responder às perguntas que suscitaram essa breve discussão. Ao iniciar esta tese me apresentando ao leitor, faço um exercício de “reflexividade ética” (Gewirtz; Cribb, 2011, p. 102), com o intuito de explicitar os caminhos pelos quais a minha história de vida me conduziu até a pesquisa e, igualmente importante, ao deixar evidente como meus valores e princípios atravessaram todas as escolhas realizadas nesse trabalho.

Antes de prosseguir, ressalto que essa postura adotada não se encerra nos limites desta seção. No decorrer de cada um dos tópicos que compõe esta tese, não naturalizei ou “neutralizei” as decisões tomadas e as interpretações realizadas, ao contrário disso, procurei revelar e

justificar os motivos que me levaram até elas. Para tanto, considerando exclusivamente a continuidade das reflexões realizadas nesta seção, utilizo o “enfoque das epistemologias da política educativa (EEPE)” (Tello, 2012, p. 54), tendo em vista que, tal recurso, permite ao pesquisador o exercício da reflexividade ética e da vigilância epistêmica sobre seu próprio processo de pesquisa (Mainardes, 2018).

A EEPE é operada a partir de três componentes analíticos - perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico - que, em uma investigação que preza pela coerência e consistência se encontram imbricados. Perspectiva epistemológica diz respeito à visão de mundo assumida pelo pesquisador em seu processo investigativo, ou, a perspectiva teórica mais ampla. Posicionamento epistemológico está relacionado aos pressupostos pelos quais o pesquisador lê e elabora sua reflexão acerca da realidade. Dito de outro modo, trata-se de seu posicionamento político. O enfoque epistemológico é a maneira pela qual a pesquisa foi construída metodologicamente e entrelaçada aos demais componentes (Tello, 2012; Mainardes, 2018).

A partir de todo o exposto, uma vez que não há cisão entre vida pessoal e pesquisa, quem somos reflete diretamente no que nossa investigação é. Não apenas as escolhas realizadas, mas a maneira com que nos aproximamos do objeto de pesquisa, interpretamos os fenômenos, elaboramos e comunicamos nossos resultados, ou seja, o enfoque epistemológico, está fundido com nossos valores e formas de ver o mundo, isto é, nosso posicionamento e perspectiva epistemológica. Nessa linha, ao refletirmos sobre nossa experiência de vida, aprendemos a utilizá-la em nosso processo de artesanaria intelectual (Mills, 2009).

Meditar e falar sobre si é árduo e complexo por demais. Parece ser sempre mais fácil definir o outro, aquilo que é externo, do que o eu, o interno, a pele que habito. Nos parágrafos que se seguem, me arrisco a enfrentar a difícil tarefa de mergulhar na minha história pessoal para que, ao voltar à superfície, faça emergir a história dessa pesquisa e os pressupostos epistemológicos que me guiaram nessa jornada. Acredito que o ponto de partida precisa ser a minha relação com a educação.

Sou filho de dois educadores, que dedicaram a vida aos sistemas públicos de ensino estadual e municipal. Minha mãe, pedagoga, atuou como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, supervisora e diretora, enquanto, meu pai, professor de Educação Física, também trabalhou com os anos iniciais e exerceu por um breve período a vice-direção. Em razão disso, além do período usual como aluno, passei boa parte da infância na escola, acompanhando-os nas atividades extraclasse que desenvolviam. Costumo brincar que, em casa, as discussões acerca da educação eram servidas na mesa de jantar. Dessa forma, desde muito novo

acompanho os acalorados debates entre eles sobre os caminhos, desafios e possibilidades da educação. Associado a isso, também veio a percepção acerca das frustrações que os dois enfrentavam ao longo de suas carreiras, o que me fazia querer manter uma distância segura da docência.

Ao terminar o Ensino Médio, tinha muitas dúvidas e uma única certeza: não queria vivenciar a realidade profissional e financeira de minha mãe e meu pai. Essa decisão me conduziu por caminhos tortuosos ao bacharelado em Administração de Empresas. Todo campo do conhecimento tem um conjunto de saberes instituídos a partir de diferentes pressupostos epistemológicos. A curadoria de teorias e autores, bem como a leitura feita por nossos professores, na maioria dos casos, será decisiva em nosso processo de constituição das bases para a interpretação da realidade.

Não nego que tentei. Mas não consegui vincular minha identidade àquela proposta pelo curso que dialogava fortemente com o pacote “liberal na econômica e conservador nos costumes”. Quando eu estava na graduação em 2008, o Partido dos Trabalhadores estava em seu segundo mandato e o mundo entrava novamente em uma crise financeira. Alguns docentes até começaram modificar suas concepções, entretanto, de forma geral, o curso se estruturava a partir de uma perspectiva neoliberal, racionalista, individualista. Fui nutrindo um profundo desgosto por essa área ao longo do tempo e consolidando o entendimento de que não me sujeitaria a esse ofício.

Ao final do curso, havia sido nomeado em um concurso público municipal na área administrativa. Entendia que trabalhar para o ente público, para o Estado, era menos ofensivo do que na iniciativa privada. Apesar de perceber, brevemente, que não fazia sentido algum para mim, permaneci por nove anos. No meio desse período, estava em profunda crise como os meus caminhos profissionais e sentia a urgência de mudar radicalmente minha trajetória. Por mais que eu não quisesse admitir, a resposta estava na minha frente o tempo todo. Esse processo me reaproximaria de algo que jamais deveria ter me afastado, ou seja, a docência. Eu, literalmente, havia crescido dentro de escolas por causa de meus pais. Durante toda a minha vida escolar, seja na educação básica ou na primeira graduação, eu sempre estava envolvido com alguma atividade ligada a ensino, dando aula particular gratuita para amigos próximos ou remunerada para colegas do curso de Administração. Era aprendendo e ensinando onde eu me sentia mais realizado.

Assim, iniciei uma nova graduação, um curso de Licenciatura em Geografia e, dessa vez, em uma universidade pública. Aqui eu me encontro com a pesquisa científica de maneira

mais íntima. Na outra oportunidade em que passei por um curso superior, não fui apresentado ao mundo da ciência. Teria sido ótimo, se os percursos que seguimos ao longo da vida fossem tão lineares quanto nosso planejamento. Ainda que eu tivesse clareza do motivo que me levava até ali, que era me tornar professor, no decorrer do curso estive em muitos momentos dividido entre o ensino e a pesquisa, entre a educação e a geografia. Como se eu tivesse que escolher entre um ou outro e não existisse a possibilidade de combiná-los.

Foi durante a graduação que me atentei pela primeira vez para o conceito de epistemologia. A geografia é uma ciência de síntese. Ela articula diferentes saberes e áreas com o intuito de apreender a realidade. Ali, tive acesso a um arcabouço epistemológico, teórico, metodológico muito diverso. O grupo da geografia humana tinha um viés crítico marxista. Na geografia física, imperava a perspectiva neopositivista e sistêmica. A área de ensino e educação tinha um escopo mais amplo, compreendendo a fenomenologia, o pós-estruturalismo, entre outros. Enredei pela rota da geografia humana e do materialismo-histórico-dialético.

Ao concluir a licenciatura, saio da universidade com duas certezas e uma dúvida. Sabia que queria viver a experiência docente na educação básica e, ao mesmo tempo, que queria dar continuidade aos meus estudos na pós-graduação, mas ainda não havia me decidido em qual área focar, geografia ou educação. Alguns meses após a formatura, abandono meu emprego público efetivo no município e me torno professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Logo de início, me assusto. Bolsonaro na presidência, Romeu Zema no executivo estadual em Minas Gerais e pautas como as escolas cívico-militares e a escola sem partido ganhando força. Ainda assim, cheguei até a escola com uma visão demasiadamente ingênua. Uma série de questões me atravessaram: desinteresse, desmotivação e o comportamento das alunas e alunos, o ambiente pouco aberto e favorável à transformação, difícil relação interpessoal com os outros professores e com a direção, excesso de cobrança e um currículo limitante. Precisava encontrar respostas e a perspectiva epistemológica que me guiava na análise e interpretação dos fenômenos que me cercavam evidenciou suas limitações ao ser tensionada com a realidade. Os impactos das desigualdades de classe econômica e social eram indiscutíveis, mas não respondiam a todos os questionamentos que me afligiam em relação aos eventos do cotidiano escolar. Fui me aproximando de leituras bourdieusianas, foucaultianas e deleuzianas.

No segundo ano de docência, ocorre o agravamento da crise sanitária decorrente da COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais. Um verdadeiro banho de água fria para as minhas pretensões. Por outro lado, a dinâmica intensa da escola, muitas vezes nos afasta da realização de estudos mais sistemáticos, estamos exaustos demais para refletir dessa forma sobre a

educação. Aproveitei as primeiras semanas de interrupção para estudar teorias pedagógicas, estratégias didáticas, ensino de Geografia, o próprio currículo.

Ao acompanhar os noticiários, compreendi que o avanço da pandemia não seria controlado tão rápido e que o direcionamento das discussões acerca da continuidade das atividades escolares indicava a implementação de estratégias de ensino remoto emergencial (ERE), mediada sobretudo pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), entretanto, o cenário ainda era muito incerto. No meio disso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) anunciou sua proposta de ensino remoto, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

O interesse pelo tema dessa pesquisa surge exatamente ao contrastar a minha experiência atuando na rede pública estadual de Minas Gerais com o discurso oficial construído pela SEE-MG. Pelo menos na escola em que trabalhava à época, nunca recebemos nenhum convite para participarmos de discussões sobre como continuar as atividades escolares durante a pandemia. O modelo foi elaborado sem diálogo e negociação com escolas e comunidade, imposto de cima pra baixo. O material didático era precário, as alternativas apresentadas excludentes, não houve adesão das aulas síncronas pela maior parte das alunas e alunos, docentes não foram preparados para atuar neste modelo, não recebemos ajuda de custo para modernizarmos nossos aparatos tecnológicos, nada funcionava. Os poucos estudantes que participavam nas primeiras aulas foram desaparecendo gradativamente.

As fragilidades do REANP enquanto estratégia de ensino eram nítidas para mim. Em contrapartida, escutava outros colegas atribuindo a responsabilidade pela tragédia educacional iminente aos discentes e suas famílias. Sempre me recusei a aceitar esta resposta fácil para os problemas educacionais: se há este desinteresse, quais seriam os motivos? Associado a isso, sem nenhuma avaliação ou alteração da proposta inicial, a SEE-MG anunciava aos quatro ventos que o REANP era um sucesso total! Que era muito elogiado por diversos sujeitos envolvidos no debate educacional brasileiro. Que conseguia alcançar com excelência e qualidade as alunas e alunos do Estado de Minas Gerais.

Fui convidado por meus professores do curso de Geografia para participar de um projeto de extensão - Conectar Saberes em Outros Espaços: educação e geografia em tempos de pandemia - que foi realizado de junho a novembro de 2020. Em um dos encontros, fiquei responsável por conduzir as discussões e convidei um colega de graduação que atua em outro Estado para discutirmos as nossas experiências educacionais em tempos de pandemia, o que me aproximou da questão de forma diferente. Não bastava trazer para a mesa as minhas percepções. Eu

compreender que eu tinha sido afogado pelo ERE e, sobretudo, pela política proposta pela SEE-MG. Precisei realizar pesquisas para construir minha argumentação, o que me permitiu organizar e meditar sobre a minha experiência. Este movimento me impulsionou em direção ao tema e aos problemas de pesquisa.

Ao vivenciar e refletir sobre o contexto pandêmico na educação, diversos questionamentos emergiram e são eles que nos conduzem neste trabalho. Quero compreender: (a) quais as tendências e características do REANP; (b) como se deu seu processo de concepção e desenvolvimento; (c) como esse programa é interpretado e materializado pelos diferentes atores, e (d) quais os efeitos provocados por ele sobre o trabalho docente, o acesso e a qualidade da educação. Pela experiência em sala de aula e durante o ERE, entendia que havia uma distância, por vezes significativa, entre os marcos institucionais de determinada política e sua realização na prática. Nesse sentido, me interessa analisar o REANP enquanto política pública educacional de caráter emergencial desde sua formulação até sua implementação e inclusive os efeitos provocados por ele sobre o trabalho docente, o acesso e os sentidos atribuídos à educação.

Tendo em vista o objetivo de pesquisa, necessitava de um referencial teórico-metodológico que me permitisse direcionar atenção tanto aos discursos e aos textos políticos quanto à atuação dos atores que os materializam na escola. Após muita busca, me encontro com a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball, Bowe e Gold (1992) e aprofundada por Ball (1994). Os autores partem do pressuposto de que o processo de produção das políticas acontece em um ciclo contínuo, não linearizado e não hierarquizado, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Nesta perspectiva, as etapas de formulação, elaboração dos textos e “implementação” estão integradas no processo político, sendo assim, permite ao pesquisador analisar criticamente a trajetória das políticas educacionais ao longo de todo o ciclo (Mainardes, 2006). Julguei ser viável para as intenções que temos neste trabalho recorrer à abordagem do ciclo de políticas para estruturar a investigação do REANP, logo ela pode ser considerada como o “enfoque epistemológico” (Tello, 2012, p. 56) da pesquisa.

O “posicionamento epistemológico” (Tello, 2012, p. 56) com o qual nos alinhamos nesse trabalho é crítico. Isso significa que as lentes com as quais enxergamos o mundo e as interpretações que dele fazemos convergem no questionamento do *status quo* e na explicitação de sua relação com as desigualdades e injustiças sociais (Silva, 1999). O posicionamento epistemológico também pode ser entendido como o posicionamento político do pesquisador, posto isto, em um exercício de “reflexividade ética” (Gewirtz; Cribb, 2011, p. 102). Ainda que de forma breve, procurarei apontar como meus valores e concepções estão entremeados à pesquisa. Minhas posições também se manifestam diluídas e evidenciadas ao longo de todo o texto.

Não tenho uma postura conformista frente às desigualdades sociais de forma geral. Não sou negacionista. Estou com as vacinas atualizadas. Não sou fascista. Sou antirracista. Logo, no Brasil contemporâneo, sou esquerdista! Aceito com orgulho o rótulo. Sou contrário ao receituário neoliberal seguido pelo governador do Estado de Minas Gerais, Romeu Zema, baseado em medidas de austeridade fiscal, sucateamento dos serviços públicos e privatização. Essa posição acompanhará todas as análises realizadas nesse trabalho, a começar da nossa hipótese. Entendemos que o REANP, enquanto política educacional emergencial, é tributário dos discursos hegemônicos acerca da educação no contexto pandêmico a partir da viabilização das estratégias de ERE. Sua concepção se deu em profundo desacerto com a realidade do Estado, das escolas, de alunos e professores. Dessa forma se articularam e ampliaram as desigualdades sociais e educacionais pré-existentes, além de deteriorarem as condições de trabalho dos docentes.

Em continuidade, a “perspectiva epistemológica” (Tello, 2012, p. 56) que nos guia por essa investigação foi definida em diálogo estreito com o enfoque epistemológico, a abordagem do ciclo de políticas. A pesquisa crítica está mais vinculada a um compromisso ético e político do pesquisador frente à realidade do que ao purismo de única e grande perspectiva teórica-epistemológica, o que exige a aceitação dos riscos, mas também uma mobilização criativa e reflexiva das teorias (Ball, 1994). Os trabalhos do sociólogo inglês, bem como a metodologia proposta para a análise das políticas educacionais se alinham à perspectiva pós-estruturalista (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011), tomada em profundo diálogo com a perspectiva neo-marxista (crítica) (Ball, 1994; Pedroni, 2005). A primeira enfatiza a fluidez do poder, dando centralidade às disputas entre os agentes, por meio da ação e do discurso, para significar e transformar a realidade, enquanto a segunda, está mais inclinada ao papel do Estado e aos embates por poder entre a economia e os agentes políticos (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Assim sendo, não subestimamos o papel do Estado no processo político, mas alargamos o olhar para os demais atores que participam e disputam a produção e significação das políticas.

Daqui em diante, não se trata mais de narrar a minha história pessoal e dessa pesquisa, mas de relatar os caminhos e destinos alcançados nesse processo a partir da interação entre as minhas interpretações do fenômeno e o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, nesse sentido, substituo a primeira pessoa do singular pela primeira pessoa do plural. Nas páginas que se seguem, detalhamos os resultados e o percurso analítico trilhado com o intuito de compreender qual o significado de educação durante a pandemia e seus efeitos sobre escolas, professores e alunos, por meio da análise do REANP.

2 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o programa de ensino remoto emergencial adotado na rede estadual de ensino de Minas Gerais - Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) - durante a crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19¹, desde sua concepção até seus resultados nas escolas. Dito de outro modo, nossa intenção é examinar os processos que marcaram sua formulação, os discursos que sustentaram sua materialização normativa, as formas pelas quais o regime especial foi interpretado e atuado nas escolas, e os efeitos produzidos sobre as práticas pedagógicas, as condições de trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem e o direito à educação.

Em janeiro de 2020, após o registro de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, desde o mês anterior, as autoridades sanitárias identificaram que a causa estava relacionada a um novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), responsável por provocar a COVID-19. Pela velocidade de disseminação do vírus pelo planeta, em 31 de janeiro 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto da doença constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta. Nos meses seguintes, o aumento da propagação do vírus e a ocorrência de surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo, levou a OMS a caracterizar a COVID-19 como uma pandemia em 11 de março de 2020 (Organização Pan-Americana de Saúde, [2020]). Por se tratar de uma nova doença, com alto índice de contágio, que à época não contava com nenhum tratamento farmacológico eficiente e testado, a COVID-19 fez aumentar a procura por atendimento médico e sobrecarregou os sistemas de saúde de todo o mundo (Organização Mundial da Saúde, 2020).

Em decorrência deste cenário, a maior parte dos países, inclusive o Brasil, tiveram de adotar medidas de isolamento e distanciamento social, dentre elas a suspensão das aulas e o fechamento das escolas. Em junho de 2020, três meses após a OMS caracterizar a COVID-19 como pandemia, mais de 832 milhões de estudantes de diversos lugares do mundo estavam sendo afetados pelo fechamento total ou parcial das escolas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020a). A educação formal como conhecíamos,

¹ Nome oficial da doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do acrônimo inglês COVID (de *Coronavirus Disease*), o termo faz ainda referência ao ano em que a doença foi pela primeira vez identificada (2019). O VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa) recomenda a escrita com letra minúscula uma vez que se trata de um nome comum de uma doença, e não de um nome próprio: covid-19, e não Covid-19. A OMS, em 2020, lançou um *guideline* com as diretrizes internacionais para certificação e classificação para a causa de morte em que diz que deve ser usado “COVID-19”, tudo maiúsculo, e assim é feito em todo o documento, no *site* e publicações oficiais na internet. A Academia Médica optou por seguir a grafia usada pela OMS, qual seja, COVID-19. Neste trabalho, usaremos a grafia “COVID-19”. Disponível em: <https://academiamedica.com.br/blog/covid-covid-ou-covid-qual-e-o-certo>. Acesso em: 14 nov. 2025.

presencial e tendo como *locus* o espaço escolar, passa a ser realizada nas casas de alunas, alunos, professoras e professores, de maneira remota e apoiada, principalmente, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A abrupta transformação por si só já provocaria uma série de impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente, no entanto quando articulada a desigualdades e injustiças sociais pré-existentes tem o potencial de aprofundar ainda mais tais efeitos.

Em um país como o Brasil, no qual a educação é marcada por fragilidades, tensões e exclusões, alguns desafios nunca foram superados, como a formação e valorização docente, as desigualdades educacionais, o financiamento, a qualidade e o sentido da educação, entre outros. Com a suspensão das atividades escolares no ano de 2020, há indícios de que estas fragilidades, tensões e exclusões que permeiam a educação brasileira foram evidenciadas e aprofundadas, visto que diversas pesquisas apontam para uma ampliação das desigualdades existentes (Arruda, 2020; Oliveira, 2020; Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Silva; Silva, 2021; Tuão; Lamosa, 2021).

A gestão da pandemia foi desastrosa por parte do governo federal sob o comando do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (Roubicek, 2020; Oliveira; Pires, 2021). A postura negacionista do mandatário associada à sua incapacidade administrativa, sobretudo em uma crise sanitária como esta provocou impactos negativos em todas as áreas, da saúde à assistência social. O Ministério da Educação (MEC) se limitou a retirar a obrigatoriedade dos 200 dias letivos (Brasil, 2020b). Essa falta de liderança na elaboração e difusão de políticas de mitigação dos efeitos decorrentes do fechamento das escolas (Arruda, 2020; TPE, 2020a; 2020b; Macedo, 2021), fez com que emergisse uma série de propostas difusas, tendo em vista que as decisões acerca da educação básica ficaram a cargo dos estados e municípios. A principal estratégia adotada pelas secretarias de educação foi a substituição do ensino presencial pelo ERE, com o objetivo de “mitigar os problemas orçamentários e burocráticos gerados por um longo período de reposição de aulas” (Cassio; Carneiro, 2020). O Conselho Nacional de Educação (CNE), secretarias e conselhos de educação estaduais e municipais defendiam tais estratégias uma vez que estariam conseguindo lidar com o desconhecido, minimizando as perdas cognitivas de alunas e alunos, garantindo os direitos de aprendizagem e a equidade no acesso à educação para todas e todos.

No Estado de Minas Gerais, as escolas foram fechadas em 18 de março de 2020, mediante deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 (Minas Gerais, 2020a), fazendo com que mais de 1,91 milhões de alunos da rede pública estadual (INEP, 2020a) ficassem sem aulas. No dia 18 de abril de 2020, é publicada a Resolução SEE Nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c)

regulamentando na rede pública estadual o REANP, que segundo a legislação tinha como finalidade “garantir o alcance dos objetivos educacionais de ensino aprendizagem” (Minas Gerais, 2020c, p. 50) e, principalmente, “assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida” (Minas Gerais, 2020c, p. 50).

Entretanto, o retorno das atividades escolares em modelo remoto só aconteceu no dia 18 de maio de 2020. Tendo em vista que seu funcionamento dependia do retorno dos trabalhadores administrativos às escolas, quando a resolução foi publicada, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) entrou com ação judicial para suspender este retorno e teve sua solicitação atendida pelo TJMG, o que protelou por aproximadamente um mês o início do REANP (Sind-UTE/MG, 2020b).

O REANP constituiu a base da resposta educacional adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante a pandemia, organizando-se a partir do Plano de Estudo Tutorado (PET) como principal recurso pedagógico. Elaborado com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), no Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBCMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o PET consistia em apostilas distribuídas prioritariamente em formato digital, sendo impressas apenas em situações excepcionais para estudantes sem acesso às TDIC. Como suporte complementar, foram disponibilizadas outras ferramentas, como o *site* “Estude em Casa” e o aplicativo “Conexão Escola” - que reuniam videoaulas, materiais didáticos e legislações - e o programa televisivo “Se Liga na Educação”, transmitido pela Rede Minas em canal aberto e também pelo YouTube da emissora (Minas Gerais, 2020e).

Desde o fechamento das escolas, os diversos atores que participam da arena educacional mineira disputaram os sentidos e os caminhos da educação no período pandêmico. Com o início definitivo das atividades escolares sob vigência do REANP, em maio de 2020, o modelo adotado por Minas Gerais recebeu uma série de críticas provenientes, sobretudo de professores, alunos, sindicalistas, entre outros atores.

Para Pereira e Silva (2020, p. 4), o REANP foi um conjunto de ações “desarticuladas, centradas nos conteúdos de ensino a serem trabalhados por meio de ferramentas digitais, muitas dessas ferramentas desenvolvidas pela lógica do setor privado da educação”. Além disso, em matéria publicada no jornal Brasil de Fato MG, alguns docentes do ensino básico mineiro apontavam que o modelo de ensino remoto de Minas Gerais era desigual e excludente por não conseguir alcançar a totalidade de crianças, jovens e adultos matriculados na rede estadual de ensino, por transferir a responsabilidade e parte dos custos/investimentos em educação para

professoras/professores e famílias, além do conteúdo apresentado nas apostilas estar repleto de erros ortográficos, conceituais e plágios (Menta, 2020). Oliveira *et. al.* (2021) apontam que a estratégia adotada era alvo de críticas de professores, alunos e famílias, principalmente no que diz respeito ao acesso aos recursos pedagógicos e à qualidade do ensino oferecido.

Por outro lado, a SEE-MG construiu e disseminou o discurso de que estava mantendo seu compromisso com a qualidade da educação pública em Minas Gerais, tendo em vista que, o programa de ensino remoto emergencial implementado no Estado havia se tornado referência nacional de êxito, uma vez que, era inovador, corajoso e cuidadoso por considerar as distintas realidades regionais mineiras, por conseguir alcançar mesmo aqueles estudantes que apresentavam condições materiais e sociais mais adversas através da combinação de diferentes ferramentas, bem como por envolver os setores público, privado e as universidades em sua concepção e desenvolvimento (Minas Gerais, 2020e).

A partir do exposto, temos uma série de dúvidas e desconfiças com relação ao REANP, sendo estes os questionamentos que nos conduzem neste trabalho: (a) quais as tendências e características do REANP; (b) como se deu seu processo de concepção e desenvolvimento; (c) como esse programa é interpretado e materializado pelos diferentes atores; e (d) quais os efeitos provocados por ele sobre o trabalho docente, o acesso e a qualidade da educação.

De acordo com Andrade (2020), ao analisarmos as políticas públicas para a educação antes e durante o período de fechamento das escolas, tentando evidenciar suas tendências, seus projetos e problemas, podemos identificar seus possíveis desdobramentos. Nesse sentido, nosso objetivo geral é analisar o programa de ensino remoto emergencial adotado na rede estadual de ensino de Minas Gerais - Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) - durante a crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, desde sua concepção até a sua implementação nas escolas. Os objetivos específicos da pesquisa foram relacionados à metodologia adotada e serão apresentados no decorrer do texto.

Tendo em vista nossas questões de pesquisa e nosso objetivo geral, optamos por construir uma pesquisa qualitativa e exploratória, articulando o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo à análise dos marcos institucionais e discursos dos diversos atores envolvidos com o programa de ensino remoto adotado na rede pública estadual de educação de Minas Gerais. Para analisarmos o REANP, adotamos como recurso metodológico a *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

Partimos do entendimento de que o REANP se configura enquanto um programa educacional, ainda que de caráter emergencial, elaborado para a continuidade das atividades de ensino no contexto pandêmico e, de tal forma, pode ser analisado a partir da abordagem do ciclo

de políticas, o que nos permitirá, compreender de maneira articulada e não linearizada suas influências, sua trajetória até ser constituída enquanto texto político e prática, bem como suas reformulações, “resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Ball rejeita a ideia de que as políticas e programas educacionais são meramente implementados (Mainardes; Marcondes, 2009) e propõe uma metodologia de análise das políticas, a abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), que não desconsidera “a natureza complexa e controversa da política educacional” (Mainardes, 2006 p. 49), tendo em vista que as políticas são produzidas e disputadas em múltiplas arenas por atores com interesses diversos (Lopes; Macedo, 2011).

Essa abordagem articula a análise dos processos macro e micro das políticas educacionais (Mainardes, 2006), possibilitando a superação do hiato analítico entre as esferas de produção e implementação das políticas (Lopes; Macedo, 2021), deste modo, contribuindo para a “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48).

Para Ball e colaboradores (1992), “o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 157). Nesse sentido, sugerem a análise das políticas educacionais a partir de cinco ciclos não lineares e interrelacionados: o contexto da influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), o contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política (Ball, 1994).

O contexto de influência se insere onde se inicia a construção das políticas públicas e dos discursos políticos, sendo aqui que os mais diversos atores - organismos internacionais, empresas, organizações da sociedade civil, políticos, sindicatos, pesquisadores, professores entre outros - disputam para hegemonizar os significados que atribuem à educação e suas perspectivas para a políticas (Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Neste contexto, analisamos os discursos produzidos pela SEE-MG, CNE, Sind-UTE/MG, Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), Fórum Permanente Estadual de Educação de Minas Gerais (FEPENMG), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), “Todos pela Educação” (TPE), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial (BM). Nosso objetivo específico relacionado a esse

contexto é verificar a origem e quais as influências globais, nacionais e locais presentes no programa de ensino remoto implementado pela SEE-MG.

O contexto da produção de texto é onde o discurso político constituído no contexto anterior passa à condição de texto político. Os atores que participam das arenas que compõem esse contexto, disputam o controle pela elaboração e interpretação dos textos políticos (Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Sendo assim, nosso objetivo específico é analisar os textos políticos produzidos pela SEE-MG e pelos demais atores acerca do REANP. Para isso, trabalhamos com documentos e pronunciamentos oficiais emanados pela SEE-MG, entrevista concedida pela secretaria na qual apresenta a leitura do Estado a respeito do programa de ensino remoto, bem como documentos em que é possível identificar as representações atribuídas ao REANP por outros atores, tais como a FEPEMG, a ALMG, o Sind-UTE/MG e professoras/professores da rede.

O contexto da prática é a arena para a qual as políticas são concebidas e endereçadas (Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011), é onde elas são “interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” (Mainardes, 2018, p. 5), produzindo consequências reais. Já o contexto dos resultados/efeitos se dedica a compreender essas consequências, identificando e analisando os impactos das políticas e como eles interagem com as desigualdades existentes (Ball, 1994; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Ainda que tenham sido concebidos como contextos separados, mas interrelacionados, Ball (1994) defende que o contexto dos resultados/efeitos se refere a uma extensão do contexto da prática e dessa maneira, podem ser trabalhados de maneira conjunta (Mainardes; Marcondes, 2009).

Dito isso, para o contexto da prática estabelecemos como objetivos específicos analisar o discurso de professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Uberaba-MG sobre o REANP e identificar as aproximações e distanciamentos entre o discurso e os documentos oficiais e o discurso dos professores sobre o trabalho docente no REANP. Com relação ao contexto de resultados/efeitos, temos a intenção de verificar quais os impactos do REANP, segundo a percepção dos professores, na educação pública da rede estadual de Minas Gerais, a partir da experiência de duas escolas.

A busca por informações para subsidiar a análise do contexto da prática se deu a partir de pesquisa de campo realizada com professoras e professores de duas escolas estaduais de Uberaba-MG, uma com localização central (Escola A) e outra periférica (Escola B). A construção e produção de dados ocorreu em duas fases: na primeira utilizamos um questionário *online* (APÊNDICE A) via *Google Formulários*, composto por 29 questões, no qual obtivemos um

total de 9 repostas; na segunda, realizamos entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) por meio do *Google Meet*, composto por 18 questões, da qual participaram 5 professoras.

Para o contexto dos resultados/efeitos, além das respostas obtidas no questionário e na entrevista semiestruturada, trabalhamos com dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobretudo os que dizem respeito à quantidade de alunos, taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), IDEB e ENEM do período entre 2019, 2020 e 2024. Além disso, recorremos à reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG, na qual a SEE-MG apresenta os resultados das ações da pasta durante o ano de 2020, primeiro em que vigorou a política de ERE no Estado de Minas Gerais.

O último contexto é o da estratégia política, que tem como foco identificar um conjunto de ações e mecanismos voltados ao enfrentamento das desigualdades e injustiças criadas ou reproduzidas por determinada política (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Este contexto não foi contemplado nesta tese, e sua ausência não decorre de descuido metodológico, mas de uma escolha consciente diante dos limites e propósitos que orientaram a investigação. Por um lado, a natureza emergencial do programa, cuja vigência encerrou-se em 2021, tornava mais pertinente o esforço de interpretação do que o de proposição, ainda que seus efeitos perdurem até os dias atuais. Por outro lado, no desenho da pesquisa, concentramos nossos esforços na análise e compreensão dos processos de formulação e atuação, e não na busca de soluções para o REANP.

Mantendo nosso compromisso com a “reflexividade ética” (Gewirtz; Cribb, 2011, p. 102), cabe trazer à tona a adoção da observação como recurso metodológico, especialmente nos contextos da prática e dos resultados/efeitos. Atuando como docente da rede pública estadual de ensino, acompanhei de perto parte desse processo, sobretudo em 2020, ano de implementação do REANP. Dessa forma, é inegável que, mesmo sem a incorporação sistematizada dessa estratégia na investigação, a experiência vivenciada no ERE contribuiu com nosso trabalho analítico. Assim, ainda que a observação não tenha sido sistematizada como técnica formal de pesquisa, ela atravessou o processo de construção deste trabalho, conferindo-lhe sensibilidade empírica e densidade interpretativa, ampliando nossa compreensão sobre as condições, os sentidos e as contradições do trabalho docente naquele período.

As leituras e interpretações que fazemos dos textos não são neutras (Moraes; Galliazi, 2016). Dito isso, o caminho pelo *corpus* textual e sua análise serão feitos a partir de intenso diálogo com nosso referencial teórico, o qual é composto pelos estudos de Bowe, Ball e Gold

(1992) e Ball (1994), sobretudo a noção de política como texto e como discurso. Também recorreremos aos trabalhos de Peck e Tickell (2002), Santos (2003; 2014), Dale (2004), Harvey (2008; 2022), Ortiz (2009) e Ball (2020) para discutirmos as transformações nos campos político e econômico impulsionadas pela globalização e pelo neoliberalismo. O conceito de rede de política e seus desdobramentos teóricos foi baseado nas contribuições de Dale (1999; 2004), Ball e Youdell (2008), Ball e Olmedo (2013), Maguire (2013), Shiroma e Evangelista (2015) e Shiroma (2019). Para compreensão do processo pelo qual os agentes interpretam, traduzem e reinscrevem as políticas em contextos específicos, articulamos os trabalhos de Bourdieu e Wacquant (2005) e Bourdieu (2008) sobre campo, capital e *habitus*, com a teoria da atuação e a lógica da performatividade de Ball, Maguire e Braun (2021).

Esta tese está estruturada em 5 seções, considerando o Prólogo e esta Introdução. Na Seção 3 - *Estrutura da pesquisa: teoria e metodologia* - nos dedicamos a explicitar as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram nossas reflexões acerca do objeto de pesquisa, bem como a revisão bibliográfica realizada acerca do tema. Na Seção 4 - *Núcleo da pesquisa: resultados e discussões*, trazemos alguns movimentos analíticos realizados em nosso do material documental e empírico. Na Seção 5 - *Considerações Finais*, concluimos nossas discussões.

Mesmo que este trabalho não tenha a vaidosa e impossível pretensão de esgotar todas as discussões acerca da temática, muito menos de oferecer respostas definitivas a uma questão tão complexa, tendo em vista a importância de compreendermos quais as bases que norteiam e estruturam os projetos de ensino emergencial implementados no Brasil, bem como suas possíveis consequências, procuramos a partir de um enfoque sobre o REANP, contribuir para o entendimento das características, movimentos e tendências da educação mineira durante a pandemia.

3 ESTRUTURA DA PESQUISA: METODOLOGIA E TEORIA

Nesta seção, buscamos explicitar os recursos metodológicos que alicerçaram nosso fazer investigativo, as perspectivas teóricas que nos conduziram na interpretação de nosso objeto de pesquisa e a revisão bibliográfica que contribuiu para iluminar o debate acerca do fenômeno que nos propomos a analisar.

3.1 METODOLOGIA²

Nosso objetivo neste trabalho é analisar o REANP desde sua concepção até a sua implementação nas escolas e para tal realizamos uma pesquisa exploratória e qualitativa, na qual articulamos o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo à análise dos marcos institucionais e dos discursos dos diversos atores envolvidos acerca do programa adotado na rede pública estadual de educação de Minas Gerais.

Com base no exposto acima, optamos por adotar como recurso metodológico a *policy cycle approach* ou abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Os sociólogos ingleses elaboraram uma metodologia que não desconsidera “a natureza complexa e controversa da política educacional” (Mainardes, 2006 p. 49), ou seja, reconhecem a importância de analisar a atuação do Estado, mas defendem que não se pode limitar à compreensão do controle estatal, tendo em vista que as políticas são produzidas e disputadas em múltiplas arenas por atores com interesses diversos (Lopes; Macedo, 2011). Sendo assim, colocam também em relevo os processos micropolíticos e a atuação dos profissionais que materializam a política na prática (Mainardes, 2006).

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), na abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores, “o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas”. E, para tal, inicialmente, propõem a análise das políticas educacionais em três ciclos não lineares e interrelacionados: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011). Posteriormente, Ball acrescentou mais dois ciclos: contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política (Ball, 1994; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

² Uma versão adaptada desta subseção foi publicada no artigo “Regime Especial de Atividades Não Presenciais em Minas Gerais: Uma análise sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas” (Paula Neto; Fernandes, 2024), na revista **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 6. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/701>.

Nesse sentido, essa abordagem procura articular a análise dos processos macro e micro das políticas educacionais (Mainardes, 2006) e, dessa maneira, superar o hiato analítico entre as esferas de produção e implementação das políticas (Lopes; Macedo, 2021), permitindo ao pesquisador realizar uma “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48).

Partimos do entendimento de que o REANP se configura enquanto uma política educacional, ainda que de caráter emergencial, elaborada para a continuidade das atividades de ensino no contexto pandêmico e de tal forma, pode ser analisado a partir da abordagem do ciclo de políticas, o que nos permitirá compreender de maneira articulada e não linearizada suas influências, sua trajetória até ser constituída enquanto texto político e enquanto prática, bem como suas reformulações, “resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.” (Mainardes, 2006, p. 50).

Não temos a intenção de esgotar a discussão acerca da abordagem do ciclo de políticas neste tópico, tendo em vista que este será mais aprofundado no decorrer deste trabalho, tanto nos tópicos seguintes quanto nas próximas seções. A partir disso, após breve explanação da abordagem metodológica que sustenta essa pesquisa, faz-se necessário detalhar o procedimento metodológico, realizado em duas etapas.

3.1.1 Procedimentos de construção e de produção de dados

Tomando como referência o que foi exposto anteriormente, e nos inspirando na forma de organizar a descrição dos procedimentos metodológicos de Silva (2017) em sua tese de Doutorado, detalharemos os procedimentos de construção e produção de dados utilizados, relacionando-os a cada um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas e também aos objetivos específicos correspondentes. Vale mencionar que o contexto de efeitos/ resultados da política foi agrupado e será trabalhado em conjunto ao contexto da prática, tendo em vista que há previsão para tal operação metodológica nas proposições de Ball (1994).

A Tabela 1 apresenta uma síntese da organização feita, na qual relacionamos os contextos da abordagem do ciclo de política aos objetivos específicos e ao procedimento de construção e produção de dados.

Tabela 1 - Procedimentos de Construção e Produção de Dados

Contextos	Objetivos Específicos	Procedimentos de Construção e Produção de Dados
Contexto de influência	Verificar a origem e quais as influências globais, nacionais e locais presentes no programa de ensino remoto implementado pela SEE-MG.	Revisão bibliográfica e análise documental
Contexto da produção de textos	Analisar os textos políticos produzidos pela SEE-MG e pelos demais atores acerca do REANP.	Revisão bibliográfica e análise documental
Contextos da prática e dos resultados/efeitos	Analisar o discurso de professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e Médio em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Uberaba-MG sobre o REANP.	Aplicação de questionário e realização de entrevistas com docentes de duas escolas estaduais
	Identificar as aproximações e distanciamentos entre o discurso e os documentos oficiais e o discurso dos professores sobre o trabalho docente no REANP.	Aplicação de questionário e realização de entrevistas com docentes de duas escolas estaduais
	Verificar quais os impactos do REANP na educação pública da rede estadual de Minas Gerais, a partir da experiência de duas escolas.	Aplicação de questionário, realização de entrevistas com docentes de duas escolas estaduais e análise de indicadores educacionais

Fonte: elaboração própria, 2022

A Tabela 1 reflete um retrato panorâmico do desenho metodológico, que será detalhado nos subtópicos seguintes, nos quais também aprofundaremos a discussão do referencial teórico que sustentou a operacionalização desta pesquisa. Por não se constituir como uma estratégia formal em nossa investigação, não mencionamos a observação de nossa própria prática docente no contexto pandêmico nos procedimentos de construção e produção de dados. Contudo, é imprescindível reconhecer que nossa experiência e as reflexões construídas a partir dela mediaram não apenas a construção do tema da pesquisa, mas também a nutriram de forma indireta, principalmente nos contextos da prática e dos resultados/efeitos.

Não nos colocamos enquanto objetos da própria pesquisa, embora, de certo modo, o fôssemos. Nossos relatos não foram utilizados como fontes de informação. Entretanto, tanto a busca pelos textos que compõem o *corpus* quanto as leituras e interpretações que realizamos - independentemente de sua origem, sejam produções institucionais ou respostas de entrevistas e questionários - estão inegavelmente embebidas por nossa experiência e apreensões sobre a educação no contexto pandêmico. Tal como recomenda Mills (2009), o trabalho intelectual e a vida pessoal caminham de mãos dadas e se retroalimentam, sem que isso afete o rigor e a validade de nosso trabalho analítico. No entanto, cabe ao pesquisador exercitar a “reflexividade ética” (Gewirtz; Cribb, 2011, p. 102), de modo a deixar explícitos todos os recursos adotados durante

o percurso investigativo e a maneira como estes influenciaram a interpretação dos fenômenos. Assim, nossa vivência no ERE ampliou nossa compreensão sobre as condições, os sentidos e as contradições do trabalho docente naquele período.

3.1.1.1. Contexto de influência

A abordagem do ciclo de políticas apresenta um caráter contínuo, dessa forma os contextos não se constituem enquanto etapas lineares e sequenciais. Entretanto, o contexto de influência é considerado o primeiro, visto que é nele que se iniciam a construção das políticas públicas e dos discursos políticos (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011).

Participam das arenas que compõem esse contexto atores internacionais, nacionais e locais, setores dos governos, representantes do poder legislativo, partidos políticos, sindicatos, grupos privados, organismos internacionais, entre outros. Em certas condições, esses atores podem vir a articular suas agendas; contudo, normalmente apresentam interesses conflitantes, fazendo deste, um contexto “complexo de luta por hegemonia” (Lopes; Macedo, 2011, pg. 256), no qual esses “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Nesse embate, algumas vozes são silenciadas enquanto outras são amplificadas.

É nesse contexto em que “são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção” (Lopes; Macedo, 2011, p. 256). Esse discurso em formação pode ser apoiado ou desafiado nas arenas públicas de articulação de influência, tais como os meios de comunicação, comissões, conselhos, grupos representativos (Mainardes, 2006).

Dito isso, no contexto de influência, buscamos identificar como o discurso político do REANP foi construído, quais atores participaram desse processo e de que maneira essas influências chegam até os contextos da produção do texto, da prática e dos resultados/efeitos. Dessa maneira, optamos por trabalhar com os discursos produzidos pela SEE-MG, Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), Fórum Permanente Estadual de Educação de Minas Gerais (FEPEMG), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), “Todos pela Educação” (TPE), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial (BM).

A opção por avaliar a atuação dos quatro primeiros mencionados se justifica por tratar de atores locais diretamente relacionados com a política de ensino remoto mineira. A SEE-MG por ser a Secretaria de Estado responsável pela elaboração da proposta, a ALMG por se constituir enquanto a instância de poder responsável por fiscalizar e negociar as políticas com o governo estadual, o FEPEMG, por ser uma relevante instância de debate e ter entre suas atribuições a participação nos processos de concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais estaduais, e o Sind-UTE/MG por ser a instância representativa das trabalhadoras e trabalhadores da educação.

Em âmbito nacional, a paralisia e a falta de liderança do MEC na condução da educação no contexto da pandemia de COVID-19, fez com que toda a responsabilidade pelo planejamento, financiamento e elaboração de uma resposta educacional para mitigar o impacto do fechamento das escolas recaísse sobre as secretarias estaduais e municipais (Arruda, 2020; TPE, 2020a; TPE, 2020b; Macedo, 2021). Dessa forma, quem assume esse papel de estabelecer diretrizes mínimas para que as redes de ensino pudessem desbravar caminhos possíveis passa a ser o CNE, a Undime e o Consed. O “Todos pela Educação” aproveita a brecha deixada pelo Estado e organiza uma série de debates com representantes do setor financeiro e empresarial, órgãos e conselhos de educação com o intuito de disputar os significados e a direção da educação e das políticas educacionais durante a crise sanitária (Uczak; Bernardi, 2021). Pelo motivo exposto, julgamos importante investigar a atuação e as possíveis influências destes atores nas políticas e programas de ERE.

E por último, em um mundo globalizado, não podemos compreender as políticas educacionais sem analisar a atuação de organismos internacionais, tal como o BM, a OCDE e a UNESCO, que, conforme Mainardes (2006), junto com outras agências multilaterais, exercem influência na construção das políticas nacionais e locais. A escolha pelos três organismos supramencionados se deu pelo fato de publicarem materiais sobre o ensino durante o período pandêmico em data anterior à divulgação do programa do Estado de Minas Gerais.

A partir do que foi exposto, apresentamos, na Tabela 2, os documentos principais que constituíram nosso *corpus* referente ao contexto de influência.

Tabela 2 - Corpus do contexto de influência

Ator	Título do Material	Tipo
OCDE	Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020	Guia
UNESCO	Estratégias de ensino à distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19	Nota Informativa
BM	Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?	Nota
TPE	Ensino à distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19	Nota Técnica
TPE	Diálogos com CNE: a educação frente à pandemia	Webinário
ALMG e SEE-MG	5ª Reunião Especial - Plenário da ALMG	Reunião Especial
Sind-UTE/MG	Nota Pública do Sind-UTE/MG sobre a proposta da SEE/MG e o MEC utilizarem a Educação à Distância durante a pandemia de Coronavírus em Minas Gerais	Nota
FEPEMG	Ofício FEPEMG nº. 18/2020	Ofício

Fonte: elaboração própria, 2022

“Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”, publicado em março de 2020 pela OCDE, “Estratégias de ensino à distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19”, nota informativa elaborada pela Unesco em abril de 2020 e “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, nota produzida pelo BM em abril de 2020, têm em comum o fato de serem documentos produzidos por essas agências multilaterais com o objetivo de direcionar e auxiliar os gestores no desenvolvimento de estratégias políticas para o enfrentamento da pandemia e o consequente fechamento das escolas. O estudo da OCDE se apoia no resultado de uma pesquisa quantiquantitativa realizada com 330 respondentes de 98 países, sobre as ações empreendidas para a continuação das atividades educacionais, enquanto os demais buscam sustentar suas proposições em experiências desenvolvidas por países ao redor do mundo em outras pandemias e também no contexto da COVID-19.

A nota técnica “Ensino à distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19” apresenta os posicionamentos do TPE acerca das possíveis estratégias para a continuidade das atividades escolares. No mesmo caminho, o webinário “Diálogos com CNE: a educação frente à pandemia”, organizado pelo TPE, BM e CNE, que contou com a participação de representantes desses grupos e também da Undime e do Consed, tinha como objetivo debater os principais desafios pedagógicos e de regulamentação dos programas de ERE.

A “5ª Reunião Especial da ALMG”, realizada em 15 de abril de 2020, na qual a ALMG convocou a Secretária de Educação de Minas Gerais, Júlia Figueiredo Goytacaz Sant’anna, para prestar informação sobre as ações da pasta para a continuidade das atividades educacionais no Estado. Esta foi a primeira apresentação pública da proposta que estava sendo elaborada pela SEE-MG, o REANP. Após exposição do programa de ERE, a secretária foi arguida pelas deputadas e deputados mineiros, com destaque para o confronto entre ela e a parlamentar Beatriz Cerqueira, do Partido dos Trabalhadores, que também é presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG e crítica ferrenha ao governo estadual.

Por fim, temos a “Nota Pública do Sind-UTE/MG sobre a proposta da SEE/MG e o MEC utilizarem a Educação à Distância durante a pandemia de Coronavírus em Minas Gerais”, na qual é apresentado o posicionamento do Sind-UTE/MG a respeito das estratégias de ensino remoto e o “Ofício FEPEMG nº. 18/2020”, no qual o FEPEMG avalia criticamente o modelo de ensino remoto elaborada pela SEE-MG e apresenta propostas para a educação mineira durante a vigência da pandemia, visando a garantia do direito constitucional à educação.

Uma vez que o material utilizado foi apresentado, faz-se necessário apontarmos como se deu o direcionamento de nosso olhar para ele. Pelo fato de Ball e os colaboradores (1992) terem feito uma explicação breve de cada um dos contextos, Mainardes (2006) estabeleceu algumas questões norteadoras para auxiliar outros pesquisadores a utilizar a metodologia. Nesse sentido, nos interessou questionar o material selecionado para respondermos: (a) quais fatores explicam a emergência do REANP em Minas Gerais e como se articularam os discursos e os atores que influenciaram sua formulação; (b) quais interesses estavam em disputa na formulação do REANP e como se expressaram nos discursos dos diferentes atores; e (c) quais foram as principais tendências, influências e prioridades incorporadas na formulação do REANP.

Com os procedimentos adotados e descritos, buscamos verificar a origem e quais as influências globais, nacionais e locais presentes no programa de ensino remoto implementado pela SEE-MG.

3.1.1.2. Contexto da produção de texto

O segundo contexto é o da produção de texto, no qual há a passagem do discurso político constituído no contexto anterior para a condição de texto político, que é visto “como algo que restringe um escopo de opções disponíveis em decidir o que fazer” e que “define resultados particulares (Ball, 1994, p.19); (Lopes; Macedo, 2011, p. 259). Estes textos que representam a política podem assumir várias formas, como os “textos legais oficiais e textos políticos,

comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52).

Apesar de estabelecer uma relação simbiótica com o contexto de influência, esta não se dá de maneira evidente ou simples, pois, nessa passagem, não há uma transferência direta, imediata e literal das múltiplas influências ao texto político, visto que elas são sempre recontextualizadas, reinterpretadas e reelaboradas no contexto da produção de texto (Mainardes, 2006).

Com base na teoria literária, Ball e colaboradores (1992) argumentam que os textos políticos são representações das políticas codificadas e decodificadas de maneira complexa, que emergem em meio as lutas, negociações e acordos entre os grupos que atuam a partir dos diferentes lugares de produção de textos e estão em constante disputa pelo controle dessas representações (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011).

Para Bowe, Ball e Gold (1992), à medida que os atores de nível de base, ou seja, os profissionais que atuam na escola, são envolvidos na formulação e implementação das políticas é influenciada pelo estilo do texto. O texto do tipo *readerly* (prescritivo) limita a participação destes atores enquanto o texto do tipo *writerly* (“escrevível”) permite uma participação mais ativa em sua interpretação e reelaboração no contexto da prática (Ball, 1994; Mainardes, 2006).

Dito isso, na abordagem do ciclo de políticas, o Estado não detém o monopólio da produção dos textos e de seus significados, tendo em vista que, “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 52). Nesse sentido, é preciso considerar os textos produzidos pelos demais atores que participam desse processo, o que faz com que esses textos por vezes sejam contraditórios entre si e não apresentem coesão, coerência e clareza quando analisados em conjunto (Mainardes, 2006).

Não apenas a produção dos textos políticos está em disputa, visto que os diferentes atores estão em luta para “hegemonizar determinadas leituras” desses textos (Lopes; Macedo, 2011, pg. 259). Os leitores assumem papel ativo e, ao confrontarem tais textos com suas experiências, valores e perspectivas, os recriam a cada leitura. Entretanto, nem todas as leituras são possíveis, pois são atravessadas por relações de poder (Lopes; Macedo, 2011).

Tomando como referência a discussão realizada, selecionamos alguns textos para compor nosso *corpus* do contexto de produção de texto. A Tabela 3 apresenta uma síntese desse material.

Tabela 3 - Corpus do contexto de produção de texto

Ator	Título do Material	Tipo
SEE-MG	Resolução SEE nº 4.310/2020	Legislação
SEE-MG	Lançamento do REANP	Coletiva de Imprensa
SEE-MG	Documento Orientador REANP 2020	Documento Oficial
SEE-MG	Documento Orientador REANP 2021	Documento Oficial
FEPEMG	Ofício FEPEMG nº. 18/2020	Ofício
ALMG	6ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia	Reunião Especial
Sind-UTE/MG	Programa Outras Palavras nº 320	Programa de Televisão
Rede 98	Central 98 entrevista Secretária Júlia Sant'anna	Programa de Rádio

Fonte: elaboração própria, 2022

No que diz respeito à produção de texto da SEE-MG, trabalhamos com a “*Resolução SEE nº 4.310/2020*”, na qual são estabelecidas as diretrizes legais do REANP, a “Coletiva de imprensa de lançamento do REANP”, com participação da secretária de educação e a subsecretária de desenvolvimento da educação básica de Minas Gerais, respectivamente, Júlia Figueiredo Goytacaz Sant’anna e Geniana Guimarães Faria, onde as duas apresentam o programa adotado no Estado. Também utilizamos o “Documento Orientador do REANP” dos anos de 2020 e 2021, nos quais é estabelecida e detalhada a forma de funcionamento do REANP.

Os demais textos listados da Tabela 3, foram selecionados por permitirem uma avaliação das leituras e consequentes produções de textos políticos de outros atores envolvidos. Em alguns desses materiais também há o reforço da produção de texto da SEE-MG, em comunicados oficiais e não oficiais.

Retomamos o “Ofício FEPEMG nº. 18/2020”, uma vez que nele é possível verificar a leitura e a produção do texto político realizada pelo FEPEMG sobre o REANP. A “6ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia”, de 8 de junho de 2020, teve como objetivo debater o ensino não presencial proposto pela SEE-MG e contou com a participação das deputadas e deputados estaduais que compõem a respectiva comissão, com destaque para a deputada Beatriz Cerqueira, representantes da SEE-MG, bem como com a participação de professores da rede estadual de ensino, alunas e alunos, membros da comunidade acadêmica das universidades públicas federais localizadas no Estado e também do FEPEMG. O “Programa Outras Palavras nº 320”, realizado pelo Sind-UTE/MG e transmitido em 23 de maio de 2020, apresentou o debate entre a presidente do sindicato, Denise Romano, a deputada Beatriz

Cerqueira e o presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), Hermes Leão, sobre o ensino remoto, com destaque para os programas estabelecidos no Estado de Minas Gerais e no Paraná. Ainda utilizamos a entrevista com a secretária Júlia Sant'anna para o programa de rádio Central 98, da emissora Rede 98, no qual ela reforça a posição da SEE-MG sobre o modelo de ensino remoto adotado no Estado.

O percurso analítico por esses dados foi baseado nas contribuições de Mainardes (2006) e as questões norteadoras que nos acompanharam durante a leitura dos textos foram: (a) quais agendas globais, nacionais e interesses locais influenciaram a construção do texto político do REANP e como esses interesses se manifestam nos discursos predominantes; (b) quais valores, intenções e propósitos estão explícitos ou ocultos no texto, e como esses elementos orientam a concepção da política; (c) quais são os grupos de interesse representados e excluídos na produção do texto, e de que forma essa dinâmica impacta sua construção discursiva; (d) o texto apresenta características prescritivas (*readerly*), “escrivíveis” (*writerly*), ou uma combinação de ambos; e (e) quais inconsistências, contradições e ambiguidades podem ser identificadas no texto do REANP.

Com os procedimentos de construção e produção de dados descrito, buscamos alcançar um de nossos objetivos específicos que está diretamente relacionado ao contexto de produção de texto, qual seja, analisar os textos políticos produzidos pela SEE-MG e pelos demais atores acerca do REANP.

3.1.1.3. Contexto da prática e dos resultados/efeitos

As políticas são textos que produzem ações com consequências reais, vivenciadas no contexto da prática. É para essa arena que a política é concebida e endereçada. Em modelos hierarquizados de análise de políticas esta é a fase da implementação; entretanto, Ball e colaboradores (1992) defendem que essa transposição não é linear e as políticas não são meramente implementadas, mas estão sujeitas à interpretação e recriação de sua versão original (Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011).

No contexto da prática, as políticas são “interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” (Mainardes, 2018, p. 5), por meio do envolvimento ativo e criativo dos atores que habitam essa arena, os quais são os professores, diretores, supervisores, entre outros que atuam nas unidades de ensino. Contudo, essa participação está sujeita aos “constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 260).

Nesse sentido, investigar a maneira como as escolas e os atores que fazem parte dela dão forma às políticas no contexto da prática, considerando-os não apenas como implementadores de política, mas reconhecendo as limitações de sua atuação, é fundamental para compreendermos a política de ensino remoto que vigorou no Estado de Minas Gerais durante os anos de 2020 e 2021, visto que uma análise baseada apenas nos textos oficiais, ainda que fundamental, não alcançaria a complexidade da política enquanto realidade que é vivenciada e operacionalizada na prática.

Considerando os limites temporais e financeiros de uma pesquisa acadêmica de doutorado, optamos por desenvolver a pesquisa de campo em duas escolas públicas estaduais localizadas em Uberaba-MG. Além do exposto, trabalhar com uma quantidade reduzida de escolas, nos permitiria aprofundar e compreender um pouco mais como os atores envolvidos no contexto da prática leram, interpretaram e produziram o REANP em suas realidades.

No livro **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias, um dos critérios adotados por Ball, Maguire e Braun (2021), ao selecionarem as instituições de ensino em que desenvolveriam a investigação, foi o histórico de desempenho acadêmico, no qual optaram por estudar quatro escolas inglesas com resultados semelhantes e próximos da média nacional, excluindo assim aquelas que destoavam positivamente ou negativamente.

Seguindo o caminho inverso ao adotado por Ball, Maguire e Braun (2021), escolhemos trabalhar com duas escolas notadamente diferentes. A Escola A é uma tradicional escola da cidade, localizada na região central e apresenta um dos mais altos Ideb entre as escolas públicas vinculadas e administradas pela SEE-MG na cidade de Uberaba, com resultado acima da média nacional tanto no ensino fundamental quanto no médio para o ano de 2019 (INEP, 2023c; 2023d). A Escola B, por sua vez, está localizada na periferia da cidade e apresenta Ideb abaixo da média nacional nos dois níveis de ensino para o ano de 2019 (INEP, 2023c; 2023d).

Partindo do pressuposto de que houve o estabelecimento de uma política de ensino remoto única e supostamente homogênea para todo o Estado, nos interessa compreender como duas escolas inseridas em realidades diversas atuaram nesse cenário, identificando as semelhanças e diferenças entre a política construída e realizada por elas no contexto da prática. Apesar de termos feito essa opção metodológica, não temos a intenção de percorrer um caminho que associa de forma imediata e determinista as diferenças evidenciadas a critérios geográficos, socioeconômicos e aos resultados das avaliações gerais. Ao contrário disso, procuramos investigar como as professoras e professores interpretaram e recriaram o texto político que instituiu o REANP, o que motivou as decisões que tomaram e como foi a atuação na prática.

Tendo em vista as limitações e intenções já mencionadas, julgamos ser inviável realizar a pesquisa com todas as professoras e professores em exercício nas escolas selecionadas, sendo assim, trabalhamos com uma amostra de 23 professores (8 da Escola A e 15 da Escola B) que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos: 1 - trabalhar em alguma das duas escolas selecionadas; 2 - estar em atividade durante a vigência do REANP; 3 - atuar simultaneamente no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio; 4 - consentir voluntariamente em participar desta pesquisa.

As questões éticas sempre foram centrais nesta pesquisa. Antes de contatarmos os docentes, solicitamos autorização para a realização da pesquisa nas escolas aos respectivos diretores em exercício e, posteriormente, formalizamos o pedido de autorização junto a SEE-MG. Em seguida, obtivemos permissão para realização da pesquisa junto Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFTM a partir do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 53823621.2.0000.5154.

Somente após as devidas autorizações, é que entramos em contato com os docentes consultando seu desejo em participar da pesquisa, que foi registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE) enviado junto com o instrumento de construção e de produção de dados (questionário). Garantimos o anonimato e a confidencialidade a todos os participantes da pesquisa, por meio do uso de pseudônimos para as escolas e participantes. Combinamos previamente com os participantes da pesquisa sobre a gravação da entrevista, que só foi iniciada após permissão destes. Além disso, os participantes foram informados sobre o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento.

O procedimento de construção e produção de dados com os professores foi dividido em duas fases, em que definimos um instrumento de construção e de produção de dados para cada uma delas. Na primeira, utilizamos um questionário (APÊNDICE A) composto por 29 questões, sendo 13 de múltipla escolha para seleção de uma única opção de resposta, 12 de múltipla escolha com opção de seleção para mais de uma resposta, 1 questão de resposta curta para registro do número de telefone dos participantes e 3 questões discursivas. Das 25 questões de múltipla escolha, 15 delas apresentam como opção de resposta o campo “Outros”, no qual, os respondentes que desejassem aprofundar o relato ou não se sentissem contemplados pelas opções de resposta formuladas pelo pesquisador, pudessem discorrer sobre suas experiências e percepções.

O documento foi organizado em 13 seções: (1) apresentação da pesquisa; (2 a 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (5) perfil dos respondentes, com 5 questões; (6) organização do trabalho docente no ensino remoto, com 1 questão; (7) organização do trabalho

docente no ano letivo de 2020, com 4 questões; (8) organização do trabalho docente no ano letivo de 2021, com 4 questões; (9) envolvimento e adesão das alunas/alunos ao ensino remoto, com 4 questões; (10) uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na mediação do processo de ensino aprendizagem, com 4 questões; (11) percepções das professoras/professores acerca do processo de ensino-aprendizagem remoto, com 2 questões; (12) percepções das professoras/professores acerca do Regime Especial de Atividades Não Presenciais REANP, com 4 questões; (13) Convite para participação da segunda etapa da pesquisa de campo (entrevista), com 1 questão.

Tendo em vista o contexto pandêmico e as medidas de isolamento social, que impossibilitava a aplicação do questionário de maneira presencial, e até mesmo o seu envio impresso aos docentes que compunham nossa amostra, elaboramos tal instrumento de construção e de produção de dados utilizando a ferramenta digital *Google Formulários*, e, dessa maneira, o *link* para acesso precisava ser enviado aos professores selecionados via *e-mail* ou *Whatsapp*. Em *e-mails* trocados com o diretor da Escola A e a diretora da Escola B, solicitamos a eles que verificassem com os respondentes a possibilidade de informarem seus números de telefone para que pudéssemos entrar em contato, apresentar a pesquisa e encaminhar os questionários. Ambos nos responderam que, por questão de privacidade, apenas poderiam nos informar os *e-mails* institucionais dos professores, nos quais enviamos o *link* individualmente.

Realizamos o contato via *e-mail* em três ocasiões, duas delas em dezembro de 2021, antes do encerramento do ano letivo e outra em março de 2022, aproximadamente um mês após o início do novo ano letivo. Ao final, dos 23 possíveis participantes da pesquisa, obtivemos 9 repostas ao questionário, cerca de 39% do total, sendo 5 da Escola A e 4 da Escola B. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, e considerando que nossos objetivos não exigem necessariamente a participação do total de participantes, trabalhamos com o quantitativo de respostas recebidas após o terceiro contato. Entretanto, julgamos adequado tentar elencar algumas circunstâncias que podem ter motivado a baixa taxa de respostas.

Primeiramente, a pandemia de COVID-19, que impossibilitou as visitas presenciais às escolas e o contato direto com os potenciais participantes. Outro ponto pode estar relacionado à data em que realizamos o primeiro contato, ou seja, dezembro de 2021, nas semanas próximas ao encerramento do ano letivo, em que é sabido que há uma ampliação da carga de trabalho antes para o fechamento de frequências e notas. Apesar de termos consciência de tal fato, optamos por, ainda assim, realizar nossa aproximação inicial como forma de evitarmos eventuais trocas de professoras e professores que respondessem à pesquisa no ano subsequente. Além

disso, acreditamos que a sobrecarga e precarização do trabalho docente, com consequente esgotamento das trabalhadoras e trabalhadores da educação após dois anos de ensino remoto (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020), pode ter contribuído para o cenário encontrado.

Após aplicação do questionário, na segunda fase dessa etapa da pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) via *Google Meet*, com o objetivo de aprofundar a discussão das informações coletadas na fase anterior. O contato com os participantes para agendamento e encaminhamento do *link* para a entrevista ocorreu via *Whatsapp*, que foi informado pelos participantes no questionário.

De 23 participantes potenciais, esperávamos conseguir o consentimento de três de cada escola, os quais deveriam ser de campos de conhecimento diferentes, ou seja, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Exatas/Naturais. Nessa fase, conseguimos nos aproximar um pouco mais do que havia sido arquitetado no projeto de pesquisa. De 9 respondentes do questionário, 6 aceitaram conceder a entrevista, 3 professoras e 1 professor da Escola A e 2 professoras da Escola B. Deste grupo, realizamos, de fato, 5 entrevistas, uma vez que o professor da Escola A declinou do consentimento posteriormente. No que diz respeito às áreas de conhecimento, trabalhamos com 2 professoras de Linguagens, uma de cada escola, o que também se deu com as Ciências Humanas, já, na área das Ciências Exatas/Naturais, entrevistamos uma professora da Escola A, pois a professora da Escola B, que atuava no mesmo conteúdo, não aceitou participar.

O roteiro foi elaborado com 18 questões, divididas em 5 seções: (1) recepção e implementação do REANP, com 4 questões; (2) uso das TDIC e formação docente, com 3 questões; (3) trabalho docente no REANP, com 4 questões; (4) adesão, envolvimento e aprendizagem das alunas/alunos, com 5 questões; (5) avaliação do REANP, com 2 questões.

Como já mencionado, a pesquisa foi projetada e parcialmente realizada em um cenário marcado por muitas incertezas decorrentes da situação sanitária provocada pela disseminação da COVID-19. Não sabíamos quando as escolas seriam reabertas, como isso aconteceria e, dessa maneira, optamos por fazer a construção e produção de dados referente ao contexto da prática de maneira remota, utilizando ferramentas de TDIC. Escolhemos trabalhar com dois instrumentos, questionário e entrevista, pois entendemos que os dois se complementariam. O primeiro nos permitiu além de estabelecer um contato inicial com os docentes, coletar algumas informações relevantes à pesquisa e na iminência de nenhum participante aceitar ser entrevistado, ainda teríamos material para avaliar a implementação do REANP. O segundo contribuiu para o aprofundamento e melhor compreensão das interpretações e das estratégias adotadas pelos professores para a operacionalização do programa de ensino remoto proposto no Estado.

Nesse sentido, os instrumentos de construção e produção de dados que construímos e utilizamos nessa etapa da pesquisa estavam alinhados com nossos objetivos e nos deram condição de analisar o discurso dos professores sobre o REANP e identificar as aproximações e distanciamentos dos discursos e documentos oficiais com os discursos e as práticas dos professores no REANP.

A partir da contribuição dos professores no questionário e na entrevista, buscamos responder às seguintes questões norteadoras sugeridas por Mainardes (2006) e adaptadas por nós para a realidade da nossa pesquisa: (a) de que maneira os professores e as escolas interpretaram, receberam e implementaram as orientações do REANP no cotidiano escolar; (b) houve variações nas formas de interpretação, apropriação e implementação do REANP entre as duas escolas analisadas; (c) que fatores explicam essas diferenças; (d) quais formas de resistência - individuais e/ou coletivas - emergiram no processo de implementação do REANP e de que modo elas se articularam às condições objetivas e subjetivas dos sujeitos e das instituições; (e) que contradições, tensões e conflitos se manifestaram entre as leituras e práticas produzidas no contexto da prática e os sentidos atribuídos à política pelos seus formuladores; e (f) quais foram os principais desafios enfrentados no processo de implementação do REANP e como os professores e as escolas mobilizaram estratégias para enfrentá-los.

Ao respondermos a essas perguntas, acreditamos ter conseguido descrever e analisar o programa de ensino remoto do Estado de Minas Gerais na prática. Porém ainda temos como objetivo verificar quais os impactos do REANP na educação pública da rede estadual de Minas Gerais, visto que as políticas educacionais produzem efeitos desejados e indesejados, sendo este o cerne do quarto contexto do ciclo de políticas, o contexto dos resultados/efeitos.

Apesar de Ball e colaboradores (1992) terem concebido a abordagem do ciclo de políticas em três contextos, em trabalho *solo* realizado posteriormente, o sociólogo inglês acrescentou mais dois contextos, sendo um deles o contexto dos resultados/efeitos, no qual a premissa básica é a de que, na análise de qualquer política educacional, se faz necessário compreender quais são seus impactos e como eles interagem com as desigualdades existentes. Sendo assim, neste contexto, a atenção está direcionada para as questões de justiça, igualdade e liberdade. (Ball, 1994; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Estes efeitos podem ser de primeira ou de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem estão relacionados às mudanças nas ações e comportamentos dos profissionais que atuam na prática, enquanto os efeitos de segunda ordem dizem respeito ao impacto dessas mudanças no

que tange aos padrões de acesso, oportunidade e justiça social (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009).

A opção por trabalhar o contexto dos resultados de maneira associada ao contexto da prática parte de apontamentos de Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009). Nela o autor reconhece que “os resultados são uma extensão da prática” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306), ou seja, tanto as tentativas de mudanças nas ações e comportamento dos profissionais, quanto os efeitos de segunda ordem acontecem no e a partir do contexto da prática (Mainardes; Marcondes, 2009).

Segundo Mainardes (2006), o uso de dados estatísticos relacionados à avaliação de desempenho, matrículas, evasão, entre outros, podem ser utilizados para a análise do contexto dos resultados/efeitos; entretanto, a compreensão acerca das desigualdades sociais criadas ou reproduzidas pela política, dependem da “pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica” (Mainardes, 2006, p. 60).

A partir disso, as seções (6) organização do trabalho docente no ensino remoto, (7) organização do trabalho docente no ano letivo de 2020, (8) organização do trabalho docente no ano letivo de 2021, (9) envolvimento e adesão das alunas/alunos ao ensino remoto, (11) percepções das professoras/professores acerca do processo de ensino-aprendizagem remoto, (12) percepções das professoras/professores acerca do REANP que compõe o questionário, bem como as seções (1) recepção e implementação do REANP, (3) trabalho docente no REANP, (4) adesão, envolvimento e aprendizagem das alunas/alunos, (5) avaliação do REANP que fazem parte da entrevista, contribuíram significativamente para as reflexões realizadas sobre esse contexto, visto que foram elaboradas com o intuito de atender tal necessidade expressa no parágrafo anterior. Além delas, trabalhamos com dados estatísticos do INPE e reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG, conforme apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Corpus do contexto dos resultados/efeitos		
Ator	Título do Material	Tipo
INEP	Indicadores Educacionais 2019 a 2024	Documento Oficial
ALMG	22ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia	Reunião Especial
Pesquisador	Questionário	Google Formulários
Pesquisador	Entrevista Semiestruturada	Vídeo

Fonte: elaboração própria, 2022

Os *Indicadores Educacionais* produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobretudo os que dizem respeito ao quantitativo de alunos, taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), IDEB e ENEM, foram utilizados com o intuito de comparar os dados estatísticos de um período que contempla tanto os resultados obtidos no ano imediatamente anterior à suspensão das aulas presenciais e implantação do REANP, ou seja, 2019, e indo até o ano de 2024, passando pelo período em que o programa estava em vigência. Nos interessou saber qual o impacto provocado nestes índices a partir de uma análise multiescalar, na qual estabelecemos paralelo entre os dados nacionais, estaduais, municipais e das duas escolas estudadas.

A 22ª *Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia*, que ocorreu no dia 27 de novembro de 2020, contou com a participação dos representantes da respectiva comissão e demais deputados, bem como a Secretária de Educação de Minas Gerais, Júlia Figueiredo Goytacaz Sant’anna, para prestar informação sobre os resultados das ações da pasta para a continuidade das atividades educacionais no Estado no ano de 2020. Tal reunião nos permitiu investigar os dados oficiais da SEE-MG, visto que a secretaria não publicou nenhum documento apresentando a avaliação do programa.

Já as seções supramencionadas referentes ao *Questionário* e à *Entrevista semiestruturada*, nos permitiu conhecer a avaliação dos docentes das escolas estudadas acerca dos efeitos do REANP sobre as realidades a que estão inseridos. Ainda que o número de participantes seja insuficiente para a construção de generalizações, nos permitiu contrastar e relacionar com os demais dados coletados para análise desse contexto.

Percorremos nosso *corpus* do contexto dos resultados/efeitos a partir de algumas questões norteadoras propostas por Mainardes (2006) e adaptadas por nós para a realidade da nossa pesquisa: (a) quais impactos o REANP produziu sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos professores; (b) de que forma a política afetou o planejamento curricular e os processos de avaliação; (c) de que maneira o REANP afetou o acesso, na permanência e na participação dos estudantes nas atividades escolares; (d) quais desigualdades educacionais foram produzidas, aprofundadas ou reproduzidas com a implementação do REANP, especialmente em relação às aprendizagens; e (e) em que medida os dados estatísticos oficiais convergem ou divergem dos relatos e percepções docentes acerca dos efeitos do REANP.

Devidamente apresentada a metodologia de construção e produção de dados, bem como os instrumentos utilizados, no tópico seguinte detalharemos como realizamos a análise dos dados levantados.

3.1.2 Procedimento de análise dos dados

No que diz respeito à metodologia, definir o procedimento de análise dos dados, provavelmente, tenha sido o ponto mais crítico e sensível da pesquisa, uma vez que na “abordagem do ciclo de políticas” (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994), os autores não estabeleceram um modelo para a análise dos dados, tampouco indicaram algum recurso teórico-metodológico que tenha sido adotado por eles em seus trabalhos, com exceção de Ball, Maguire e Braun (2021), que apontam para uso de um *software* de tratamento de dados.

Uma das vantagens da referida abordagem é o seu caráter dinâmico, aberto e flexível (Mainardes 2006), o que permite sua articulação com outros referenciais de maneira a ampliar seu potencial analítico, mas, por outro lado, impõe desafios ao pesquisador, dentre eles, a seleção adequada da metodologia de análise de dados. Nesta decisão, não se pode perder de vista a vigilância epistemológica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010), pois metodologia e epistemologia devem ser vinculadas e empregadas de maneira coerente (Mainardes; Ferreira, Tello, 2011).

Buscamos na literatura algum caminho a seguir e ao retomarmos a tese de Doutorado de Mainardes (2004), **Moving away from a graded system: a policy analysis of the cycles of learning project** (Brazil), em que o autor recorre à abordagem do ciclo de políticas, nos deparamos com um subtópico no capítulo em que trata das questões metodológicas, no qual o autor caracteriza seu procedimento de análise dos dados em três etapas. A primeira foi destinada à leitura e elaboração de temas gerais, a segunda, ao refinamento e a articulação dos temas em diferentes tipos de dados e, por último, a formatação final da análise de dados vinculada à abordagem do ciclo de políticas. Inspirados pelo movimento realizado por Mainardes (2004), arquitetamos nosso procedimento de construção e produção de dados, organizado em três níveis.

3.1.2.1. 1º Nível: *Estabelecimento de categorias gerais*

Há dois pontos que julgamos ser relevante esclarecermos nesta subseção: o motivo de termos definido algumas categorias antes mesmo de iniciarmos a leitura do *corpus* e o que nos levou a definir estas categorias especificamente. Acreditamos que podemos respondê-los de maneira conjunta.

Nosso objeto de pesquisa é o REANP, uma política educacional emergencial proposta pela SEE-MG com o principal objetivo de estabelecer as diretrizes básicas para a continuidade das atividades no contexto pandêmico. Há uma gama de políticas que circula, simultaneamente, na escola, algumas delas são voltadas para questões mais gerais como infraestrutura,

alimentação e saúde, enquanto muitas outras são direcionadas especificadamente para aspectos educacionais, tal qual nosso objeto de estudo. Nesse caso em questão, por meio das políticas, os atores procuram intervir no sentido, na forma e no conteúdo da educação formal.

De acordo com Bernstein (2003), a educação e a sua razão de ser, ou seja, a transmissão do conhecimento estabelecido e considerado público, são constituídos por meio de três sistemas de mensagens: currículo, pedagogia e avaliação.

O currículo define o que é considerado conhecimento válido, a pedagogia define o que é considerado uma transmissão válida de conhecimento, e a avaliação define o que é considerado uma realização válida desse conhecimento por parte do aluno (Bernstein, 2003, p. 169).

A estes três principais sistemas de mensagens, Bates (1992) acrescenta mais um, a administração educacional, “cujo objetivo é mobilizar recursos sociais e organizacionais de formas concebidas para moldar e controlar os outros três” (Bates, 1992, p. 3, tradução nossa). Ball (1994), inspirado no trabalho de Bates, classifica este quarto sistema de mensagens como organização. Não há, nos trabalhos de ambos, uma definição explícita do que seria administração/organização. Entretanto, baseado nas contribuições destes autores e tentando manter a gramática de Bernstein, administração/organização define o que é considerado uma gestão válida das pessoas, recursos e procedimentos em nível educacional.

Estes quatro sistemas de mensagens apresentam alto grau de interdependência (Bernstein, 2003; Bates, 1992; Ball, 1994) de tal forma que, mesmo uma política que tenha um escopo mais direcionado para um deles, afeta os demais. Um exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao promover mudanças no currículo, afetou diretamente a pedagogia, a avaliação e administração/organização.

Partindo do exposto, nossas quatro categorias de análise principais são: currículo, pedagogia, avaliação e administração/organização. Feito isso, agora podemos responder as duas perguntas com as quais iniciamos esta subseção. Tendo em vista a extensão do nosso *corpus*, e aqui me refiro à quantidade de textos, direcionar o olhar para alguns elementos específicos tende a facilitar nosso trabalho de interpretação e análise dos dados, associado a isso, qualquer alteração promovida na educação por meio das políticas educacionais irá interagir e modificar estes quatro sistemas de mensagens em maior ou menor grau, o que justifica nossa opção por tais categorias e por sua definição *a priori*.

3.1.2.2. 2º Nível: *Transcrição, leitura, organização dos dados*

Aqui iniciamos, de fato, o trabalho analítico em nosso *corpus* textual. Antes de tudo precisamos “converter todas os materiais para a mesma unidade de medida”, ou seja, o texto escrito, tendo em vista que parte do nosso *corpus* é composto por vídeos, logo, a primeira tarefa, neste nível, consistiu na transcrição.

Feito isso, partimos para a leitura e organização preliminar do material. À medida que percorríamos os textos selecionados para cada um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas, destacamos e classificamos os trechos que eram representativos das categorias estabelecidas no primeiro nível, inclusive aqueles em que identificamos a utilização de outras expressões para se referirem a essas categorias.

Em um segundo momento, por meio da ferramenta de busca do próprio aplicativo utilizado para a leitura dos documentos, levantamos a quantidade de ocorrência dos termos currículo, pedagogia, avaliação, administração/organização, bem como de seus correlatos identificados. Este procedimento foi adotado tanto para fins verificação, quanto para fins analíticos, visto que permitiu a identificação de trechos que não destacamos e classificamos na leitura preliminar, além disso, possibilitou a avaliação da predominância de alguma das categorias nos textos quando tratados individualmente ou agrupados nos contextos do ciclo de políticas.

3.1.2.3. 3º Nível: *Análise e apresentação dos dados*

Com os excertos transcritos, organizados e classificados, primeiramente, pelo contexto do ciclo de políticas em que se encontrava o texto de origem e, posteriormente, pelas categorias, percorremos os recortes selecionados de nosso *corpus* procurando identificar os significados atribuídos ao REANP, por meio dos discursos produzidos acerca do currículo, da pedagogia, da avaliação e da administração/organização pelos atores envolvidos em cada uma das arenas apresentadas - contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática e dos resultados/efeitos - bem como interpretar os contextos e as condições em que estes discursos foram produzidos.

A apresentação de nossas reflexões e interpretações oriundas da análise dos dados constitui-se no núcleo da tese e foi concebida em diálogo com a abordagem do ciclo de políticas, logo foi dividida em três partes. Articulando os estudos de Ball (2020) sobre as redes de políticas e de Bourdieu e Wacquant (2005) e Bourdieu (2008) sobre campo e poder simbólico com os textos produzidos por atores globais, nacionais e locais, na Subseção 4.1, tratamos do contexto de influência. A Subseção 4.2 dedicamos ao contexto da produção de texto, na qual exploramos tanto os textos políticos quanto as interpretações produzidas sobre o REANP, com o

suporte, sobretudo, dos pronunciamentos e entrevistas oficiais, bem como das reuniões com diversos atores estaduais na Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG. O contexto da prática/resultados e efeitos é discutido da Subseção 4.3, por meio dos questionários e entrevistas, principalmente. As contribuições de Bourdieu e Wacquant (2005) e Bourdieu (2008) sobre *habitus*, bem como a teoria da atuação e as discussões sobre performatividade de Ball (2020; 2021) foram essenciais nesta parte.

Acreditamos que, a partir desse procedimento de análise de dados adotado, que foi estruturado de maneira integrada aos pressupostos teórico-metodológicos, temos condições de atender ao objetivo da pesquisa, o qual é analisar o REANP desde sua concepção até a sua implementação e os efeitos provocados nas escolas.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

O REANP constituiu uma política que, mesmo com caráter emergencial, afetou diversas dimensões e atores da educação, de tal forma que uma investigação acerca deste tema poderia partir de uma série de perspectivas, dentre elas, o uso das TDIC, o currículo e/ou o material de um campo de conhecimento específico, a formação docente, entre muitos outros recortes de grande relevância para a compreensão deste peculiar momento da educação escolar em âmbito global, nacional e, especificadamente, local. Todo trabalho intelectual é composto pelas escolhas daqueles que o realizam, neste caso, desde as etapas iniciais, ou seja, a concepção e definição do projeto, optamos por inseri-la no campo das pesquisas em políticas educacionais. Nosso objetivo é analisar o REANP desde sua concepção até os efeitos decorrentes de sua “implementação” nas escolas. Transitar por esse caminho se configura enquanto uma árdua e desafiadora tarefa, visto que:

[...] a complexidade e o escopo da análise política - de um interesse no funcionamento do Estado a uma preocupação com contextos da prática e resultados distributivos da política - exclui a possibilidade de explicações bem-sucedidas baseadas em uma teoria única. O que precisamos na análise de políticas é uma caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias (BALL, 1994, p. 14, tradução nossa).

Com isso, não queremos dizer que nos lançaremos de maneira desgovernada por uma série de referenciais, extraindo fragmentos desconexos e os suturando de maneira a formar um grande “Frankstein” teórico e epistemológico, que, além de uma aberração científica, não atende aos objetivos deste trabalho. Conforme aponta Ball em uma entrevista:

[...] se você juntar vários tipos diferentes de posições teóricas, você precisa estar consciente do que está fazendo. Não podemos apenas juntar teorias sem estarmos

conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de auto-consciência reflexiva (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 314).

Nesse sentido, nosso objetivo, nas partes seguintes desta subseção, é expor e trabalhar com a nossa caixa de ferramentas de conceitos e teorias. Cabe pontuar que nenhuma delas toca diretamente em nosso tema específico de pesquisa, mas contribuem para a análise das políticas e programas educacionais de forma mais ampla, assim, permitindo a compreensão do REANP, tanto no que tange ao contexto social em que foi formulado, bem como no que diz respeito à sua transmutação em prática. A espinha dorsal de nosso trabalho está na produção intelectual do sociólogo inglês Stephen J. Ball, tendo em vista nossa opção em adotar a abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994) como recurso metodológico que estrutura e orienta nosso percurso investigativo.

Dito isso, a subseção em questão foi dividida em três partes. Na primeira, procuramos definir a concepção de política a qual nos referimos neste trabalho, apoiados nas reflexões acerca da natureza complexa da política, que assume simultaneamente um caráter textual e discursivo (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). Na segunda, concentramos as discussões nas transformações ocorridas no interior dos campos político e econômico (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008) - o neoliberalismo e a globalização (Peck; Tickell, 2002; Santos, 2003; 2014; Dale, 2004; Harvey, 2008; 2022; Ortiz, 2009; Ball, 2020) - que transbordaram para o campo educacional, enfatizando as transformações ocorridas no Estado, o papel das redes de políticas e dos novos atores na circulação e hegemonização de determinados discursos acerca da educação (Dale, 1999; 2004; Ball; Youdell, 2008; Ball; Olmedo, 2013; Maguire, 2013; Shiroma; Evangelista, 2015; Shiroma, 2019; Ball, 2020). Na terceira, voltamos nosso olhar para o trabalho com as políticas nas escolas e elegemos como guia os conceitos de campo, capital e *habitus* (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008), a teoria da atuação e a noção de performatividade (Ball; Maguire; Braun, 2021).

3.2.1 A natureza complexa das políticas como texto e discurso

De acordo com Ball (1994), a não definição conceitual do que está se tratando como política é uma das principais fragilidades das pesquisas na área. Assim, o primeiro ponto que precisamos explicitar diz respeito a qual concepção ou definição de política nos referimos ao longo deste trabalho. As discussões que realizamos nesta parte não tem como objetivo estabelecer juízo de valor ou ainda deslegitimar outras formas de interpretar os fenômenos. Nosso intuito é apenas contextualizar nossas escolhas teóricas e epistemológicas e demonstrar de que

maneira e a partir de quais ferramentas conceituais procuramos compreender o REANP. Não dominamos a verdade do mundo, apenas escolhemos nossa forma de tentar apreender parte da realidade.

De antemão, esclarecemos que não nos aventuraremos em direção a uma arqueologia do conceito de política ao longo da história do pensamento ocidental, pois nos parece desproposital para os fins aos quais nos debruçamos nesta pesquisa, dado que estamos tratando de um tipo específico de política, as políticas públicas e diretamente aquelas direcionadas à educação formal. Entretanto, julgamos ser relevante, ainda que brevemente, tatearmos o tema.

O termo “política” foi difundido a partir da obra de Aristóteles, que carrega o mesmo nome, na qual o filósofo reflete, tanto em um sentido descritivo quanto prescritivo, sobre as coisas da cidade-Estado grega e a arte de governar. A inegável influência aristotélica atravessou séculos e, durante esse tempo, política foi tratada, indissociavelmente, como o conjunto de coisas referentes ao Estado e ao ato de governar, bem como o estudo desse mesmo conjunto de coisas. Na modernidade, há um afastamento dessa perspectiva e política passa a ser empregada como o conjunto de atividades humanas relacionadas ao Estado, enquanto, o estudo é denominado como “ciência”, “doutrina ou filosofia do Estado/política” (Bobbio, 2000).

Essa perspectiva, na qual política diz respeito às atividades do Estado e de governos, manteve sua influência dentro das ciências e impactou na definição de expressões derivadas, como é o caso de política pública. Em artigo escrito por Souza (2006), a autora indica que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 12 e 13).

Apesar das inúmeras definições sobre políticas públicas, todas as referências apresentadas acabam convergindo para a atuação do governo, que conseqüentemente, acontece no âmbito do Estado. Ainda que reconheça as críticas e limites dessa linha conceitual, Souza (2006), em diálogo com a tradição aristotélica, ou seja, política como conjunto de coisas relacionadas ao Estado, mas sobretudo, como o estudo desse conjunto de coisas (Bobbio, 2000), define políticas públicas como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2006, p. 13).

A partir desta perspectiva, o ator central no processo de produção de políticas educacionais é o Estado representado pela figura do governo, visto que “política pública é condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão (formulação, deliberação, implementação e monitoramento)” (Oliveira, 2010, p. 103). Além disso, toma como pressuposto que o resultado ou os efeitos provocados pela política na realidade são sempre aqueles que foram desejados pelo formulador.

Nossa posição acerca do tema se difere um pouco da apresentada até o momento. Não discordamos totalmente de Souza (2006) quando afirma que o *locus* do embate acerca das políticas está no governo e no Estado, entretanto, não nos alinhamos com a ideia de Oliveira (2010), de que estes atores são os únicos ou que têm exclusividade no que tange o processo político, pois, há algumas décadas, com o aprofundamento da globalização, o papel e a atuação do Estado se alteram.

Entre as décadas de 1980 e 2000, ao analisarem os rumos e feitos da globalização, intelectuais apontavam para um iminente fim dos Estados-nacionais, dentre eles, Santos (1997) que argumentava que a emergência e o fortalecimento do mercado e das empresas globais haviam enfraquecido os Estados-nacionais que se retiravam e transferiam a atividade política a estes novos atores. Entretanto, Bobbio (2000), ao refletir e diferenciar os três tipos básicos de poder³ - econômico, ideológico e político -, aponta que, ao longo do tempo, alguns Estados, como é o caso do modelo liberal-democrático, consentiram com a perda de poder ideológico e econômico, mas nenhum renunciou ao poder político, ou seja, da legitimidade de coagir com o intuito de condicionar o comportamento dos sujeitos, pois isso, sim, significaria o seu fim.

Logo, o cenário previsto no final do Século XX, não se confirmou. Não temos os elementos factuais, sendo assim não assumimos uma postura leviana e decretamos a falência total do Estado. Na verdade, observa-se a readequação de seu papel na contemporaneidade, o que

³ Ao classificar as formas de poder pelos meios utilizados para condicionar o comportamento do sujeito passivo é possível identificar três tipos: poder econômico, ideológico e político. O primeiro diz respeito ao poder exercido por aqueles que possuem certos bens necessários para induzir certas condutas àqueles que não os têm. O segundo trata da influência de determinadas ideias emitidas ou formuladas por pessoas imbuídas de autoridade sobre o comportamento de outrem. E o último é aquele que se dá pela legitimidade da coação, do uso da força física e da posse de certos instrumentos necessários para exercê-la visando o condicionamento dos comportamentos (Bobbio, 2000).

não significa sua ausência e o esfacelamento de seu poder como ator no processo político, visto que ele disputa e negocia as formas e os sentidos das políticas nas diversas arenas. Além disso, uma das características do poder político é a “universalidade [que é a] capacidade que têm os detentores do poder político, e apenas eles, de tomar decisões legítimas e efetivamente operantes para toda a comunidade com relação à distribuição e destinação dos recursos (não apenas econômicos)” (Bobbio, 2000, p. 166). Logo, qualquer política pública só tem possibilidade de se tornar efetiva após elaboração e promulgação de legislação, normas e textos políticos por parte do Estado.

A posição com que nos alinhamos parte da ideia de que, para além do Estado e das empresas transnacionais, houve a ampliação do escopo de agentes atuantes no processo político, visto que, cada vez mais, as políticas públicas educacionais têm sido produzidas e disputadas em múltiplas arenas por atores com interesses diversos - partidos políticos, organismos internacionais, ONGs, empreendedores de políticas, entre outros - que participam desde a concepção até à “implementação”, inclusive em alguns casos são “responsáveis” pela oferta educacional (Ball, 2020; Lopes; Macedo, 2021).

Nesse caminho, defendemos que “qualquer teoria decente de política educacional deve se atentar ao funcionamento do Estado. Mas qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar a uma perspectiva de controle estatal” (Ball, 1994, p. 10, tradução nossa). O que nos propomos a realizar neste trabalho parte de uma compreensão mais ampla de que a política não se inicia e nem se encerra na atuação do Estado, visto que outras arenas e outros atores participam ativamente deste processo.

Avançando um pouco mais em direção à definição de política educacional com a qual trabalhamos nesta pesquisa, em um movimento inicial, partimos da ideia de que as políticas são intervenções textuais que carregam restrições e possibilidades, e resultam em ações que, por sua vez, produzem consequências reais (Ball; Bowe; Gold, 1992). Dito isso, textos e ações com suas restrições e possibilidades, bem como as consequências decorrentes são parte e produto da política, não podendo ser encarados de maneira fragmentada.

Nesta perspectiva em que textos, ações e consequências se encontram articulados dentro da política, a formulação, “implementação” e a avaliação dos resultados/efeitos não são consideradas como etapas linearizadas e hierarquizadas, pois o processo da política se dá em um ciclo contínuo de formulação e recriação pelos diversos atores nas arenas que o compõe (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Em diálogo com nosso referencial teórico, a partir de um esforço de síntese de maneira a deixar nossa perspectiva mais evidente, nos arriscamos a resumir política como um processo contínuo, não-linear, não hierarquizado e cíclico, no qual textos e ações são criados e recriados constantemente, a partir do embate entre diferentes atores - organismos internacionais, organizações do terceiro setor, empresas, partidos políticos, Estado, estados, municípios, escolas, trabalhadores da educação, pais, mães, alunos e alunas - para definirem os caminhos, finalidades e significados da educação, produzindo assim efeitos desejados e indesejados na realidade (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Os textos e ações que compõem e que são produzidos pela política não são neutros, de tal forma que política é uma questão de “alocação autorizada de valores” (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 13, tradução nossa), ou seja, é uma autorização para que alguns atores estabeleçam aquilo que acreditam que o mundo e a educação deveriam ser, nesse sentido pode ser vista como uma “declaração operacional de valores” (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 13, tradução nossa), uma vez que os valores presentes nas políticas deveriam, pelo menos em parte, serem materializados na prática. Em consonância com o exposto, política é uma “economia de poder” (Ball, 1994, p.10), pois os atores e grupos de interesse disputam a autorização para definirem as finalidades e os significados da educação, logo, nesse embate algumas vozes são silenciadas enquanto outras são amplificadas (Mainardes, 2006).

Sendo assim, “política são ‘textos’ e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também [...] processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p.25). De maneira “simultânea e complementar” (Montaño, 2019, p. 395), política é texto e discurso, “política não é um ou outro, mas ambos: eles estão ‘implícitos um no outro’” (Ball, 1994, p. 15, tradução nossa). Acolher esta perspectiva indica reconhecer que, se por um lado, as políticas são textos, logo estão sujeitas a uma pluralidade de leituras e interpretações em decorrência da multiplicidade de leitores e das formas pelas quais eles interagem com os textos; por outro, políticas são discursos que, a partir da relação de poder entre os atores, estabelecem quais leituras e interpretações são consideradas apropriadas, bem como quais vozes serão ouvidas no processo político (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Dias; Abreu; Lopes, 2012).

As políticas afetam a realidade por meio dos textos que a sustentam. São estes que direcionam as ações dos atores de nível de base na prática. Cada texto político apresenta um grau de abertura em relação às intervenções dos leitores. Em diálogo com a obra de Roland Barthes, Ball, Bowe e Gold (1992) verificaram a ocorrência de dois tipos de textos: *readerly* (prescritivo) e *writerly* (“escrevível”). Os primeiros são textos que apresentam estrutura mais fechada

e diretiva, que resulta na restrição da possibilidade de intervenção criativa por parte dos leitores. Já os segundos são aqueles de caráter expansivo, que convidam o leitor a interagir e a produzir novos significados. Um mesmo texto ou um conjunto de textos de determinada política podem configurar diferentes combinações entre estes dois modelos.

Ainda que existam textos que constroem a possibilidade de ação dos leitores, o processo de decodificação e interpretação por meio do qual são produzidos seus significados, não é controlado pelos autores (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). Os atores envolvidos no processo político confrontam os textos a partir de seus próprios contextos e produzem suas interpretações. A maneira como cada leitor se relaciona com o texto irá produzir uma pluralidade de leituras. Nesse sentido, em que a política é tomada como texto, tanto a sua produção quanto a sua interpretação serão alvos de disputa (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Dias; Abreu; Lopes, 2012), logo, “partes do texto serão rejeitadas, selecionados, ignorados, deliberadamente mal entendidas. Interpretação é uma questão de luta” (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 22, tradução nossa).

Os formuladores não têm controle sobre os textos e os significados atribuídos à política, sendo assim, eles utilizam das estratégias disponíveis, dentre elas, os mediadores-chave de políticas e as interpretações autorizadas, para guiar as leituras em direção àquelas consideradas mais corretas (Ball, 1994). Os atores-chave e órgãos governamentais reescrevem constantemente os textos legais, produzindo e colocando em circulação uma variedade de significados e interpretações (Ball; Bowe; Gold, 1992). Nesse processo,

[...] as políticas mudam e mudam seu significado nas arenas da política; as representações mudam, os principais intérpretes (secretários de Estado, ministros, presidentes de conselhos) mudam (às vezes, a mudança de atores-chave é uma tática deliberada para mudar o significado da política). As políticas têm seu próprio impulso dentro do Estado; propósitos e intenções são retrabalhados e reorientados ao longo do tempo (Ball, 1994, p. 17).

As tentativas de o Estado e de os atores-chave de ressignificarem determinada política produzem uma variedade de significados e interpretações, que, por sua vez, influenciam, confundem e restringem os implementadores, mas, na mesma medida, abrem “lacunas e espaços para ação e resposta” (Ball, 1994, p. 17, tradução nossa).

Além disso, a relação dos leitores com o texto é sempre ativa. Ele não faz uma leitura ingênua e desconectada da realidade em que estão inseridos, sendo assim, cada ator faz uma interpretação baseada em seu contexto, sua história, seus valores, suas referências, sua ideologia, nos recursos à disposição e nas restrições impostas pelo contexto e pelo próprio texto (Ball;

Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). “Em outras palavras, a legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura” (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 202).

Conforme exposto, a noção de política como texto, nos permite compreender que, apesar dos esforços realizados, sobretudo pelos atores que atuam no cenário macropolítico para controlar os significados da política, não é possível governar e determinar os resultados decorrentes da interação entre leitor e texto. A pluralidade de leitores produz uma multiplicidade de leituras. Porém as possibilidades de significação destes textos não são ilimitadas, nem todas as interpretações são permitidas. Algumas delas reverberam, enquanto outras tendem a ser sufocadas. Este é o aspecto discursivo da política (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006; Dias; Abreu; Lopes, 2012).

Vieira e Macedo (2018), apoiadas nas contribuições de Fairclough, e em sua **Análise do discurso crítica**, definem “discurso” como prática social, ou seja, modo de ação e representação no/do mundo e nos/dos outros, profundamente, integrado aos demais elementos da vida social, de tal forma que, “nós não falamos um discurso, ele nos fala. Somos as subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não ‘sabemos’ o que dizemos, ‘somos’ o que dizemos e fazemos” (Ball, 1994, p. 22, tradução nossa). Nesse sentido, a política é “escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25).

Ademais, “os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (Ball, 1994, p. 21, tradução nossa). Sob essa ótica, os discursos estabelecem modos de regulação que podem potencializar ou restringir as possibilidades de interpretação e atuação, logo, as respostas dos atores aos textos, bem como os embates e negociações decorrentes desse processo, são produzidos a partir dos elementos colocados à disposição pelo próprio discurso. Dito isso, política como discurso, diz respeito ao conjunto de práticas que instituem não apenas o objeto a ser falado, mas também as regras que regulam sua produção, distribuição, circulação, significação e interpretação (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Dias; Abreu; Lopes, 2012).

“Os textos políticos entram em vez de simplesmente mudar as relações de poder” (Ball, 1994, p. 20, tradução nossa). Nesse contexto, os diversos atores disputam o “direito” de estabelecer os significados mais adequados acerca do que é educação, sendo assim, “o poder é um resultado” (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 22, tradução nossa) desse processo pelo qual os discursos e as interpretações são produzidos. Além disso, o poder não é fixo e estável, devido a

possibilidade de transformação das relações desiguais pela dialética entre discurso e sociedade (Vieira; Macedo, 2018).

As relações de poder estabelecidas pelos atores dentro do processo político são assimétricas, apenas algumas vozes são tomadas como legítimas e/ou imbuídas de autoridade. Mais do que isso, nem todas as possibilidades de pensamento e interpretação estão autorizadas, produzindo assim alguns regimes de verdade (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Dias; Abreu; Lopes, 2012). Diante disso, a política “não deve ser entendida fora de seu contexto sócio-histórico e das relações que estabelece com os outros contextos sociais, como o campo econômico e o campo cultural” (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 203).

A partir das discussões realizadas, a compreensão de que as políticas educacionais são simultaneamente textos e discursos indica que nela há a relação entre agência, ao “ênfatar o controle que está nas mãos dos leitores” (Mainardes, 2006, p. 54), visto que os mesmos podem atuar no texto construindo outras interpretações (Dias; Abreu; Lopes, 2012), e “estrutura (discurso)” (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 203), devido aos “limites impostos pelo próprio discurso” (Mainardes, 2006, p. 54) às possibilidades de ação dos atores envolvidos no processo político. Desse modo, a política não está em uma ou outra, “mas nas relações mutáveis entre restrição e agência e sua interpenetração” (Ball, 1994, p. 21, tradução nossa).

Após apresentarmos o conceito de políticas educacionais adotado nesse trabalho, partiremos para outras discussões, igualmente, relevantes. Nosso olhar se dirigiu ao processo político em si, ou seja, a formulação e a atuação. Na seção seguinte, refletimos sobre os impactos da globalização nas políticas educacionais e o papel das redes de políticas e dos atores na circulação e hegemonização de determinados discursos acerca da educação.

3.2.2 Neoliberalismo, globalização e as redes de políticas: um caminho para a privatização da educação

Em um passado não muito distante, mesmo que já influenciados pelo pensamento e pelas ideias irradiadas a partir dos centros hegemônicos - Europa e Estados Unidos - em cada período, era possível compreender o processo de formulação e implementação de políticas a partir de análises que direcionavam sua atenção para a atuação do Estado e as disputas travadas pelos atores locais. Entretanto, a partir da segunda metade do Século XX, um conjunto de transformações ocorridas no seio da sociedade, passaram a exigir a investigação da atuação e interação de atores posicionados em diferentes setores da sociedade e escalas do global ao local. Seguindo essa lógica, ainda que possamos soar como repetitivos, visto que retomamos temas

tratados em seções anteriores, nossa opção é válida, pois, para respondermos, teoricamente, às maneiras pelas quais a formulação e a implementação das políticas públicas educacionais acontecem na atualidade, precisamos aprofundar e avançar na reflexão sobre alguns destes tópicos que foram apenas brevemente abordados, tais como as mudanças no papel do Estado e na produção das políticas. Para isso, julgamos ser pertinente iniciarmos as discussões nessa parte da tese com a introdução do conceito de “campo” de Pierre Bourdieu.

Para o intelectual francês, “nas sociedades altamente diferenciadas, o espaço social é composto por vários microcosmos sociais relativamente autônomos” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 150, tradução nossa), os campos/subcampos, que podem ser definidos como um espaço estruturado por relações objetivas permeadas por poder entre as posições ocupadas pelos agentes sociais, decorrentes da posse desigual de capitais, não apenas econômico, mas de diferentes tipos - cultural, social, simbólico, entre outros - que permite a determinados atores e instituições acessar vantagens específicas, como a possibilidade de definirem as regras, lógicas e discursos que serão legitimados em seu interior e incorporados à subjetividade e à prática daqueles que dele participam (Bourdieu; Wacquant, 2005).

Os campos carregam as propriedades mais gerais e inerentes a todos eles - estrutura, *doxa*, *nomos*⁴; entretanto, cada um manifesta suas próprias regras, lógicas e formas de capital valorizadas, o que os distingue e desenha as suas fronteiras. São, assim, autônomos, mas não independentes, pois estão em constante relação no espaço social e lutam entre si pela sua dominação, ou melhor dizendo, os agentes sociais detentores de um volume substantivo de determinado capital para exercer a dominação sobre um campo/subcampo específico, disputam com outros agentes dominantes em seus respectivos campos, pelo poder de validar o seu tipo de capital como regulador do espaço e das relações sociais (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006; Bourdieu, 2008). “Os campos são articulados entre si, não só pela interpenetração dos efeitos dos conflitos, mas pela contaminação das ideias, que criam homologias” (Thiry-Cherques, 2006, p. 40). Assim, o campo educacional está em interação com outros - político, econômico, familiar - influenciando e sendo influenciado por eles.

⁴ As propriedades universais do campo são a estrutura, a *doxa* e o *nomos*. A primeira está relacionada à posição ocupada pelos agentes sociais em seu interior, que é determinada pelo tipo valorizado e pela distribuição desse capital entre eles. A segunda diz respeito à crença, ao senso comum legitimado no campo/subcampo, enquanto o último, trata das leis gerais que regem seu funcionamento (Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006). A título de ilustração e considerando uma unidade escolar hipotética (subcampo escolar), temos que os capitais valorizados são o conhecimento curricular (capital cultural) e a autoridade (capital institucional) que hierarquiza os atores que dele participam (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, família, alunos, em ordem decrescente de poder), que pode ter como crença central o caráter transformador da educação na sociedade e como lei geral, a premissa de que é por meio da aquisição dos conhecimentos escolares que aqueles indivíduos constroem uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda que na sociedade capitalista o campo econômico exerça poderoso efeito sobre os demais, e embora não seja possível assumir sua onipotência em todas as situações e circunstâncias (Bourdieu; Wacquant; 2005), desde as últimas décadas do Século XX, ele vem passando por mudanças que têm afetado significativamente os outros campos e sendo incorporado às práticas de seus atores. Dessa forma, trataremos de dois processos simultâneos e interdependentes que têm suas gêneses nos campos econômico e político, o neoliberalismo e a globalização, com o intuito de compreender seus impactos sobre a elaboração, as disputas e a implementação das políticas educacionais.

A crise do petróleo na década de 1970, a crise da dívida na América Latina e a crise econômica nos países centrais do capitalismo na década de 1980 colocaram em questão a viabilidade do modelo fordista-keynesiano de manter as taxas de crescimento/acumulação registradas após a Segunda Guerra Mundial, pavimentando o caminho para a ascensão e hegemonização do discurso e das práticas neoliberais, inspiradas nas teorias econômicas de Friedrich Hayek e Milton Friedman, que, em suma, defendiam a tese de que a propriedade privada, as liberdades individuais, o livre mercado e a livre iniciativa poderiam mais adequadamente promover o bem-estar humano do que o Estado, que, a partir de então, deveria se limitar a garantir as condições favoráveis aos negócios, por meio de medidas fiscais e monetárias, proteção à propriedade privada e criação de novos mercados, dos quais, anteriormente, era o principal provedor, como é o caso do acesso à água, energia, seguridade social, educação, entre outros. Apesar da ampla difusão de tais preceitos, sua articulação nos Estados ocorreu em intenso diálogo com a realidade e as forças locais, fazendo com que se efetivasse de maneira diversa e desigual entre eles (Harvey, 2008).

Peck e Tickell (2002), com uma boa dose de sarcasmo, apontam que o neoliberalismo é uma nova religião forjada pelos economistas de Chicago e difundida pelos escritórios dos principais centros financeiros anglo-americanos, transformado em política de Estado por Margaret Thatcher e Ronald Reagan, e aprimorada pelo Consenso de Washington, que se sustenta pela defesa fervorosa do individualismo, do livre comércio, da expansão dos mercados e da competitividade por meio de estratégias severas de redução do Estado, reforma dos serviços públicos, austeridade financeira e flexibilização do trabalho.

Sem ignorar a relevância do trabalho de Hayek e Friedman, Ball (2020) adverte que o neoliberalismo não pode ser considerado uma doutrina econômica concreta, tampouco um projeto político definido, mas sim um processo complexo e polimórfico composto por um conjunto instável, contraditório e muitas vezes incoerente de práticas que agem sobre sistemas,

organizações e indivíduos a partir da premissa de que as lógicas inerentes ao mercado devem ser a base para todas as demais relações sociais e aspectos de nossas vidas. Nesse sentido, o neoliberalismo se configura enquanto um “discurso, no sentido completo da palavra - um conjunto de práticas e subjetividades que são realizadas de formas ‘realmente existentes’ e corriqueiras em diferentes locais e contextos” (Ball, 2020, p. 74).

Concomitantemente ao avanço do neoliberalismo, ocorre a gênese e difusão do termo “globalização” a partir da imprensa financeira e dos administradores, economistas e marqueteiros das corporações transnacionais (Ortiz, 2009; Harvey, 2022), os quais enunciavam a emergência de um novo momento da economia mundial e da história da humanidade que promoveria a igualdade e qualidade de vida a todas as pessoas. Essa perspectiva foi definida por Milton Santos (2003) como a “globalização como fábula”, visto que a realidade se apresentava muito mais perversa para a grande maioria da população mundial do que propagandeavam os representantes do capital.

Para Dale (2004, p. 436), “a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista”. Nesse sentido, Santos (2003, p. 12) aponta que estamos presenciando “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, estruturado sobre quatro elementos: a unicidade da técnica, que se trata da difusão de um sistema técnico hegemônico pelo globo; a convergência dos momentos, que é capacidade de estabelecer comunicação e compartilhar informação de forma instantânea e simultânea, independente das distâncias físicas, possibilitada pelas TDIC; a cognoscibilidade do planeta, proporcionada pelos avanços científicos e técnicos, de maneira a permitir o conhecimento de cada ponto da Terra; e a existência de um motor único na história, caracterizado pela busca da mais valia globalizada (Santos, 2003; 2014).

Na mesma trilha, Harvey (2022), argumenta que o processo de globalização não pode ser visto como uma novidade e tampouco uma condição econômica-política recente, pois é parte integrante e constante do desenvolvimento do sistema capitalista, marcado pela desregulação do mercado financeiro global, agora não mais coordenado pelos Estados-nacionais, mas pelo desenvolvimento de um sistema de comunicação de massas e pela informática, pela redução dos custos e tempos de transporte de mercadoria em decorrência da evolução dos meios de transporte, fragmentação e dispersão geográfica da produção com conseguinte aumento do poder das corporações transnacionais, ampliação da força de trabalho assalariada, crescimento do fluxo de movimentação de pessoas pelo globo, urbanização e alteração do papel e do poder do Estado.

Santos (2003) e Harvey (2022) alcançaram outros tópicos, mas suas análises acerca da globalização partiam de fatores, primordialmente, político-econômicos. Em busca de alargar o espectro e questionar a ideia de que estava em curso um processo de homogeneização cultural, com a constituição de uma cultural mundial comum, Ortiz (2009) argumenta que a unicidade verificada nos campos econômico e tecnológico não afetava o campo simbólico da mesma maneira, visto que, apesar da pretensão das marcas e do capital transnacional à padronização dos hábitos visando a difusão de seus produtos, há concomitantemente o reforço das diversidades, como é o caso do fundamentalismo religioso e dos conflitos étnicos.

O autor sugere a definição de globalização como um processo social que estabelece uma nova situação, ou seja, uma totalidade que atravessa e redefine as diferentes partes por ela envolvidas. Caracterizá-la dessa forma nos permite reconhecer que a globalização é construída a partir do interesse dos agentes sociais e das instituições em um processo não homogêneo, permeado por conflitos e marcado por condições e contradições, nas quais global, nacional e local, contemporaneidade e tradição se interpenetram e se relacionam de maneira complexa (Ortiz, 2009).

Em síntese, na tentativa de recuperar as margens de lucro e o padrão de acumulação deteriorados pelas sucessivas crises registradas a partir da década de 1970 (Santos, 2003; 2014; Harvey, 2022), difundiu-se um conjunto de tecnologias e práticas, tanto materiais quanto discursivas, de caráter autorrealizável, que reforçam a ideia de que este é o único caminho viável e atuam em sintonia para refazer a realidade à sua própria imagem (Peck; Tickell, 2002; Maguire, 2013). Nesse sentido, o neoliberalismo “tornou-se a racionalização ideológica dominante para a globalização e a reforma do Estado contemporâneo” (Peck; Tickell, 2002, p. 380, tradução nossa) que, por sua vez, sustentaram e nutriram a lógica neoliberal, “uma ideologia que promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum” (Lingard, 2009, p. 18, *apud* Ball, 2020, p. 24). Apesar de sua ocorrência e distribuição não ser homogênea em cada um dos lugares do planeta, o caráter ubíquo desse processo é inegável, alcançando em maior ou menor grau toda a sociedade (Santos, 2003; 2014; Ortiz, 2009; Harvey, 2022), de tal forma que “passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2008, p. 8), visto que tais discursos tornam possíveis apenas “certas formas de pensar, agir e ser, e elas afastam ou ocultam alternativas” (Maguire, 2013, p. 78).

O discurso neoliberal passou por três fases interrelacionadas: “protoneoliberalismo”, neoliberalismo *roll-back* e neoliberalismo *roll-out*. A primeira é a etapa embrionária, que não passava de um movimento intelectual abstrato e utópico, defendido por Hayek e Friedman, mas que foi relevante para a disseminação do discurso da insustentabilidade do Estado keynesiano e a defesa do livre mercado. A crise macroeconômica na década de 1970 contribuiu para que nos anos seguintes, a teoria neoliberal se transformasse nas práticas políticas de reestruturação adotados por governos ao redor do mundo, dentre eles Thatcher na Inglaterra, Reagan nos Estados Unidos e Pinochet no Chile, que utilizaram do poder do Estado para empreender uma série de projetos de mercantilização e desregulação, direcionados à destruição e/ou descrédito das instituições e dos acordos keynesianos e de bem-estar social, sendo esta a segunda fase, ou neoliberalismo *roll-back*. A terceira tem início com a crise econômica e social do próprio neoliberalismo no final da década de 1980 e tem sua consolidação a partir do Consenso de Washington. O neoliberalismo *roll-out* não retira as preocupações com a política econômica de sua agenda, mas passa a direcionar atenção significativa à introdução e constituição de novas instituições, modos de governança e formas de fazer política (Peck; Tickell, 2002; Ball, 2020).

O modelo de Estado vigente - intervencionista e direcionado à garantia do bem-estar social - não atendia mais aos anseios dos atores que dominavam o campo econômico. Era preciso “neoliberalizar o setor público e suas instituições” (Ball, 2020, p. 74) que, *grosso modo*, significa dizer que “o setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (Ball, 2020, p. 65). A intenção não era dissolver o Estado e assumir seu lugar, visto que, apesar de “retoricamente antiestatais, os neoliberais têm demonstrado habilidade no uso do poder estatal para atingir seus objetivos” (Peck; Tickell, 2002, p. 381, tradução nossa), pois a reordenação da estrutura do conjunto de campos administrativos e burocráticos que compõem o Estado permite a certos agentes do setor privado acumularem mais capital estatal, ou seja, aquele que concede poder para regular os outros campos por meio de intervenções financeiras ou jurídicas (Bourdieu, 2008; Bourdieu; Wacquant, 2005), constituindo assim um “nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (Ball, 2020, p. 26).

Com o neoliberalismo e o avanço do processo de globalização, “o lugar e a força dos Estados nacionais foram amplamente alterados” (Dale, 2010, p. 1108); entretanto, “não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 24), assumindo um papel que combina “regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviços públicos. Isto é, também, a mudança para novas condições de governar”

(Ball, 2020, p. 73). Além disso, ele “continua sendo o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham [...] e os problemas centrais parecem não estar resolvidos” (Dale, 2010, p. 1106).

A globalização neoliberal “afetou tanto o conteúdo quanto a forma de pelo menos alguns dos procedimentos e resultados de formulação de políticas de todos os Estados - o que é uma de suas características definidoras” (Dale, 1999, p. 2, tradução nossa). No entanto, ainda que existam diferenças na relação de poder entre os Estados, eles não podem ser considerados vítimas indefesas, dado que, além de participarem ativamente e conscientemente desse processo, sua adesão a esses princípios acontece tanto por pressão econômica quanto por uma percepção de interesse nacional através da articulação entre as agendas supranacional e local (Dale, 2010).

Há um duplo ataque no caso em questão. Neoliberalismo e globalização, cada qual a sua maneira, mas a partir de um conjunto complexo de práticas que se articulam, questionam e modificam a natureza, a forma, o conteúdo e o modelo de atuação do Estado, ao mesmo tempo em que colocam outros atores, questões e agendas em circulação. Tanto os problemas, quanto as respostas a estes problemas, que antes eram percebidos e solucionados localmente, como é o caso da educação, passam a ser definidos pelos atores da economia política global e suas agendas, com a adesão e participação ativa de atores em âmbito nacional e local, produzindo assim um conjunto de problemas comuns e repostas supranacionais que só podem ser alcançadas por meio da transição das antigas formas de governo para uma nova configuração, a governança (Dale, 1999; 2004; 2010; Shiroma, 2013; Ball, 2020).

Governança é uma tecnologia (Ball, 2020) ou estratégia neoliberal, que emerge no seio das reformas das décadas de 1980 e 1990 (Shiroma, 2013), se alimentando e se fortalecendo do discurso da ineficiência do Estado, para “recomendar” um novo modelo de gestão pública, baseado na descentralização das tarefas estatais com consequente ampliação do envolvimento do setor privado, no papel de parceiro corresponsável, na condução das políticas públicas (Shiroma, 2013; Shiroma; Evangelista, 2015). Não se configura enquanto um sistema de regras (Shiroma; Evangelista, 2015), mas sim um processo multiescalar (Dale, 2010), ordenado e intencional de construção de consentimento, dentro e apoiado pelas redes (Shiroma; Evangelista, 2015), sem se distanciar da lógica inerente a esse processo, no campo educacional, governança diz respeito “[às] combinações e [à] coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a “educação” é construída e ministrada nas sociedades nacionais” (Dale, 2010, p. 1111). Em outras palavras, está relacionado às novas formas pelas quais a educação nacional e, sobretudo, as quatro categorias de atividades que compõem a governança educacional

identificadas por Dale (2010, p. 1111), a saber “financiamento; fornecimento ou oferta; propriedade; regulação”, é elaborada pela complexa articulação entre diversos atores, não mais exclusivamente pelos Estados, mas inclusive por eles.

A governança educacional ganha força no Brasil, a partir da Reforma do Estado da década de 1990. Tais medidas redefiniram a função do Estado, que ficou responsável pelo gerenciamento e financiamento, ao mesmo tempo que inseriram novos atores ao jogo político, as organizações sociais (OS) - fundações e institutos privados - que teriam a tarefa de executar as políticas públicas (Shiroma; Evangelista, 2015). Ou seja, ao Estado brasileiro caberiam as atividades de regulação e financiamento, enquanto as OS assumiriam o fornecimento/oferta de partes da educação, o que pode ser visto na “multiplicação das parcerias público-privadas” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 24). Entretanto, ao longo do tempo, elas foram avançando cada vez mais em direção às atividades de regulação, visto “a forte inserção do setor privado na definição e execução de políticas públicas, o aumento da participação de empresários em conselhos sociais do governo federal” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 24).

Na contemporaneidade, atravessada pelo processo de globalização neoliberal, um aparato de extrema relevância para as estratégias de governança são as redes de políticas, isto é, comunidades formadas por atores globais, nacionais e locais, que estão conectados direta ou indiretamente por seus contatos e detêm certo nível de alinhamento acerca dos problemas sociais e das estratégias de solução. Estas redes, na maioria das vezes, funcionam acopladas ao Estado e é por meio delas que os atores e grupos, agindo articuladamente para ampliar seu poder, disseminam seus discursos, agendas e práticas (Shiroma, 2013; 2019; Ball, 2020).

Tais redes se configuram enquanto um “tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” (Ball, 2020, p. 29), nos quais estes podem assumir tanto um caráter duradouro quanto um caráter fugaz e episódico. As redes de política não são estáticas e imóveis, estão em evolução contínua e constante, que se dá pelo recrutamento de adeptos e pela geração de novos locais e canais pelos quais os atores e as ideias se movem e se relacionam intensamente com o intuito de construir e ampliar o capital social dos grupos de interesse, bem como transmitir a sensação de que há uma ampla aceitação das perspectivas que difundem (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020). É onde as “novas narrativas sobre o que conta como uma ‘boa’ política são articuladas e validadas” (Ball, 2020, p. 29).

Estas negociações e compromissos, muitas vezes, são estabelecidos através de trocas informais que acontecem nos bastidores, de maneira que as relações de redes são opacas, dificultando a identificação precisa e explícita do que foi dito, por quem foi dito, onde, qual o objetivo e os interesses envolvidos (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020). “Distantes da

noção idílica de coesão social” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 31), as redes manifestam a estrutura do campo no qual estão inseridas (Bourdieu; Wacquant; 2005), sendo assim, elas são marcadas por relações de poder (Mainardes, 2006; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020), nas quais os atores e grupos “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51).

Novas vozes e novas fontes de autoridade são colocadas no processo político pelas redes, visto que elas reúnem governos nacionais, organismos internacionais, empresas transnacionais, ONGs, empreendedores de políticas, entre outros, no processo de produção política com o intuito de, supostamente, superar a ineficiência do Estado (Mainardes, 2006; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020). Nesse sentido,

[...] o movimento para utilizar formas de governança em rede, em algumas áreas de atividade do Estado, pode implicar a perda de poder em algumas partes do Estado, ao mesmo tempo em que há ganhos em outras partes. Se os ganhos são maiores do que as perdas (para usar o poder muito toscamente), então o Estado pode ter, em geral, maiores poderes do que antes. No entanto, o Estado adquire, também, novos poderes e formas de poder (Ball, 2020, p. 31).

Ainda que haja a transferência de parte do poder do Estado para os outros atores que participam do processo político, seu poder não deve ser subestimado (Ball, 2020), tendo em vista que ele “constitui um importante nó nas redes” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 24). Entretanto, a compreensão das políticas educacionais na atualidade, demanda o exame da atuação dos demais participantes, tendo em vista que as redes conectam “de novas maneiras os interesses e as atividades de empresas, governos, filantropia e agências não governamentais” (Ball; Olmedo, 2013, p. 40). Considerando que a política educacional local tem sido muito influenciada pelo discurso global sobre educação (Ball, 2020; Berkovich; Benoliel, 2020) é relevante não ignorar o caráter multiescalar da intersecção entre atores, agendas e discursos que integram estas redes (Dale, 2010; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020).

Na segunda metade do Século XX, sobretudo e com mais intensidade a partir da década de 1970, acompanhamos a entrada de um conjunto de atores no processo político, que, desde então, têm afetado significativamente a agenda e a política educacional de um grande número, senão da totalidade, de países ao redor do mundo, trata-se dos Organismos Internacionais (OI), com destaque para a OCDE, a Unesco e o BM, que se tornaram os mais influentes no que tange à produção dos discursos e recomendações que direcionam as políticas educacionais elaboradas pelos Estados, mesmo sem ter autoridade formal para exercer ingerência sobre estes assuntos (Dale, 1999; 2004; Sander, 2008; Shiroma, 2019; Ball, 2020; Berkovich; Benoliel, 2020).

De acordo com Sander (2008), a Unesco, em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), assumiu o papel principal na indução de políticas educacionais na América Latina até a década de 1980, com propostas que combinavam estratégias de inspiração liberal - voltadas para a descentralização e elevação da qualidade e da eficácia na gestão - de inspiração socialista - sistema de planejamento -, bem como, a erradicação do analfabetismo e o aumento do tempo escolar mínimo. Contudo, o autor aponta que, a partir da segunda metade do Século XX, os bancos internacionais, principalmente o BM, assumem o protagonismo, difundindo, acompanhados pelos outros OI, uma agenda educacional predominantemente neoliberal, que se mantém até os dias atuais.

Apesar das diferenças de escopo, locais prioritários de ação, bem como da própria natureza das intervenções que realizam, estes OI atuam de maneira complementar e semelhante, de tal forma que podemos traçar um panorama geral de seu *modus operandi*, baseado na definição de agenda, consultoria e na imposição de políticas e práticas educacionais. A primeira é responsável pela circulação de seus discursos, que se dá tanto por meio da organização de seminários, congressos e reuniões com os demais atores políticos e principalmente os representantes do Estado, quanto pela elaboração e difusão de relatórios e recomendações de políticas. A segunda consiste na prestação de serviços de assistência técnica e consultoria que abrangem a formulação e implementação das políticas educacionais, avaliações e testes, mensuração e informação estatística, bem como o suporte e fornecimento de plataforma tecnológica, entre outros, que “funcionam como insumos para as políticas baseadas em evidência” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 33). E, por último, mas não menos importante, estes atores supranacionais agem a partir da concessão de empréstimos aos Estados, mediante adoção de seu receituário para a educação (Dale, 1999; Shiroma, 2019; Ball, 2020; Berkovich; Benoliel, 2020; Soares, 2020; Boutin; Flach, 2022).

Mesmo que não necessariamente tenham seu objetivo de atuação relacionado à educação, estes atores impulsionaram certas medidas voltadas de maneira mais direta à política e natureza do Estado e da administração pública que afetaram o campo educacional, sendo um exemplo disso a influência hegemônica do Banco Mundial sobre as demais OI, e na agenda das políticas educacionais desde o final do Século XX (Dale, 2004; Sander 2008). Dentre essas “recomendações”, a reforma do Estado e mudança de seu papel, que *grosso modo* pode ser definida como a “transição de governo a governança; de burocracia a redes, da provisão de serviços ao estabelecimento de metas, monitoramento e regulação” (Ball; Olmedo, 2013, p. 46), traziam consigo o discurso de fortalecimento e ampliação da participação da sociedade civil nas

atividades que outrora eram de exclusiva responsabilidade do Estado (Shiroma; Evangelista, 2015). Além disso, essa nova racionalidade exigia mudanças nas formas de se fazer as políticas e, por conseguinte, as políticas educacionais, assim, as OI passam a indicar a necessidade de constituição de redes de governança, por meio das quais os diferentes atores poderiam negociar e estabelecer os sentidos e direções da educação (Shiroma, 2013; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020).

O aumento da participação da sociedade civil defendido pelas OI não significou um incremento democrático no processo político, com a ampliação e fortalecimento da participação popular. Ao contrário disso, o que se verificou foi “a maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 24). Em uma perspectiva limitada, o setor privado pode ser compreendido como sinônimo de mercado e logo é composto pelas empresas e corporações que têm como objetivo central a busca pelo lucro e seus respectivos proprietários e representantes; entretanto, uma visão mais alargada, sintonizada com a complexidade deste fenômeno na contemporaneidade, parte do entendimento de que este setor inclui também os atores privados sem fins-lucrativos, ou seja, as organizações não-governamentais (ONG), fundações, institutos - o chamado terceiro setor (Bonamino, 2003; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball; Olmedo, 2013; Ball, 2020).

De acordo com Cury (1992), desde o Império, a educação brasileira é constituída pela intrínseca relação entre público e privado, marcada pela presença do setor privado lucrativo e não-lucrativo, ou seja, as empresas capitalistas de educação e as associações comunitárias, confessionais e filantrópicas. Nesse sentido, a relação entre mercado e terceiro setor era menos direta, pois havia um certo distanciamento entre estes atores privados em decorrência da lógica de constituição, da natureza e dos objetivos de cada um deles. O advento da globalização neoliberal favoreceu a entrada de outros atores - com ou sem fins lucrativos - visto que, cada vez mais, representantes do capital nacional e internacional camuflados, mas sem a pretensão de se esconderem, se envolvem nos assuntos educacionais a partir de entidades filantrópicas, ONGs, fundações, entre outros. Neste terceiro setor reformulado, as organizações tradicionais não desapareceram por completo, porém perderam espaço e estão sendo, paulatinamente, substituídas por outras com novas formatações, identidades e compromissos, como é o caso das “novas filantropias”, dos *think tanks*, das redes transnacionais de *advocacy* - *transnational advocacy network* (TAN) -, dos empreendedores de políticas. A distinção entre setor privado lucrativo e não lucrativo é complexa, tendo em vista que houve a diluição dos limites que os separavam e

o aumento da turbidez das relações estabelecidas entre eles (Bonamino, 2003; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball; Olmedo, 2013; Michetti, 2019; Ball, 2020).

Em comparação com as configurações anteriores, o terceiro setor passa a assumir deliberadamente as soluções inspiradas na lógica do mercado para os problemas sociais, educacionais e de desenvolvimento por meio da influência destes novos atores (Ball, 2020). A “nova filantropia” se diferencia da caridade tradicional, justamente por vincular a doação com a exigência de resultados claros e mensuráveis, além disso, os filantropos, sejam eles, organizações ou indivíduos estão envolvidos diretamente com as comunidades de políticas (Ball; Olmedo, 2013). Não faltam exemplos desse novo modelo de atuação filantrópica: Clinton Institute, Bill & Melinda Gates Foundation, Fundação Lehman, Fundação Itaú. As TAN são atores que aglutinam um conjunto de membros que compartilham certos valores entre si, tais como a *Global Campaign for Education* e a *Atlas Network*. São redes que operam dentro das redes por meio de *advocacy*, ou seja, o apoio, recomendação, defesa e irradiação de normas, ideais e discursos que impactam as políticas em âmbitos supranacionais, nacionais e locais, mudando não apenas o comportamento dos governos, mas a própria percepção da sociedade sobre os problemas e suas possíveis soluções (Ball, 2020). Já os *think tanks* ou banco de ideias/reflexões também praticam *advocacy*, por meio da realização de pesquisas, análises e orientações baseadas em evidências científicas, geralmente quantificáveis e supostamente neutras, para apoiar os formuladores estatais na elaboração das políticas públicas. Há *think tanks* de diferentes naturezas, podendo ser públicos, privados, autônomos ou vinculados a outras instituições, dentre eles, podemos destacar a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), GEIL, Cato Institute, Fundação Getúlio Vargas, Todos Pela Educação (Shiroma, 2019; Ball, 2020; Caetano; Mendes, 2020; Brasil, 2020a).

Na educação brasileira, uma dos atores desse terceiro setor renovado com maior envergadura para influir no processo político é o TPE, fundado em 2006 pelos principais acionistas de grandes empresas nacionais e por organizações do terceiro setor - Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, DPaschoal, Organizações Globo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, entre outros - com o objetivo de engajar setor público e privado a agirem de maneira complementar e sinérgica em prol da melhoria da qualidade da educação no país, que, conforme seu discurso central, necessita ser reformada com urgência. Como um *think tank*, o TPE tem desenvolvido uma série de análises em parceria com peritos americanos e brasileiros acerca da situação educacional em âmbito nacional, estadual e municipal, além de introduzir ferramentas de monitoramento de desempenho, que juntos subsidiam a elaboração de metas e a tomada de

decisão. Utilizando de canais acadêmicos e da mídia, tem conseguido difundir nacionalmente seus discursos e propostas acerca da educação por meio de notas técnicas, relatórios, manifestos, conferências, assessoria (Shiroma, 2013; Martins; Krawczyk, 2018; Ball, 2020).

Em adição aos que já foram mencionados, Shiroma (2019) destaca a função estratégica exercida pelos especialistas na governança em rede, uma vez que estes atores não apenas elaboram documentos, publicações e conferências que colocam em circulação e referendam determinados discursos, concepções, modelos, formas de agir acerca das políticas educacionais, mas, sobretudo devido ao seu amplo trânsito com os governantes locais, atuam no processo de enfrentamento das resistências, conformação da opinião pública e na construção de consensos.

Dito isso, a despeito de suas particularidades, Estado, organismos transnacionais, corporações, nova filantropia, TAN, *think tanks*, *experts*, empreendedores de políticas não devem ser considerados “sob uma perspectiva individual, como atores isolados, mas sim como nós interconectados que operam de acordo com lógicas de rede” (Ball; Olmedo, 2013, p. 40), por meio das quais, aqueles com certo alinhamento de ideias, estabelecem e difundem uma agenda global para a educação. Nessa articulação, os atores do Sul Global “aprendem [...] a influenciar com eficácia as trajetórias educacionais, com base em visões específicas de sociedade e de escolaridade” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555-556), baseadas em valores, ideias, técnicas produzidas por atores do Norte Global, em um processo de transferência de política, ou seja, as variadas formas pelas quais o conhecimento de política atravessa as fronteiras e afeta as políticas nacionais (Dale, 2004; Sander, 2008; Ball; Olmedo, 2013; Shiroma; Evangelista, 2015; Shiroma, 2019; Ball, 2020).

Em certa medida, a transferência de políticas não é uma novidade, visto que, há algum tempo, a formulação de políticas nacionais tem sido influenciada por estratégias como o empréstimo e o aprendizado, que são processos internos e voluntários, por meio dos quais, os Estados se inspiram em “iniciativas de sucesso” desenvolvidas por outros Estados. Ao analisar esse fenômeno no contexto de globalização, Dale (1999) identificou não apenas as significativas transformações sofridas por estes meios tradicionais - empréstimo e aprendizado são afetados pelos discursos políticos que circulam globalmente - , mas sobretudo o aparecimento de cinco mecanismos de transferência tributários do momento atual, que se diferenciam deles por serem iniciados externamente e por alargar o foco de atuação anterior, passando a contemplar tanto os processos quanto os objetivos das políticas. É comum associarmos, equivocadamente, a circulação e um certo isomorfismo das políticas educacionais contemporâneas como uma decorrência exclusiva de um destes mecanismos, a imposição, que tem um caráter autoritário,

compulsório, focado no cumprimento de metas estabelecidas externamente por atores supranacionais, tais como as condições exigidas pelo Banco Mundial na concessão de empréstimos. Entretanto, a maior parte dos mecanismos de transferência de políticas da globalização - harmonização, disseminação, padronização, instalação de interdependência e o aprendizado reconfigurado - se caracterizam pela adesão voluntária e pelo uso de formas menos diretas e mais sutis de poder, tais como a definição e difusão de agendas e/ou de regras para organização do jogo político (Dale, 1999; Shiroma, 2019).

A maneira como cada um dos Estados ou das grandes regiões - Europa, Ásia, África, América - se insere e é afetado pela globalização não é homogênea. Embora esse processo tenha conduzido as políticas estatais para direções semelhantes, não suprimiu as especificidades locais (Dale, 1999; Maguire, 2013), além disso, há uma miríade de atores envolvidos na elaboração e implementação das políticas. Diante disso, Ball (2020, p. 36) argumenta que a expressão que melhor representa o fenômeno é “mobilidade de políticas”, ou seja,

[...] eu sugiro que as políticas movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam adaptadas por elas, envolvendo participantes diversos, com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela (Ball, 2020, p. 36).

Em diálogo com o exposto, as políticas não são apenas transplantadas de um lugar para outro. As ideias, valores, princípios, práticas, técnicas, tecnologias, formas de pensar e agir são produzidas e legitimadas discursivamente pela atuação e relação dos atores em redes, que também se configuram enquanto vetor de circulação destas narrativas. Assim, a aceitação de tal argumento, implica reconhecer que a tendência isomórfica das políticas recentes “não decorre de um fenômeno espontâneo de convergência, mas de uma construção social de alinhamento de agendas internacionais e nacionais” (Shiroma, 2019, p. 19), na qual “formas particulares de discurso são distribuídas incorporadas e naturalizadas” (Ball, 2020, p. 182).

Sob a ótica neoliberal há uma crise generalizada nos sistemas educacionais que os torna incapazes de atender às demandas do Século XXI. Diante desse diagnóstico, a solução capitalizada por meio das redes globais de política, ecoou como um mantra pelos atores e espaços de produção de política e vem sendo paulatinamente incorporada às questões educacionais. O milagroso remédio é composto por um conjunto discursivo que promove o movimento da educação em direção à sua mercantilização, que, *grosso modo*, significa o balizamento das relações e atividades desse campo à lógica de mercado. Tal processo se daria a partir de estratégias de privatização que, a princípio, nos remete à ideia de venda e/ou entrega dos bens e atividades do

Estado à iniciativa privada, o que representaria a transferência direta das escolas para organizações com ou sem fins lucrativos, em um cenário distópico, no qual não haveria mais instituições de ensino públicas. Entretanto, isso se dá de outras maneiras muito mais veladas, o exemplo extremado apresentado anteriormente é apenas um dos modelos de privatização exógena, que além de apresentar outras facetas ainda pode acontecer de forma endógena (Shiroma, 2019; Ball, 2020).

Segundo Ball e Youdell (2008) a privatização ocorre de muitas maneiras explícitas ou não, podendo ser classificada em dois tipos distintos, dependentes e complementares: exógena, ou privatização da educação, e endógena, ou privatização na educação. Os modelos exógenos consistem na “abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado com fins lucrativos” (Ball; Youdell, 2008, p. 10, tradução nossa), a partir de novas formas de terceirização, de parcerias público-privadas (PPP), de escolas *charter*, dos *vouchers* escolares, nas quais os atores da esfera privada se envolvem na oferta educacional, bem como, no que Ball (2020, p. 157) chama de “varejo de soluções políticas (*policy*) e ‘melhoria’ para as escolas”, isto é, a elaboração de políticas, venda de formação continuada, consultorias, fornecimento de infraestrutura, materiais didáticos, entre outros. O segundo tipo, privatização endógena, ocorre mediante a “importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado com o objetivo de tornar o setor público mais semelhante a empresas e mais orientado por lógicas de negócios” (Ball; Youdell, 2008, p. 9, tradução nossa), um movimento de transformação da cultura organizacional apoiado em linhas gerencialistas. Dentre os exemplos, temos o aumento da competição entre as escolas, a defesa da escolha da escola pelos pais, a gestão e remuneração por desempenho, as economias de valor aluno, a flexibilização e substituição do trabalho docente (Ball; Youdell, 2008; Ball, 2020).

As diferentes formas de privatização funcionam em sincronia, visto que as mudanças endógenas pavimentam o caminho para a utilização de estratégias exógenas. Juntas elas transformam a educação em todos os seus aspectos - gestão, currículo, pedagogia e avaliação - e por conseguinte, impactam a carreira, a formação, o trabalho docente e a forma como os professores vivenciam e percebem suas realidades (Ball; Youdell, 2008; Ball, 2020). Dito isso, na seção seguinte, nos dedicaremos a refletir sobre as maneiras pelas quais esse processo impactou o manejo das políticas o trabalho e o *habitus* docente.

3.2.3 Entre estrutura e agência: o *habitus* docente e a atuação das políticas em tempos de globalização neoliberal

Ao longo desta parte do texto, dirigimos nossa atenção para o trabalho realizado pelos docentes com as políticas na prática. O diálogo que nos propomos a realizar entre Bourdieu e Ball se torna mais evidente, visto que ambos dedicaram parte significativa de suas vidas acadêmicas à compreensão da ação humana como resultado da articulação entre estrutura e agência. Embora cada um tenha feito isso à sua maneira, sem nunca terem estabelecido aproximação teórica, procuramos transitar pelas regiões de contato entre eles, conscientes das distâncias epistêmicas.

Desde a constituição da abordagem do ciclo de políticas, Ball e seus colaboradores reafirmam a ideia de que as políticas educacionais são mecanicamente implementadas, mas situadas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 2020). Essa concepção foi lapidada em seus trabalhos posteriores até a constituição de uma teoria da atuação, na qual o autor sugere que a transformação da política em prática não se dá de forma automatizada e tampouco homogênea, uma vez que coloca aos atores escolares um repertório de ações disponíveis que são resultado do complexo arranjo entre valores, histórias, dinâmicas psicossociais pessoais e a estrutura discursiva, material e institucional (Ball; Maguire; Braun, 2021; Lopes; Macedo, 2021). Por sua vez, Bourdieu elaborou uma sofisticada teoria da prática experimentada no estudo das mais diversas áreas e concebe que a ação do agente social não é nem resultado da consciência autônoma, nem da determinação mecânica da estrutura, mas de um conjunto de disposições desenvolvidas no decorrer da vida, por meio da experiência subjetiva de internalização das estruturas objetivas, o *habitus* (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006; Bourdieu, 2008).

De imediato, não partiremos exatamente do ponto onde a seção anterior terminou. Nossa intenção não é fragmentar nossa linha argumentativa ou dificultar a leitura. Apenas entendemos que, inicialmente, precisamos responder como as escolas e seus atores fazem as políticas - adaptado do livro de Ball, Maguire e Braun (2021) - para assim nos inclinarmos à compreensão das relações e efeitos entre a prática docente e as políticas educacionais em um cenário em que o campo educacional é atravessado e recontextualizado a partir das lógicas da globalização neoliberal ou nos termos de Bourdieu, da *doxa* e, em certos casos, do *nomos* (Bourdieu; Wacquant, 2005) do campo econômico.

A escola ocupa uma posição específica no interior do campo educacional. Aquilo que se realiza na prática é, profundamente, influenciado pelas decisões tomadas por atores externos a ela. Entretanto, isto não significa que devemos tomar as escolas como meras receptoras e reprodutoras, visto que, são “instituições singulares com uma dinâmica de funcionamento complexa” (Lopes; Macedo, 2021, p. 11), que, ao se defrontarem com as políticas, estas serão “interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações”

(Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 30). Em outras palavras, os textos e discursos políticos, que incorrem na pretensão de alcançar certa regularidade e uniformidade na ação e nos resultados, serão sempre mediados por fatores institucionais, dentre eles, os recursos materiais e humanos disponíveis, os valores e a cultura escolar, os discursos circulantes, resultando em diferentes respostas para a mesma política (Ball; Maguire; Braun, 2021; Lopes; Macedo, 2021).

Para a compreensão deste intrincado processo pelo qual as políticas educacionais são colocadas em prática, iniciaremos a discussão com base na perspectiva oferecida pela teoria de Bourdieu. Para o sociólogo francês, o espaço social é constituído por vários microcosmos sociais que estabelecem, simultaneamente, relações de interdependência e de autonomia entre si. À medida que ampliamos a escala de observação sobre cada uma desses campos, é possível identificar mais detalhadamente suas subdivisões ou seus subcampos, que apesar de carregarem consigo os elementos que o associam ao campo principal, também se organizam por meio de suas próprias lógicas e regras, visto que, ainda que haja a influência ou o condicionamento decorrente do próprio campo e de outros campos e subcampos, estes são sempre mediados pelas propriedades e características de cada subcampo (Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006). Assim, podemos argumentar que a escola se configura enquanto um subcampo do campo educacional.

Nesse cenário, a ação do agente social ocorre em função da relação entre os campos/subcampos e o *habitus*, em um processo pelo qual as estruturas objetivas dos primeiros - o tipo, a quantidade e a disposição do capital entre os atores (estrutura), o senso comum (*doxa*), e as leis gerais (*nomos*) - são interiorizadas e produzem o segundo, um conjunto de disposições ou sistemas duradouros e transferíveis (Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006), que ordenam “tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (Bourdieu, 2008, p. 144). Em outras palavras nessa interação, os agentes sociais são munidos

[...] de um *senso prático* [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios, de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [...] (Bourdieu, 2008, p. 42).

Em uma leitura “atualizada” de Bourdieu, Setton (2002) pontua que, na contemporaneidade, em um espaço social em constante e rápida transformação, o *habitus* não deve ser tomado como um conjunto de disposições duradouras incorporadas a partir apenas das instituições tradicionais - família, escola, religião - mas com um sistema de disposições flexíveis constituído

do imbricamento entre ambientes distintos e adaptável às condições atuais, pois “o *habitus* é uma subjetividade socializada” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 186, tradução nossa), “produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes” (Setton, 2002, p. 66), dado que, os esquemas e categorias de percepção, apreciação e ação que integram o *habitus* derivam do curso histórico e das experiências acumuladas no espaço social e na multiplicidade dos campos e subcampos, configurando-se enquanto “uma matriz de esquemas híbridos” (Setton, 2002, p. 66).

A correspondência entre os campos/subcampos e o *habitus* não ocorre de forma determinista e mecânica, em que os agentes sociais são estrangulados pelas estruturas objetivas (Bourdieu; Wacquant, 2005), sendo o “produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade” (Setton, 2002, p. 69), nas quais, a dinâmica de interação entre os dois elementos orientadores da prática é “dupla e obscura” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 187, tradução nossa), envolvendo tanto relações de condicionamento quanto de conhecimento, visto que, o campo imprime sua marca no *habitus*, que, a seu turno, colabora com a constituição do sentido e do valor do campo (Bourdieu; Wacquant, 2005), de modo que, “a realidade social existe, por assim dizer, duas vezes: nas coisas e nas mentes, nos campos e nos *habitus*, fora e dentro dos agentes” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 188, tradução nossa).

Em consonância com o exposto, na teoria de Bourdieu, o agente social não é um simples receptáculo de informações, uma marionete governada pelo conjunto de imperativos estruturais, tampouco um sujeito, permanentemente, consciente, mas sim, um ator ativo e criativo gerador de novas práticas que, em decorrência de sua trajetória e posição dentro do campo/subcampo, orienta sua prática, de maneira racional, mas nem sempre calculista e intencional, em direção à manutenção ou subversão da ordem do campo/subcampo em questão (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005). Logo, “o *habitus* não é o destino [...] É duradouro, mas não eterno!” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 195, tradução nossa), pois, por se tratar de um “sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências” (Setton, 2002, p. 65), como “um recurso que precisa de um gatilho: dependendo dos estímulos e da estrutura do campo, o mesmo *habitus* gerará resultados diferentes, inclusive opostos” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 198, tradução nossa).

Habitus e campo se retroalimentam, se afetam e são afetados. À luz disso, o campo, enquanto elemento estrutural, tampouco é estático e imutável, pois opera, ao mesmo tempo, enquanto um campo de força que impõe suas necessidades aos agentes envolvidos e como um campo de luta, no qual, estes mesmos atores se enfrentam visando a manutenção ou transformação de suas bases (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008). Os campos estão em

permanente ebulição em virtude da desigual distribuição de capital entre os agentes em seu interior, que disputam entre si com o intuito de aumentá-lo ou conservá-lo, transformar as regras do jogo, inclusive para legitimar sua forma de atuação. Sendo assim, certa coerência verificada no que se faz em determinado campo, ou seja, a reprodução de sua estrutura e lógica, é fruto desse conflito e da competição dos agentes, não de uma autorreprodução do campo (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006).

A noção de “capital” é outro componente fundamental na teoria da prática de Bourdieu. O autor ressignifica o conceito proposto por Marx, retirando sua exclusividade das questões de ordem econômica e amplia seu escopo para abarcar as outras esferas da vida. Nessa linha, ele identifica a existência de um capital social referente à rede de relações e um capital cultural relacionado ao conhecimento herdado ou adquirido. Estes três tipos de capitais principais e seus inúmeros subtipos se transfiguram em capital simbólico (Pontes, 2002; Bourdieu, 2008; Thiry-Cherques, 2006), que é aquele decorrente do reconhecimento de sua eficácia e legitimidade em determinado campo, permitindo “aos seus detentores dispor de um poder, uma influência, e, portanto, existir no campo em questão, ao invés de ser considerado uma cifra desprezível” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 152, tradução nossa). O tipo de capital, a quantidade, sua evolução e sua distribuição são produtos e produtores das estruturas do campo, bem como são consequência e resultado das lutas travadas entre os agentes (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008; Thiry-Cherques, 2006).

Os agentes sociais ocupam posições diferenciadas dentro dos campos e subcampos pelos quais circulam, que são definidas pelo volume do conjunto de capitais específicos em sua posse e pela lógica inerente a cada campo/subcampo, isto é, o valor e o apreço pelos diferentes tipos de capital no interior dos microcosmos sociais. Os capitais disponíveis e as posições ocupadas pelos agentes condicionam as formas como eles percebem, se relacionam e atuam nos campos e subcampos que participam. A posição dos atores é um elemento objetivo da estrutura e ordena o acesso a certas vantagens nos campos/subcampos, a possibilidade de legitimação de seu *habitus* em determinada situação, bem como a própria relação entre os envolvidos e suas posições. Nesse complexo cenário, em que as estruturas objetivas do campo e as disposições subjetivas do *habitus* estão amalgamadas, “dois indivíduos dotados de um capital geral equivalente podem diferir, em sua posição e em suas posturas” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 152, tradução nossa). Em outras palavras, o tipo de capital dominado por estes atores pode não ser o mais valorizado dentro do campo/subcampo, o que lhes confere posições diferenciadas, bem

como é a partir desses capitais e posições que os agentes traçam suas estratégias no campo (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006).

Na concepção de Bourdieu, estas estratégias adotadas nas variadas situações são racionais, mas raramente intencionais, uma vez que são resultado da combinação dos elementos estruturais, de sua incorporação ao *habitus*, da trajetória pessoal de cada agente e da percepção de que eles dispõem do campo/subcampo desde um ponto específico em que se encontram nestes. Os atores que manifestam quantidade significativa de capital simbólico e ocupam posições dominantes nos campos/subcampos, têm o poder para hegemonizar seus interesses sobre os demais e adotam estratégias voltadas à manutenção, conservação ou ampliação de seus capitais. Enquanto os dominados podem, inconformados com a ordem estabelecida, assumir estratégias que visam a subversão das estruturas e a dominação do campo, também podem se submeter a ele, uma vez que agir conforme as regras vigentes no campo em determinado momento pode significar um ganho de capital simbólico e a possibilidade de mudança na posição ocupada (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008; Thiry-Cherques, 2006).

Em suma, na teoria da prática de Bourdieu, agente e espaço social se produzem mutuamente por meio da imbricação entre os campos/subcampos e o *habitus*. Ao longo de sua vida, o agente social vai absorvendo, ruminando, significando e ressignificando os bens simbólicos constituídos pela relação de força no interior dos campos/subcampos, acumulando um conjunto de disposições para o agir que condicionam, de maneira muitas vezes não intencional, suas práticas (Pontes, 2002; Setton, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008; Thiry-Cherques, 2006). O autor recorreu a esse sistema teórico para o estudo de vários campos/subcampos que compõem o espaço social, inclusive o campo educacional, no qual, em parceria com Jean-Claude Passeron, analisaram o papel da educação e da escola na reprodução da ordem social desigual em decorrência da assunção da cultura, valores e *habitus* da classe dominante como referência do que deve ser ensinado e de como esse processo deve acontecer, criando assim uma barreira aos estudantes provenientes das classes dominadas que não contam com este capital cultural incorporado ao seu *habitus* (Silva, 1999).

Ainda que seja de grande relevância para a compreensão das formas pela qual a educação contribui para a reprodução das desigualdades por meio de violências sutis e, muitas vezes, naturalizadas, não é para este ponto da teoria bourdiesiana que estamos olhando. Queremos, com o suporte na praxiologia de Bourdieu, analisar e compreender como as políticas educacionais disputadas nos demais subcampos educacionais são colocadas em prática nos subcampos escolares de forma diversa, reconhecendo que a resposta dada pelas escolas “não é o reflexo das pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria

lógica interna” (Thiry-Cherques, 2006, p. 41), em constante articulação com o *habitus* e a ação dos agentes sociais envolvidos nesse processo.

Diferente de Bourdieu, que procurou experimentar o potencial analítico e explicativo de sua elaboração teórica e metodológica nos mais diversos campos que constituem o espaço social, a produção intelectual de Ball é menos abrangente, pois ele dedicou toda sua atenção aos estudos sobre educação, especificamente, à análise das políticas educacionais. Nesse breve mergulho que realizamos nas contribuições do sociólogo inglês para a compreensão da prática política dos profissionais da educação que atuam na escola, partimos de sua explícita rejeição à ideia de implementação, pois para ele esta perspectiva marginaliza e negligencia as múltiplas e complexas facetas do processo político ao reduzi-lo ao conjunto de textos - legislações, normas, entre outros - tomados como manuais de instrução precisos, que determinam a ação dos professores, considerados como profissionais técnicos, responsáveis por executarem as recomendações, de tal forma que os diferentes e inesperados resultados verificados na realidade decorrem de falhas de comunicação ou dificuldades cognitivas destes na transformação dos textos em ação (Avelar, 2016; Ball, 2019; Rosa, 2019; Ball; Maguire; Braun, 2021; Mainardes, 2022).

Segundo Ball, as políticas são na maioria das vezes imprecisas, incompletas, não dizem exatamente o que e como deve ser feito e são concebidas em “relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros em relação a contextos fantásticos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26), sem considerar as significativas diferenças de recursos materiais, financeiros e humanos, a localização e a comunidade atendida, bem como a cultura interna de cada uma delas (Ball; Maguire; Braun, 2021; Mainardes, 2022). Ball argumenta que, diante deste cenário, não é possível considerar que as políticas são meramente implementadas, ao contrário disso “elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 33), exigindo dos atores, na prática, o trabalho criativo de reconstrução e recriação delas em relação às histórias institucionais e pessoais e às demais especificidades de cada contexto escolar (Avelar, 2016; Ball; Maguire; Braun, 2021; Mainardes, 2022). Dessa maneira, “a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação” (Ball, 1994, p. 10 e 11 *apud* Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Dito isso, Ball e seus colaboradores propõem a noção de atuação das políticas como uma alternativa mais adequada para apreender a complexidade desse processo na prática. Em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 7), ele aponta que seu objetivo com esta teoria era “colocar o contexto em jogo, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos

no processo deste movimento de texto para prática”. Na língua inglesa, *enactment*, o termo original, quando traduzido ao português “atuação”, aponta para um duplo sentido, legal e teatral, remetendo tanto à promulgação e implementação de uma determinada lei quanto ao processo de encenar, performar, interpretar um determinado texto (Lopes; Macedo, 2021; Mainardes, 2022). Na perspectiva do autor, a atuação é um processo criativo, por meio do qual, “os envolvidos com as políticas recebem um texto e podem representá-lo ou interpretá-lo de formas variadas” (Mainardes, 2022, p. 22), contendo como produto “algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (Avelar, 2016, p. 6), tendo em vista que os atores da política “trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/ leem/ são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 42).

A teoria da atuação recoloca os professores e demais profissionais da escola como parte integrante e importante do processo político, mas não faz isso de forma ingênua e desconectada da realidade empírica. Na mesma proporção que os autores apontam que as políticas são textos, estando, dessa forma, abertos à intervenção destes atores, que as encenam “de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25), eles reconhecem nesse processo a existência de “uma boa dose de discurso e poder” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 33). As políticas produzem certos regimes de verdade, “tornando determinados conjuntos de ideias óbvios, de senso comum e ‘verdadeiros’” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 183), que “moldam o que significa ser um professor, um aprendiz e o que significa ser educado” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 143). “A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25), sendo assim, à multiplicidade de leituras para determinada política são articuladas, atravessadas e constrangidas pelos discursos circulantes (Avelar, 2016; Ball; Maguire; Braun, 2021). Com isso, a atuação de política não é um “processo simples e racional” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 209), mas o produto da “interlocução entre fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos sujeitos) impregnados nas práticas discursivas e não discursivas dos atores envolvidos” (Rosa, 2019, p. 8).

Os regimes de verdade produzidos afetam a atuação de forma mais ampla, “universal”, em outras palavras, estão em circulação os conjuntos discursivos hegemônicos e contra-hegemônicos sobre o que é educação, o que é educar, o que é educando e, em maior ou menor grau, atravessam o cotidiano de todas as escolas. Porém, há um outro grupo de fatores que também estabelecem limites e possibilidades à atuação, isto é, os contextos, que são elementos comuns a elas, mas que se manifestam de forma específica na realidade de cada uma. O contexto não é

apenas um cenário, um pano de fundo produzido pela política e por meio do qual ela é colocada em ação. Ao contrário disso, é uma força ativa que media e modifica, continuamente, a política na prática. A atuação é sempre contextualizada, independente do autoritarismo presente nas políticas, pensadas a partir dos melhores cenários possíveis, processo construído em relação à história, ao ambiente e às circunstâncias particulares de cada escola. Na teoria da atuação, os autores indicam a existência de quatro contextos principais: contexto situado, cultural profissional, contexto material e contexto externo (Rosa, 2019; Ball; Maguire; Braun, 2021).

O contexto situado é composto por aspectos como a história de constituição da escola, sua localização, quantitativo de alunos, perfil do público atendido. Enquanto os dois primeiros são mais duráveis, os dois últimos têm mais possibilidade de variar ao longo do tempo, todos estabelecendo, ademais, intrínseca relação entre si. Dessa forma, mudanças no perfil demográfico e habitacional das comunidades atendidas, implantação de instituições de ensino em regiões mais próximas ao público atendido, a imagem construída no decorrer de sua história, podem afetar positivamente ou negativamente o quantitativo de alunos de determinada escola ou mudar o perfil destes. O contexto material diz respeito à estrutura física, ao orçamento, ao quantitativo e perfil de seus funcionários, que sofrem influência direta e ao mesmo tempo são influenciados pelo contexto situado, visto que o número de alunos determina o volume dos recursos materiais e humanos disponibilizados e efetivamente acessados pelas instituições de ensino. Já o contexto externo, está relacionado à posição que a escola ocupa frente às autoridades locais e regionais, muitas vezes definido pelos resultados obtidos em avaliações gerais, pelo panorama histórico do quantitativo de matrículas e pela capacidade de responder “adequadamente” às políticas, que resultam em níveis diferentes de pressão, atenção e apoio. Por fim, a cultura profissional, abarca questões acerca da formação, valores, princípios, perspectivas dos trabalhadores da escola, que não é única e nem incontestável, visto que no interior de cada instituição educacional pode haver diferentes grupos, delineados pela área de formação, por questões de natureza afetiva, relacional, ideológica, dentre outros, que disputam a legitimação de suas visões sobre a educação e as políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021).

É neste complexo universo permeado por discursos mais amplos e contextos particulares, que os textos políticos entram em cena e são transformados em práticas. Ao chegarem às escolas, estes documentos, ainda em estado bruto, precisam ser convertidos em ação por meio de operações de interpretação e tradução, que são partes distintas, porém imbricadas do processo de atuação. “A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 80), “geralmente realizada por atores com cargos de autoridade -

diretores, inspetores, coordenadores” (Avelar, 2016, p. 7). É o momento em que o texto político é decodificado, interpretado, levando em consideração os recursos disponíveis e a realidade da escola (contextos), em busca de compreender o que ele significa e o que ele exige que seja feito. A tradução, por sua vez, é um movimento de recodificação, no qual “a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para as ações, abstrações para processos interativos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 81). Em outras palavras, é o procedimento por meio do qual os textos políticos e as interpretações são transformados “em algo que seja trabalhável, factível e atingível” (Avelar, 2016, p. 7) e envolve um conjunto de atividades, que vão desde as conversas informais nas salas de professores, às reuniões semanais, formações continuadas e as trocas e empréstimos entre escolas (Avelar, 2016; Ball; Maguire; Braun, 2021).

Mainardes (2022) adverte que a teoria da atuação foi concebida a partir da análise da realidade das escolas inglesas, em que há marcadamente uma hierarquia entre as autoridades educacionais locais, responsáveis pela interpretação e acompanhamento da implementação, juntamente com a gestão escolar, e as escolas, tradutoras das políticas. Segundo o autor, no Brasil, muitas políticas são interpretadas e traduzidas pelas próprias escolas, sobretudo naquelas vinculadas a redes de ensino que concedem maior autonomia para as instituições. Entretanto, algumas políticas, como é o caso da Reforma do Ensino Médio e do alinhamento curricular estadual e municipal à BNCC, ficaram sob responsabilidade dos gestores educacionais das secretarias e dos conselhos de educação. Dito isso, a maneira como as escolas lidam e participam desses processos está diretamente relacionado ao nível de autonomia que as escolas e seus atores gozam, bem como pela natureza da política.

Ainda nessa seara, Ball, Maguire e Braun (2021) questionam o valor explicativo das pesquisas que adotam a premissa de que os atores escolares, majoritariamente os docentes, são iguais e tendem a responder às políticas de forma semelhante. Em sentido oposto, eles indicam que o trabalho com as políticas nas escolas é realizado por atores que ocupam diferentes posições no interior de sua estrutura e, a partir destas, constroem sua posição frente às políticas. Em adição, eles apontaram para a existência de oito tipos de atores, a saber: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos, receptores (Ball; Maguire; Braun, 2021). No contexto brasileiro, alguns destes tipos ou posições não participam do processo político como na Inglaterra, é o caso dos empreendedores e dos negociantes.

A posição de narrador geralmente é ocupada por diretores, inspetores e especialistas pedagógicos, mas, em algumas circunstâncias, estas funções podem ser assumidas por docentes e outros. Logo que as políticas chegam até a escola, estes atores a recepcionam, interpretam, selecionam pontos relevantes, distribuem os significados válidos para determinado texto e as

articulam à história institucional de maneira a conseguir a adesão da comunidade escolar. Os empreendedores são atores com *expertise* em áreas não necessariamente educacionais - psicólogos, assistentes sociais, administradores e outros - que assumem função interna à escola e trabalham com a interpretação, tradução, defesa e viabilização da implementação das políticas. Mesmo nas escolas inglesas, os empreendedores são raros e não são encontrados em todas elas. Os membros ou pessoas externas dizem respeito aos atores que não fazem parte da escola, tais como: consultores, empresas educacionais, instituições sem fins lucrativos, parcerias público-privadas (PPP), que participam prestando serviços de interpretação, tradução, apoio e correção da execução das políticas. Há dois tipos de negociantes apontados por Ball e suas colaboradoras, ambos ocupando os bastidores, quais sejam aqueles que atuam na prestação de contas mais relacionadas à *performance* política e outros vinculados a funções administrativas e orçamentárias - secretárias, contadoras, responsáveis pelos recursos humanos. Entusiasta e tradutor são dois papéis políticos que, devido à sua semelhança, por vezes, são assumidos simultaneamente pelos atores. O primeiro é aquele que se empolga com determinada política e a incorpora à sua prática, servindo de modelo para os demais, são “protótipos de políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 100). O segundo é responsável pela passagem do texto político à prática, ou seja, de sua tradução em ação, que se dá por meio de eventos, reuniões, textos institucionais, difusão de ideias e processos para “fazer em situações ‘reais’” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 101). A posição de crítico é ocupada tanto por representantes sindicais, quanto pelos atores da escola, que atuam quando as políticas afetam as condições de trabalho e bem-estar ou na difusão e manutenção de um contradiscurso em detrimento às narrativas hegemônicas sobre educação, professor e aluno. Por fim, o receptor, é o ator que, em decorrência de uma variedade de fatores, dentre eles o tempo de serviço (professores em início ou fim de carreira), insegurança, sobrecarga, está sempre em busca de algo ou alguém para orientar sua prática. Dessa forma, a atuação apresenta alto grau de dependência das interpretações e traduções feitas por outrem (Ball; Maguire; Braun, 2021).

No cerne da teoria da atuação, a prática é um processo contingente e complexo mediado pela articulação entre aspectos materiais, interpretativos e discursivos. Em linhas gerais, os textos políticos, ainda que na maioria das vezes sejam autoritários, são documentos suscetíveis a mudanças, visto que sua operacionalização depende da adaptação aos contextos particulares e às possibilidades e restrições por eles apresentadas em cada escola. Por outro lado, o processo de interpretação e tradução, inerente ao trabalho com as políticas e pelo qual os textos são recontextualizados e transformados em ação, apesar de aberto à agência, não ocorre de forma

irrestrita, pois o que se pode pensar, falar e fazer acerca da educação é constrangido pelos limites discursivos. Sendo assim, a maneira como cada ator ou grupo de atores responde às políticas, ou seja, sua atuação é produto da relação entre elementos discursivos, materiais e contextuais, atrelados ao conjunto de dinâmicas pessoais e psicossociais, que juntos influenciam as posições políticas - narrador, entusiasta, crítico, entre outros - assumidas por eles (Rosa, 2019; Ball; Maguire; Braun, 2021; Mainardes, 2022).

Uma vez feitas as discussões acerca das contribuições teóricas de Bourdieu e Ball, julgamos ser relevante apontar a maneira como procuramos estabelecer o diálogo entre eles no âmbito de nossa pesquisa, sem desconsiderar os riscos envolvidos na articulação entre dois autores de correntes teóricas distintas. De início, a perspectiva que adotamos, parte do pressuposto de que as políticas educacionais na atualidade são disputadas nas diversas arenas pelos mais variados atores, que lutam entre si para legitimar sua perspectiva acerca do que significa ser educado (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). Nesse sentido, as políticas voltadas à educação⁵ são o produto das lutas entre os agentes sociais no interior dos campos e de seus subcampos para alterarem suas configurações - estrutura, *doxa*, *nomos* - com o intuito de manter ou ampliar sua dominação sobre eles. Ademais, ao interagir e transformar estes elementos duráveis, mas não eternos, dos campos/subcampos, as políticas educacionais afetam as práticas, uma vez que essas “novas” configurações são, gradativamente, internalizadas pelos agentes sociais e incorporadas aos seus *habitus* (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008). Nesse sentido, “a política faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, inventa-os, produ-los, articula-os e o que ou quem eles podem ser” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 143).

Entretanto, a prática não é um produto da relação mecânica, unilateral e vertical entre o campo e o *habitus*, o que implica reconhecer que, ainda que haja certa similaridade entre a ação dos agentes que participam de determinado campo, esta não se dá pela imposição da estrutura sobre eles, mas pelo processo ativo e inconsciente de incorporação desses elementos objetivos em articulação com as demais disposições internalizadas a partir dos outros campos pelos quais circulam (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008). Além disso, os textos e discursos das

⁵ Estão em circulação nas escolas um conjunto de políticas com fins diversos e nem todas elas possuem força suficiente ou são concebidas com a intenção de alterar a situação do campo/subcampo em questão. Por exemplo, enquanto o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que reconhece o caráter essencial da adequada alimentação para o desenvolvimento biopsicossocial, intelectual e para o crescimento do rendimento escolar, interage pouco e indiretamente com os elementos centrais do campo/subcampo educacional, já uma proposta de reforma curricular, como a BNCC, tem como objetivo alterar os sentidos da educação, ou seja, a *doxa* e o *nomos* do campo/subcampo, afetando também sua estrutura, ao privilegiar determinadas “habilidades” e áreas do conhecimento, modificando a disposição de capitais e as posições ocupadas pelos agentes em seu interior.

políticas, com seu caráter imperativo, muitas vezes, não se encaixam perfeitamente com as distintas realidades as quais se destinam e apesar do desejo dos formuladores pela uniformidade na implementação e nos resultados, ao atravessarem os muros das escolas, as políticas precisam ser interpretadas e traduzidas com base na história e nas particularidades institucionais e pessoais dos atores envolvidos (Ball; Maguire; Braun, 2021). A atuação das políticas (interpretação, tradução, ação) compõe o “conjuntos de práticas ‘incorporadas’” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 183) e assim está relacionada ao *habitus* constituído e a posição que cada um destes atores ocupam no subcampo escolar, que são o resultado de um intrincado arranjo entre a composição mais geral do campo - a posição que os atores ocupam conforme o capital que têm à disposição e sua evolução ao longo do tempo, o senso comum e as leis gerais hegemônicas - o cenário específico de cada escola - quantidade de matrículas, história e cultura institucional, relação com as autoridades educacionais regionais, estaduais e nacionais, infraestrutura disponível, cultura profissional - e o arcabouço individual dos atores - formação inicial e contínua, área de conhecimento, tempo de exercício, a dedicação exclusiva ou não à docência, condições de trabalho, bem como classe social, religião, posição política, entre outros.

Diante do que já foi exposto, nos parágrafos que seguem, caminhamos avante nas discussões realizadas na seção anterior, ou seja, as transformações provocadas pela difusão do paradigma da globalização neoliberal no campo educacional, especificamente, a respeito de seus impactos na atuação docente. “Na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado” (Ball, 2020, p. 64). Esse avanço registrado, desde as últimas décadas do Século XX, das lógicas e discursos vigentes no campo econômico sobre os demais, no campo educacional, tem como marca o processo de privatização da educação, que ocorre de duas maneiras distintas, mas relacionadas, por meio de estratégias exógenas, nas quais parte do sistema educacional público vai sendo transferido pelo Estado aos atores do setor privado, e as estratégias endógenas, em que certos discursos e técnicas adotados em instituições econômicas são adaptados à realidade escolar e alteram a cultura e as práticas institucionais e profissionais. Ambos os casos alteram o sentido da educação, que “já não é mais legitimado por narrativas grandiosas de especulação e de emancipação” (Lyotard, 1984, p. 38), mas sim pelo pragmatismo da “otimização” - criação de habilidades ou de lucros ao invés de ideias” (Ball, 2020, p. 69), afetando a formação inicial e continuada dos professores, suas condições de ingresso, trabalho e remuneração, suas atividades cotidianas e a forma como experienciam suas vidas profissionais (Ball; Youdell, 2008; Ball, 2020).

Como parte desse processo, há em circulação, por meio dos textos e discursos das políticas, aquilo que Shiroma e Evangelista (2015, p. 33) definiram como um “*revival* positivista”, ou seja, a supervalorização de um conjunto de ferramentas matemáticas e estatísticas voltadas para o monitoramento, avaliação, análise e produção de informações quantificáveis acerca da realidade educacional que tem modificado a dinâmica no interior da escola (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020; Mainardes, 2022). “Estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais” (Ball, 2020, p. 68), a complexidade que permeia o processo de educar um outro indivíduo é reduzida aos limites de uma equação algébrica. O currículo e a pedagogia são reorganizados para assegurar o cumprimento de metas estabelecidas externamente e cada vez mais os docentes são responsabilizados pelos resultados a serem alcançados (Maguire, 2013), visto que essas “tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’” (Ball, 2020, p. 64), operando, assim, como uma “infraestrutura para a performatividade” (Ball, 2020, p. 161).

A performatividade é um termo que está sendo cada vez mais e amplamente utilizado na análise de políticas e nas escritas, mas nem sempre é usado em seu sentido pleno e próprio. O que quero dizer com isso é que a utilidade do conceito não é apenas outra maneira de referir-se a sistemas de gestão de desempenho, mas se remete, também, ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes. De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade em profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmos-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de “aperfeiçoamento” e de eficácia é determinada por nós e “indicada” por medidas de qualidade e de produtividade (Ball, 2020, p. 66).

Em outros termos, a pressão contínua exercida por esse regime de metas, gráficos e números exige dos docentes uma nova postura, na qual ele se torna seu próprio capataz, se responsabilizando e se cobrando constantemente por melhorar seu desempenho e consequentemente seu valor para si e para os outros. Esse processo vai sendo paulatinamente incorporado ao *habitus*, alterando de forma significativa sua prática e sua identidade profissional, logo, “uma versão muito particular do ‘professor’ é construída. A ênfase é em cumprir as competências em vez de pensar criticamente sobre a prática; focalizar-se em ensinar em vez de aprender; fazer em vez de pensar; habilidades em vez de valores” (Maguire, 2013, p. 80). De acordo com Ball (2020), essa busca incessante pela elevação da performance faz com que os profissionais da educação privilegiem aquelas ações que produzem impacto direto nos indicadores (efeitos de primeira ordem), abdicando os demais aspectos da formação humana - desenvolvimento social,

emocional, moral - e o compromisso com as questões relacionadas a oportunidades, equidade e justiça social (efeitos de segunda ordem).

Nossa motivação na escrita desta parte foi estabelecer as bases que fundamentam nossa perspectiva acerca da maneira como as políticas educacionais são incorporadas à prática docente. Recorremos às contribuições de Pierre Bourdieu - sobretudo o conceito de *habitus* - e a concepção de atuação de políticas de Stephen Ball para pensarmos a prática como o resultado da inerente relação entre o macrocontexto dos elementos estruturais (campo, discurso) e o microcontexto da agência e das disposições incorporadas pelos atores (*habitus*, atuação). Ainda, procuramos refletir sobre os efeitos do avanço da globalização e neoliberalismo sobre o trabalho cotidiano das escolas e professores. Feito isso, na subseção seguinte, apresentamos nossa revisão bibliográfica sobre o tema específico desta tese - o ERE.

3.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Por mais original e inédita que uma temática possa ser, qualquer investigação que tenha caráter científico precisa partir e estar em constante diálogo com as “conquistas ou questionamentos que já foram levantados em trabalhos anteriores. Mesmo que para criticá-los” (Barros, 2009). Neste sentido, a revisão de literatura se torna imprescindível, pois, é a partir dela que o pesquisador vai alargar o horizonte de seus conhecimentos, definir e refinar suas opções teóricas e conceituais, além disso e não menos importante, mapear e avaliar em que patamar estão as produções científicas elaboradas acerca da questão a ser investigada (Gil, 2008; Laville; Dionne, 1999).

Para esta tarefa, adotamos uma abordagem quantiquantitativa, realizada em três etapas - levantamento, seleção e revisão, propriamente dita. Sendo assim, em um primeiro momento, procuramos quantificar os resultados encontrados e após uma série de operações, que serão explanadas minuciosamente no decorrer desta seção, afinamos e refinamos os resultados para, então, procedermos à sua avaliação qualitativa.

3.3.1 Levantamento

Na fase de levantamento bibliográfico, buscamos por artigos, dissertações e teses que contemplassem o tema e que fossem publicadas entre 2020 - ano em que tem início o ERE em âmbito nacional - e fevereiro de 2022, período em que foi realizada esta ação. Optamos por trabalhar com seis bases de dados: Plataforma Scielo, Educ@, Redalyc, Oasisbr, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Capes. Em todas

as fontes, o único parâmetro adicional de busca utilizado foi a data de publicação, com exceção da plataforma Oasisbr em que foi selecionada a opção para retornar apenas artigos e no Portal de Periódicos da Capes, no qual restringimos a busca a artigos publicados em periódicos revisados por pares e com acesso aberto.

Com relação às palavras-chaves utilizadas para a pesquisa, a intenção era concentrar em pesquisas que investigassem o Regime Especial de Atividades Não Presenciais proposto pela Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais; entretanto, durante a elaboração do projeto de pesquisa, verificamos a escassez de trabalhos que se dedicassem ao tema, apesar de o Estado ser a unidade da federação com o maior número de universidades federais e estaduais conforme Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 (INEP, 2022a). Ao articularmos termos como “ensino remoto e educação pública” ou “ensino remoto e Minas Gerais”, também nos deparamos com resultados insignificantes, o que nos levou a adotar as seguintes palavras-chave: “ensino remoto”, “educação remota”, “ensino remoto emergencial”, “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” e “REANP”. Com exceção da base de dados Educ@, na qual buscamos cada termo individualmente, nas demais bases, fizemos o levantamento utilizando dois blocos, os quais são: “ensino remoto” OR “educação remota” OR “ensino remoto emergencial” / “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP”.

Ao final da fase de levantamento, chegamos ao quantitativo de 642 trabalhos. A Tabela 5 apresenta a distribuição destes por palavras-chave e base de dados.

Tabela 5 - Quantidade de trabalhos por palavras-chaves e bases de dados						
Palavras-Chaves	Bases de Dados					
	Scielo	Educ@	Redalyc	Oasisbr	BDTD	Portal de Periódicos Capes
ensino remoto		43				
educação remota		32				
ensino remoto emergencial		10				
"ensino remoto" OR "educação remota" OR "Ensino remoto emergencial"	54		127	173	19	173
Regime Especial de Atividades Não Presenciais		0				
REANP		0				
"Regime Especial de Atividades Não Presenciais" OR "REANP"	0		2	4	0	5
Total por base de dados	54	85	129	177	19	178
Total geral					642	

Fonte: elaboração própria, 2022

Em breve análise dos dados apresentados na Tabela 5, gostaríamos de chamar a atenção para dois pontos. O primeiro é que, apesar de verificarmos a existência de um volume significativo de pesquisas que se propõem a investigar o ensino remoto, apenas onze trabalhos foram encontrados quando restringimos os termos de busca ao bloco “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP”, o que se mostra incompatível com o tamanho da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que, conforme dados do Sinopse Estatística da Educação Básica 2021, é a segunda maior do país (INEP, 2022b).

O segundo diz respeito às teses e dissertações que representam não mais de 3% (três por cento) do total de trabalhos encontrados quando utilizamos o bloco de palavras-chave “ensino remoto” OR “educação remota” OR “ensino remoto emergencial”. Ao especificarmos os termos de busca ao bloco “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP” não obtivemos nenhum retorno, ainda que, conforme já exposto anteriormente, o Estado de Minas Gerais apresenta o maior número de universidades federais e estaduais conforme Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 (INEP, 2022a). Uma hipótese para tal pode ser o fato de se tratar de um fenômeno recente.

Os dois pontos apresentados reforçaram ainda mais nosso desejo, bem como a necessidade e a urgência de compreender melhor os caminhos trilhados pela educação estadual mineira durante a pandemia de COVID-19. Após o levantamento, procedemos com a seleção dos trabalhos que contribuem para a discussão que nos propomos a fazer nesta pesquisa. Esta etapa será detalhada no tópico a seguir.

3.3.2 Seleção

A Tabela 5 traz os dados em estado bruto, ou seja, tal qual foram apresentados nas buscas realizadas nas bases de dados. Tendo em vista que esta pesquisa não é do tipo bibliográfica, não temos a pretensão de analisarmos exaustivamente todos os trabalhos levantados na etapa anterior e mesmo que este fosse nosso objetivo, isso não seria possível.

Ainda que a revisão bibliográfica precise estar profundamente alinhada com a questão de pesquisa, sob o risco de o pesquisador se perder nesse processo, em alguns casos, é possível se distanciar em um primeiro momento, sem se descolar do problema de pesquisa, para, progressivamente, ir se aproximando dele novamente (Laville; Dione, 1999).

Como nosso objetivo é compreender o REANP, um fenômeno recente e particular, com poucas produções científicas a respeito, ampliamos nosso espectro de busca e agora, precisamos nos acerrar de nossas questões de pesquisa: (a) quais as tendências e características do REANP;

(b) como se deu seu processo de concepção e desenvolvimento; (c) como esse programa é interpretado e materializado pelos diferentes atores; e (d) quais os efeitos provocados por ele sobre o trabalho docente, o acesso e a qualidade da educação.

Segundo Laville e Dione (1999, p. 112 e 113), a “revisão da literatura não é uma caminhada pelo campo onde se faz um buque com todas as flores que se encontra”, sendo assim, “deve-se fazer considerações, interpretações e escolhas, explicar e justificar suas escolhas”, sendo estes os objetivos deste tópico.

Elaboramos uma planilha eletrônica no *software Excel*, a qual fomos alimentando com o título de cada trabalho encontrado e o *link* do DOI, durante o levantamento. Na fase de seleção a utilizamos para organizar e classificar os materiais. A seleção ocorreu em quatro níveis. A Tabela 6 demonstra a quantidade de trabalhos que foram excluídos a cada operação e o total que restou ao final.

Tabela 6 - Quantidade de trabalhos excluídos e selecionados		
Trabalhos	Quantidade (%)	
Encontrados após levantamento	642	100%
Excluídos 1º nível de seleção	158	25%
Excluídos 2º nível de seleção	244	38%
Excluídos 3º nível de seleção	169	26%
Excluídos 4º nível de seleção	60	9%
Total selecionado	11	2%

Fonte: elaboração própria, 2022

No primeiro, após a organização dos trabalhos em ordem alfabética, analisamos os títulos e os *links* do DOI, para retirarmos aqueles que apareciam mais de uma vez na mesma ou em base de dados diferentes. O percentual eliminado ao final deste nível foi de 25% (vinte e cinco por cento) do total de materiais levantados.

No segundo, a partir da análise dos títulos, o material foi classificado em quatro categorias: 1 - Abordam o REANP; 2 - Abordam temas sobre o ERE que se aproximam do nosso problema de pesquisa; 3 - Abordam temas sobre o ERE que podem se aproximar do nosso problema de pesquisa; 4 - Abordam temas sobre o ERE ou outros que não se aproximam da nossa pesquisa.

Alguns títulos são mais objetivos e conseguem representar com exatidão o tema, o recorte e os conceitos que se propõem discutir, enquanto outros são vagos e imprecisos. Esse tipo de operação com os títulos nos exigiu prudência. Por um lado, não deveríamos nos distanciar excessivamente da questão de pesquisa e por outro, em igual proporção, não reduzirmos o

conteúdo de um trabalho a uma frase. Nesse sentido, consideramos o que estava explícito no título, mantendo para análise na etapa seguinte aqueles que não permitiam de antemão verificar seu direcionamento.

Cada uma das pesquisas levantadas foi classificada de 1 a 4. Atribuímos o valor 1 para aquelas que mencionavam o REANP em seu título. Os valores 2 e 3 foram atribuídos para aquelas que traziam ERE ou alguma variação do termo em seu título. A diferença entre elas é que foram classificadas como 3, as pesquisas que apresentavam títulos imprecisos ou o direcionamento para a aplicação de alguma metodologia de ensino para um componente curricular específico ou ainda uma perspectiva romantizada acerca do tema. Retiramos de nossa lista aqueles trabalhos avaliados como 4 e que de maneira explícita não trabalhavam com o ERE ou o REANP, bem como aqueles que se dedicavam a discutir o ensino remoto na educação superior, na educação inclusiva, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é compreender a estratégia de ensino remoto de Minas Gerais a partir do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio regulares.

Foram excluídos 38% (trinta e oito por cento) do total levantado, restando, após o nível 2, o percentual de 37, que corresponde a 240 trabalhos, sendo que, destes, apenas 4, menos de 1% (um por cento) do total apresentavam o REANP ou ERE no Estado de Minas Gerais em seu título. Além disso, nesta etapa eliminamos 17 teses e dissertações, 14 destas não traziam o termo ERE em seu título, 3 tratavam do ERE no Ensino Superior e 1 no Ensino Fundamental Anos Iniciais, conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Teses e dissertações excluídas no nível 2 da seleção			
Título	Ano de Publicação	Motivo da exclusão	Tipo
Avaliação da motivação de estudantes de medicina em relação às videoaulas de anatomia humana ministradas no curso de Medicina da Universidade José do Rosário Vellano (campus Belo Horizonte) no primeiro semestre de 2020	2021	Ensino Superior	Dissertação
Ciclos de modelagem integrados a recursos tecnológicos: Uma proposta para o ensino de sistemas massa mola em aulas remotas	2021	Ensino Superior	Dissertação
Saúde mental e estratégias de enfrentamento de universitários no contexto da pandemia de COVID-19	2021	Ensino Superior	Dissertação
A produção de material didático digital para o ensino de Inglês: o desafio da transposição didática	2020	Não tem relação	Dissertação
Filosofia com crianças e mascotes: entre filosofia e artesanaria	2020	Não tem relação	Dissertação

Histórias em quadrinhos: um estudo sobre ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	2020	Não tem relação	Dissertação
Modelagem matemática: uma proposta pedagógica para o ensino médio técnico	2020	Não tem relação	Dissertação
A cultura do <i>funk</i> no espaço escolar: análise das apologias de gênero em sala de aula	2021	Não tem relação	Dissertação
As representações semióticas no estudo de inequações no Ensino Médio	2021	Não tem relação	Dissertação
Desenvolvimento de material didático digital para apoio ao ensino de alunos maduros no PROEJA/CTISM	2021	Não tem relação	Dissertação
Español en SPOC: uma proposta de <i>small private online course</i> praticando espanhol para o ENEM	2021	Não tem relação	Dissertação
Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na educação infantil: utilizando aplicativo <i>Digital Storytelling</i>	2021	Não tem relação	Dissertação
Estresse e <i>coping</i> em estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio	2021	Não tem relação	Dissertação
Formação de professores em tempos de cultura digital e mídias móveis: em busca da potencialidade dos olhares educadores no contexto da educação superior	2021	Não tem relação	Dissertação
Ressignificando as aulas de Matemática com metodologias ativas para o estudo de áreas de figuras planas no ensino remoto	2021	Não tem relação	Dissertação
A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino à Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade mineira	2008	Não tem relação	Tese
Objeto digital de ensino e aprendizagem à luz da teoria da complexidade: outras práticas docentes na formação inicial de professores de línguas estrangeiras	2021	Não tem relação	Tese

Fonte: elaboração própria, 2022

Já o terceiro nível consistiu na análise dos materiais por meio do resumo e das palavras-chave. Com mais elementos a serem apreciados, seguimos a mesma lógica de classificação da segunda etapa. A única diferença no que diz respeito às categorias apresentadas anteriormente foi a adição de mais dois critérios de exclusão: trabalhos que se dedicavam à aplicação de metodologias de ensino em algum componente curricular específico da educação básica e aqueles que se detinham a avaliar a percepção de alunas e alunos acerca do ERE, tendo em vista que não contribuíam para as discussões realizadas nesta pesquisa.

Com a exclusão de 26% (vinte e seis por cento) do total levantado, mantivemos cerca de 11% (onze por cento) ou 71 trabalhos ao final do terceiro nível. A partir da análise dos resumos e das palavras-chave a quantidade de materiais que abordavam o REANP aumentou para 6, quase alcançando 1% (um por cento) do total. Apesar de termos restringido a pesquisa na base de dados Oasisbr para retornar apenas artigos, encontramos duas dissertações indexadas a ela, ampliando o número de trabalhos desta natureza para 3, sendo uma delas ainda remanescente da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No quarto e último nível de seleção, realizamos a análise com base na leitura completa dos trabalhos. Nessa etapa, já não havia mais espaço para a dispersão e precisávamos afunilar e direcionar nosso foco aos trabalhos que estabeleciam relação estreita com o nosso problema e objetivos de pesquisa, dessa forma procedemos a uma nova classificação e a sistemática outrora utilizada foi redefinida.

Continuamos a atribuir valor 1 para os materiais que tratavam especificadamente do REANP implementado pela SEE-MG, o que resultou em um total de 5 trabalhos selecionados para a revisão. Vale ressaltar que exclusivamente para os textos agrupados nessa categoria, optamos por não os retirar, ainda que se enquadrassem em algum dos critérios de exclusão, pelo fato de julgarmos ser relevante traçar um panorama acerca do que estava sendo pesquisado sobre o tema.

Classificamos com o valor 2 apenas os trabalhos que estabeleciam diálogo com a problemática de pesquisa, ou seja, as políticas educacionais de ERE. Fizemos a escolha de manter nessa categoria os materiais que traziam como foco de análise as políticas concebidas em nível macro, emanadas dos diversos atores públicos e privados, bem como aquelas que discutiam os desdobramentos de tais medidas no currículo, no trabalho docente e na utilização massificada das TDIC. Selecionamos 6 artigos que contemplavam tais critérios.

A classificação de valor 3 foi suprimida e incorporada à 4. Sendo assim, os trabalhos que, somente após a leitura completa, foi possível verificar seu enquadramento em alguns dos critérios de exclusão, bem como aqueles que julgamos não contribuírem efetivamente para as discussões realizadas nesta pesquisa, foram classificados como 4, representando um total de 60 trabalhos, cerca 9% (nove por cento) do total levantado.

Após progressivas operações de seleção e classificação realizadas em 4 níveis, restringimos nosso campo de revisão bibliográfica a 2% (dois por cento) do total encontrado na fase de levantamento, o que representa 11 trabalhos, sendo 1 dissertação e o restante artigos publicados em periódicos científicos. A partir do exposto, no tópico seguinte, apresentamos a revisão da literatura.

3.3.3 Revisão

Sem nos ater à exatidão dos números, nos deparamos com um cenário de produção acadêmica completamente diferente daquele encontrado quando da escrita do projeto de pesquisa que desaguou nessa dissertação. Em outubro de 2020, a quantidade de trabalhos que propunham investigar o ERE e o REANP eram muito incipientes se comparados ao período entre janeiro e

abril de 2022, momento em que escrevemos essa parte. A busca por explicações e soluções para a crise provocada pela disseminação da COVID-19 movimentou diversos setores da sociedade, dentre eles a academia e dois anos após seu início, podemos identificar como possível evidência disso os 642 trabalhos levantados.

Inúmeros também foram os enfoques, as abordagens e os referenciais teórico-metodológicos utilizados para a compreensão deste fenômeno no campo educacional. Reforço que não temos a pretensão de estabelecer uma verdade, decretar o certo e o errado, tampouco nos preocupamos em sustentar tal afirmação estatisticamente, entretanto, julgamos haver indícios de que houve uma predominância de trabalhos que discutiam as potencialidades do uso das TDIC na educação pandêmica e que se dedicavam a relatar e analisar a implementação de metodologias práticas de ensino para alguns conteúdos específicos, sobretudo aqueles das áreas de Linguagem, Ciências Exatas e Ciências Naturais. Reconhecemos a importância dessas pesquisas, entretanto partimos do entendimento de que as mudanças operadas nos sistemas de ensino provocam impactos e, neste sentido, conhecer, avaliar e analisá-los se faz igualmente importante. Para além do que uma aula pode ser, para além do que a professora/o professor pode ser, para além do que as TDIC podem contribuir para a educação, é preciso compreender o que uma aula foi, o que a/o docente pôde ser, como se desenvolveu e quais as intencionalidades no uso das TDIC e nas políticas de ERE. É com esse segundo grupo de trabalhos que dialogamos. A Tabela 8 traz a classificação dos textos selecionados por ano de publicação, tipo e pelo tema principal.

Tabela 8 - Classificação dos trabalhos por ano de publicação, tipo e tema					
	Nome	Ano de Publicação	Tipo	Tema	REANP-MG
1	Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais	2021	Artigo	Políticas educacionais	Sim
2	“Não consigo acompanhar as aulas”: ensino remoto em Minas Gerais	2021	Artigo	Trabalho docente	Sim
3	O ensino remoto de matemática no ensino médio em uma escola mineira: percursos e percalços	2021	Dissertação	Ensino de Matemática	Sim
4	O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas	2021	Artigo	Políticas educacionais	Sim
5	Relações sociais, pandemia da COVID-19 e ensino médio	2021	Artigo	Clima escolar	Sim
6	A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia	2021	Artigo	Trabalho docente	Não
7	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	2020	Artigo	Trabalho docente	Não

8	Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica	2021	Artigo	Uso de TDIC	Não
9	Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social	2022	Artigo	Políticas educacionais	Não
10	Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar	2021	Artigo	Currículo	Não
11	Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes	2020	Artigo	Políticas educacionais	Não

Fonte: elaboração própria, 2022

Apenas para fins de organização, seguiremos a ordem estabelecida na Tabela 8, não há hierarquização dos textos seja por critérios subjetivos ou objetivos. A mesma foi ordenada para apresentar primeiro aqueles que abordavam o REANP e em seguida os demais, ambos os blocos também organizados por ordem alfabética.

Ainda que este não fosse nosso objetivo, o trabalho com que abrimos essa revisão é o mais relevante para os fins dessa investigação e que contribui para as discussões que aqui trazemos desde a etapa do projeto de pesquisa, pois além de analisar o REANP a partir das lentes dos estudos sobre políticas educacionais, traz a percepção dos professores acerca do tema.

Trata-se de **Implementação da educação remota em tempos de pandemia**: análise da experiência do Estado de Minas Gerais (Oliveira *et. al*, 2021), em que a estratégia de ensino remoto implementada em Minas Gerais é analisada a partir do levantamento dos marcos institucionais do programa, da análise dos eixos de ação do REANP e dos comentários de pais, alunos e professores nos canais de comunicação disponibilizados pela SEE-MG. Os autores evidenciam que o programa apresenta uma série de fragilidades de ordem estrutural e operacional, dentre elas a “dificuldade que a SEE tem enfrentado para criar vínculos e estratégias de adesão multinível entre os atores institucionais, os instrumentos, os processos, as tecnologias, os territórios e seus profissionais” (Oliveira *et. al*, 2021, p. 84), além do risco de ampliar as desigualdades sociais e educacionais já existentes.

Silva, Oliveira e Pereira (2021), no artigo “**Não consigo acompanhar as aulas**”: ensino remoto em Minas Gerais, refletem a partir de uma revisão de literatura sobre o trabalho docente, com destaque para a formação, no contexto do REANP. As autoras argumentam que o modelo adotado no Estado não contemplou medidas suficientes para mitigar a desigualdade no acesso à educação por parte das alunas e alunos, tampouco estabeleceu estratégias de formação docente que preparassem professoras e professores para atuarem com as TDIC no ERE.

Na dissertação **O ensino remoto de Matemática no Ensino Médio em uma escola mineira: percursos e percalços** (Cazal, 2021), apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Matemática, da Universidade Federal de Ouro Preto, a autora investiga com a sustentação do método fenomenológico, como se deu a implantação da proposta de ensino remoto em Matemática da SEE-MG, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no conteúdo de análise combinatória. Além de analisar a experiência, ela interpreta os documentos oficiais acerca do ERE e do REANP, bem como a relação das TIDCs com a educação. A autora sugere que as TIDCs contribuíram para que professores repensassem suas práticas e ações na busca por superar as lacunas e fragilidades do contexto. Mesmo em se tratando de um trabalho sobre implementação de metodologias práticas educacionais, sendo este um dos critérios de exclusão na etapa de seleção, esta dissertação foi mantida por três motivos. Primeiro, por estar dentro dos grupos de trabalhos que discutem o REANP. Segundo, pois, no Capítulo 1, discute as orientações e as críticas em nível nacional e estadual, trazendo a voz de importantes atores do processo, como a SEE-MG e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), que contribuem para as discussões que realizaremos nesta pesquisa, sobretudo nos contextos da influência e da produção textual. E, por último, por permitir aproximarmos suas percepções enquanto professora no decorrer do REANP à percepção das professoras e professores que entrevistamos.

O artigo escrito por Mendes e Souto (2021), **O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas**, sendo este outro trabalho com alta relevância, uma vez que propõe a analisar o REANP inspirado na metodologia do ciclo de políticas, a qual também foi utilizada no desenvolvimento de nossa pesquisa. Os autores têm como objetivo compreender o cenário do ensino remoto emergencial e suas possíveis dificuldades de viabilização e funcionamento. Trata-se de uma inspiração na metodologia supramencionada, pois, apesar de descrever e analisar os três contextos que envolvem a “implementação” das políticas educacionais, restringiram a construção e produção de dados apenas aos documentos oficiais que instituíram o programa. A conclusão a que chegaram é que alguns problemas anteriores foram explicitados, tais como: a formação e a valorização docente, as condições materiais de escolas, alunos e professores para o trabalho com as TDIC.

Para encerrar o grupo de trabalhos que trata diretamente do REANP, temos **Relações sociais, pandemia da COVID-19 e Ensino Médio** (Celestino; Souza, 2021), no qual as autoras buscam compreender como se deram as relações escolares e do processo de aprendizagem no ensino remoto e quais as consequências destas transformações. Para isso, analisaram as respostas dadas em um questionário eletrônico por alunos, professores e funcionários de uma escola

da rede estadual de Minas Gerais localizada no município de Cajuri. A conclusão das autoras é a de que os participantes da pesquisa passaram a sentir falta e a valorizar mais as relações escolares e que o modelo remoto prejudicava a aprendizagem, por não conseguir mantê-las da mesma maneira que no ensino presencial.

A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia (Tuão; Lamosa, 2021) interpreta as estratégias e proposições do capital financeiro internacional para a educação e seus impactos sobre o trabalho docente no contexto de pandemia. A análise está centrada em documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Coalizão Global da Educação (CGE) sobre o ERE. Os autores argumentam que a agenda do capital financeiro favorece as Edtech, designação dada às empresas de tecnologia direcionadas à educação, e a difusão de seus pacotes tecnológicos que, por sua vez, precarizam o trabalho docente a partir da alienação, tecnificação e responsabilização. Apesar de não tratar diretamente do REANP, este artigo também teve significativa relevância para a nossa pesquisa, tendo em vista que, na contemporaneidade, marcada pelo processo de globalização, as políticas educacionais de nível local sofrem profundas influências das determinações dos organismos internacionais.

No artigo **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), se dedicam a investigar o modelo implantando no Rio Grande do Sul por meio da análise do discurso foucaultiano de notícias publicadas em três *sites* de sindicatos de professores do Estado, bem como no Jornal Zero Hora. As autoras concluem que a estratégia de ERE adotada aprofundou as desigualdades, reforçou mecanismos disciplinares e intensificou a responsabilização e o trabalho docente, ainda que tenha gerado contraconduas. Vale ressaltar que este trabalho foi referenciado em diversos outros de que fizemos a leitura durante a seleção.

Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica (Alves; Martins; Moura, 2021) é uma pesquisa qualitativa exploratória que se propõe a conhecer a percepção de professores da educação básica das cinco regiões do país sobre os desafios e aprendizados do ensino, com enfoque no uso das TDIC. Vale ressaltar que 60% da amostra dos participantes da pesquisa é do Distrito Federal e o restante é dividido entre Estados de outras regiões brasileiras, o que pode distorcer os resultados, tendo em vista que elas se preocupam em conhecer a percepção dos professores em todo o território nacional. Entretanto, os resultados apresentados dialogam com o que foi verificado em outras pesquisas, sobretudo no que diz respeito aos desafios relacionados à escassa ou inexistente oferta de formação docente para o

uso das TDIC e às questões de ordem material para acesso às TDIC pelos alunos. Por outro lado, o maior aprendizado foi o reconhecimento do papel do professor como mediador da aprendizagem, atuando em parceria com a família. O que ainda considero ser precoce afirmar, tendo em vista que demanda maiores investigações sobre os desdobramentos do ERE no pós-pandemia.

No artigo de Rodrigues (2022), **Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social**, com os aportes da abordagem histórico-cultural, investiga a inclusão/exclusão a partir da análise das políticas educacionais de ERE da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com o autor, no contexto pandêmico, houve o aprofundamento da precarização das políticas públicas educacionais em curso, uma vez que as estratégias adotadas eram insuficientes e agravavam as desigualdades sociais existentes.

Em **Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar** (Silva; Silva, 2021), os autores têm como objetivo investigar as percepções de docentes, pais e alunos do Distrito Federal sobre a educação no contexto da pandemia, de maneira a analisar, a partir da teoria crítica, as práticas curriculares que emergem neste contexto. Eles argumentam que os relatos coletados indicam o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, bem como o estreitamento curricular, defendendo, nesse sentido, um currículo que privilegie a formação crítica e integral, como forma de reduzir os impactos do ERE.

O artigo intitulado **Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes**, escrito por Dias-Trindade, Correia e Henriques (2021), discute como se deu a transição ao ensino remoto em Portugal e no Brasil, na educação básica, sobretudo no que tange à preparação dos professores e das escolas. A pesquisa foi realizada por meio de questionário eletrônico, o qual foi respondido por 300 professoras e professores brasileiros (39,8%) e portugueses (60,2%), da educação básica e superior, sendo que, sobre este último elemento, não há menção à distribuição absoluta ou percentual. Segundo as autoras, não há diferenças significativas entre os modelos adotados nos dois países. Sobre as semelhanças encontradas estão: o uso das mesmas plataformas, o que pode indicar um avanço das grandes empresas de tecnologia em direção à educação; a transição orientada pela administração escolar e central; a aprendizagem pela prática por parte dos professores, o que, em nossa interpretação, é uma evidência da negligência com a formação docente no contexto de vigência do ERE.

Concluída a apresentação dos trabalhos selecionados, passamos agora à análise articulada de seus conteúdos. Nosso objetivo é integrar as contribuições dos estudos que discutem as políticas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) de forma mais ampla com aquelas que se

debruçam especificamente sobre o modelo mineiro - o Regime de Estudo não Presencial (RE-ANP). Essa articulação nos permite construir um panorama mais denso e crítico sobre como se deu a formulação e a implementação dessas políticas e quais foram seus principais efeitos sobre as condições e práticas do trabalho docente

A impossibilidade da continuidade das atividades escolares tal como conhecíamos, ou seja, presencial e tendo como *locus* de ocorrência o espaço escolar, associada ao “sentimento de que não podemos perder tempo, de que não podemos parar!” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 14), e amparada pelo argumento de que essa situação provocava “um enorme prejuízo ao aprendizado, sobretudo dos estudantes considerados ‘mais vulneráveis’” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 758), colocou aos sistemas de ensino no Brasil e no mundo a urgência de produzir uma resposta adequada que minimizasse esses efeitos.

Tendo em vista a falta de coordenação do Ministério da Educação (MEC) e de outras autoridades na esfera federal, as secretarias estaduais e municipais se viram diante da difícil tarefa de elaborar uma política educacional, ainda que de caráter emergencial, para garantir o acesso à educação enquanto fosse necessário manter as medidas de distanciamento (Mendes; Souto, 2021). Nesse contexto, por recomendação do capital financeiro internacional organizado em torno da Coalizão Global de Educação (CGE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Tuão; Lamosa, 2021), houve a emersão de uma variedade de modelos que ficaram conhecidos como ERE (Mendes; Souto, 2021; Silva; Silva, 2021, Tuão; Lamosa, 2021). Nesse sentido, os programas de ensino adotados durante a pandemia se tornaram remotos e emergenciais, pois estavam baseados no total afastamento físico de professores e alunos, bem como por terem sido formulados e implementados em um curto espaço de tempo (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020).

Ainda que apresentassem diferenças entre si, decorrentes das particularidades de cada lugar, os modelos de ERE se estruturaram sob um conjunto comum de estratégias, que consistiram na

[...] compra de serviços de plataformas digitais e aplicativos; da imposição ao docente e à escola do uso de suas redes sociais privadas para o trabalho; da realização de aulas por meio do uso da televisão e do rádio, com concessões públicas ou com a compra de tempo em redes de televisão privadas; e da entrega de atividades impressas (Tuão; Lamosa, 2021, p. 765).

O Estado de Minas Gerais adotou o mesmo receituário com a proposição do REANP, política de ERE estruturada a partir de três frentes que funcionariam de maneira complementar: o Plano de Estudo Tutorado (PET), uma apostila com conteúdos curriculares e atividades,

disponibilizada para os estudantes em formato digital ou impresso; o *site* “Estude em Casa” e o aplicativo “Conexão Escola”, em que ficariam disponíveis os materiais, videoaulas, legislações entre outros; bem como o programa “Se Liga na Educação”, produzido e exibido em parceria com a Rede Minas, emissora de televisão pública estadual (Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et. al*, 2021).

A urgência que se colocou ao tema da retomada das ações educacionais (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Tuão; Lamosa, 2021) fez com que as secretarias estaduais e municipais de educação formassem e implementassem políticas de ERE “sem uma efetiva reflexão pedagógica” (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020, p. 6), o que aumentou “os níveis de incerteza e ambiguidade dos programas desenhados” (Oliveira *et. al*, 2021, p.89) e resultou em fragilidades de ordem pedagógica, curricular, formativa organizacional, logística, infraestrutural, entre outras (Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et. al*, 2021; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021).

A literatura consultada indica que as políticas de ERE foram estabelecidas de maneira improvisada (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et. al*, 2021), estavam estruturadas, principalmente, no uso irrestrito, massivo e acrítico das TDIC, que se deu pelo avanço das grandes empresas de tecnologia sobre a educação pública (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Tuão; Lamosa, 2021). O modelo adotado não considerou as particularidades de cada aluna/aluno, docente, escola, região ao não estabelecer estratégias voltadas à oferta de suporte econômico, material e psicológico aos professores, alunos e famílias, bem como por não contemplar propostas de formação e valorização dos profissionais da educação (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021).

Logo, o REANP e as demais políticas de ERE evidenciaram e aprofundaram as desigualdades sociais e educacionais, incidindo diretamente sobre o direito à educação (Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et. al*, 2021; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021). Esse cenário de incerteza e desafios marcado pelas fragilidades dos programas de ERE amplia significativamente a possibilidade de responsabilização dos docentes (Oliveira *et. al.*, 2021). Essa leitura também é feita por Tuão e Lamosa (2021), ao identificarem elementos que evidenciavam a presença das dimensões da responsabilização docente nas recomendações feitas pelos atores articulados ao CGE.

Tuão e Lamosa (2021) chamam atenção para a ativa participação de representantes do capital financeiro internacional na difusão de uma agenda de recomendações e orientações direcionadas à adequação da educação no contexto pandêmico. Ao compararem as políticas de ERE implementadas no Brasil e em Portugal, Dias-Trindade, Correia e Henriques (2021)

verificaram que, nas escolas brasileiras, houve maior influência da administração escolar sobre as atividades desenvolvidas pelos professores. Ainda que os atores educacionais mais afetados por essa “nova” dinâmica educacional fossem os professores e alunos, eles não participaram do processo de formulação dos programas de ERE, que foram concebidos de cima para baixo, partindo das secretarias de educação estaduais, municipais e da gestão escolar.

As estratégias de ERE apresentaram fragilidades na construção de programas de formação adequados para os docentes atuarem enquanto durassem as medidas de isolamento (Mendes; Souto, 2021). Nos documentos oficiais “não consta, nas competências do professor, qualquer menção à formação, apenas orientações. Os professores, preparados ou não, tiveram que dar continuidade ao ano letivo ensinando remotamente” (Silva; Oliveira; Pereira, 2021, p. 322). Ainda que sejam críticos aos programas implementados (Oliveira *et. al.*, 2021; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021), os docentes foram “responsabilizados pelo “fracasso” do aluno, da sua formação e da escola pública” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 762) e a resposta a isso se deu via intensificação do trabalho (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Com as políticas de ERE adotadas “tanto os professores, quanto os alunos foram submetidos a uma condição para a qual não estavam preparados a enfrentar” (Silva; Oliveira; Pereira, 2021, p. 316). “O trabalho docente tornou-se ainda mais domiciliar (pois já o era antes da pandemia)” (Mendes; Souto, 2021, p. 400) e se configurava por “uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13). Este processo de intensificação submeteu o trabalho docente a conseguir realizar todas as tarefas exigidas diariamente, o que resultou em sua exaustão (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Nesse sentido, as políticas de ERE seguem uma certa racionalidade que tem como um de seus componentes a responsabilização docente, de forma a provocar uma “inversão entre a função do professor e a função do Estado na condução, manutenção e “salvamento” da educação pública; [...] a naturalização do docente como o único responsável pela concretização da educação pública” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 769). “A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade - e que não tem a menor ideia do caminho” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 17).

Por fim, é importante ressaltar que, embora os trabalhos analisados apresentem diagnósticos convergentes quanto aos limites do ERE e do REANP, nem todos aprofundam suas análises sobre os determinantes estruturais dessas políticas. Questões como a influência das redes

de políticas, a lógica gerencialista que permeia a governança educacional ou a disputa em torno do sentido público da escola aparecem de forma pontual, mas nem sempre são objeto de reflexão sistemática. Essa constatação não diminui a relevância dos estudos, mas evidencia a necessidade de situá-los no interior de um campo de produção teórica ainda em consolidação diante de uma experiência política e educacional extraordinária como a pandemia. Com isso, consideramos encerradas as discussões teóricas, provisoriamente, pois, no decorrer da seção seguinte, confrontamos os dados e as teorias na tentativa de responder nossa questão de pesquisa.

4 NÚCLEO DA PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos o núcleo analítico da pesquisa, no qual são discutidos os resultados encontrados a partir da análise dos dados que compuseram os diferentes contextos do ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994), que contempla o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática e o contexto dos resultados e efeitos. Procuramos evidenciar as disputas, tensões e contradições que emergiram do processo político do REANP, bem como compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos e os desdobramentos da política no cotidiano escolar.

4.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Nesta subseção, nos debruçamos sobre o contexto de influência da política educacional adotada pelo governo de Minas Gerais durante a pandemia. À luz da abordagem do ciclo de políticas, tal contexto compreende os espaços em que as políticas são inicialmente arquitetadas, negociadas e disputadas, incluindo arenas formais e informais, nas quais diferentes atores buscam influenciar os sentidos, as prioridades e as finalidades da educação (Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011).

Diante do avanço do neoliberalismo e da globalização nas últimas décadas, novas vozes foram inseridas nos processos políticos locais, reconfigurando as estruturas hierárquicas vigentes e permitindo a legitimação de novas fontes de autoridade (Mainardes, 2006; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020). Conscientes disso, elegemos como *corpus* de análise um conjunto de textos produzidos por atores posicionados em diferentes escalas do campo educacional. São documentos oficiais, relatórios, notas técnicas, notas de repúdio e registros de reuniões elaborados por organismos multilaterais - como OCDE, Unesco e Banco Mundial -, por instituições do terceiro setor e da burocracia educacional nacional - como o TPE, o CNE, o Consed e a Undime - e, no plano estadual, pela SEE-MG, pela ALMG, pelo FEPEMG, pelo Sind-UTE/MG, entre outros.

Para a compreensão desse processo, mobilizamos como chave analítica as noções de rede e mobilidade de políticas (Ball, 2020). A primeira pode ser entendida como uma configuração dinâmica de relações, marcadas por assimetrias de poder, que articula agentes e organizações na produção, circulação e legitimação de concepções sobre educação e sobre os caminhos possíveis para enfrentar os problemas que percebem nesse campo. A segunda refere-se ao processo pelo qual os textos e discursos atravessam fronteiras geográficas e institucionais, são traduzidos, ressignificados e recontextualizados, afetando a trajetória da política em territórios

e arranjos políticos distintos daqueles em que foram originalmente formulados (Shiroma, 2013; 2019; Ball, 2020).

Os discursos extraídos dos materiais que compõem o nosso *corpus* textual foram organizados a partir de quatro grandes categorias analíticas - Administração, Currículo, Pedagogia e Avaliação -, em diálogo com os aportes teóricos de Bernstein (2003), Bates (1992) e Ball (1994). Essa classificação nos permitiu identificar quais concepções centrais sobre cada uma dessas dimensões foram colocadas em circulação pelos distintos atores e avaliar o grau de ressonância que alcançaram, seja nos documentos oficiais, nos pronunciamentos públicos ou nas estratégias de ERE efetivamente implementadas.

Adotamos como critério de apresentação dos resultados a ordem cronológica de publicação dos documentos, bem como a escala geográfica em que se originaram os discursos. A Tabela 9 sintetiza a distribuição dos excertos por ator/texto, data de publicação e categoria de análise, oferecendo uma visão panorâmica quantificável dos movimentos discursivos que sustentaram esse processo.

Tabela 9 - Distribuição dos excertos por ator/texto, data de publicação e categoria de análise no contexto de influência

Ator/ Texto	Data de Publicação	Categoria de Análise			
		Administração	Currículo	Pedagogia	Avaliação
OCDE	30/03/2020	17	6	7	2
UNESCO	01/04/2020	21	4	5	3
SIND-UTE/MG	01/04/2020	1	0	0	0
BM	02/04/2020	12	2	7	1
TPE	08/04/2020	15	1	5	1
TPE - Webinar	08/04/2020	67	1	1	4
ALMG	15/04/2020	52	4	9	0
FEPEMG	16/06/2020	9	2	0	0
TOTAL		191	20	34	11

Fonte: elaboração própria, 2025

A análise dessa distribuição revela, de maneira contundente, que os discursos ancorados na categoria “Administração” ocuparam lugar central nas preocupações dos atores trabalhados,

com o predomínio de temas como a reorganização dos calendários escolares, a produção de normativas de regulamentação e parametrização, o desenho dos programas, os recursos educacionais disponíveis e as estratégias destinadas à ampliação do acesso a dispositivos de comunicação e conexão. Por outro lado, ainda que as políticas de ERE tenham gerado impactos significativos sobre a prática pedagógica, esse aspecto permaneceu secundarizado nas narrativas circulantes, tais como as discussões em torno de currículo e avaliação, de longe, aquelas que mais foram sub-representadas.

Diante desse panorama, esta seção foi estruturada em cinco subseções. As quatro primeiras foram dedicadas à análise dos discursos produzidos no âmbito de cada uma das categorias definidas. Na quinta e última, empreendemos um exercício de reconstituição das redes de política que sustentaram a formulação e implementação dos programas de ERE - particularmente do REANP -, buscando iluminar as disputas, os alinhamentos, as hegemonias e as tensões que atravessaram esse processo.

4.1.1 Administração

Administração é a categoria por meio da qual avaliamos aquilo que foi considerado a forma legítima e válida de gerir os recursos humanos, materiais, informacionais. E este foi o grande foco dos documentos analisados para o contexto de influência, visto que em todos eles a recorrência de aspectos relacionados a esta categoria foi infinitamente maior que para as demais, demonstrando que a preocupação central dos atores estava na construção de discursos acerca da organização e desenho das estratégias de ERE, tanto em sua dimensão educacional quanto em sua dimensão administrativa.

Como forma de manter, mesmo que minimamente, a unidade textual dos documentos analisados e assim compreendermos a base norteadora de cada um deles, apresentaremos as perspectivas de cada um dos atores e textos individualmente. Evidenciamos as interlocuções convergentes e divergentes entre eles nas transições entre um e outro. Nosso ponto de partida será o relatório elaborado pela OCDE (2020), intitulado “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”, sendo este o primeiro texto publicado sobre o assunto.

Tanto no *checklist* quanto nas respostas, o ponto inicial tratado pela organização dizia respeito ao estabelecimento de um comitê gestor que ficaria responsável pela formulação e monitoramento dos programas de ERE.

1 - **Estabelecer uma força-tarefa ou comitê gestor** que terá a responsabilidade de desenvolver e implementar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19. Na medida do possível, **garantir que os integrantes da força-tarefa representem diferentes componentes do sistema educacional ou da rede escolar e que tragam perspectivas importantes e diversificadas para subsidiar seu trabalho** (OCDE, 2020, p. 5; grifo nosso).

1 - Os líderes educacionais devem adotar uma abordagem proativa para contribuir para a mitigação do impacto da Pandemia e para prevenir a perda de aprendizagem durante o período de distanciamento social necessário [...]. Para executar esses objetivos, **as secretarias de educação se beneficiariam do estabelecimento de um grupo de liderança ágil ou comitê gestor encarregado de supervisionar a resposta educacional à Pandemia**, desenvolver uma estratégia com planos claros de implementação, monitorar a implementação da estratégia e, quando possível, envolver-se com grupos semelhantes em outros sistemas educacionais para acessar informações sobre esforços semelhantes em andamento e seus resultados, e acelerar, assim, a aprendizagem e melhoria contínua de sua estratégia (OCDE, 2020, p. 7; grifo nosso).

Para a OCDE (2020), a constituição deste comitê gestor dedicado exclusivamente ao desenvolvimento e monitoramento da implementação da estratégia de ERE contribuiria para acelerar o processo de construção de uma resposta educacional com a recomendação de que as autoridades educacionais garantissem a participação de atores dos diferentes setores do sistema educacional como forma de contemplar as múltiplas perspectivas e realidades. Além disso, a organização entende que o diálogo entre comitês gestores de outros sistemas educacionais permitiria um intercâmbio valioso e o melhoramento contínuo das propostas, que devem considerar tanto as necessidades imediatas quanto aquelas mais distantes, conforme continuação da recomendação de número 1:

[...] Talvez seja aconselhável estruturar o trabalho desta força-tarefa em dois horizontes temporais diferentes. O primeiro, o mais imediato, focado na conclusão do ano letivo em curso. O segundo, voltado para o ano letivo seguinte, caso não tenha sido desenvolvida uma vacina antes de seu início e medidas de distância social continuem sendo necessárias. Estes diferentes prazos também devem influenciar as diversas opções a serem implantadas. Por exemplo, a curto prazo, nos países ou sistemas escolares que ainda não possuem uma infraestrutura existente para apoiar a aprendizagem *online* e o acesso universal aos dispositivos, é improvável que a educação *online* possa ser implantada para oferecer educação. Outras modalidades serão necessárias, de menor custo e relativa facilidade de implementação, como a educação via rádio ou a televisão educativa. A médio prazo, no entanto, é possível fornecer a infraestrutura para o aprendizado *online*, um investimento que provavelmente terá benefícios que vão muito além da situação atual (OCDE, 2020, p. 7).

O prazo de vigência das medidas de isolamento era incerto e de difícil previsão, pois envolvia fatores como a curva de contágio, a disponibilidade de leitos e, principalmente, o desenvolvimento de medidas farmacológicas capazes de conter a doença. Nesse sentido, uma vez que o comitê gestor estivesse constituído e em funcionamento seria desejável que desenvolvesse estratégias que atendessem tanto à necessidade imediata de mitigar os impactos da pandemia

na educação, com a restituição das atividades escolares à distância, quanto a estruturação de um plano para o ano seguinte, que contemplasse o aprimoramento dos programas adotados, bem como o investimento em infraestrutura e formação que poderiam ser aproveitados em diferentes contextos - retorno total, parcial ou continuidade no modelo remoto.

Qualquer iniciativa construída precisava estar alinhada com as leis e normas locais e quando estas não permitiam a adoção de modelos alternativos de educação, estas deveriam ser revisadas, como pode ser visto no item 16 do *checklist* e no item 11 das recomendações:

16- Se necessário, **revisar o marco regulatório de forma a viabilizar a educação online e outras modalidades**, e de forma a apoiar a autonomia e colaboração dos professores. **Isso inclui a validação de dia letivo para dias lecionados em planos alternativos de educação** (OCDE, 2020, p. 6; grifo nosso).

11 - **Os marcos regulatórios precisam permitir às instituições de ensino a flexibilidade necessária para desenvolver respostas adaptativas à crise.** Por exemplo, naquelas jurisdições onde a instrução *online* não é reconhecida pelas autoridades governamentais como alternativa para enfrentar a instrução, essas barreiras devem ser removidas. [...] Flexibilidade semelhante na resposta a este sério desafio adaptativo será exigida dos sindicatos na interpretação dos contratos de trabalho de modo a apoiar os professores no redesenho de suas práticas profissionais demandadas para que os alunos sejam educados durante a Pandemia (OCDE, 2020, p. 9; grifo nosso).

O ponto central aqui não estava em estabelecer estratégias de ERE adaptadas às leis e normas vigentes em cada lugar, mas, ao contrário disso, a legislação educacional e trabalhista nacional e local deveriam ser flexibilizadas para conferirem legalidade às estratégias propostas, com a assunção das diferentes modalidades de ERE como válidas para o cumprimento de carga horária e dia letivos, bem como para as novas rotinas e dinâmicas dos trabalhadores do magistério.

Isso posto, a perspectiva defendida pela OCDE (2020) era de que a educação *online* deveria ser priorizada sempre que possível e que as redes de ensino deveriam investir em infraestrutura para que tal opção se tornasse viável, entretanto reconhecia que outras modalidades não digitais poderiam ser ofertadas, como pode ser visto nos itens 7 e 10 do *checklist*:

7- **Identificar os meios de ensino. Quando viável, estes devem incluir a aprendizagem online, pois ela proporciona a maior versatilidade e oportunidade de interação.** Se nem todos os alunos possuem dispositivos e conectividade, **busque formas de fornecê-los a esses alunos.** Explorar parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade (OCDE, 2020, p. 5; grifo nosso).

10- Se uma estratégia de educação *online* não for viável, **desenvolver meios alternativos de ensino, que poderiam incluir programas de TV**, se uma parceria com emissoras de televisão for viável, **podcasts, transmissões de rádio e pacotes de aprendizagem**, seja em formato digital ou em papel (OCDE, 2020, p. 5; grifo nosso).

Para a OCDE (2020), o uso de programas de rádio e televisão, bem como de materiais impressos autodirigidos se constituía enquanto estratégia viável apenas para o curto prazo, uma vez que a recomendação era garantir o acesso às TDIC, inclusive por meio de parcerias com o setor privado, e construir os programas de ERE baseados nestes recursos digitais, tendo em vista que, para a organização a interação professor-aluno era indispensável. Essa posição é reiterada em sua recomendação de número 5:

5 - [...] pode ser necessário ter duas estratégias diferentes para o curto e o médio prazos, caso a Pandemia não seja controlada antes do início do próximo ano letivo. A curto prazo, provavelmente não será viável criar uma infraestrutura de conectividade e fornecer dispositivos a todos os alunos em sistemas onde estes ainda não estejam disponíveis. Como resultado, pode ser necessário depender de tecnologias de menor custo, como rádio e televisão educativa. Entretanto, é imperativo investir no desenvolvimento dessa infraestrutura onde ela não existe, algo difícil de ser feito dentro do orçamento habitual da educação, mas que a resposta a essa Pandemia pode contemplar como um investimento essencial. Este investimento poderia proporcionar dispositivos para alunos e professores e conectividade para apoiar um modelo de aprendizagem *online* que permita a maior interação possível em tempo real entre alunos, entre alunos e professores, e com os pais, bem como a criação de redes de escolas e de comunidades de professores entre escolas (OCDE, 2020, p. 8).

Ademais, para que essas estratégias de aprendizagem *online*, para ser fiel aos termos adotados pela OCDE (2020), tivessem sucesso, além de disponibilizar o acesso aos recursos baseados em TDIC, era de fundamental importância a oferta de formação profissional, conforme recomendação de número 7:

7 - É fundamental criar condições para que haja colaboração e aprendizagem profissional para os professores e oferecer a eles o acesso a recursos e plataformas *online* para colaboração (tecnologia e recursos educacionais que já passaram por curadoria) para que possam acompanhar a rápida evolução dos desafios e as respostas educacionais e sociais necessárias, e possam, assim, apoiar a aprendizagem de seus alunos em qualquer modalidade de entrega viável, idealmente a *online*. A construção de parcerias entre escolas e instituições de ensino superior pode ser uma forma de aumentar a capacidade dos municípios e dos sistemas escolares para proporcionar um desenvolvimento profissional adequado aos professores e aos pais (OCDE, 2020, p. 9).

Reconhecendo a fragilidade da formação inicial e continuada para o uso desses recursos educacionais sustentados por TDIC, a OCDE (2020) recomenda a parceria com instituições de ensino superior e o uso de plataformas digitais que facilitem a troca e colaboração entre docentes como forma de proporcionar a formação profissional necessária para a oferta do ERE. Além destes elementos evidenciados em nossa análise, o relatório elaborado pela OCDE (2020) ainda trata de questões relacionadas a apoio emocional a docentes e famílias, apoio pedagógico para que as famílias pudessem dar suporte à aprendizagem de seus filhos no ambiente domiciliar, o

desenvolvimento de meios que possibilitassem a comunicação entre escola, professores, alunos e seus responsáveis, bem como a continuidade da oferta de alimentação e serviços sociais aos estudantes.

Na sequência, trataremos da Nota Informativa 2.1 de abril de 2020 publicada pela Unesco (2020). Embora o texto elaborado pela agência vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU) não sugira a criação de um comitê gestor para a formulação de uma estratégia para continuidade das atividades educacionais, os demais pontos apresentados convergem com os discursos que circularam por meio do relatório da OCDE (2020). Na mesma linha, a Unesco (2020) aponta como uma de suas dicas práticas a construção de um planejamento que contemple tanto as necessidades mais urgentes, ou seja, o restabelecimento das atividades escolares de forma remota, quanto as metas educacionais de médio e longo prazo.

Planeje tendo em vista a sustentabilidade e os objetivos de longo prazo - haverá um período de transição de volta para ambientes de aprendizagem mais escolares, durante o qual alguns elementos e práticas do ensino à distância vão rapidamente voltar para a oferta de ensino presencial. **Portanto, é aconselhável planejar estratégias que progridam da oferta de respostas rápidas para um período de transição e, depois disso, para um objetivo de longo prazo de melhoria dos sistemas de oferta de educação. Considerando o futuro, ações que agora estão sendo tomadas para garantir a eficácia do ensino à distância lançarão uma base sólida para inovações pedagógicas tecnologicamente mais avançadas, ambientes de aprendizagem mais abertos e flexíveis, e um sistema educacional mais dinâmico.** O objetivo de longo prazo deve ser integrar princípios-chave e elementos constituintes essenciais para sistemas mais inclusivos, mais abertos e mais resilientes, quando a educação se estabilizar em um “novo normal”. Os elementos fundamentais do “novo normal” incluem a acessibilidade aprimorada para os grupos mais vulneráveis, plataformas de aprendizagem atualizadas, cursos à distância que cubram todos os níveis de ensino e todas as disciplinas, e capacidades aprimoradas dos professores na elaboração e na facilitação do ensino à distância (Unesco, 2020, p. 6; grifo nosso).

Para a OCDE (2020) este planejamento que contemplava diferentes periodicidades se dava em função da impossibilidade de oferecer infraestrutura e recursos materiais e não-materiais para o ensino *online* em tempo hábil e da urgência de se adotar medidas mitigadoras dos impactos da pandemia na educação. Já a Unesco recorre ao argumento de que era preciso ter um plano que abrangesse a exigência do período, ou seja, a oferta educacional enquanto durasse as medidas de isolamento, mas que também considerasse o momento em que ocorreria o retorno ao ensino presencial e a incorporação das estratégias e recursos aos projetos de longo prazo. De maneira diferente, ambos atores chegavam ao mesmo ponto, o desejo de que aquilo que havia sido construído durante a pandemia no âmbito de infraestrutura e de modelo educacional fossem integrados ao cotidiano das escolas e à prática docente no pós-pandemia, posicionamento este, que é reforçado em outra passagem da Nota Informativa 2.1:

Enquanto a escala de fechamentos de escolas devido à COVID-19 é inédita na história, a escala da mudança da oferta de educação presencial para programas de ensino à distância que abrangem todos os níveis e todos os tipos de educação é ainda maior. **Esse processo também oferece às sociedades grandes laboratórios da vida real para experimentar práticas de ensino à distância em todo o país e por todo o sistema, assim como possíveis modelos relevantes para o futuro da educação.** No entanto, essa oportunidade deve ser tratada com cautela. Devido à necessidade de haver rapidez na transição para o ensino à distância, o processo não será perfeito desde o início, mas deve ser aprimorado frequentemente (Unesco, 2020, p. 4; grifo nosso).

Ainda que recomende cautela quanto ao sucesso e eficácia dessas iniciativas no curto e no longo prazo, tendo em vista a celeridade com que elas deveriam ser elaboradas e implementadas, a Unesco (2020) reforça a grande oportunidade colocada pela conjuntura para a experimentação dessas novas modalidades educacionais naquele momento com vistas à sua aplicabilidade na educação no futuro, desde que fossem constantemente aprimoradas e capazes de

[...] garantir que qualquer resposta imediata **não prejudique a equidade e a inclusão, e que a eficácia das estratégias de longo prazo do ensino à distância na promoção da inclusão, da equidade e da qualidade da aprendizagem possa ser maximizada** (Unesco, 2020, p. 4; grifo nosso).

Na Nota Informativa 2.1, a preocupação da Unesco (2020) com a equidade, inclusão e a qualidade das estratégias é evidente, pelo menos em nível discursivo, conforme pode ser visto no trecho destacado anteriormente, enquanto, no relatório da OCDE (2020), estes termos não aparecem no mesmo sentido e essa questão não é tratada de maneira explícita e direta. Se para a agência da ONU estes atributos eram imprescindíveis, para a organização supranacional, a não realização de atividades escolares durante a vigência das medidas de isolamento eram o foco prioritário e estas questões - equidade, inclusão e qualidade - seriam alcançadas por meio dos esforços das autoridades educacionais na garantia do acesso a dispositivos eletrônicos e conexão.

Diante do exposto, a posição da Unesco (2020) com relação ao desenho dos programas de ERE carrega em si, certa dubiedade, pois, ainda que tenha recomendado que as estratégias deveriam estar baseadas em soluções tecnológicas consonantes com a realidade de cada rede de ensino, por outro lado, todas as sugestões apontadas na Nota Informativa 2.1 (Unesco, 2020) giravam em torno da utilização de recursos dependentes de TDIC, conforme pode ser visto nos excertos destacados:

Examine a prontidão e escolha as soluções tecnológicas mais relevantes e sensíveis ao contexto - decida sobre o uso de soluções de alta ou baixa tecnologia com

base na segurança do fornecimento local de eletricidade, na conectividade à internet, e na posse de dispositivos e habilidades digitais por parte de professores e estudantes. **Tais tecnologias podem variar desde plataformas de aprendizagem online, videoaulas, cursos online (MOOCs), até transmissão maciça de programas de rádio ou TV e a distribuição de materiais impressos.** Escolha uma tecnologia convencional para ofertar cursos com base nos currículos a estudantes de determinados níveis e evite pedir-lhes e aos professores que naveguem por muitos sistemas ou canais; por exemplo, **plataformas de aprendizagem online como solução de ensino à distância para escolas da educação secundária e educação secundária superior, e programas de TV para escolas da educação primária, complementados por recursos online e ferramentas comunicativas** (Unesco, 2020, p. 5; grifo nosso).

Aumente a preparação tecnológica e de conteúdo para garantir a continuidade da educação e da aprendizagem - melhore a largura de banda e as funcionalidades das plataformas de ensino à distância já existentes, ou desenvolva novas plataformas para atender ao aumento significativo da demanda por parte de professores e estudantes. Desenvolva, adapte e faça curadoria dos cursos existentes com REA de alta qualidade, para preencher as lacunas dos cursos com base nos currículos nacionais e dos materiais a serem ofertados a professores e estudantes. Planeje o cronograma de estudos em função do nível de ensino, das necessidades dos estudantes e da disponibilidade de apoio ao estudante pelos pais e pelas comunidades locais. **Selecione e recomende aplicativos confiáveis que sejam capazes de fornecer serviços de ensino e aprendizagem com base em línguas locais, incluindo sistemas de gestão de aprendizagem, aplicativos de videoconferência, aplicativos de mídias sociais e mensagens SMS por telefones comuns.** Quando um modelo de aprendizagem online for adotado, evite sobrecarregar e confundir estudantes e pais, sem pedir que eles façam o *download* e se cadastrem em muitos aplicativos ou plataformas (Unesco, 2020, p. 5; grifo nosso).

Se as estratégias de ERE deveriam ser sensíveis ao contexto para a qual estavam sendo formuladas, considerando a distribuição e acesso desigual às soluções de alta tecnologia no cenário mundial, ao recomendar, principalmente, o uso de recursos que estavam estruturados a partir de TDIC, a Unesco ignorou deliberadamente sua própria sugestão inicial e o público-alvo de suas ações, ou seja, os países da periferia do sistema capitalista. Nos parágrafos seguintes, a agência se alinha mais uma vez à OCDE e defende que as autoridades educacionais deveriam viabilizar o acesso aos recursos e conexões como forma de garantir a equidade e a inclusão:

Garanta a equidade e a inclusão - implemente medidas para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a programas de ensino à distância, bem como para assegurar o acesso inclusivo a oportunidades de ensino à distância para todos os estudantes sem causar impactos negativos sobre os grupos mais vulneráveis. [...] **Tome medidas rápidas para garantir que todos os estudantes tenham acesso a cursos ofertados remotamente, incluindo a descentralização temporária de dispositivos digitais de laboratórios de informática ou o aluguel de dispositivos digitais para estudantes de famílias de baixa renda [...], fornecendo pacotes temporários gratuitos de dados de internet, ou concedendo um preço reduzido de dados ou acesso gratuito para o acesso de conteúdo educacional.** Uma opção é negociar com o setor de telecomunicações para oferecer acesso educacional com taxa zero para plataformas nacionais de aprendizagem e sistemas de serviços de aprendizagem online, repositórios institucionais e serviços de bibliotecas digitais [...] (Unesco, 2020, p. 5; grifo nosso).

A estratégia em si não é ruim, mas considerando que vários destes atores estavam conectados pela rede de política estabelecida em torno do CGE, qual a justificativa para a Unesco não ter negociado com os representantes dos setores financeiros e de telecomunicações um sistema de apoio às redes de ensino, que viabilizasse a oferta de *hardwares*, *softwares* e conexão aos Estados interessados em desenvolver programas de ERE baseados em alta tecnologia, que, sem sombra de dúvida, são as melhores opções para garantir a manutenção da relação e da interação entre professores e alunos? Tanto a Unesco quanto a OCDE se limitaram a sugerir um caminho, sem a intenção de se envolver nas negociações que assegurariam sua exequibilidade.

Além da disponibilidade de recursos, a Unesco (2020), na mesma linha da OCDE (2020), argumenta que a eficácia das estratégias de ERE passavam diretamente também pelo apoio e formação docente:

Apoie professores para planejar e facilitar o ensino à distância, e envolva pais e responsáveis - organize cursos rápidos de formação para professores sobre o uso de ferramentas de ensino à distância, assim como sobre a elaboração e a facilitação de atividades de ensino à distância, a fim de ajudá-los na adaptação aos novos ambientes de aprendizagem. Ajude os professores a preparar as instalações básicas necessárias para o ensino a partir de suas próprias casas, e para facilitar e monitorar a aprendizagem à distância [...] (Unesco, 2020, p. 6).

Tendo em vista a velocidade com que a resposta educacional deveria ser implementada, a Unesco (2020), recomenda a organização de cursos rápidos, voltados para o uso das ferramentas e preparação de atividades. O foco dessas ações não está na formação intelectual dos docentes para avaliarem criticamente as alternativas e se apropriarem das discussões mais atuais sobre os limites e as possibilidades da aplicação de TDIC na educação, mas, os instruírem para operar os recursos utilizados no ERE. Para além dos pontos que selecionamos em nossa análise, a Nota Informativa 2.1 (Unesco, 2020), trata de outras questões relevantes, como o envolvimento com a família e a proteção dos dados de docentes e discentes que não nos aprofundamos.

Prosseguimos, neste momento, ao único documento dentre aqueles que foram elaborados pelos atores globais, que foi, especificamente, endereçado ao Brasil, trata-se da nota produzida pelo Banco Mundial (2020), intitulada “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”. Mudam-se a estética, os termos, a ênfase em determinada questão, mas as bases permanecem inalteradas, nesse sentido, a instituição financeira compartilhava do mesmo entendimento que a OCDE (2020) e a Unesco (2020) de que não bastava oferecer uma resposta para atender à demanda imediata de retorno das

atividades escolares de forma remota, era preciso estabelecer um plano que fosse além da conjuntura pandêmica, como pode ser visto no trecho adiante:

A importância de **preparar as secretarias de educação e as escolas para a reabertura das escolas**. Mesmo quando o foco está em medidas emergenciais, **é importante iniciar o desenho de ações pós-pandemia para mitigar possíveis desigualdades sociais e de aprendizado geradas pelo confinamento**. É importante estabelecer estratégias para reabertura das escolas considerando zonas de maior ou menor risco e criar protocolos de higienização dos espaços antes da reocupação dos estudantes. Em termos pedagógicos, é crucial **organizar ações de reforço escolar** para os alunos que tiveram menos acesso à educação à distância (Banco Mundial, 2020, p. 4; grifo nosso).

Enquanto OCDE (2020) e Unesco (2020) são mais ponderados no que diz respeito à duração da pandemia e da necessidade das medidas de distanciamento e isolamento social, atrelando a concepção de seus programas de ERE a essa incerteza, o Banco Mundial (2020) parte da premissa de que protocolos sanitários não precisam ser os mesmos para todo o território nacional e, dessa forma, podem ser flexibilizados a partir de um zoneamento baseado na avaliação do risco de contágio, sendo o único deles, que menciona a reabertura das escolas e o planejamento deste retorno, que deveria ser focado na correção das desigualdades sociais e educacionais agravadas pela interrupção das atividades educacionais, por meio de ações de reforço escolar.

O trecho destacado demonstra, por um lado, o cinismo do banco frente à gravidade da situação, visto que na data em que a nota foi publicada - abril de 2020 - a pandemia avançava exponencialmente no Brasil e por outro lado, indica certo ceticismo quanto à capacidade das autoridades educacionais brasileiras em oferecer uma resposta adequada à conjuntura, uma vez que, igual aos demais atores globais, o Banco Mundial, avalia que a efetividade das estratégias de ERE dependia da superação das desigualdades prévias:

A substituição de aulas presenciais por aulas à distância deve superar a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual. Várias desigualdades devem ser consideradas além do nível socioeconômico dos pais; como diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano (Banco Mundial, 2020, p. 2; grifo nosso).

O Banco Mundial (2020) advogava em torno do óbvio, tal como seus pares, ou seja, era impossível conceber qualquer modelo de ERE sem que fossem estabelecidas estratégias para oportunizar a todos os docentes e discentes o acesso aos recursos tecnológicos e à conectividade, pois, do contrário, aprofundaria as desigualdades sociais e de aprendizagem. Nesse

sentido, a recomendação da instituição financeira foi a mesma veiculada pela OCDE (2020) e Unesco (2020):

É importante avaliar a infraestrutura e capacidade dos estudantes e professores de se adaptarem às tecnologias de ensino à distância. Para isso, **as ações devem considerar distintos caminhos de ensino à distância com aulas virtuais por meio da internet, além da distribuição de materiais impressos para os alunos** (Banco Mundial, 2020, p. 3; grifo nosso).

Uma alternativa seria **concentrar na criação ou uso de aplicativos já existentes para celulares** e incentivar o compartilhamento de informações (Banco Mundial, 2020, p. 3; grifo nosso).

Utilização de outras mídias como rádio e televisão;
Desenvolvimento de *websites* com conteúdos que podem ser acessados gratuitamente e *offline* (conectando-se apenas para baixar a informação) [...];
Produção de materiais de ensino com instruções detalhadas de como realizar cada atividade pedagógica (Banco Mundial, 2020, p. 4; grifo nosso).

A combinação de recursos digitais e analógicos no desenho operacional dos programas de ERE foi apenas uma das sugestões oferecidas pelos atores globais para a continuidade das atividades escolares, de maneira que pudesse alcançar até mesmo aqueles alunos que, em um primeiro momento, por questões infraestruturais não conseguissem acompanhar aulas sustentadas por recursos de TDIC, visto que, para a tríade - OCDE, Unesco e Banco Mundial - as autoridades educacionais deveriam fazer todos os esforços necessários para garantir o acesso aos dispositivos e conexão, como se verifica nos excertos destacados a seguir.

Para facilitar a estratégia de implementação do EaD, gestores também podem **considerar formas de habilitar a conectividade e o acesso a dispositivos que já estão disponíveis nos domicílios, como celulares [...], ou computadores e *tablets* já disponíveis na escola** (Banco Mundial, 2020, p. 3; grifo nosso).

Da mesma forma, é importante a **criação de parcerias com provedores de internet locais para reduzir custos de disseminação dos materiais pedagógicos** (Banco Mundial, 2020, p. 3; grifo nosso).

Disponibilização de pontos de acesso à internet em locais públicos como praças, parques, escolas e estacionamentos (Banco Mundial, 2020, p. 4; grifo nosso).

A fórmula se repete no texto do Banco Mundial (2020). Os gestores educacionais deveriam disponibilizar conexão a todos por meio de parcerias com prestadores de serviço de internet e os dispositivos existentes na escola para aqueles que não os tinham. A “inovação” na proposta do banco consistia na oferta de pontos de acesso à internet em locais públicos, a despeito do fato de estarmos passando por uma pandemia e a recomendação dos órgãos sanitários fosse para permanecermos em casa, bem como pela brilhante ideia de que as praças, parques,

entre outros, se configurariam enquanto espaços adequados para que os alunos realizassem suas atividades escolares. Ademais era necessário preparar os professores para que pudessem atuar no ensino à distância, tal como indicado nos trechos seguintes:

É crucial o apoio efetivo aos docentes na transição para o ambiente de ensino EaD com formação continuada e uso de instrumentos de monitoramento das atividades realizadas pelos alunos (Banco Mundial, 2020, p. 3).

Outro elemento fundamental é a promoção de ciclos de formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e diretores para estruturar aulas que promovam o engajamento dos estudantes nas aulas à distância (Banco Mundial, 2020, p. 3).

Feito isso, na perspectiva do Banco Mundial, bem como dos demais atores, as estratégias de ERE apresentavam maior chance de lograr êxito, podendo, assim, os gestores educacionais “avaliar quais práticas do ensino à distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia” (Banco Mundial, 2020, p. 4) quando findadas as medidas de distanciamento social. Novamente, é difundida a ideia de que as experiências desenvolvidas no período em que as atividades escolares presenciais estavam suspensas poderiam ser incorporadas à prática docente no pós-pandemia. Apesar de todas as dificuldades na implantação do ERE, havia um consenso entre os atores de que a crise que afetou todos os setores da sociedade se configurava enquanto uma janela de oportunidade para que metodologias há muito tempo difundidas por eles se tornassem uma realidade no cotidiano das escolas.

Na continuidade desta subseção, nos interessa avaliar quais discursos e de que maneira eles foram apropriados e difundidos pelos atores nacionais, a saber, o TPE, o CNE, o Consed, a Undime, entre outros. Porém, antes de direcionarmos nosso olhar para os textos produzidos por estes, destacamos a nota publicada pelo Sind-UTE/MG em 1º de abril de 2020, ou seja, na mesma semana em que os atores globais começaram a circular pela rede os seus textos e anterior a qualquer documento deste tipo ser veiculado por parte dos agentes que ocupam as arenas nacionais de política. Em tom de denúncia, o sindicato apontava para as iniciativas e pressões em curso no país:

Desde a chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil, **a iniciativa privada que opera no âmbito do sistema educacional tem pressionado pela liberação da modalidade de Ensino à Distância (EaD), nos diversos níveis de ensino**, para cumprimento da determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 24, I) de 200 dias letivos e 800 horas de atividade na rede de ensino, tanto a básica quanto a superior (Sind-UTE/MG, 2020, p. 1; grifo nosso).

A nota do o Sind-UTE/MG aponta que a defesa da agenda do ERE no Brasil, partia sobretudo dos atores do setor privado, que exerceram pressão a partir dos espaços formais e dos bastidores das arenas de formulação das políticas educacionais nacionais para a liberação e validação dessas modalidades alternativas como forma de cumprimento da carga horária e dos dias letivos estabelecidos pela LDB e, na continuidade de seu texto, se posiciona contra essas iniciativas que se constituíam enquanto uma ameaça à educação pública:

A rede estadual de ensino não pode ser utilizada como laboratório de práticas de gestão malsucedidas, oriundas da rede privada e impulsionadas por Fundações que encobrem interesses mercadológicos na educação pública e buscam, a todo custo, acessar seus recursos financeiros. Da mesma forma, este momento de crise não pode ser utilizado como justificativa para realização de novas experiências, sob o argumento de “solidariedade pedagógica”, enquanto rebaixa a qualidade do ensino (Sind-UTE/MG, 2020, p. 2; grifo nosso).

Na perspectiva da entidade, a adesão a essa agenda representava uma abertura da educação pública à intencionalidade privatizante das fundações empresariais filantrópicas⁶ e que, nas condições propostas, afetaria significativamente a qualidade do ensino. Na nota o Sind-UTE/MG não detalha a maneira pela qual o setor privado intentava se apropriar da educação por meio das estratégias de ERE e se limita a denunciar, de maneira breve e generalista, os possíveis impactos que estes programas provocariam na educação - ensino, trabalho docente, caráter público - mas, não entra na disputa, visto que sequer esboça uma alternativa para contrapor a que estava em circulação.

O texto do Sind-UTE/MG (2020) revela uma fagulha de dissidência do discurso hegemônico ao questionar as narrativas que consideravam ser de bom tom colocar em prática as ações de ERE, apesar de reconhecerem as desigualdades pré-existentes e seus efeitos sobre o fracasso das estratégias sugeridas. O sindicato era apenas uma das vozes divergentes que disputava espaço nas arenas do contexto de influência com o discurso de que era necessário

⁶ Na nota, o Sind-UTE/MG afirma que o responsável pela disseminação da ideia de implementação do ERE no Brasil foi a Fundação Lemann (Sind-UTE/MG, 2020). Contudo, os demais documentos analisados, bem como no esforço realizado para mapearmos a rede de política pela qual tais discursos circularam, não identificamos indícios que apontavam na direção da referida organização, mencionada, exclusivamente, no texto do sindicato. Foram realizadas buscas adicionais na tentativa de compreender os motivos que levaram a atuação da fundação a escapar das lentes de nosso processo de seleção. Constatamos que, ao contrário de seus pares, o grupo não publicou nenhum documento sistematizado - como notas, relatórios, entre outros -, havendo em sua página apenas o registro de notícias que retratavam, de forma breve, seu posicionamento acerca do tema. Além disso, os webinários que organizaram foram transmitidos via *Facebook* e não permaneceram disponíveis para visualização posterior, o que, de certo modo, os apagou de nosso radar. Por outro lado, o TPE assumiu a dianteira na construção e difusão desses textos, tanto por meio de notas quanto pelos debates virtuais (TPE, 2020a; 2020b), o que justifica nossa opção por priorizar suas produções em detrimento da Fundação Lemann.

combater as inúmeras desigualdades antes de se lançar em qualquer perspectiva de educação pandêmica.

Por ora, concluímos a análise do documento elaborado pelo referido ator - a qual retomaremos mais adiante - e voltamo-nos para a nota técnica do TPE (2020a). Tal documento, como será possível observar nos fragmentos apresentados a seguir, revela um alinhamento substancial com a agenda definida pelos atores globais e com os discursos hegemônicos que pautaram as respostas educacionais à pandemia.

Nessa linha, busca-se evitar, por exemplo, uma leitura “fria” das pesquisas sobre ensino à distância, que, em geral, se concentram em comparar “aulas à distância” com “aulas presenciais” (enquanto, **no cenário atual, a questão é, fundamentalmente, uma discussão entre “aulas à distância” e “não realização de aulas”**) (TPE, 2020a, p. 3; grifo nosso).

Neste caso, e especialmente considerando os Ensinos Fundamental e Médio, estratégias que incentivem e apoiem atividades à distância se tornam essenciais para reduzir os potenciais efeitos da crise na Educação. Por isso, e **conforme já explicitado na introdução, ao analisar a pertinência de estratégias de ensino remoto em um cenário inédito de fechamento massivo de escolas, é crucial ter em mente que a análise deve ter esse fato (ou seja, a não realização de aulas) como importante parâmetro de comparação** (TPE, 2020a, p. 6; grifo nosso).

Se nos textos da OCDE (2020), Unesco (2020) e BM (2020) a implementação das estratégias de ERE eram tidas como uma obviedade natural, não cabendo discussão alguma sobre a não realização das atividades escolares, mas sim sobre como isso deveria ser feito, no documento do TPE, podemos inferir que o cenário era distinto, visto que os excertos destacados demonstram a preocupação do grupo em defender que não era possível comparar aulas à distância com as presenciais, mas sim com a não realização delas. Dito de outro modo, eles argumentam que o ruim - caráter excludente e a fragilidade das iniciativas - é melhor do que o nada.

Tendo isso em vista, a primeira recomendação do TPE - no texto eles usam o termo “mensagem” - era com relação à segurança jurídica para que as redes de ensino e escolas pudessem implementar suas estratégias de ERE:

Com isso, **tornam-se urgentes as discussões sobre a normatização da equivalência das atividades realizadas à distância pelos Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais ou Municipais)**, à luz da Medida Provisória (MP) recém-efetivada pelo Governo Federal. A MP flexibiliza o cumprimento dos 200 dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima anual de cada etapa definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mesmo que o Conselho Nacional de Educação (CNE) já tenha se manifestado, alertando às redes que a legislação brasileira admite que os sistemas de ensino estaduais e municipais podem, em situações emergenciais, autorizar a realização de atividades à distância, não há consenso entre os principais atores sobre lançar mão desse dispositivo. **Ademais, a ausência de parâmetros mínimos nacionais sobre que tipos de atividades devem ou não contar para fins de equivalência traz**

sérios riscos no futuro imediato. São questões em aberto e que, portanto, deverão receber atenção importante do CNE e dos respectivos órgãos reguladores nos estados e municípios (TPE, 2020a, p. 7; grifo nosso).

O TPE (2020a) ressoou a narrativa da OCDE no que se refere à necessidade de adequação das normativas locais, de modo que as estratégias de ERE pudessem ser validadas juridicamente para fins de cumprimento da carga horária ou dos dias letivos mínimos exigidos. Não obstante, a organização não se limita a simplesmente reproduzir *ipsis litteris* o receituário desses atores internacionais. Ao contrário, sempre que possível, promove ações de tradução - por meio de modificações, recontextualizações e adições - e, nesse caso específico, recomendou também o estabelecimento de parâmetros claros acerca do que poderia ou não ser considerado válido para os fins propostos, convocando o CNE e os demais conselhos estaduais e municipais a assumirem tal incumbência. Dessa forma, ao adotar este posicionamento, o TPE busca reforçar sua autoproclamada posição de liderança no contexto nacional, ao engajar órgãos de Estado, definir o escopo das ações esperadas e assegurar que as medidas adotadas pelas secretarias de educação não viessem a ser objeto de contestação futura.

Apoiado em um conjunto de dados estatísticos e evidências científicas, o TPE (2020a) argumentou que os programas de ERE deveriam ser desenvolvidos levando em consideração não apenas as condições de acesso aos recursos tecnológicos e à conectividade, mas também o desempenho prévio dos alunos - ou seja, seu capital cultural, entendido aqui como as capacidades e habilidades necessárias para o uso eficaz dessas ferramentas no processo de aprendizagem - de forma a evitar o aprofundamento das desigualdades existentes, como se evidencia no trecho em destaque:

Portanto, considerando as disparidades no acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos e as diferenças já existentes nos níveis de aprendizado dos alunos, as estratégias do poder público devem lançar mão de ações que intencionalmente busquem reduzir, ao máximo, o risco de ampliação das desigualdades educacionais (TPE, 2020a, p. 10).

Dito isso, à semelhança dos atores globais, o TPE (2020a) defende que as estratégias de ERE devem, necessariamente, articular recursos digitais e não digitais, selecionados, prioritariamente, com base na realidade de cada rede de ensino e que deveriam ser acompanhadas de políticas específicas voltadas ao atendimento das famílias em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

[...] a escolha de soluções tecnológicas deve ser feita considerando conteúdos que se adaptem aos equipamentos disponíveis e, é claro, à baixa qualidade da conectividade em diversas regiões do Brasil (TPE, 2020a, p. 9; grifo nosso).

Além disso, em âmbito nacional e/ou regional, dois importantes veículos que devem ser considerados para assegurar amplo alcance são o rádio e a televisão. No caso do último, que já começa a figurar como parte importante da estratégia de alguns Estados, pesquisas mais recentes indicam que, nos mais de 70 milhões de domicílios no Brasil, sua penetração é de, aproximadamente, 96%. Com efeito, **tais estratégias têm capacidade restrita de customização do conteúdo, mas seu alcance quase universal não pode ser menosprezado pelas autoridades que podem aportar soluções em nível nacional ou em escala estadual** (TPE, 2020a, p. 10; grifo nosso).

Elevar emergencialmente o acesso das famílias mais pobres aos recursos tecnológicos e adotar, em caráter adicional, medidas de ensino à distância que não exigem uso da tecnologia (como o envio de livros e materiais impressos e orientações às famílias para estímulo das crianças e jovens) devem ser considerados. Os alunos de nível socioeconômico mais baixo, que já deveriam receber maior foco da política educacional em situações normais, devem ganhar atenção ainda mais especial neste momento de crise (TPE, 2020a, p. 10; grifo nosso).

O TPE (2020a) reconhece o caráter promissor do uso de TDIC diante do contexto emergencial, mas também explicita as limitações dos modelos baseados nessas tecnologias no cenário brasileiro. Diante disso, recomendava a adoção de recursos de baixa tecnologia, como televisão, rádio e materiais impressos. Na perspectiva da organização, era necessário ampliar, com urgência, o acesso das famílias em situação de maior vulnerabilidade a TDIC. No entanto, o documento limita-se a reiterar estratégias já difundidas por atores globais - como a navegação patrocinada por meio de parcerias entre o poder público e empresas de telecomunicações, e a utilização dos equipamentos já disponíveis nos domicílios e nas escolas -, as quais se mostravam insuficientes para atender às exigências impostas pela conjuntura.

Para além dos recursos a serem utilizados, o TPE (2020a) fez uma defesa efusiva da importância ainda maior dos professores no contexto pandêmico e recorreu, novamente, aos dados estatísticos para evidenciar a baixa familiaridade destes com o uso de TDIC em sua prática cotidiana; entretanto, essa mesma energia não foi direcionada para sugerir o investimento em formação docente, visto que poucas linhas foram dedicadas ao tema:

Percebe-se, portanto, que será de suma importância que o poder público se mobilize para que, mesmo sob uma lógica de mitigação dos impactos negativos nos estudantes, os professores recebam orientações e apoio adequado para lidarem com tamanha tarefa (TPE, 2020a, p. 14).

Assim como o Banco Mundial (2020), o TPE reconhece a restrita efetividade das estratégias de ERE e argumenta que o foco deveria ser no planejamento do pós-pandemia, como demonstrado na passagem seguinte:

Por fim, um alerta importante no que tange à priorização dos esforços por parte do poder público nas próximas semanas e meses: por mais que a adoção do ensino remoto possa contribuir para reduzir o impacto do fechamento de escolas na formação dos alunos, **é fundamental que as redes de ensino não demorem a planejar estratégias eficazes para lidar com a volta às aulas. Em outras palavras, uma resposta em escala e à altura dos desafios que surgirão só poderá ser dada com um robusto conjunto de ações pós-período de fechamento das escolas.** [...] acolhimento emocional dos alunos e profissionais da Educação, a comunicação reforçada com as escolas e as famílias, **um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão, avaliações diagnósticas acompanhadas de amplos programas de recuperação escolar e ações de formação e apoio aos professores em múltiplas dimensões** (TPE, 2020a, p. 8; grifo nosso).

Ainda que não advogue em torno da flexibilização das normas sanitárias, tal como o Banco Mundial (2020), o TPE (2020a) se mostra cético quanto à efetividade das estratégias a serem adotadas. No mesmo tópico - Mensagem #1 - em que indica a importância da implementação e normatização dos modelos de ERE, como forma de reduzir os efeitos negativos que seriam provocados pelo longo período de interrupção das atividades escolares, reconhece suas limitações enquanto modalidade de ensino. Por conseguinte, recomenda que as secretarias de educação estaduais e municipais planejem, de forma concomitante, ações voltadas para quando houvesse o retorno das aulas presenciais. Entre os atores analisados, o TPE destaca-se por ser o único a apresentar proposições concretas para o período pós-pandemia, como a realização de avaliação diagnóstica, reforço escolar e acompanhamento dos estudantes com maior risco de evasão ou abandono.

Em continuidade às discussões desenvolvidas nesta tese, passamos à análise do webinar “A Educação frente à Pandemia”, organizado pelo TPE, pelo CNE e pelo Banco Mundial, com a participação do Consed e da Undime. Considera-se pertinente destacar que, nesse evento, TPE e Banco Mundial retomaram documentos previamente produzidos por ambas as instituições, já examinados nos parágrafos anteriores. Ainda assim, o material revela-se significativo por evidenciar a disseminação da agenda do ERE e a articulação discursiva desses atores do setor privado global e local com o setor público nacional, representado pelo CNE e pelas entidades que congregam os dirigentes educacionais estaduais e municipais. O tema central do encontro virtual foi os desafios regulatórios e pedagógicos decorrentes da suspensão temporária das aulas, não obstante o fato de que tenha sido dada ênfase demasiada ao primeiro elemento, posto que de setenta e três excertos destacados da transcrição que fizemos do encontro mais de dois terços deles estavam relacionados à categoria administração, a qual englobava a questão normativa.

Fazendo uma breve digressão nas análises, destaca-se que, em 18 de março de 2020, o CNE (2020a) publicou uma nota de esclarecimento na qual apontava a existência de respaldo legal, conforme LDB (Brasil, 1996) - Lei nº 9.394/1996 - para que as autoridades educacionais das diferentes esferas federativas implementassem atividades à distância na educação básica em contextos de emergência. Complementarmente, o governo federal editou a Medida Provisória nº 934⁷ (Brasil, 2020), que dispensava a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, desde que fosse assegurada a carga horária mínima de 800 horas.

Dito isso, a conselheira do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro - uma das participantes do evento promovido pelo TPE e seus parceiros - reiterou a importância da atuação do conselho na normatização da temática, conforme se observa no excerto a seguir.

Eu acho que a Priscila tocou num ponto muito importante, que é **o fato de nós não termos uma coordenação nacional, que realmente faz com que o Conselho Nacional de Educação tenha um papel muito importante agora no processo de regulação da medida provisória, que flexibiliza o calendário, os 200 dias letivos** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Maria Helena inicia sua fala apontando que o governo federal e, em especial, o MEC, se eximiram da responsabilidade de coordenar as ações voltadas à mitigação dos impactos da pandemia na educação. Nesse contexto, atribuiu ao CNE o papel de suprir essa lacuna institucional, assumindo a tarefa de estabelecer os parâmetros e diretrizes complementares à Medida Provisória nº 934/2020 (Brasil, 2020). O presidente do conselho, Luiz Curi, endossou essa posição ao afirmar que

[...] é relevante que os sistemas, obviamente, possam organizar e diferenciar atividades daquelas que podem ser aproveitadas com carga horária estabelecida e registrado com avaliação e presença remota daquelas que são atividades mobilizadoras e necessárias, está certo? E absolutamente carentes do apoio das escolas nas casas e nas residências. Portanto, essa é uma questão das mais relevantes (TPE, 2020b; grifo nosso).

Na perspectiva do presidente do CNE, era fundamental que as secretarias de educação tivessem acesso a tais parâmetros, para que pudessem se organizar quanto à oferta de ERE e à avaliação de quais atividades seriam validadas. Para ele, havia uma distinção entre as atividades mobilizadoras - aquelas direcionadas à manutenção do vínculo escola/professor-aluno - e as ações que atendiam a determinados requisitos, dentre os quais avaliação e presença remota, e

⁷ A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 foi substituída pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que aprofundou, levemente, aquilo que já estava instituído pela MP.

assim, poderiam ser aproveitadas para o cumprimento da carga horária. Maria Cecília da Motta, Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul e presidente nacional do CONSED, reforçou a importância das orientações do CNE para que as redes de ensino pudessem conceber a viabilidade das estratégias de ERE, conforme destacado a seguir.

E, assim, na primeira reunião que nós tivemos, o Curi estava presente, a Karina do FNDE estava presente, porque tinha que fazer a orientação, [inaudível], a Undime, o Luís, o Consed. E me lembro que o Luís, no quesito de normatização, ele ficou de fazer uma orientação para balizar os Conselhos Estaduais de Educação. Isso, Curi, foi muito importante para nós secretários. Dizer, ó, existe uma saída. Nós podemos pensar em aulas remotas (TPE, 2020b; grifo nosso).

A partir da declaração da presidente do CONSED, é possível inferir que o CNE desempenhou um papel ativo no restabelecimento da educação de forma remota, fornecendo subsídios para as estratégias de ERE por meio de instrumentos normativos que conferiam segurança jurídica para que os secretários pudessem implementá-las. Na mesma direção, a presidente executiva do TPE, Priscila Cruz, enfatizou a relevância da matéria, como exposto na citação abaixo:

A questão que mais chega a nós, lá no Todos Pela Educação, é uma chuva de dúvidas: as pessoas não sabem como que vai ser reconhecido esse ensino remoto, quais são os parâmetros de reconhecimento. A gente tem uma enorme zona cinzenta aqui. A gente tem os casos extremos, que são mais claros, como aquelas escolas que estão conseguindo ter uma interação, aulas diárias à distância, um ensino remoto que funciona. No outro extremo, a gente tem a situação em que nada está acontecendo. **Isso aqui fica até mais claro para a gente saber o que dá para reconhecer e o que não dá para reconhecer como aulas e horas efetivas de aula, para poder contabilizar as 800 horas obrigatórias. Mas, aqui no meio, a maior parte do que está acontecendo hoje no Brasil é uma enorme zona cinzenta, que precisa de uma regulação, precisa de uma resposta das lideranças da educação brasileira** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Conforme anteriormente discutido, os discursos relacionados aos aspectos regulatórios têm como ponto de partida o relatório da OCDE (2020), que menciona a necessidade de flexibilização da legislação local como condição para viabilizar a institucionalidade das ações de ERE que viriam a ser implementadas. É na nota técnica elaborada pelo TPE que essa premissa é reinterpretada, recontextualizada e traduzida, mediante a incorporação da noção de que era imperativo estabelecer parâmetros de qualidade que orientassem a avaliação do que poderia ser validado para fins de cumprimento da carga horária mínima exigida. Considerando que a publicação da referida nota ocorreu na mesma data da realização do evento e que todos os atores nacionais envolvidos, de forma explícita ou implícita, retomaram esse eixo argumentativo em suas intervenções, ficou evidenciado o alinhamento discursivo entre esses agentes em torno

desta temática. Ainda sobre isso, a presidente executiva do TPE advertiu que a grande diversidade de contextos verificadas no país, deveria ser considerada na tessitura dessas diretrizes, mas não poderia ser utilizada como justificativa para sua não realização, consonante ao demonstrado no excerto que se segue:

A gente tem desafios regulatórios e de coordenação. E aqui, essa é a minha última tela e a minha última fala: **a gente precisa olhar bem e avaliar bem qual que é o nível de prescritividade que a gente vai ter.** O Brasil, ele é... ele tem uma série de situações. Não existe solução única. **Como eu já disse, a gente precisa entender que a regulação, num país diverso, precisa reconhecer e acolher essas diferenças. Mas isso não quer dizer que a gente tem que se eximir de dar parâmetros, diretrizes, porque o pior que pode acontecer hoje para a educação brasileira é a falta de parâmetros daquilo que é o próximo do ideal, daquilo que deve ser buscado,** daquilo que o professor Antônio Carlos Gomes da Costa falava de imaginar o convocante: eu me convoco a fazer o quê? **Esses parâmetros são muito importantes, e vai ser essa coalizão que vai produzir esses parâmetros. Nenhuma outra liderança vai produzir, a não ser vocês** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Há dois elementos que se destacam no posicionamento do TPE: um refere-se à defesa veemente da imprescindibilidade dessas normas de regulação, e o outro à posição de liderança assumida pela organização, de forma discreta, mas incisiva. Na perspectiva de Priscila Cruz, a superação das limitações das estratégias de ERE dependia do estabelecimento de “parâmetros de qualidade” TPE (2020b), os quais, por sua vez, deveriam contemplar múltiplas possibilidades em função da diversidade do contexto social brasileiro. Ademais, sob um discurso de horizontalidade, cooperação e liderança compartilhada, o TPE convocava os demais atores à ação. O grupo hegemonizou um discurso particular sobre a necessidade de regulação e se atribuiu a função de mobilizar os demais atores para a ação.

Dito isso, na sequência deste trabalho procuramos analisar quais as estratégias de ERE recomendadas pelos participantes do evento. Não nos deteremos por demasiado tempo neste assunto, pois em linhas gerais, o desenho de programa defendido pelos agentes globais (Banco Mundial, 2020; OCDE, 2020; Unesco, 2020) e pelo TPE (2020a; 2020b) - já apresentadas no decorrer desta subseção - foi seguido pelos demais atores nacionais e consistia na combinação de recursos digitais e analógicos como forma de garantir o acesso da maior parcela ou da totalidade de alunos. Entretanto, há uma passagem ilustrativa da mobilidade desse discurso na intervenção feita pela conselheira do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro, na qual conceitua a distinção feita entre EAD e ERE:

Sobre o ponto específico que o João levantou - a distinção entre EAD, ensino remoto e ensino mediado por tecnologia -, esse é um ponto que, no parecer, nós procuramos conceituar de uma maneira, o mais, digamos assim, explícita possível, uma vez que a

educação à distância, como disse o Curi, é muito regulada por normativos já existentes e definidos pelo Conselho Nacional de Educação. Enquanto que **o ensino remoto significa um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas, que podem incluir desde videoaulas, por exemplo, o ensino *online*, a interação com as famílias, as atividades impressas que são endereçadas às famílias, aos alunos, até outras orientações dirigidas aos alunos e às famílias, leituras que podem ser feitas, enfim, nós estamos procurando definir, com o maior grau possível de especificidade e abrangência, aquilo que diz respeito ao ensino remoto. Para isso, nós consultamos a literatura disponível, a OCDE e a Unesco têm feito vários trabalhos para explicar o que significa o aprendizado remoto, de forma distinta do que nós chamamos de educação à distância no sentido clássico, mais regulamentar e tudo mais (TPE, 2020b; grifo nosso).**

Maria Helena deixa explícito em sua exposição que a noção de ensino remoto do CNE que balizou todas as publicações feitas pelo conselho, foi elaborada tomando como referência os textos produzidos pela OCDE e pela Unesco. Além disso, o intenso diálogo com o TPE é evidenciado quando a referida conselheira expõe que, na definição de parâmetros para o ERE, procuraram fazê-lo de maneira que englobasse em seu escopo um abrangente conjunto de recursos educacionais - dependentes de distintos níveis de tecnologia - que teriam respaldo legal para o cômputo da carga horária e que contemplasse as distintas realidades do país. Ainda assim, na explanação dos representantes do CNE - respectivamente, Luiz Roberto e Maria Helena - foi possível identificar que, mesmo com a adoção das modalidades referendadas pelo órgão, havia certa dúvida quanto à sua capacidade de garantir o cumprimento da totalidade da carga horária mínima exigida, como se verifica nos trechos adiante:

Imagino que muitas questões surjam em torno da capacidade dessa regulação atender ao procedimento de validação das atividades remotas. Em carga horária. E, portanto, presentes no que se diz necessário ao cumprimento também dos dias letivos. Entender que os dias letivos são, obviamente, trata-se de um calendário que não coincide com o calendário civil. **O calendário letivo de efetivo trabalho escolar pode não coincidir com o calendário civil. E, nesse caso, é importante à luz da legislação nacional, agora reordenada, estabelecer limites para que isso ocorra de forma a assegurar a qualidade do aprendizado.** Essa é uma questão fundamental e essencial para que isso ocorra. **Obviamente, aquela carga horária que já pudesse ser considerada como dada em atividades remotas oficialmente registradas e aproveitadas pelas escolas, está certo? Pelos estudantes por meio das escolas, elas podem já não ser objeto de reposição.** Aquelas que não conseguiram devem ser objeto de reposição [...] (TPE, 2020b; grifo nosso).

Vai dar atividade no contraturno, vai usar atividades *online*, vai expandir o calendário escolar, depois daquilo que estava previsto, eu acredito que há soluções, eu, sinceramente, **acho muito difícil nós não expandirmos o calendário para cumprir as 800 horas e para que os alunos aprendam aqueles conteúdos, competências e habilidades que estavam previstas no ano letivo de 2020.** Nós teremos sim que fazer ajustes, não tenho a menor dúvida (TPE, 2020b; grifo nosso).

Sob essa ótica, as estratégias de ERE cumpririam uma dupla função: por um lado, evitariam prejuízos ainda maiores decorrentes da paralisação prolongada das atividades escolares e, por outro, diminuiriam o quantitativo de horas a serem integralizadas no retorno presencial.

No entanto, em hipótese alguma, seriam capazes de atender à integralidade da carga horária e dos conteúdos previstos para o ano letivo de 2020. Para Luiz Roberto, caberia aos Estados e municípios estabelecerem suas próprias resoluções, alinhadas àquelas elaboradas pelo CNE, as quais deveriam considerar a adoção de um sistema de avaliação para verificar quais ações poderiam ser validadas ou não, como demonstra o excerto abaixo:

Essas ações devem ser mediadas por resoluções normativas dos Estados e dos municípios. Elas devem ser asseguradas para isso, porque é o Estado e o município - a escola vinculada à rede, por exemplo - que vai dizer se aquela hora feita remotamente, por EAD ou por outro tipo de modalidade, valeu ou não no cômputo da carga horária. Se ela foi organizada, aí um sistema de avaliação deve ser dado, e a avaliação não pode ser mais aquela avaliação localizada. Talvez tenha que ser uma avaliação mais abrangente, para que a gente possa compartilhar a segurança da matéria dada, do aprendizado realizado. Isso é muito importante no que diz respeito ao aproveitamento das horas-aula no processo de reordenamento do calendário e verificar que número de horas foi possível aproveitar na continuidade de outras modalidades de oferta da relação do ensino-aprendizado, e que números de aula, ou que parte das matérias planejadas, ou dos cômputos planejados, não foram possíveis dar - e organizar a reposição também nessa perspectiva. Isso é fundamental (TPE, 2020b; grifo nosso).

Na recomendação de Luiz Roberto Curi, presidente do CNE, as avaliações localizadas - aquelas realizadas por cada professor para as turmas e componentes curriculares que leciona - não seriam capazes de atender à função de averiguar o alcance das modalidades de ERE adotadas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, caberia às redes de ensino organizar, de forma centralizada, avaliações em larga escala que garantiriam maior segurança no processo de validação do cumprimento das horas-aula. Os conteúdos que, por quaisquer motivos, não fossem apropriados pelos discentes não deveriam ser computados e, posteriormente, seriam alvo de reposição.

Ainda que houvesse certo consenso entre os atores participantes do evento sobre os caminhos que a educação deveria tomar durante a vigência das medidas de isolamento e distanciamento social, Luiz Miguel Martins Garcia - na época era Secretário Municipal de Educação de Sud Mennucci (SP) e Presidente da Undime - se mostrava resistente sobre a adoção do ERE para o cumprimento da carga horária:

O primeiro ponto que a gente considera relevante é que haja, aí, um processo de discussão e regulamentação para o uso de estratégias de instrumentos compensatórios. A prioridade para a Undime, para todo o processo de posição, é de que a gente possa, primeiro, esgotar todos os recursos, todas as possibilidades de cumprimento dos 200 dias e das 800 horas. Nós não sabemos o tempo, a dimensão, tudo tem apontado para que esse tempo seja grande. [...] Na questão da impossibilidade, então, do cumprimento dos 200 dias letivos, a Undime sugere que, primeiro, a gente possa usar ferramentas já existentes e plenamente usadas em outras

situações, como a ampliação da jornada, como a promoção de atividades complementares, extra classes, a partir do momento em que a gente tiver, também, um processo de retorno às aulas, com mediação dos professores, utilização de sábados letivos, uso de períodos de recesso, férias. [...] Muito importante dizer: já teve comentários do tipo “ah, a Undime é contra a educação à distância”, ou qualquer nomenclatura que nós possamos utilizar para os diferentes tipos de educação, de mediadores de educação. Nós não somos, não. Nós não somos. Nós somos a favor de encontrar elementos que respeitem o aluno no seu estágio de desenvolvimento, na sua forma de aprender e no seu direito à aprendizagem. A partir do sexto ano, nós entendemos que já há uma autonomia, uma condição de fazer isso com mais, com melhor aproveitamento (TPE, 2020b; grifo nosso).

Para Luiz Miguel e por extensão a partir da visão da Undime, as estratégias de ERE são medidas compensatórias ao longo fechamento e que devem ser normatizadas e regulamentadas. Entretanto, não atendem às premissas básicas para serem consideradas atividades educacionais válidas para fins de efetivação do processo de ensino-aprendizagem e do cumprimento da carga horária. Nesse sentido, é somente com o retorno das atividades presenciais e as ações voltadas à reposição da carga horária e dos direitos de aprendizagem que se encerraria o ano letivo de 2020. Para o representante da associação, as atividades remotas não são viáveis para a maior parte do público atendido pelas secretarias municipais de educação - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - podendo ser aproveitado apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e com ressalvas, conforme excerto destacado a seguir.

Outra questão bastante importante que nós colocamos, aí, é que nós tenhamos um limite de horas a ser, digamos assim, compensado com essas atividades que não sejam presenciais - que não sejam presenciais -, que seria, a partir do sexto ano, de 25%. Inclusive, é importante colocar aqui: essa flexibilização é resultado do bom senso, dessa discussão conjunta, desse plantão permanente que é onde se encontra. Então, nós entendemos... e por que 25%? 25% representa, teoricamente até o que o aluno poderia ter de falta, de ausência à escola, e também isso representa, basicamente, dois meses e meio sem aula (TPE, 2020b; grifo nosso).

Naqueles casos em que as estratégias de ERE teriam maior possibilidade de ser implementada com prejuízos menores - a partir do 6º ano - o presidente da Undime entende que a compensação feita por essas atividades não deveria ultrapassar o percentual de 25% da carga horária que corresponde ao limite máximo de faltas que um aluno pode apresentar em um contexto de aulas presenciais, mesmo que estas atividades estivessem em conformidade com as diretrizes dos conselhos de educação.

Outro ponto que ganhou destaque na exposição realizada pelos participantes do webinar diz respeito às estratégias para o pós-pandemia. Ildo Lautharte, do Banco Mundial, foi o primeiro a tratar da temática:

Essas políticas de pandemia, elas têm sido intercaladas por políticas de pós-pandemia, já pensando em um futuro breve, esperamos, onde se discute a reabertura das escolas, onde se pensa como diminuir os riscos de evasão e abandono, onde como mitigar desigualdade em diversas frentes rural e urbana, por nível socioeconômico ou por região e também lidar com os impactos psicológicos pós-crise, tanto de saúde mental, professores, alunos e funcionários.[...] Um eixo principal é o eixo acadêmico, onde há um reajuste de calendário escolar, um redesenho das avaliações internas e externas, mas um ponto específico, que eu acho que é muito importante na discussão, é que está se discutindo a continuidade do uso dessas ferramentas elaboradas durante o período de pandemia, para quando os estudantes voltarem para o estudo presencial, eles mantenham essas atividades *online*, essas atividades paralelas, para que elas sejam contadas como horas letivas e não sobrecarregar o calendário (TPE, 2020b; grifo nosso).

A explanação do representante do Banco Mundial foi mais generalista, indicando pontos de atenção discutidos nas políticas de pós-pandemia, mas sem aprofundamento analítico ou apresentação de um conjunto objetivo de recomendações. Nesse sentido, ele aborda temas como a reorganização do calendário escolar, estratégias para redução da evasão e do abandono, bem como medidas para mitigação das desigualdades acentuadas pelo fechamento das escolas e pelas ações de ERE. Outro tópico central de seu posicionamento é a defesa do aproveitamento das iniciativas implementadas durante o período emergencial para o cumprimento do calendário escolar no retorno presencial. O TPE ecoa esse discurso de forma mais incisiva, como se observa no excerto a seguir.

Por isso que a gente tem que, agora, **trabalhar em duas grandes frentes: minimizar os impactos desse período das crianças e jovens, dos alunos em casa** - e isso vai ser uma grande parte da nossa discussão aqui nesse webinar - **e, ao mesmo tempo, apoiar, criar normativas, parâmetros, diretrizes para o planejamento da volta às aulas** [...] e, obviamente, entender aí que isso vai gerar outras desigualdades, mas **que a gente tem que resolver - não só agora, né - tem que lançar a mão de uma série dessas estratégias, mas a verdadeira desigualdade é combatida na volta às aulas.** Por isso que é tão importante - eu quero aqui enfatizar - que o momento mais importante de todos nós, da nossa reflexão, é o volta às aulas, como que a gente faz para resolver e dar essa educação de qualidade que a gente tanto precisa garantir para todos os alunos do Brasil. [...] A gente precisa entender como que vai ser essa **avaliação diagnóstica pré-volta às aulas**, a gente precisa de uma linha de base, a gente precisa saber em que ponto parou cada aluno brasileiro para saber qual que vai ser a **estratégia para acelerar, recuperar, repor a aula, não repor a aula**, para a gente conseguir fazer com que essa volta às aulas seja de avanço e não só de minimização dos estragos, tá? **Isso pode gerar novas enturmações, turmas por faixa de aprendizado, para a gente poder ser mais específico nesses novos passos.** [...] Isso é um ponto muito importante: **ampliação do turno** e aí, incluindo - como disse já o Banco Mundial, se eu não me engano - **incluindo a educação à distância nessa volta às aulas também, para poder cumprir o horário**, porque é mais fácil a gente fazer o EAD, ou a educação à distância, na própria escola do que, às vezes, remotamente, quando a criança está na escola. [...] **Reforço e aceleração para os grupos específicos** - para grupos, para cada grupo específico tem que ter uma estratégia diferente de reforço e aceleração. [...] **Apoio psicológico e emocional** para esses alunos e profissionais da educação. [...] **Um novo calendário do ano letivo, feriados, não feriados, antecipação de férias e a reposição das aulas.** [...] E, por fim, a **busca ativa** desses alunos,

principalmente esses que estão na iminência, que têm uma chance maior de evasão (TPE, 2020b; grifo nosso).

Na visão do TPE era impossível que as estratégias de ERE, por mais estruturadas que fossem, não ampliassem as desigualdades e assim, entendiam que o foco das ações de combate a esses prejuízos estava no retorno presencial. Dentre as medidas propostas pela organização estavam a avaliação diagnóstica defendida por Luiz Roberto - presidente do CNE - que indicaria o aproveitamento alcançado por cada aluno nesse período, acompanhado de reforço escolar e iniciativas de aceleração de aprendizagem, busca ativa dos discentes propensos ao abandono e à evasão, e a utilização dos recursos desenvolvidos durante a pandemia para complementação e apoio a aprendizagem, demonstrando alinhamento com aquilo que foi proposto pelos atores globais. Outros tópicos também foram abordados durante o evento - como a formação docente, a comunicação e o apoio às famílias -, mas não receberam a mesma ênfase que as questões relacionadas à normatização, às estratégias de ERE e ao período pós-pandemia.

Com isso, encerramos a análise dos documentos voltados à compreensão do contexto de influência na instância nacional e passamos aos textos produzidos pelos atores locais, iniciando pela 5ª Reunião Especial da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Nessa ocasião, a Secretária de Educação, Júlia Sant'Anna, teve a oportunidade de apresentar aos deputados estaduais os contornos do REANP, e os parlamentares, por sua vez, puderam interpelá-la e se posicionar sobre o modelo apresentado. Tomamos como ponto de partida o processo de formulação da estratégia de ERE no Estado, que, segundo a gestora à frente da SEE-MG durante a pandemia, teria sido conduzido de forma plural e coletiva - como indicado em sua fala transcrita a seguir.

Houve um esforço de diálogo também com muitas frentes. Aí estou trazendo duas datas em que **houve reunião para debater, para ouvir as sugestões de instituições de ensino, de órgão, de representações relacionadas à educação.** Temos colhido também, como já disse, experiências em outros Estados, além de haver esse esforço de termos contato com tudo que tem sido discutido, com todas as pessoas que têm liderado esse processo também no nosso Estado para ouvir todas as sugestões, acolhê-las e conseguir montá-las dentro desse processo tão sensível e novo (ALMG, 2020a, p. 9; grifo nosso).

Logo no início de sua exposição, Júlia Sant'Anna procura construir a narrativa de que o REANP - apresentado por ela na continuidade de sua fala - teria sido formulado a partir de intenso diálogo da SEE-MG com os mais diferentes agentes e organizações relacionados à

educação mineira, que tiveram suas sugestões colhidas em duas reuniões realizadas⁸. Conforme exposto no decorrer desta subseção, havia, nos documentos produzidos pela OCDE (2020) e Unesco (2020), a recomendação para a criação de um comitê ou grupo de trabalho, composto por atores dos diversos segmentos envolvidos na educação - diretores, supervisores, professores, famílias, gestores, instituições de ensino superior, entre outros - de maneira a garantir tanto agilidade na elaboração de uma resposta educacional quanto o acolhimento de diferentes pontos de vista. A iniciativa do órgão central em organizar tais espaços de debate e construção coletiva, mesmo que sem o caráter deliberativo sugerido pelos atores globais, indica, em um primeiro momento, certo alinhamento com tal perspectiva e uma disposição para o diálogo com os atores locais.

Um grupo de parlamentares - sobretudo, aqueles que fazem parte do bloco de oposição ao governo Zema - sinalizaram que, de fato, o convite existiu, entretanto, as propostas apresentadas nos referidos encontros virtuais não foram acatadas pela SEE-MG e dessa forma, o processo de construção do REANP ocorreu de forma unilateral e impositiva, sem o envolvimento de, ao menos os representantes, de cada um dos segmentos que participam da educação mineira. Trazemos abaixo as denúncias realizadas pelos deputados Beatriz Cerqueira (PT-MG), André Quintão (PT-MG) e Ulysses Gomes (PT-MG), respectivamente:

Nesse sentido, Secretária, parece-me que, talvez, não fosse momento para haver esse retorno. Às vezes, **a forma compromete o conteúdo**. Eu não tenho nenhuma dúvida de que isso pode ser aperfeiçoado. **Esse processo poderia ter sido, no mínimo, mais discutido com as entidades, com os trabalhadores, com a própria Assembleia, num sentido mais amplo, em que pese ocorrerem algumas reuniões, porque essa é uma questão de fundo, este é um debate nacional** (ALMG, 2020a, p. 33; grifo nosso).

Participei das duas reuniões, Julia, que você citou, e as minhas sugestões não foram acatadas. **O que está acontecendo não foram as minhas sugestões, não foram as sugestões do vice-presidente da Comissão de Educação, da sociedade civil e de professores da UFMG que participaram das reuniões de escuta**. Escutaram-nos, mas as nossas sugestões não foram acatadas [...] (ALMG, 2020a, p. 14; grifo nosso).

V. Exa. apresentou uma proposta praticamente fechada, mas o que espera da Assembleia? Qual é a participação ativa, seja da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa que, pela afirmação da deputada Bia, não teve participação

⁸ Temos conhecimento da ocorrência de duas reuniões de um Grupo de Trabalho (GT), realizadas pela SEE-MG em 25 de março e 3 de abril de 2020, na qual foram convidados o FEPEMG, Sind-UTE/MG, deputada estadual Beatriz Cerqueira, representantes de universidades públicas federais localizadas em Minas Gerais, entre outros participantes não explicitados para a elaboração conjunta de uma estratégia de continuidade das atividades escolares durante o contexto pandêmico. Apesar do contato com a SEE-MG com o intuito de conseguirmos o acesso às gravações dos encontros, tendo em vista sua relevância para compreendermos melhor essa importante arena de disputa dos sentidos e caminhos da educação em tempos de pandemia no Estado, estes materiais não nos foram disponibilizados e as referências que fazemos a eles se dão pelas menções feitas por distintos atores nos textos selecionados para análise (ALMG, 2020a; ALMG, 2020b; FEPEMG, 2020).

ativa - ouvindo, propondo, construindo coletivamente. Qual o papel que o conjunto da Assembleia, de fato, pode ter nessa construção que, hoje, a Secretaria e o Governo do Estado apresentam? (ALMG, 2020a, p. 37; grifo nosso).

A grande discrepância entre as sugestões oferecidas pelos atores locais durante as reuniões e a proposta de ERE apresentada pela SEE-MG sustentou a argumentação dos parlamentares do bloco de oposição sobre a condução pouco democrática do processo de formulação do REANP, visto que determinados atores - Comissão de Educação da ALMG, os professores da UFMG, entidades sindicais, trabalhadores da educação e a sociedade civil - foram silenciadas. Assim, enquanto determinadas vozes com relevância no contexto educacional mineiro foram silenciadas, outras foram consideradas e tiveram seus discursos legitimados no processo, como indicado na fala de Júlia Sant'Anna apresentada a seguir.

Também queria **fazer um agradecimento especial à Undime**, nas pessoas da presidente, Andrea, e da secretária executiva, Suely, porque estão muito próximas desse debate, **participaram inclusive da construção desse processo junto conosco; e às superintendências regionais de ensino - nossos superintendentes têm sido muito guerreiros na condução desse processo de comunicação também com diretores** (ALMG, 2020, p. 8).

Em outras participações que a secretaria realizou durante a reunião na ALMG ele reforçou essa parceria com o diretório estadual da Undime e sua participação ativa na construção do REANP. O envolvimento dos demais atores institucionais - Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e os diretores escolares - na formulação da estratégia de ERE do Estado não é tão evidente, pois Júlia Sant'Anna faz a opção discursiva pelos termos “condução” e “comunicação”, dando a impressão de que os gestores regionais apenas realizaram a intermediação entre a SEE e os diretores, que receberam os comunicados e os executaram. Inclusive, essa questão é abordada em posicionamento da deputada Beatriz Cerqueira, conforme transcrição abaixo:

Finalizando, estou sendo porta-voz, Secretária, de um manifesto. Tive oportunidade de dialogar com algumas **centenas de diretores de escola, que relataram que não foram consultados e não participaram da construção de nenhuma medida**, nesse momento. Ao contrário, **as videoconferências com a maioria dos superintendentes regionais de ensino não são espaços de construção; são espaços de palestra, de fala única; não são espaços em que os diretores de escolas são ouvidos** (ALMG, 2020a, p. 13; grifo nosso).

Corroborando nossa leitura da narrativa da secretaria de educação, a parlamentar denuncia a lógica autoritária e hierárquica na qual a possibilidade de fala nos espaços de construção da SEE-MG é distribuída desigualmente entre os atores, mesmo quando considerados aqueles, que por questões de natureza óbvia - conhecedores da realidade da comunidade atendida -

deveriam ocupar posição de destaque no processo político. A própria Júlia Sant'Anna confirma tal ponto, como se observa no excerto adiante:

Sobre a participação dos diretores de escola, queria destacar que, na segunda reunião, com certeza, a ADEOMG, a nossa associação de diretores de escola, que representa a maioria dos diretores do Estado, estava presente. Inclusive foi quando foi discutido mais diretamente o tema do restabelecimento das atividades com essa liderança (ALMG, 2020a, p. 15; grifo nosso)

A gestora educacional do Estado não negou as acusações e na sua resposta não indicou datas em que houve encontros virtuais de escuta aos diretores, se limitando a registrar a participação da Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG) na segunda reunião do grupo de trabalho - já mencionada no decorrer deste texto. Tal postura deixa mais indícios de que a versão apresentada pelos deputados do bloco de oposição é a que mais se aproxima da forma como ocorreu o processo político de elaboração do REANP. Havia inúmeras opções para a estruturação de uma política de ERE e a alternativa que prevaleceu não foi resultado do diálogo e da negociação das perspectivas de todos os agentes envolvidos, mas a proposição unilateral da SEE-MG.

A partir disso, procuramos delinear quais projetos para o enfrentamento da pandemia na área educacional estavam em disputa. Cabe ressaltar que, na arena política estadual, o foco do debate não recaiu sobre os possíveis desenhos de estratégias de ERE - que ocupavam lugar central nos textos dos atores globais -, tampouco sobre a edição de normas que viabilizassem e parametrizassem a oferta educacional durante a pandemia - ponto de destaque nos espaços e documentos construídos pelos atores nacionais. A discussão realizada na ALMG girou, sobretudo, em torno da implementação - ou não - do modelo proposto pela SEE-MG para continuidade das atividades escolares na rede pública estadual de educação. De acordo com a Secretária Júlia Sant'Anna, o REANP era fruto da inspiração nas experiências realizadas em outros estados e adaptadas à realidade de Minas Gerais, conforme ilustrado no trecho adiante:

Acho que, em breve, vamos nos orgulhar. **Nacionalmente, tem sido percebido que o planejamento de Minas Gerais está com todas as ferramentas e a metodologia completa que vem sendo utilizada em outros Estados,** o nosso esforço de cobrir todas essas possibilidades para dirimir toda a dificuldade geográfica e social que vamos ter nesse acesso. Então, eu dizia, outro dia, para o governador que **temos a segurança e a certeza de que teremos, aí, sim, a metodologia comparável entre as melhores do Brasil** (ALMG, 2020a, p. 31; grifo nosso).

Pelo discurso de Júlia Sant'Anna neste e em outros momentos da reunião (ALMG, 2020a), a SEE-MG optou deliberadamente por não se posicionar na vanguarda da construção

de soluções educacionais em resposta à pandemia. Ao contrário disso, aguardou cautelosamente que outros Estados testassem suas próprias estratégias, adotando depois - com ares de inovação - a combinação dos recursos que julgavam ser os mais promissores e adequados para a superação dos desafios colocados pelas desigualdades regionais e socioeconômicas do estado, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Então, estamos bastante otimistas sobre essas distintas estratégias de cobertura. Sabemos que nenhuma estratégia vai conseguir alcançar a todos, que não há solução única para todos, mas o esforço aqui é de ir conseguindo sobrepor uma solução à outra (ALMG, 2020a, p. 10; grifo nosso).

[...] a gente vai fazer essa composição de distintas metodologias para dar conta disso. Como o deputado Ulysses colocou, como a deputada Beatriz Cerqueira colocou, há esses números difíceis no nosso Estado, mas volto a dizer: não são diferentes de números de outros Estados que já desenvolveram estratégias, reconhecidas nacional e internacionalmente, de distintas formas de aprendizagem em contextos de restrição muito grande, como é o nosso caso no momento (ALMG, 2020a, p. 39; grifo nosso).

O discurso difundido pelos atores globais e nacionais (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020; TPE, 2020a; 2020b) - a utilização combinada de recursos sustentados por variados níveis de tecnologia como forma de garantir o acesso à educação para todos os discentes - foi a fórmula adotada pela SEE-MG para tentar lidar com a diversa realidade verificada no Estado. Segundo a secretária Julia Sant'Anna, o REANP estava estruturado a partir da integração entre material de estudo autodirigido (PET), videoaulas transmitidas pelo canal público de televisão de Minas Gerais ("Se Liga na Educação"), página de internet com os materiais e aulas disponíveis ("Estude em Casa") e um aplicativo para dispositivos móveis ("Conexão Escola")⁹ (ALMG, 2020a).

Como demonstrado anteriormente, essa estratégia estava acompanhada da recomendação para que as autoridades educacionais elaborassem planos voltados à oferta de dispositivos e conexões aos estudantes que não os possuíam. Esse ponto era fortemente defendido pela OCDE (2020) e integrava a proposta difundida pela Unesco (2020), mas acabou suprimido nos documentos do Banco Mundial (2020) e do TPE (2020a). A SEE-MG adotou essa segunda abordagem, uma vez que, na exposição feita pela secretária durante a reunião da ALMG

⁹ Optamos por não descrever detalhadamente as ferramentas que compõem o REANP nesta parte do texto. Apenas as enumeramos, dado que sua análise se vincula mais propriamente à categoria "pedagogia", nos termos de Bernstein (2003), o que justifica seu deslocamento para a subseção "4.1.3. Pedagogia".

(2020a), não houve menção a ações voltadas a este fim. Os fragmentos textuais¹⁰ que se seguem corroboram com essa constatação:

Essa é a nossa principal questão, deputado; a nossa principal preocupação é o acesso, é o que vem sendo recorrentemente falado, como garantir o recebimento desse material e a sua utilização pelos professores, que seguirão em casa; eles precisarão ter toda a tranquilidade de que garantiremos a manutenção do isolamento social e prestaremos as condições possíveis para que esse trabalho siga sendo feito da melhor forma possível, mas com a garantia da segurança epidemiológica. Então, contamos com a ajuda de superintendentes regionais de ensino - aos quais agradeço mais uma vez - que estão trabalhando muito - e também os diretores de escolas - para a **identificação de algumas possibilidades logísticas pela situação de não funcionamento de internet nas localidades do nosso Estado - o que sabemos que é bastante frequente -, além das restrições de distância e proximidade da escola.** Em alguns casos - mapeamos aqui -, os municípios já estão dispondo desse apoio para a distribuição desse material. Em algumas escolas, já está sendo pensado. Primeiro, precisamos dimensionar para quantos alunos não vamos conseguir entregar o material pelas vias digitais para aí proceder à contratação de um serviço de entrega. Também se falou no **Saúde da Família para as áreas rurais**, e até mesmo foi mapeada a possibilidade das **associações de leite**, que seguem fazendo a distribuição do leite e que se colocaram à disposição para apoiar (ALMG, 2020a, p. 10).

Nós estamos num processo agora de contratação do que se chama **navegação patrocinada**, que é a negociação com as telefônicas, as empresas de telefonia. **Tentamos uma gratuidade, e essa gratuidade vem sendo trabalhada em âmbito nacional, deputado. Vem havendo uma interlocução do Consed com distintas instituições, intermediação do MCTIC, entrada inclusive do BNDES na negociação, mas infelizmente essas negociações não avançaram. Nós estamos fazendo negociações com as empresas de telefonia, e agradeço muito à equipe da Seplag que está intermediando isso junto com a nossa equipe.** Essa é uma ideia prática do senhor e já é uma boa notícia que lhe dou. Só não vai acontecer se houver alguma dificuldade técnica muito grande, mas é um processo que a gente vai executar e que está nesse cuidadoso desenho da usabilidade dessas soluções (ALMG, 2020a, p. 39).

Júlia Sant'Anna inicia seu discurso afirmando que a principal preocupação da SEE-MG era com o acesso dos estudantes às atividades escolares. No entanto, as estratégias apresentadas contradizem essa narrativa, uma vez que se mostram demasiadamente frágeis. As duas frentes de ação voltadas para essa questão consistiam na entrega de material impresso aos estudantes, que ficariam impossibilitados de interagir com seus professores e no custeio da navegação pela internet - medida relevante, mas insuficiente para assegurar equidade no acesso e na efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Não havia sequer uma proposta de concessão gradual de equipamentos a docentes e discentes, os quais poderiam, inclusive, ser aproveitados, posteriormente, no retorno presencial.

¹⁰ Seria possível extrair apenas trechos dos excertos que representassem a proposta da SEE-MG. No entanto, a grande riqueza dessas passagens reside em sua totalidade, razão pela qual optamos por mantê-las na íntegra.

A ausência de diálogo e de participação dos diversos atores envolvidos na educação, somada às limitações do modelo apresentado pela Secretaria de Educação e à própria natureza da reunião realizada pela ALMG, deslocou o foco da discussão - que deveria ter abordado as possibilidades reais para a educação durante a pandemia, ou ao menos o mínimo razoável que a SEE-MG poderia oferecer - para uma polarização em torno do REANP: apoio total ou rejeição total à sua implementação no estado. Na sua primeira participação, antes de qualquer questionamento, Julia Sant'Anna já se antecipava a eventuais críticas à estratégia proposta, como indica o excerto abaixo:

É importante também destacar, como eu disse, que esse é um modelo de contingência. Não estamos aqui falando de algo que entendemos, que temos certeza de que vai funcionar perfeitamente. **Sabemos das dificuldades que esse modelo apresenta, mas entendemos que temos de fazer alguma coisa. Mais uma vez a frase que nos norteia é que nada substitui a relação presencial entre aluno e professor, mas há que se fazer algo** (ALMG, 2020a, p. 9; grifo nosso).

A secretária reconheceu a fragilidade do REANP, mas não se dedicou a detalhá-la, tratando do tema de forma genérica e argumentando, ao final, que, independentemente disso, era preciso oferecer uma resposta ao povo mineiro. Faz-se necessário acrescentar que para viabilizar o processo de implementação, a SEE-MG convocou determinadas carreiras da educação para o retorno às atividades¹¹, supostamente, em regime de teletrabalho (Minas Gerais, 2020b), mas, como advertiu a deputada Beatriz Cerqueira (ALMG, 2020a), os diretores, vice-diretores, secretários escolares e auxiliares de serviço básico não conseguiriam realizar tais ações à distância, o que implicaria seu deslocamento até a unidade escolar e, por conseguinte, a quebra das medidas de distanciamento e isolamento. Diante do exposto, a parlamentar pertencente ao bloco de oposição manifestou-se contrária à adoção do modelo de ERE proposto, conforme se observa no fragmento textual a seguir.

Para finalizar, Julia, **estou sendo porta-voz de uma grande instabilidade na categoria; de um sentimento de não ter tido um processo mais democrático; de não ter tido um processo...** As pessoas estão inseguras, estão sem salário, estão com medo pelos seus familiares. **Elas querem ser acolhidas, protegidas, respeitadas, escutadas. Esse é o momento em que temos que trabalhar mais isolamento e não**

¹¹ O Memorando-Circular nº 30/2020/SEE/SG - GABINETE (Minas Gerais, 2020b) tratou da adoção do regime de teletrabalho nas escolas estaduais. No item 1 do documento, a SEE-MG indicou a data de retorno às atividades para os servidores ocupantes dos cargos de diretor, vice-diretor, Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), preferencialmente em regime de teletrabalho. Já no item 5, a secretaria reforçou a instrução supracitada ao determinar que as escolas deveriam permanecer fechadas. Contudo, apontou que as servidoras ASB, em razão da natureza das atribuições e da impossibilidade de realizá-las remotamente, retornariam ao trabalho presencial de forma escalonada, excetuando-se aquelas enquadradas no grupo de risco.

qualquer retomada de atividade; a gente pode retomar a atividade depois. A vida é que a gente não pode retomar depois se a perdermos (ALMG, 2020a, p. 13 e 14; grifo nosso).

Além do que foi exposto na citação anterior, ao longo de sua intervenção, a deputada Beatriz Cerqueira fundamentou sua argumentação na realidade socioeconômica das famílias do Estado, com destaque para os níveis de conectividade à internet, no contexto epidemiológico do Estado que, à época, ainda não havia alcançado o pico da curva de contágio e no caráter autoritário da proposta da SEE-MG, a qual desconsiderou as contribuições apresentadas pelos demais atores envolvidos (ALMG, 2020a). Dessa forma, reafirmou, de maneira contundente, sua posição contrária ao retorno das atividades e à implementação do REANP. A secretária prontamente respondeu às críticas feitas pela parlamentar e sustentou a posição adotada pela pasta, como ilustram os trechos a seguir.

Reconheço, a gente sabe, como iniciei dizendo, **a gente não tem certeza de que vai conseguir alcançar todos. Mas a gente está desenvolvendo diversas estratégias para conseguir alcançar a maioria, e essa maioria é muita gente. É muita gente!** [...] Então, nesse momento, o secretário Carlos falou disso, do entendimento dele, da **importância do restabelecimento das atividades escolares, justamente porque esse será um processo muito longo, um período muito longo.** A gente sabe que, pelo fato de a escola ser um ambiente tão vivo, tão cheio de energia, tão intenso, é um ambiente de muito risco epidemiológico, quando ele funciona em sua plenitude. Então, ele é um dos primeiros a ser suspenso e, provavelmente, será um dos últimos a ser restabelecido. **É muito tempo, deputada! A gente tem muitos alunos: um milhão e setecentos mil alunos. A rede privada já está em atividade. O Brasil já está com a sua operação de atividade remota [...]** O que a gente entende, **do que a gente não abre mão é: a atividade escolar vai ser restabelecida.** Nós podemos discutir quais são os critérios de isolamento social. Mas, **uma secretária de educação não pode abrir mão de atividade escolar remota em curso, deputada [...]** (ALMG, 2020a, p. 14 e 15; grifo nosso).

Tomando como referência o diálogo estabelecido com o então secretário de Saúde do Estado de Minas Gerais, bem como as iniciativas de ensino remoto emergencial (ERE) empreendidas por escolas privadas e por outras secretarias estaduais de educação, a liderança da SEE-MG reiterou, de maneira incisiva, seu posicionamento: as atividades escolares seriam restabelecidas de forma remota, a despeito do fato de reconhecer a impossibilidade de alcançar todos os estudantes matriculados na rede. A universalização da educação básica, conquistada por meio de intensas lutas políticas, poderia ser sacrificada em um contexto emergencial. O deputado Coronel Sandro (PL-MG) - àquele tempo, membro da Comissão de Educação da ALMG e vinculado ao bloco que apoiava o governo estadual - partilhava da mesma opinião de Júlia Sant'Anna, como indicado no excerto seguinte:

É possível retomar as atividades, sim, inclusive as atividades escolares, educacionais, como a senhora disse, via EAD, a despeito da pouca conectividade. Eu falo para a senhora: se esses que estão criticando essa baixa conectividade, que estavam anteriormente nos governos brasileiros, tivessem preparado o Brasil para isso, hoje a gente não estaria enfrentando esse problema. Então, sim, eu sou um defensor do isolamento vertical, **acho que a gente deve retomar as atividades educacionais o mais rápido possível, não acredito que vai haver prejuízo. Por quê? Em casa, com as famílias, as crianças vão aprender muito, talvez muito mais do que se estivessem em sala de aula, pelo menos neste período** (ALMG, 2020a, p. 19; grifo nosso).

A confusão conceitual atravessa todo o discurso do parlamentar em questão. Coronel Sandro declarava-se favorável ao retorno das atividades escolares, fundamentando sua perspectiva na oposição às medidas de isolamento então vigentes. Segundo ele, a educação domiciliar não acarretaria prejuízos, visto que, ao contrário disso, seria no seio familiar que os estudantes receberiam a educação mais adequada. O deputado era um apoiador fervoroso do mandatário federal - Jair Messias Bolsonaro - e sua argumentação é representativa da postura adotada pela direita brasileira neste período, ou seja, autoritária, negacionista, anticiência que pautava o inimaginável.

O deputado Professor Cleiton (PV-MG) - membro da Comissão de Educação da ALMG e vinculado ao bloco de oposição procurou retomar a sanidade do debate e direcionar a atenção para as fragilidades do REANP:

A segunda é uma pergunta que, de certa forma, **reforça o que já foi dito pelo deputado Prof. Betão e pela Profa. Beatriz Cerqueira.** Há, Secretária, uma preocupação, enquanto profissional da educação, com essa questão da ressignificação da prática pedagógica por parte dos **nossos professores, que não foram preparados nem para o ensino à distância e muito menos para a tecnologia da informação.** E também, diante de uma realidade que já foi aqui exaustivamente apresentada, mas acho que é importante discutirmos **essa sugestão de um modelo *on-line* de ensino para os alunos da rede pública, mesmo sabendo que a grande maioria não possui computador, não possui internet, não tem nem televisão em casa, nem mesmo acesso ao café da manhã e a uma cama para dormir. Então, do ponto de vista técnico, acadêmico, dadas essas particularidades, a implantação do sistema à distância, ainda que para alguns apenas, não iria acentuar ainda mais a desigualdade e piorar drasticamente a qualidade do ensino?** É a pergunta [...] eu repito: é momento de cuidar de gente e momento de a gente não deixar o carro da história passar na nossa frente. **É momento de reavaliarmos esse processo e apresentarmos um modelo que possa ser, de fato, inovador neste momento de crise** (ALMG, 2020a, p. 20 e 21; grifo nosso).

Professor Cleiton alertou para a falta de formação aos docentes para lidar com o ERE e com TDIC, bem como a realidade socioeconômica verificada no Estado, questionando a Secretária se esta conjuntura não ampliaria as desigualdades pré-existentes e comprometeria a qualidade da educação. Para o parlamentar, o REANP precisava ser reformulado, a fim de efetivamente promover o processo de ensino-aprendizagem. Até mesmo parlamentares pertencentes a

um bloco independente - não vinculado nem à base do governo nem à oposição - demonstraram preocupação em relação ao modelo apresentado pela SEE-MG, como se observa no fragmento textual a seguir, em que o deputado Sávio Souza Cruz (MDB-MG) atua como porta-voz do deputado Alencar da Silveira Jr. (PDT-MG).

Bom, prosseguindo com as contribuições do deputado Alencar [da Silveira Junior]. Ele estava alegando **as dificuldades de acesso a alunos de zona rural, de distritos, alunos que residem distantes das escolas**. O contrato de transporte escolar está suspenso e a maioria desses alunos é de pessoas carentes, em situação de vulnerabilidade social, portanto não teriam como retirar o material didático na escola. **Percebe-se, assim, que os alunos carentes e aqueles que possuem alguma dificuldade de aprendizagem - os que têm dislexia ou déficit de atenção, por exemplo - seriam os mais prejudicados com esse sistema de ensino remoto**. Sendo assim, o mais recomendável seria o adiamento do semestre escolar para junho e, aí sim, com esse tempo passado, as autoridades em saúde pública determinariam se poderia ocorrer o retorno às aulas. **Dentro dessa lógica, não haveria recesso em julho, outubro ou dezembro; os sábados seriam transformados em dias letivos e talvez o calendário de 2021 fosse adiado para o início das aulas em março**. Essa seria uma alternativa para cumprimento do calendário escolar, com efetiva ocorrência do ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública. Caso contrário, na avaliação do deputado Alencar, os mais prejudicados com a forma remota de ensino serão aqueles que mais necessitam da educação como instrumento de mudança de sua realidade social (ALMG, 2020a, p. 27; grifo nosso).

Apesar de adotar um tom mais brando que o dos parlamentares do bloco de oposição, o ceticismo do deputado Alencar quanto à capacidade da estratégia proposta de não aprofundar as desigualdades era evidente, uma vez que ele sugeriu a readequação do calendário escolar como forma de evitar maiores prejuízos aos alunos em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades de aprendizagem, garantindo, assim, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Em resposta a esse questionamento, a Secretária de Educação argumentou que o governo federal havia editado medida provisória¹² que exigia o cumprimento do mínimo de 800 horas e que, dessa forma, a reposição de uma carga horária extensa acarretaria sobrecarga tanto para professores quanto para estudantes, tal como apontado na citação abaixo:

No caso do deputado Alencar da Silveira, ele falou dessa possibilidade de adiamento do período letivo, mas o deputado Carlos Henrique fala do risco da sobrecarga de horas tendo em vista que já foram definidas as 800 horas numa medida provisória do governo federal. A nossa grande preocupação agora - agradeço muito por essa pergunta - é que o senhor falou que muitas vezes a gente repete as consultas, e ainda não tinha tido a oportunidade de falar sobre a situação das 800 horas. **Como isso foi determinado agora na Medida Provisória, a nossa preocupação é entender bem como podem ser contabilizadas essas 800 horas. O quanto antes a gente conseguir reiniciar as atividades, considerando que essas 800 horas estão contabilizadas,**

¹² Júlia Sant'Anna refere-se à Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, já mencionada no decorrer desta subseção.

menos oneroso fica para professores e alunos depois, se eventualmente houver, como disse o deputado Carlos Henrique - foi ele quem falou, não é? -, uma sobrecarga. A gente sabe que quando as atividades voltarem esses professores... A deputada Beatriz Cerqueira fala disso recorrentemente, de como é sobrecarregada a vida de um professor, que muitas vezes trabalha na rede municipal, na rede estadual, e também em escolas privadas. **Então, a gente não pode demandar desse professor, não haveria cabimento uma sobrecarga de trabalho considerando que ele possui sua lotação predeterminada já a partir de sua carga horária do concurso. E também há o aluno, que muitas vezes no momento em que as atividades econômicas retornarem, que a vida for restabelecida,** como a gente disse logo no início da audiência, nada mais será como antes. Talvez - e a gente reconhece esse risco, isso vem sendo discutido muito pelos especialistas que trabalham com o Ensino Médio também - esses alunos que ainda têm uma tranquilidade para fazer as atividades educacionais **vão ter que complementar renda em casa. Então, eu não posso exigir desse aluno, que está numa formação parcial e transformá-la em integral num momento, para complementar sua carga horária,** se ele e a família fizeram a opção pela carga horária parcial e se ele tem essa necessidade familiar de fazer a complementação de renda (ALMG, 2020a, p. 29; grifo nosso).

A preocupação da secretária Júlia Sant'Anna - e de outros parlamentares por ela mencionados - é legítima: não é razoável penalizar professores e estudantes em razão da impossibilidade de realização das atividades escolares de forma presencial. Da mesma forma, não se mostra coerente tratar a "burocracia" como fundamento da educação, uma vez que a fixação de uma quantidade mínima de dias letivos e de carga horária não pode se sobrepor à qualidade do ensino. Assim, ainda que o argumento seja válido, ele não deve ser utilizado como justificativa para a implementação de um modelo que, nitidamente, acentuaria a exclusão e precarização do processo educativo. O debate acerca da viabilidade do REANP como alternativa para a continuidade das atividades escolares durante o período em que as escolas permanecessem fechadas estendeu-se até o final da reunião. No entanto, optamos por encerrar aqui a análise desse tema, uma vez que as manifestações subsequentes não acrescentam novos elementos a esta discussão.

Outro ponto abordado pela representante da SEE-MG, na reunião da ALMG, tratava das estratégias voltadas para quando retornassem às atividades escolares presenciais, que consistia, *grosso modo*, em busca ativa, reforço escolar, revisão de conteúdo e acolhimento, como pode ser verificado nos excertos seguintes:

Já finalizando, um dos pontos em que mais se vem falando é garantir... Se já lutamos tanto para reduzir a evasão escolar, deputada Beatriz, esse já é um tema tão sensível nosso, o que vamos fazer no momento? Será a **busca nominal de alunos**, ir à casa de cada um e dizer: "Olha, estou sentindo muito a falta de você". Um ponto positivo é que já temos muita experiência: a nossa experiência do ano passado em relação à busca ativa, que conseguiu trazer 15 mil alunos para a sala de aula. **Vamos fazer um planejamento ainda mais robusto porque sabemos que os desafios nesse momento vão ser muito grandes. Além disso, vamos fazer um programa de reforço escolar ampliado.** Entendemos que também temos uma grande experiência. Lançamos aqui, no ano passado, talvez o programa de reforço escolar mais robusto da história do Brasil, com 14 mil turmas. Aí, também, temos de nos preparar para quando chegar o momento, porque muita gente vai chegar - e temos de admitir isso - sem ter

tido condições por estar vivendo situações muito delicadas em seus domicílios. **Entendemos que esse momento será de muito acolhimento, que precisamos acolher com muito carinho, tanto alunos quanto professores.** [...] Então, esse último ponto é para dizer que, a partir dessa situação regulatória e de todo esforço que vimos fazendo desde o início desse processo, vamos usar o máximo de tempo possível para revisão, para **exclusivamente revisão de conteúdos no momento de retorno desses alunos** (ALMG, 2020a, p.11; grifo nosso).

Os demais atores globais e nacionais advogavam em torno do trabalho em duas frentes: as políticas para mitigarem os impactos do fechamento das escolas e aquelas voltadas ao planejamento das estratégias educacionais para retorno presencial (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020; TPE, 2020a; TPE, 2020b). Diferente deles, a SEE-MG não pareceu ter um plano sistematizado para o pós-pandemia; entretanto, a Secretária apresentou algumas iniciativas que viriam a ser adotadas quando fosse possível retomar as atividades nas escolas. A proposta apresentada não difere tanto da que foi veiculado pelo TPE (2020a), que consistia em acolhimento emocional para docentes e discentes, busca ativa dos alunos propensos à evasão e abandono, bem como reforço escolar e revisão de conteúdo, o que demonstra a interlocução entre estes atores. Ademais, cabe ressaltar que de maneira semelhante ao ocorrido na esfera nacional, a formação docente para atuar no contexto do ERE não foi mencionada pela representante da SEE-MG em nenhum momento durante a reunião.

Feito isso, retomaremos, na continuidade deste trabalho, um documento anteriormente analisado: a nota pública veiculada pelo Sind-UTE/MG. Por contemplar tanto aspectos relacionados às influências nacionais nas políticas de ERE, quanto questões específicas do contexto mineiro, optamos por fragmentar sua análise. O texto, datado de 1º de abril de 2020, foi divulgado dois dias antes da segunda reunião do grupo de trabalho organizado pela SEE-MG, o que indica que parte significativa das discussões desenvolvidas nesse texto teve como ponto de partida as considerações do sindicato sobre os resultados da primeira reunião. Antes mesmo do lançamento oficial do REANP, a entidade já denunciava o caráter excludente da proposta, bem como a fragilidade das estratégias previstas, como se observa na citação a seguir.

A atual proposta de utilização de EaD deixará de fora milhares de estudantes, provavelmente, os mais vulneráveis do acesso a um direito constitucional: educação. Ainda inibirá qualquer possibilidade de acessar bens culturais. Além disso, para aplicar o Ensino à Distância é necessário o acesso à banda larga por parte dos estudantes, o que torna o acesso ainda mais restrito. **Esta falta de acesso à internet de qualidade irá se refletir no modelo de EaD em falta de acesso à educação, desrespeitando o princípio de igualdade previsto no item primeiro do art. 3º da LDB.**

Esta desigualdade e a falsificação dos processos pedagógicos levarão à desorganização da vida escolar quando do retorno das atividades (Sind-UTE/MG, 2020, p. 2; grifo nosso).

O Sind-UTE/MG denunciava uma obviedade que a SEE-MG e os demais atores de âmbito nacional insistiam em ignorar ou fingiam considerar: a adoção das estratégias de ERE, em grande parte dependentes do uso de TDCI, provocaria a exclusão de um grande número de alunos do acesso à educação, sobretudo aqueles mais vulneráveis, ampliando as desigualdades já existentes. Além disso, a entidade sindical entendia que tais iniciativas significavam a continuidade do processo iniciado pelo governo do Estado de privatização da educação e precarização do trabalho docente, como indicado no trecho abaixo:

Do ponto de vista da vida profissional dos/as educadores/as mineiros/as, identificamos esta proposição do governo estadual como **mais uma forma de desqualificação e precarização do trabalho docente, e de desresponsabilização do governo frente à educação pública**. A experiência pretendida de EaD na educação básica pode ser o caminho para promover a “**uberização da docência na rede estadual**”, o aprofundamento do desemprego em massa, iniciado com o fechamento de turmas e a continuidade do processo de privatização da rede pública estadual, que já vem sendo realizada por meio de parcerias com empresas, bancos e Organizações não Governamentais (ONGs), principalmente no que diz respeito à gestão.

Consideramos que o governo intenciona utilizar esta crise para estender a lógica privatizante e aprofundar ainda mais a precarização da atividade docente propriamente dita (Sind-UTE/MG, 2020, p. 2; grifo nosso).

A denúncia do sindicato se confirma no modelo apresentado pela secretária Júlia Sant’Anna durante a reunião realizada na ALMG, já analisado anteriormente. Ao propor uma política de ERE que, em seu desenho inicial, não contemplava a formação docente, nem a disponibilização de dispositivos de comunicação e acesso à internet para professores e alunos, o Governo do Estado transferia a responsabilidade pela efetivação da educação, no contexto pandêmico, aos trabalhadores das escolas e às famílias, que deveriam dispor de seus próprios meios caso quisessem garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Considerando a postura de Romeu Zema frente à educação desde a campanha eleitoral de 2018, e durante seu primeiro ano de gestão (2019), o Sind-UTE/MG temia que o contexto pandêmico servisse de justificativa para o avanço de seu projeto de privatização da educação e de deterioração das condições de trabalho docente.

Dito isso, resta-nos analisar o último texto selecionado no contexto das influências: a carta do FEPEMG. Esse documento foi abordado tanto nesta parte do trabalho quanto na seção seguinte, que trata do contexto de produção do texto, pois, embora tenha sido publicado em meados de junho de 2020 - aproximadamente um mês após o reinício das atividades escolares por meio do REANP -, apresenta um conjunto de informações que oferece indícios sobre o processo de formulação da política, as estratégias defendidas pelo Fórum para a educação

durante a pandemia, bem como as leituras realizadas por esse ator a respeito do modelo de ERE adotado em Minas Gerais. Como ponto de partida, será analisado o relato da participação dos representantes desse coletivo nas reuniões promovidas pela SEE-MG, como se observa no excerto a seguir.

Neste sentido, participamos de duas reuniões de um Grupo de Trabalho (GT) [...] para o qual fomos convidados pela SEE e no qual a proposta era, segundo termos do convite que transcrevo a “busca por ações que resultem na construção de atividades por meio de um Regime Especial de Atendimento para que nossos estudantes da Educação Básica não tenham seu processo de aprendizagem interrompido, uma vez que não sabemos por quanto tempo perdurará a situação de pandemia em nosso Estado”. Outro trecho do convite destacava que a proposta era “constituirmos(sic) esse Grupo de Trabalho - GT para ampliarmos(sic) o olhar e possibilitar a troca com diferentes segmentos, políticos/educacionais de todo o Estado, para que cada um fale a partir do seu lócus de vivência apresentando sugestões possíveis, para o alcance de todos os nossos estudantes”. Parte do convite informava, também, a ciência da existência de “várias modalidades de ensino que precisam ser respeitadas, situações socioeconômicas diversas que devem ser consideradas e diferentes condições de infraestrutura que não podem ser ignoradas”, e, por isso aceitamos participar [...] (FEPEMG, 2020, p. 1; grifo nosso).

Por meio de citações diretas do convite encaminhado aos atores educacionais do Estado, o FEPEMG recupera a narrativa difundida pela SEE-MG, que afirmava buscar a constituição de um Grupo de Trabalho com representantes de diferentes segmentos, com o objetivo de construir coletivamente uma estratégia para assegurar a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes da rede estadual, considerando as diversas modalidades de ensino e as distintas realidades socioeconômicas presentes em Minas Gerais. Contudo, o Fórum indica que a iniciativa não passava de retórica da secretaria, como se evidencia no trecho a seguir.

Assim, fomos surpreendidos, quando no dia 12 de maio, a Senhora informou pelos meios de comunicação que no dia 18 o Regime de Estudo não Presencial para alunos da rede pública estadual, **pois acreditamos que se tratava, segundo o convite, que se trataria de uma construção coletiva e que assegurasse o direito de todos os estudantes de Minas Gerais à educação escolar** (FEPEMG, 2020, p. 2).

O relato do Fórum (2020) corrobora com as pontuações realizadas pelos parlamentares do bloco de oposição no âmbito da 5ª Reunião Especial da ALMG (ALMG, 2020), ou seja, a SEE-MG cria um espaço de diálogo e construção coletiva da estratégia de ERE do Estado, porém, encerra o processo de formulação da política sem alcançar o consenso entre os participantes e sem comunicá-los, desconsidera as proposições feitas por eles e ignora a necessidade de incluir outros atores imprescindíveis à discussão. Dito isso, o FEPEMG sugere a reabertura

dos debates com a participação destes que foram excluídos do processo, como apontado no excerto abaixo:

Precisamos e propomos que TODOS os segmentos das Comunidades Escolares sejam ouvidos antes que a SEE dê prosseguimento ao Programa Regime de Estudo não Presencial (PET + Tele aula + “Conexão Escola”). Fazemos isso, considerando que a presença de entidades que representem famílias, estudantes, trabalhadores em educação e demais interessados na Educação Básica pública em Minas Gerais, **considerando-se as necessárias presenças dos segmentos por suas diversidades** (FEPEMG, 2020, p. 3; grifo nosso).

A perspectiva defendida pelo Fórum converge com as recomendações postuladas no documento produzido pela OCDE, segundo as quais, qualquer estratégia de ERE deveria ser concebida com o envolvimento de todos os segmentos vinculados à educação e por meio da articulação entre seus distintos interesses. Ressaltamos, contudo, que esse alinhamento é apenas discursivo, pois, não há, nos documentos analisados, menção a qualquer aproximação concreta entre essas instituições, seja no plano prático, seja no político-ideológico - marcado por notórias divergências. No interior do campo educacional, tais agentes ocupam diferentes posições e, a partir delas, disputam a hegemonia sobre os sentidos e as formas da ação educacional em cada contexto histórico. Ao identificar o movimento unilateral da SEE-MG, o FEPEMG solicitou a suspensão da implementação do REANP e reivindicou a retomada das discussões com a inclusão dos demais atores educacionais.

Para além disso, apoiado nos indicadores socioeconômicos de Minas Gerais, sobretudo os relacionados ao acesso às tecnologias - digitais ou não - o coletivo se manifestava contrário à adoção da proposta de ERE da Secretaria de Educação para o cumprimento da carga horária, como evidencia o trecho¹³ abaixo:

Proposta CONCRETA I - Que a SEE reorganize o calendário escolar sem que se computem as atividades remotas emergenciais como carga horária, junto com órgãos de controle social, sindicatos de trabalhadores em educação, associações de pais, mães ou responsáveis legais, entidades estudantis; ATÉ QUE as condições objetivas para o acesso de todos, inclusive dos do Campo, dos Quilombolas, dos Indígenas, dos inseridos nos espaços socioeducativos e nos presídios, das pessoas com deficiência, dos ciganos e das populações itinerantes, sejam asseguradas pelo Governo do Estado de Minas Gerais aos sujeitos de direitos da Educação Básica Pública em MG para ofertar e para participar de atividades remotas emergenciais (FEPEMG, 2020, p. 5; grifo nosso).

¹³ A carta do FEPEMG é composta por uma introdução e dez “propostas CONCRETAS”. A utilização do referido termo para a exposição de suas reivindicações é uma resposta a coletiva de imprensa concedida por Júlia Sant’Anna, em 10/06/2020, não disponível na internet, na qual a secretária ao defender o REANP das críticas que vinha sofrendo, argumentou que gostaria de receber propostas CONCRETAS dos agentes que questionavam o modelo e sugeriam sua suspensão (FEPEMG, 2020).

Sob a ótica do FEPEMG (2020), o calendário escolar deveria ser reorganizado em diálogo com a comunidade educacional, pois a utilização do REANP como alternativa para o cumprimento da carga horária mínima exigida somente poderia ocorrer após o Governo do Estado garantir o acesso ao programa a todos os “sujeitos de direitos da Educação Básica Pública em MG” (FEPEMG, 2020, p. 5). Essa posição é reforçada em passagem da Proposta Concreta VI, como se observa a seguir.

Proposta CONCRETA VI - [...] avaliamos a necessidade de organizar propostas educativas complementares e suplementares, de médio e longo prazos, que ponderem a possibilidade (cada vez mais forte) de reconfiguração e expansão do ano letivo de 2020 e 2021 (FEPEMG, 2020, p. 6).

O Fórum não era contrário à oferta de atividades escolares enquanto as escolas permanecessem fechadas e, inclusive, recomendava a sua organização. Entretanto, o modelo defendido não deveria ter caráter normativo voltado ao cômputo da carga horária, a qual deveria ser reconfigurada juntamente com o calendário do ano letivo seguinte (2021), tampouco prescindia da utilização de recursos tecnológicos, como no caso do REANP. Na perspectiva do FEPEMG, o ERE não era a via principal de efetivação da educação, e sim uma estratégia complementar, voltada à manutenção do vínculo e à continuidade da formação intelectual dos estudantes. Posto isso, propunha um desenho programático que articulasse diferentes meios com o intuito de alcançar a totalidade dos alunos - a saber, para além daqueles que compõem o REANP, programa de rádio e atendimento educacional itinerante semipresencial -, conforme demonstram os fragmentos adiante:

Proposta CONCRETA VI - Que o Governo do Estado de Minas Gerais inicie imediatamente o **planejamento, a construção e a indução de difusão de programas de rádio educativos em todo o território mineiro**, que funcione como alternativa de interação educativa de todos/as mineiros, com conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Educacionais Mineiras (FEPEMG, 2020, p. 6; grifo nosso).

Proposta CONCRETA VII - Que o Governo do Estado de Minas Gerais, **juntamente com as prefeituras municipais mineiras, organize atendimento educacional itinerante e rotativo de equipes de educadores em todas as localidades em que exista uma inoperância - ou baixa inclusão - de redes de celular/internet**. Essa metodologia de trabalho (para todos os níveis e modalidades da Educação Básica) poderia **inspirar-se na lógica do antigo programa federal “Brasil Alfabetizado”**, no que se refere a capilaridade de atendimento e utilizaria-se da pedagogia da alternância (sendo que eventuais produções de materiais pedagógicos complementares ficariam sobre a responsabilidade dos órgãos públicos). O planejamento iniciaria imediatamente, com a execução **a partir do momento da autorização das autoridades sanitárias de encontros presenciais (ainda que com número de pessoas limitados)** (FEPEMG, 2020, p. 6; grifo nosso).

Considerando as desigualdades de acesso e infraestrutura enfrentadas por grande parte da comunidade escolar no Estado, as duas iniciativas de baixa tecnologia sugeridas pelo FEPEMG tinham como objetivo alcançar os grupos excluídos do desenho programático do REANP. Se, por um lado, a cobertura da Rede Minas era limitada - apesar de se tratar de um canal de televisão público -, o programa de rádio, que deveria ter um formato próprio e adequado ao meio de veiculação (e não apenas reproduzir o “Se Liga na Educação”), alcançava a totalidade dos municípios mineiros. Já o atendimento educacional itinerante buscava suprir a lacuna de orientação e interação entre professores e alunos em áreas não integradas pelas redes de internet, mas sua implementação dependia da melhora da situação sanitária. Ademais, o Fórum avaliava que as estratégias da SEE-MG em relação ao acesso dos estudantes eram insuficientes e deveriam ser acompanhadas de um plano que garantisse, de forma imediata, o acesso aos recursos TDIC, como ilustram os fragmentos textuais a seguir.

Proposta CONCRETA II - Oferta imediata pela SEE de dispositivos e recursos computacionais adequados aos trabalhadores e aos estudantes; por meio de convênios com fabricantes de dispositivos compatíveis com banda larga, de maneira a garantir que tenham acesso à internet como direito social, para todos os trabalhadores e estudantes da rede pública estadual de MG que não possuam dispositivos e recursos computacionais adequados (FEPEMG, 2020, p. 5; grifo nosso).

Proposta CONCRETA III - Oferta imediata pela SEE de acesso gratuito a todos os trabalhadores e estudantes da rede pública estadual de MG que não possuam acesso à internet banda larga; de maneira a permitir a difusão do acesso à internet, o que faz parte, cada vez mais, dos direitos de cidadania (FEPEMG, 2020, p. 5; grifo nosso).

Proposta CONCRETA IX - Que o Governo do Estado providencie a instalação de *wi-fi* gratuito em regiões e comunidades periféricas urbanas, do Campo, dos Quilombolas, dos Indígenas, das inseridas nos espaços socioeducativos e nos presídios, das pessoas com deficiência, dos ciganos e das populações itinerantes, oportunizando internet pública mais rápida e com mais qualidade em pontos espalhados por Minas Gerais, uma vez que a velocidade da conexão também afeta a quem precisa estudar e/ou trabalhar (FEPEMG, 2020, p. 7; grifo nosso).

Parte suprimida do discurso da SEE-MG na apresentação do REANP na reunião da ALMG, a oferta de dispositivos e conexão a estudantes e trabalhadores da rede pública estadual de ensino é um ponto central da proposta de ERE defendida pelo FEPEMG e condição para sua efetivação. Somente com a superação da desigualdade de acesso aos recursos de TDIC é que os direitos educacionais e de cidadania estariam garantidos. E de igual modo, enfatizava a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação.

Proposta CONCRETA IV - Oferta pela SEE/MG de formação aos gestores (diretores, vices e secretários) das unidades escolares; por meio de parceria com os órgãos públicos de TI com formação técnica viabilizada pela Escola de Formação da SEE por meio de plataforma educacional pública e/ou gratuita; com recursos do FNDE e do FUNDEB; a fim de garantir o conhecimento necessário para gestão de plataformas digitais públicas e/ou gratuitas, para que possam gerir ambientes virtuais de administração; uma vez que essas experiências não fizeram parte do currículo formativo desses profissionais, e entendendo que há especificidades no âmbito digital no que se refere à administração, vida escolar de estudantes e organização técnica desses ambientes virtuais (FEPEMG, 2020, p. 6; grifo nosso).

Proposta CONCRETA V - Oferta imediata pela SEE/MG de formação continuada em serviço aos/as professores/as, formação técnica viabilizada pela Escola de Formação da SEE por meio de plataformas públicas e gratuitas de informação e comunicação; considerando a diversidade de espaços e tempos de atuação destes sujeitos, **para trabalhar com as diversas ferramentas tecnológicas gratuitas de informação e comunicação necessárias às atividades remotas emergenciais;** construindo instrumentos (textos, vídeos, áudios, tutoriais etc.) que apresentem, detalhem e permitam a vivência prática de usos de diversas alternativas gratuitas; a fim de que professores/as possam planejar e lidar melhor com as possibilidades de atividades remotas emergenciais considerando a diversidade de perfis dos/as estudantes da rede estadual de ensino (FEPEMG, 2020, p. 6; grifo nosso).

Para o Fórum, mesmo após o estabelecimento das condições estruturais mínimas necessárias à realização das atividades escolares remotas, permanecia a necessidade de formação dos profissionais da educação - tanto das carreiras administrativas quanto do magistério - para o uso das TDIC e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), uma vez que não haviam sido preparados para atuar com esses recursos e em tais contextos. Este aspecto, também negligenciado pela SEE-MG no desenho programático do REANP, é reiterado no discurso do FEPEMG, no qual é apresentado como condição fundamental para a implementação do modelo de ERE proposto.

Dito isso, nas seções seguintes, adotamos um procedimento investigativo semelhante ao empregado até aqui, com o objetivo de compreender os discursos que circulam nas demais categorias, a saber: Currículo, Pedagogia e Avaliação, respectivamente.

4.1.2 Currículo

Nesta subseção nosso foco recai sobre a análise dos discursos produzidos pelos atores selecionados acerca da dimensão curricular, isto é, o conjunto de conhecimentos legitimados socialmente e, portanto, considerados válidos para a transmissão aos estudantes (Bernstein, 2003). A frequência de uso do termo “currículo”, de seus correlatos ou de passagens que apresentem correspondência conceitual com ele foi aproximadamente dez vezes inferior à observada nas menções relacionadas às questões de administração/gestão. Este dado sinaliza que o

currículo não se configurava como preocupação central para os agentes que produziram os textos sobre o ERE analisados no contexto de influência.

Ainda assim, seria leviano desconsiderar os sentidos atribuídos ao tema nos materiais examinados, ancorando-se exclusivamente em critérios quantitativos, que embora sejam relevantes para dimensionar a centralidade relativa dos discursos e avaliar seu grau de circulação e influência nos demais contextos do ciclo de políticas, encobrem as nuances fundamentais sobre os modos pelos quais o currículo foi interpretado, tensionado e significado na tessitura das respostas educacionais à crise sanitária que se revelam com a análise qualitativa dos enunciados.

De modo geral, identificamos dois pontos de consenso entre os organismos multilaterais que pautaram esse debate. O primeiro refere-se à orientação de que as estratégias e os recursos mobilizados para o ERE deveriam estar alinhados aos currículos nacionais, estaduais e municipais, quando estes existissem. O segundo recomendava que as autoridades educacionais realizassem processos de reorganização curricular, uma vez que as condições impostas pela pandemia tornavam inviável tanto o seu cumprimento integral quanto a sua sequencialidade habitual.

Considerando a ordem cronológica dos documentos, tomamos como ponto de partida o relatório produzido pela OCDE (2020), com destaque para a recomendação nº 3, que explicita as diretrizes daquele organismo para a gestão curricular no contexto pandêmico.

3. Uma estratégia educacional deve evitar perdas de aprendizagem resultantes de intervenções não-farmacêuticas para mitigar o impacto da Pandemia, que provavelmente será considerável, equivalente a um mínimo de dois meses de aprendizagem acadêmica e potencialmente mais. Deve-se reconhecer, entretanto, que **as circunstâncias extraordinárias**, sob as quais qualquer provável modalidade alternativa de educação poderia continuar durante a Pandemia, **tornam virtualmente impossível para os sistemas e instituições alcançarem os mesmos objetivos. Isto exige a reorientação das metas curriculares e a definição do que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social** (OCDE, 2020, p. 7; grifo nosso).

Ainda que a OCDE (2020) não utilize diretamente o termo “alinhamento curricular” nesse excerto, a relação entre aprendizagem e currículo é indissociável no âmbito da educação formal. Assim, para que fossem evitadas as perdas decorrentes do fechamento das escolas, tornava-se necessário garantir a continuidade do processo de ensino por meio de estratégias alinhadas às diretrizes curriculares vigentes. A própria recomendação de reorientação das metas de aprendizagem, presente no documento, pressupõe uma reorganização curricular - ainda que essa exigência seja apresentada de forma genérica e sem qualquer detalhamento. Essa imprecisão verificada no texto da OCDE é parcialmente superada na Nota Informativa nº 2.1 da Unesco, conforme destaca os excertos a seguir.

Prontidão de conteúdo - inclui acessibilidade a materiais de ensino e aprendizagem alinhados com os currículos nacionais e que podem ser ofertados por meio de plataformas *online*, programas de TV ou rádio, ou usados para a aprendizagem em casa com base em materiais impressos (Unesco, 2020, p. 2; grifo nosso).

Ajuste os objetivos curriculares e priorize a assistência humanitária social - pandemias causam traumas, estresse psicológico e reações emocionais negativas. **Antes de oferecer estudos acadêmicos, mobilize as ferramentas disponíveis para assegurar a interação humana regular e reforçar as relações humanas para enfrentar o sentimento de solidão, e ofereça assistência social para enfrentar possíveis desafios psicossociais que os estudantes possam vir a enfrentar quando estão isolados ou enlutados [...].** Organize debates com as partes interessadas para examinar a possível duração do fechamento das escolas e decida se o programa de ensino à distância deve se concentrar no ensino de novos conhecimentos ou melhorar os conhecimentos dos estudantes sobre conteúdos anteriores. **Defina os objetivos dos programas de ensino à distância em torno de todos os aspectos-chave dos currículos nacionais e dos objetivos educacionais mais amplos, para evitar que seja dada uma ênfase desproporcional aos objetivos acadêmicos de aprendizagem** (Unesco, 2020, p. 4 e 5; grifo nosso).

Por um lado, a Unesco vincula a eficácia das estratégias de ERE à disponibilização de materiais diversos alinhados ao currículo, por outro, reconhece que a conjuntura pandêmica inseriu outras demandas na ordem do dia, entre as quais se destaca a necessidade de priorizar a interação humana, sobretudo em um primeiro momento. Em função disso, a agência da ONU, defende que tais programas deveriam ser formatados de maneira a equilibrarem atividades estritamente acadêmicas e aquelas que respondem a um espectro mais amplo de necessidades, associadas ao bem-estar socioemocional dos estudantes. Este posicionamento, também pode ser verificado no relatório da OCDE (2020), como ilustrado pelo excerto abaixo.

4. Em segundo lugar apenas em relação ao apoio à aprendizagem, **uma prioridade chave das instituições de ensino deve ser o bem-estar dos alunos e dos profissionais. A manutenção de relações sociais efetivas entre alunos e educadores contribuirá para esse objetivo.** Uma pandemia prolongada, e seus múltiplos efeitos na saúde, renda e bem-estar de indivíduos e comunidades, é susceptível de sobrecarregar as reservas psicológicas de todos, incluindo alunos e professores. Educadores e líderes de sistemas educacionais devem tornar explícitos e visíveis seus objetivos para o bem-estar, e buscar estratégias que ajudem a manter o bem-estar diante de um evento global de saúde que terá um custo considerável na vida e na saúde dos indivíduos, o que pode incluir membros das comunidades em que os estudantes vivem. Como tal impacto se torna próximo a cada aluno e educador, isto pode impactar sua motivação e rotina. **Por esta razão, atividades educacionais contínuas, de alguma forma, podem contribuir para o bem-estar dos estudantes durante a crise, mantendo um senso de normalidade e regularidade em uma situação de outra forma imprevisível, onde a rotina normal dos indivíduos é restrita pelas limitações de mobilidade. O desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, propósito, resiliência e autoeficácia, deve ser explicitamente cultivado através de atividades que promovam a conexão e a afirmação** (OCDE, 2020, p. 8).

A OCDE (2020) compreende que a pandemia provocaria significativos impactos sociais e emocionais a alunos e docentes, inclusive sugere que os sistemas educacionais e suas lideranças deveriam estabelecer um plano voltado a promoção do bem-estar destes. Ademais, na continuidade de sua argumentação, o organismo multilateral indica que a retomada das atividades de forma remota poderia contribuir para a mitigação dos efeitos das medidas de distanciamento e isolamento, visto que construiria uma ideia de normalidade e regularidade. Todavia, diferentemente da Unesco (2020), para a OCDE (2020), a centralidade não estava na manutenção do bem-estar de docentes e discentes, mas na criação de condições para assegurar a continuidade das atividades escolares. Na lógica do grupo, as estratégias de ERE deveriam focar prioritariamente na mitigação das perdas de aprendizagem decorrentes do fechamento das escolas. Entretanto, reconhece que o cenário adverso poderia afetar os níveis de motivação e a rotina de docentes e discentes, recomendando, assim, a adoção de ações que desenvolvessem nos estudantes um conjunto demasiadamente específico de valores - tais como resiliência e autoeficácia - fortemente ancorados no discurso empresarial neoliberal.

No documento elaborado pelo Banco Mundial (2020), as discussões relativas ao currículo não aparecem organizadas de forma sistemática, tampouco estruturadas em um tópico específico. Ao contrário, essas referências surgem de maneira pulverizada ao longo do texto, geralmente associadas a recomendações operacionais sobre como planejar o retorno remoto das aulas. A posição defendida pela instituição financeira com relação à reorganização curricular é mais pragmática que a dos demais atores e não trata da ampliação do escopo curricular nesse período - abrangendo questões socioemocionais -, como se observa nos excertos a seguir.

Curadoria de conteúdos para docentes e alunos, levando em consideração a linguagem adequada e o nível de conectividade (Banco Mundial, 2020, p. 4; grifo nosso).

Diversos governos iniciaram **campanhas sobre boas práticas de higiene e limpeza para combater o vírus por meio dos espaços escolares** (Banco Mundial, 2020, p. 4; grifo nosso).

O primeiro trecho - que faz referência à curadoria de conteúdos - é a única menção ao tema no conjunto de recomendações da instituição e se restringe a indicar a necessidade de selecionar e disponibilizar os materiais considerando as limitações impostas pela infraestrutura tecnológica dos sistemas e dos sujeitos orientado por uma lógica eminentemente instrumental. O segundo - campanhas de higiene no ambiente escolar - não é uma inovação proposta pelo organismo multilateral, uma vez que a OCDE (2020, p. 7) construiu uma argumentação na mesma direção. A maneira de abordar o tema entre os dois atores guarda diferenças

fundamentais, enquanto no texto da OCDE (2020), o assunto figura junto as suas recomendações principais, no documento do Banco Mundial (2020) ocupa posição acessória e fragmentada, sendo evocado como um exemplo de boas práticas desenvolvidas em alguns países.

Feito isso, seguimos nosso caminho analítico em direção aos textos e atores que orbitam a esfera nacional. De modo semelhante, as discussões relacionadas às questões curriculares permanecem deslocadas para segundo plano. Na nota técnica elaborado pelo TPE (2020a), identificamos apenas uma menção ao assunto, a qual indica seu alinhamento parcial aos discursos produzidos pelos organismos multilaterais, como se verifica no parágrafo abaixo.

É importante lembrar, ainda, que **certos conteúdos e disciplinas se adaptam melhor ao ensino virtual do que outros, então pode ser importante analisar, no currículo, quais as competências e habilidades conseguem ser melhor trabalhadas à distância**, para que sejam o foco das atividades pedagógicas neste período de fechamento das escolas (TPE, 2020a, p. 11; grifo nosso).

Tal como na nota do Banco Mundial (2020), não há no documento construído pelo TPE (2020a) nenhuma recomendação específica sobre currículo. O tema é tratado de forma aligeirada na seção dedicada à discussão das diferentes alternativas disponíveis para a continuidade das atividades escolares. A aproximação com concepção da instituição financeira não se limitou a isso, visto que a organização, mesmo que não tenha reproduzido a narrativa utilizando os mesmos termos, manteve o caráter tecnocrático e vinculou o reordenamento curricular à capacidade de adaptação dos conteúdos e disciplinas ao ERE e não aos impactos provocados pela pandemia, tal como a OCDE (2020) e a Unesco (2020).

No webinar organizado pelo TPE e seus parceiros, o currículo, definitivamente, não figurava entre os temas elegidos para debate. Somente o conselheiro do CNE, Ivan Siqueira, é quem dedica um pouco de atenção ao assunto.

O tema, o título desse *webinar*, fala em desafios regulatórios e desafios pedagógicos. Eu queria dizer que, na verdade, o desafio que nós estamos enfrentando agora é o desafio das fraturas expostas da desigualdade do Brasil. E a educação simplesmente reflete exatamente essas fraturas e essas dificuldades. [...] penso que a gente daria uma enorme contribuição se a gente discutisse que, pelo menos enquanto durar essa epidemia, enquanto estiver no Estado de emergência e etc., que a gente **trabalhasse uma competência mínima e a competência fundamental para os alunos e estudantes seguirem, que é a competência de aprender. Ou seja, os alunos precisam ter oportunidade de desenvolver, ao longo dessa pandemia, pelo menos um pouco da competência de aprender, de disciplina, de estudo, de leitura**. É disso que se trata (TPE, 2020b; grifo nosso).

Ivan Siqueira argumenta que o verdadeiro desafio que a educação brasileira enfrentava no contexto pandêmico estava vinculado, sobretudo às “fraturas expostas da desigualdade

social” e não necessariamente, a aspectos de ordem regulatória e pedagógica, como apontado no tema do webinar. E dessa forma, mais do que pensar em alternativas para continuidade das atividades estritamente acadêmicas visando o cumprimento da carga horária era preciso considerar também outros objetivos educacionais mais amplos, que em suas palavras, estavam relacionados à competência de aprender. Este posicionamento não ecoou entre os demais atores participantes e o referido conselheiro, apesar de permanecer na reunião, foi convocado a ocupar o espaço de fala somente quando os outros representantes do CNE faziam suas considerações finais.

Avançando em direção ao contexto estadual, as discussões sobre currículo são ainda mais marginalizadas. Na 5ª Reunião Especial da Assembleia Legislativa (ALMG, 2020a), o debate entre a secretária Júlia Sant’Anna e os parlamentares presentes orbitou, principalmente, os aspectos relacionados à “administração/gestão” - acesso, recursos, estratégias, legislação, entre outros. As raras menções feitas ao termo currículo remetiam a noção de matriz curricular, tomada como a disposição das áreas de conhecimento que compõem o currículo estadual e a respectiva carga horária de cada uma delas, assumindo conotação diversa daquela proposta por Bernstein (2003), conforme evidenciado nos excertos a seguir.

Um **plano de estudo estruturado** [...], estando ali dentro todas as disciplinas relacionadas a isso e já com uma **proposição específica da nossa matriz curricular** (ALGM, 2020a, p. 9; grifo nosso).

Em breve a gente estará lançando esses planos de estudos tutorados, inclusive haverá os **planos de estudos tutorados específicos para o ensino integral** também na nossa rede. Estará ali todo o material voltado a essas disciplinas complementares em que a gente fez toda aquela adaptação metodológica do nosso tempo integral. **Não será um plano de estudo tutorado único para a rede; cada matriz curricular dessa rede, cada escola, receberá o seu plano de estudos adaptado à sua carga horária, à disposição das disciplinas em questão** (ALGM, 2020a, p. 26; grifo nosso).

Nesse sentido, não há por parte dos representantes do executivo e do legislativo mineiro uma preocupação específica com o currículo, ou seja, aquilo que deveria ser ensinado aos estudantes durante o período pandêmico, para ser fiel aos termos de Bernstein (2003). O único ator, que neste primeiro momento, direciona parte de seus esforços para disputar os sentidos relacionados ao tema é o FEPEMG.

b. a definição sobre Educação com a qual estávamos lidando, a saber, uma Educação que entende que sua função social é contribuir para que cada estudante construa sua autonomia para questionar, problematizar, tomar decisões, propor ações coletivas possíveis e necessárias para apresentar possibilidade de solução aos problemas de cada um, da comunidade e da sociedade onde vivem e trabalham. Portanto, Educação Libertadora. Emancipadora. **Daí, dissemos que precisávamos conversar sobre formas**

e metodologias, mas, principalmente, sobre conteúdos, pois, na avaliação do FEPEMG, este é o momento de instrumentalizar cada pessoa sobre a pandemia que nos atinge. Por exemplo, citamos que na atividade virtual sobre Biologia o que tem que ser trabalhado é o entendimento de como o vírus atua no corpo humano; na de Matemática o que significa a curva de crescimento da contaminação; na de Sociologia como os governantes deveriam atuar neste momento; na de História para ter noção de como o mundo foi afetado com outras pandemias que já ocorreram e o que elas nos ensinaram; na de Educação Física para entender a importância de atividade física nesse momento para fortalecer a imunidade (e que dá pra fazer atividade física subindo e descendo o degrau que tem dentro da sua casa); na de Geografia para compreender o caminho do vírus até o Brasil; na de Língua Portuguesa para trabalhar interpretação de texto para entender e interpretar o que é distanciamento social, isolamento social e quarentena; na de Química pra entender como as substâncias podem ajudar ou atrapalhar o tratamento da COVID-19.

[...] ênfase na busca coletiva de soluções e de proposições que privilegiem abordagens flexíveis e transversais, não somente disciplinares, mas, principalmente, as que garantam a apropriação dos conteúdos construídos histórica e cientificamente para sua utilização na construção cotidiana de proposições que ampliem as possibilidades de VIDA (FEPEMG, 2020, p. 2; grifo nosso).

É possível identificar no posicionamento do Fórum certa aproximação com parte dos discursos difundidos pelos atores globais, entretanto, isso não configura um alinhamento conjuntural prático, tampouco discursivo, entre eles. Enquanto a OCDE e o Banco Mundial representam uma concepção de educação orientada pelos princípios do neoliberalismo, o FEPEMG se ancora na perspectiva da Educação Libertadora, de matriz freiriana. Esse relevante agente do campo educacional mineiro critica a excessiva centralidade conferida às formas e metodologias das estratégias de ERE, bem como às soluções de caráter estritamente acadêmico, defendendo a necessidade de que o currículo fosse incorporado à pauta de discussão - contemplando conteúdos científicos historicamente construídos, como forma de dotar cada pessoa de conhecimentos que os auxiliem a desenvolver a criticidade e a solução de problemas coletivos, dentre eles, aqueles decorrentes da pandemia.

4.1.3 Pedagogia

Em primeiro lugar, é relevante destacar que, diferentemente das categorias “currículo” e “avaliação”, cujos limites estavam mais claramente definidos, a classificação dos excertos atribuídos a esta “pedagogia” revelou-se mais turva, uma vez que, em muitos casos, o termo e seus correspondentes semânticos foram acionados em referência aos recursos e estratégias para garantir a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia de COVID-19. Por isso, optamos por manter nesta categoria apenas os trechos que não se limitavam a apresentar soluções operacionais para o ensino remoto, mas se orientavam para o sentido proposto por Bernstein (2003) - aquilo que poderia ser entendido como uma transmissão válida e legítima de conhecimento, ou seja, sobre como o ensino deveria se efetivar no período (Bernstein, 2003).

A transferência das aulas do espaço físico das escolas para os ambientes virtuais de aprendizagem, independentemente do modelo proposto de ERE, exigia dos docentes uma alteração profunda nos sentidos e nas formas pelas quais, usualmente, conduziam sua prática - inclusive nos casos em que estes já se posicionavam como entusiastas do uso de TDIC ou de pedagogias não diretivas, classificadas por Bernstein (2003) como iniciativas de enquadramento fraco, ou seja, aquelas em que a definição do ritmo, da sequência e da própria seleção dos conteúdos está centrada nos alunos. Isso gerava em nós a expectativa de que o tema assumisse maior protagonismo nas discussões realizadas pelos atores, sobretudo nas arenas locais de formulação de políticas. Contudo, conforme já reiterado ao longo desta seção, o foco recaiu majoritariamente sobre as questões vinculadas à “administração/gestão”. Ainda assim, mesmo sub-referenciada e marginalizada, havia certa preocupação dos atores com relação à maneira como os docentes desenvolveriam suas atividades durante a pandemia, o que fez com que os excertos vinculados à “pedagogia” ocupassem a segunda posição em recorrência nos textos analisados.

Dito isso, julgamos ser relevante compreender como cada ator conceituou essa “nova” configuração do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essa definição orienta diretamente os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas durante o período. No decorrer das trinta e nove páginas que compõem o documento elaborado pela OCDE (2020), não há qualquer menção, nem tentativa de elaborar uma definição para o modelo de ensino proposto para enfrentar a pandemia de COVID-19. O Banco Mundial (2020, p. 2), recorre à expressão “educação à distância” em seu sentido mais literal - o de separação física entre docentes e estudantes - desconsiderando as especificidades didáticas e legais da modalidade, bem como as diferenças em relação ao que, posteriormente, se consolidaria como ensino remoto. A Unesco (2020), por sua vez, empreende um esforço explícito de caracterização e distinção dessas estratégias em relação àquelas já amplamente difundidas, como se observa no excerto a seguir.

Ensino à distância: em um sentido amplo, esta expressão é frequentemente utilizada como sinônimo de aprendizagem *online*, *e-learning*, educação à distância, educação por correspondência, estudos externos, aprendizagem flexível e cursos *online* abertos e massivos (*massive open online courses* - MOOCs). São características comuns a qualquer forma de ensino à distância: a separação entre professor e estudante pelo espaço, pelo tempo ou por ambos, e o uso de mídias e tecnologias para possibilitar a comunicação e o intercâmbio durante o processo de aprendizagem, apesar dessa separação [...]

Estratégias de ensino à distância: tais estratégias, em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19, são um conjunto de medidas setoriais tomadas por órgãos do governo e parceiros para dar continuidade aos estudos com base nos currículos dos estudantes e a outras atividades educacionais regulares, quando escolas e outras instituições de ensino presencial estão fechadas [...] (Unesco, 2020, p. 2; grifo nosso).

Em suma, na perspectiva da Unesco (2020), a diferença central residia no escopo das estratégias. Enquanto o ensino à distância se configurava como uma modalidade mais ampla - que englobava uma miríade de alternativas caracterizadas pela separação física entre docentes e estudantes, compensada pelo uso de TDIC -, as estratégias de ensino remoto, tal como formuladas no contexto pandêmico, correspondiam a um conjunto de medidas emergenciais orientadas ao prosseguimento das atividades escolares durante a suspensão das aulas presenciais. Apesar dessa distinção, a agência vinculada à ONU não explicita quais seriam, concretamente, essas medidas, tampouco estabelece fronteiras conceituais claras que as delimitem em relação aos modelos educacionais preexistentes.

Avançando na análise, a posição da OCDE (2020), materializada de forma particularmente evidente na ação nº 8, constante do *checklist* para respostas educacionais, e nas recomendações nº 5 e 6, partia do entendimento de que, no contexto vigente, a atuação docente configurava-se como pilar de sustentação do processo educativo.

8- Definir claramente os papéis e expectativas dos professores para orientar e apoiar eficazmente a aprendizagem dos alunos na nova situação, através de instrução direta sempre que possível ou orientação para a aprendizagem autodirigida (OCDE, 2020, p. 5; grifo nosso).

5- [...] Quando possível, estas devem se basear em atividades *online*, pois fornecem a modalidade mais rica para o aprendizado interativo. [...] Quando isso não for possível, outras modalidades como televisão, rádio, *podcasts*, DVDs e pacotes de aprendizagem devem ser utilizadas para a entrega de conteúdos educativos aos alunos. **Este conteúdo deve ser projetado para oferecer aos alunos oportunidades de resposta e interação** (OCDE, 2020, p. 8; grifo nosso).

6- O papel dos professores é essencial para o sucesso da aprendizagem, mais ainda do que o ambiente físico das escolas ou a infraestrutura tecnológica. Quando o poder estruturante de tempo e de lugar que as escolas proporcionam se dissolve e a aprendizagem *online* se torna o modo dominante, o papel dos professores não diminui, muito pelo contrário. **Por meio da instrução direta ou da orientação dada na aprendizagem autodirigida, em modo síncrono ou assíncrono, o professor continua sendo essencial na orientação da aprendizagem dos alunos** (OCDE, 2020, p. 8; grifo nosso).

A concepção da OCDE (2020) é inequívoca: independente do ambiente, dos recursos disponíveis ou da estratégia adotada, o professor tem papel fundamental na aprendizagem dos alunos. Dito de outro modo, a responsabilidade pelos resultados obtidos por meio das distintas modalidades de ERE - instrução direta ou material autodirigido - estava intrinsecamente relacionada ao nível de envolvimento dos docentes no processo pedagógico. Tal posicionamento guardava em sua essência uma ambiguidade. Por um lado, reiterava a importância dos

profissionais da educação e sua impossibilidade de serem substituídos pelos recursos tecnológicos educacionais, mas, por outro, reforçava a lógica da culpabilização pelos fracassos. Além disso, ainda que argumentasse, contundentemente, a respeito da priorização de modelos que garantissem a interação com os alunos, sob a ótica deste organismo multilateral, o professor era considerado um técnico, destituído de sua tarefa intelectual de educar para atuar como um instrutor ou orientador na realização das atividades.

O Banco Mundial (2020) não se debruça sobre o tema. Contudo, na estrutura discursiva construída pela instituição financeira é possível identificar indícios de sua concepção pedagógica para o período. Na visão simplista do organismo, o trabalho docente tem a mesma conotação atribuída pela OCDE e o professor pandêmico se aproxima de um operador especializado em soluções digitais, ou seja, aquele capaz de mobilizar as ferramentas e recursos disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem, considerado como fator decisivo.

A Unesco (2020) constrói uma linha discursiva paralela e divergente da que foi defendida pela OCDE (2020), depositando a centralidade da educação no contexto pandêmico aos discentes, conforme apontado na recomendação abaixo:

Combine metodologias de ensino, monitoramento e avaliação centradas no estudante para garantir a eficácia do ensino à distância – oriente os professores na elaboração de metodologias apropriadas para a oferta de ensino *online*, ou para a organização e a facilitação da aprendizagem com base em programas de TV ou rádio, ou em materiais impressos. **Planeje a duração das unidades de ensino à distância com base na autorregulação e nas habilidades metacognitivas dos estudantes**, especialmente para a aprendizagem baseada em telas [...]. Melhore o envolvimento dos estudantes por meio de abordagens pedagógicas adequadas aos seus interesses e habilidades cognitivas, incluindo possíveis discussões em grupo, assistência por pares e avaliação por pares (Unesco, 2020, p. 6; grifo nosso).

Para a agência vinculada à ONU, o distanciamento físico entre professores e alunos modificava os tradicionais ambientes de aprendizagem e dessa forma produzia uma nova situação, na qual, “os estudantes também adquirem mais autonomia e os professores perdem algumas oportunidades diretas de controle e supervisão” (Unesco, 2020, p. 3), o que demandava o deslocamento da centralidade do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes. Dessa forma, qualquer metodologia elaborada pelos docentes deveria estar calcada na capacidade dos estudantes de se envolver de forma independente em sua formação educacional. O educador retoma seu papel intelectual, embora restrito à formulação das estratégias, enquanto o educando é lançado à própria sorte.

Indo em direção às discussões realizadas em âmbito nacional, tomamos como ponto de partida a conceituação de ERE e a diferenciação entre estas estratégias e a Educação à Distância (EAD), tal como empreendido pelo TPE em sua nota técnica.

A opção pelo uso de termos como ensino à distância e ensino remoto (em vez da terminologia “Educação à Distância - EaD”) se dá pela compreensão de alguns especialistas (Craig, 2020 e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB) de que a **EaD, conforme legislações brasileiras recentes (Decreto no 9.057/2017), deve ser entendida como uma modalidade de ensino mais estruturada, que pressupõe uma organização própria de currículo, materiais de apoio e avaliação, enquanto os esforços atuais têm sido mais pontuais, de reação à crise que se impôs** (TPE, 2020a, p. 3; grifo nosso).

A distinção elementar entre a EAD e o ERE residia no seu nível de estruturação. Enquanto a primeira possuía regulamentação, organização curricular e avaliativa próprias, a segunda correspondia a ações pontuais voltadas à mitigação dos impactos do fechamento das escolas, o que justificava sua opção pelo uso das expressões “ensino à distância” e “ensino remoto”. Ainda que fundamentada, a tentativa de conceituação realizada pelo TPE é frágil e superficial, pois se limita a apontar o óbvio: as iniciativas e modelos de ERE difundidos não apresentavam os elementos estruturantes mínimos para serem consideradas como uma modalidade de EAD. Tratava-se, portanto, de um improviso. Ademais, o grupo não se furta de disseminar sua concepção sobre a questão pedagógica no contexto pandêmico, conforme se verifica nas mensagens nº 3 e nº 4 da nota.

Como apontam as evidências das Ciências da Aprendizagem, a tecnologia educacional não deve se resumir a plataformas de aulas online, com slides disponíveis, professores sendo filmados e exercícios a serem feitos. Diversificar as experiências de aprendizagem continua sendo essencial e, para isso, podem ser utilizados jogos, visitas a museus virtuais, simulações, uso de laboratórios remotos e uma série de outros recursos atualmente à disposição.

Ademais, estratégias pedagógicas já reconhecidas como efetivas no ensino presencial também podem ser utilizadas à distância, como **aulas que promovem a resolução de problemas mais complexos, a investigação e a construção colaborativa do conhecimento** (TPE, 2020a, p. 11; grifo nosso).

Mesmo à distância, a atuação dos professores é central.

[...] Ainda que as atividades escolares estejam sendo transpostas para dentro dos domicílios, **os professores seguem sendo essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.** No caso do uso de tecnologias educacionais, por exemplo, as evidências são claras em apontar que docentes possuem papel fundamental para que essas soluções tenham resultado positivo no desempenho acadêmico dos estudantes. Mesmo que tais pesquisas não tenham enfoque específico para subsidiar a crise atual, seus resultados são úteis na medida em que sugerem, no mínimo, que **estratégias de ensino remoto que prescindam da atuação do professor provavelmente terão maiores dificuldades de engajamento. Ou seja, mesmo no caso de soluções de alcance em escala, diretamente direcionadas aos alunos (como o uso da televisão), o envolvimento**

dos gestores escolares e professores deve ser estimulado (TPE, 2020a, p. 13; grifo nosso).

A posição do TPE (2020a) sobre o que deve ser considerado um processo válido de transmissão de conhecimentos - pedagogia, nos termos de Bernstein (2003) - resulta da intertextualidade entre investigações do contexto pandêmico e de períodos anteriores produzidas, sobretudo por organismos internacionais e pesquisadores. Na mensagem nº 3, destinada à caracterização e exemplificação das possíveis atividades educacionais remotas, a organização aproxima-se da perspectiva da Unesco (2020) ao recomendar um conjunto de recursos - jogos, simulações e metodologias ativas - que se configuram como modelos centrados nos estudantes. Já na mensagem nº 4, retoma o discurso disseminado pela OCDE, que enfatizava a relevância da participação docente no processo. No webinar promovido pelo TPE (2020b), a única menção ao tema foi feita por Priscila Cruz, presidente executiva da instituição, que reiterou o conteúdo apresentado na nota técnica (TPE, 2020a) e vinculou esse posicionamento à crítica direta ao *homeschooling* - ou seja, à educação domiciliar -, então alçado à condição de pauta central pelo governo federal e por sua base aliada no Congresso Nacional.

Não havendo mais o que tratar sobre o tema nas arenas nacionais, uma vez que os demais participantes não o abordaram em suas falas, seguimos para a análise da questão no Estado de Minas Gerais. Observa-se que os discursos produzidos pelos agentes globais e nacionais sobre os aspectos pedagógicos para o período de fechamento das escolas tiveram pouco eco no campo educacional mineiro. Isso não significa que tais concepções tenham sido totalmente ignoradas, no entanto, no processo de tradução, as partes suprimidas acabaram por descaracterizar a essência das recomendações originais. No âmbito estadual, as principais menções ao tema ocorreram durante a 5ª Reunião Especial da ALMG (2020a), que, portanto, será nosso foco de análise. A apresentação da secretária Júlia Sant'Anna, na qual detalha o desenho do programa a ser implementado na rede estadual, é representativa da concepção adotada pela SEE-MG.

As **três principais formas de contato** inicialmente anunciadas por nós são um [PET] - plano de estudo estruturado, que trará orientação aos alunos sobre os conteúdos que poderão ser trabalhados diretamente com o livro didático que esse aluno tem. [...] [Se Liga na Educação] as transmissões estão previstas para o dia 11 de maio na Rede Minas. Teremos 5 horas de **programação transmitida todas as manhãs na Rede Minas**. [...] [Site da SEE] no **site da secretaria**, vamos ter todas as orientações também, guias práticos de utilização (ALMG, 2020a, p. 9; grifo nosso).

As estratégias selecionadas pela SEE-MG para a composição do REANP, elencadas pela secretária na apresentação inicial da política de ERE em Minas Gerais, baseavam-se em recursos educacionais autodirigidos ou que prescindiam da participação direta dos docentes: o

PET assumia a função de um roteiro de estudos articulado ao livro didático; o programa de TV veiculava aulas gravadas sobre os conteúdos previstos no material; e o *site* disponibilizava guias e informações complementares. Além disso, as passagens a seguir evidenciam que, embora Júlia Sant’Anna tenha reverberado o discurso da OCDE (2020) e do TPE (2020a) sobre a importância da interação entre professores e alunos, esse aspecto permaneceu deslocado a segundo plano no desenho proposto pela SEE-MG:

[...] Vamos ter 4 horas de aulas gravadas e **1 hora sempre ao vivo todos os dias para garantir a interatividade entre aluno e professor**. Isso vai acontecer, salvo engano, entre 11h30min e 12h30min - acho -, todos os dias. **É uma questão de muita preocupação nossa, deputada Beatriz, esse esforço na garantia da interatividade entre o aluno e o professor. Não adianta o aluno receber o material se não estamos buscando também garantir essa troca, com todas as restrições que vão existir, entre professor e aluno [...]**.

Também não trouxemos aqui como anúncio oficial ainda porque essa operação está em processo de conclusão, mas entendemos também que, **em breve, conseguiremos fazer o lançamento de um aplicativo digital em que a navegação - aplicativo para celular - será gratuita para professores e alunos. Então, ali também vamos conseguir, para aqueles profissionais que dispuserem de dispositivos móveis, um contato ainda maior, buscando essa interação entre professores e alunos** (ALMG, 2020a, p. 9; grifo nosso).

De maneira contraditória, a mesma secretaria que iniciou sua participação na reunião ressaltando que “nada substitui a relação presencial entre aluno e professor” (ALMG, 2020a, p. 7), ignorou, na prática, a necessidade de estruturar uma política educacional emergencial que tivesse a interação entre docentes e discentes como elemento central. Considerando a magnitude da rede estadual de ensino, que, segundo estimativas da própria secretaria, atendia cerca de “1.700.000 alunos” (ALMG, 2020a, p. 8), seriam necessárias aproximadamente 5.667 semanas de programação apenas para que cada aluno tivesse um minuto de atendimento para esclarecimento de dúvidas no canal proposto. Embora esse cálculo não deva ser tomado de forma literal, ele ilustra a fragilidade da proposta e o baixo grau de prioridade conferido ao tema. Além disso, ao longo de sua exposição, Júlia Sant’Anna menciona que a SEE-MG estava desenvolvendo um aplicativo para dispositivos móveis que, supostamente, ampliaria os níveis de interatividade. No entanto, a ausência de informações detalhadas sobre sua operacionalização e funcionalidades indica que tal recurso não estava estruturado como um dos pilares do REANP, assumindo, portanto, um papel claramente acessório. Isso reforça o argumento de que o programa foi concebido sem incorporar, de fato, os debates que destacavam a relevância da interação pedagógica no contexto emergencial.

O deputado estadual Professor Cleiton (Partido Verde), vinculado ao bloco de oposição, foi o único a demonstrar certa preocupação quanto aos impactos pedagógicos do modelo proposto.

Poderíamos discutir um modelo que fosse, de fato, inclusivo para não incorrer-mos num problema que eu vejo - permita-me citar aqui o Prof. Pedro Demo, **para não cairmos no chamado instrucionismo** neste momento. A senhora conhece muito bem essa questão do instrucionismo de que o Prof. Pedro Demo fala (ALMG, 2020a, p. 20; grifo nosso).

Apoiado nas contribuições teóricas do Prof. Pedro Demo, o parlamentar advertiu a secretária, ainda que de forma branda, sobre o risco de que a proposta apresentada resultasse em um modelo instrucionista, centrado excessivamente na transmissão de conteúdos. A resposta da dirigente educacional mineira, no entanto, não poderia ser mais desconexa e evasiva.

[...] **essa preocupação com o instrucionismo - e fugir disso neste momento. Este momento é para ser falado e para ser vivido como ele está.** Eu não posso ficar discutindo equação de segundo grau, fingindo que não existe coronavírus, não é mesmo? Então, eu fiquei muito feliz porque um dos primeiros planos pedagógicos que eu olhei, e a gente vai divulgar isso em breve, traz na sua... Salvo engano, era de geografia do 6º ano - tenho quase certeza -, mas, na primeira página, ele já fazia referência à COVID. Se a gente conseguir trazer esse material pedagógico - e a equipe está se esforçando muito para isso - **fazendo essa ressignificação da prática - a presença deste momento para a metodologia pedagógica diária -, a gente só tem a ganhar.** Vamos falar mais sobre isso em breve, e quero muito saber as suas opiniões de forma mais detalhada (ALMG, 2020a, p. 22; grifo nosso).

A solução oferecida por Júlia Sant'Anna para escapar do instrucionismo revelou-se simplória. Em sua argumentação, sustenta que a simples inserção de temas contemporâneos no PET - no caso específico, sobre a COVID-19 - seria suficiente para contornar o problema de natureza estrutural do modelo adotado. A SEE-MG inovou ao propor uma estratégia de ERE substancialmente autodirigida, constituída por recursos que indicam a prescindibilidade do professor no processo, mas, paradoxalmente, estruturada na lógica da transmissão de conteúdos.

4.1.4 Avaliação

Os estudantes precisam comprovar que aqueles conhecimentos legitimados socialmente (currículo) e transmitidos (pedagogia) a eles foram apropriados adequadamente. Os critérios que direcionam tanto os instrumentos utilizados nesse processo quanto o que é reconhecido como uma apropriação válida desses saberes são definidos pela avaliação (Bernstein, 2003). É para este elemento que direcionamos nosso olhar nesta subseção. De acordo com a Tabela 9 (página 101), entre as quatro categorias eleitas para análise de nosso *corpus* textual, esta foi, sem dúvida, aquela que menos recebeu atenção dos agentes que disputavam os sentidos e

caminhos da educação no contexto pandêmico. A maior parte das menções ao termo, seus correlatos ou correspondentes conceituais foram feitos pelos atores que participaram das arenas globais e nacionais de formulação de política, não resultando em impactos significativos nos discursos circulantes no campo educacional estadual.

Novamente, nosso parâmetro para apresentação dos resultados encontrados considerou a ordem cronológica dos documentos e o âmbito em que foram produzidos. Sendo assim, nosso ponto de partida foi o relatório produzido pela OCDE (2020). Nesse documento, a avaliação aparece de modo periférico, mencionada apenas no *checklist*, o que evidencia sua marginalização no conjunto das recomendações do organismo.

14- **Definir mecanismos apropriados de avaliação** dos alunos durante a emergência.

15- **Definir mecanismos adequados de aprovação e conclusão** (OCDE, 2020, p. 6; grifo nosso).

A OCDE (2020), reconhecida por sua atuação em defesa da implementação de avaliações em larga escala em diversos países, surpreende ao dedicar apenas algumas linhas ao tema, tratando-o de maneira breve e superficial. As sugestões concentram-se na necessidade de que as autoridades educacionais definam, por um lado, os mecanismos de avaliação das atividades realizadas pelos alunos no período pandêmico e, por outro, os critérios de aprovação e conclusão. Seguindo a orientação adotada há algumas décadas, o organismo multilateral mantém o foco exclusivamente na mensuração do desempenho dos estudantes - ainda que estes tenham sido avaliados em um cenário de exceção -, sem qualquer consideração sobre a viabilidade, a consistência ou mesmo os limites das estratégias pedagógicas adotadas. A Unesco (2020), por sua vez, seguiu em direção oposta, como é possível observar nos excertos a seguir.

Prontidão de monitoramento e avaliação - inclui capacidades para: **monitorar os processos de ensino à distância, acompanhar o acesso às aulas e o envolvimento nelas, avaliar os resultados da aprendizagem** e obter respostas imediatas de ensino à distância para atingir metas de longo prazo. No contexto da aprendizagem *online*, é fundamental monitorar as diferenças no nível de participação e envolvimento dos estudantes que, muitas vezes, têm habilidades fracas de autorregulação e auto-organização. Quando programas de TV ou de rádio, que são sistemas unidirecionais de transmissão de conhecimento, são adotados como a solução principal, é ainda mais desafiador mensurar até que ponto estudantes, professores e pais ou responsáveis estão envolvidos com o ensino à distância (Unesco, 2020, p. 3; grifo nosso).

Ajustar a **avaliação formativa para melhorar o monitoramento remoto dos processos de aprendizagem** - as avaliações formativas elaboradas propositadamente de forma regular (diariamente ou de duas a três vezes por semana) têm se mostrado um meio eficaz para acompanhar os processos de aprendizagem e para informar o estudante sobre o seu progresso. Isso é particularmente importante para o ensino à distância com base em TV ou rádio. O ajuste das metodologias e dos formatos da avaliação

formativa (por exemplo, itens e respostas via SMS) é importante para garantir que todos os estudantes possam receber as perguntas e enviar as respostas (Unesco, 2020, p. 3; grifo nosso).

Elabore perguntas, testes ou exercícios formativos para acompanhar de perto os processos de aprendizagem dos estudantes. Incentive o uso das ferramentas disponíveis para apoiar o envio de respostas ou *feedback* dos estudantes e evite sobrecarregar os pais, sem lhes solicitar que analisem e enviem o *feedback* de seus filhos (Unesco, 2020, p. 6; grifo nosso).

O eixo central da proposta da Unesco (2020) está na adoção de instrumentos e estratégias avaliativas que permitam o monitoramento contínuo das atividades realizadas pelos discentes. Sob essa ótica, tais ações devem assumir um caráter formativo, ou seja, não têm como objetivo principal a mensuração dos resultados alcançados, mas sim o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, possibilitando intervenções no processo pedagógico sempre que necessário. Na concepção da agência, não apenas a capacidade de responder a testes deve ser considerada, mas também o nível de engajamento dos alunos nas aulas remotas - especialmente naqueles contextos em que as estratégias adotadas consistiam no uso de recursos unidimensionais de transmissão, como a TV e o rádio. Entretanto, em nenhum momento são consideradas as condições de trabalho dos professores para viabilizar o tipo de acompanhamento proposto, recaindo em responsabilização docente. Como indicado no excerto a seguir, o Banco Mundial também faz uso do termo “monitoramento”, porém sem apresentar qualquer detalhamento sobre as formas, os critérios ou mesmo os objetivos a serem perseguidos com tal prática.

Estabelecimento de atividades de **monitoramento das atividades realizadas pelos estudantes** (Banco Mundial, 2020, p. 4; grifo nosso).

De maneira apressada e superficial, tal como observado nas recomendações da OCDE (2020), a instituição financeira sugeriu o uso de instrumentos para o monitoramento das atividades estudantis, sem, no entanto, explicitar qualquer finalidade concreta para essa ação. Ainda que a proposta estivesse agrupada a outras medidas direcionadas especificadamente aos docentes, não há vestígios de sua real intenção - medir desempenho, apoiar o processo formativo ou apenas gerar dados sobre a eficácia das estratégias de ERE.

Em âmbito nacional, as discussões sobre o tema seguiram outra trajetória, afastando-se das linhas discursivas produzidas em escala global - tanto no escopo das medidas quanto, especialmente, no momento em que deveriam ser implementadas. Para os atores locais que se debruçaram sobre o assunto, as avaliações deveriam ocorrer com a retomada das atividades presenciais nas escolas, visando a dois objetivos distintos. Iniciamos pela posição do anfitrião do webinar, o TPE.

[...] **avaliações diagnósticas** acompanhadas de amplos **programas de recuperação escolar** [...] (TPE, 2020a, p. 8; grifo nosso)

A gente precisa entender como que vai ser essa **avaliação diagnóstica pré-volta às aulas**, a gente precisa de uma linha de base, a gente precisa **saber em que ponto parou cada aluno brasileiro para saber qual que vai ser a estratégia para acelerar, recuperar, repor a aula, não repor a aula**, para a gente conseguir fazer com que essa volta às aulas seja de avanço e não só de minimização dos estragos, tá? **Isso pode gerar novas enturmações turmas por faixa de aprendizado**, para poder para a gente poder ser mais específico nesses novos passos (TPE, 2020b; grifo nosso).

Apesar das poucas linhas dedicadas ao tema, na nota técnica, o TPE (2020a) reconhecia a relevância da implementação de políticas de ERE, mas atribuía valor igual ou até superior às estratégias previstas para o período pós-pandêmico. Entre elas, destacava-se a avaliação diagnóstica com o objetivo de aferir o aproveitamento dos estudantes durante as atividades remotas e, a partir disso, estruturar amplos programas de reforço escolar. Na reunião virtual, Priscila Cruz, presidente da organização, menciona também a utilização da avaliação como parâmetro de validação das atividades realizadas e a enturmação por nível de aprendizado como consequência dos resultados atingidos e para direcionar as ações de reforço escolar. Tal posicionamento, revela a consciência das limitações dos modelos que ela própria recomendava. Para o CNE, as avaliações tinham função parcialmente semelhante, conforme se verifica nas passagens abaixo, respectivamente atribuídas a Luiz Roberto Curi e Maria Helena Guimarães.

[...] um **sistema de avaliação** deve ser dado, e a avaliação não pode ser mais aquela avaliação localizada, talvez tenha que ser **uma avaliação mais abrangente para que a gente possa compartilhar a segurança da matéria dada do aprendizado realizado** isso é muito importante no que diz respeito ao aproveitamento das horas-aula no processo de reordenamento do calendário e verificar que número de horas foi possível aproveitar na continuidade de outras modalidades de oferta da relação do ensino-aprendizado e que números de aula ou que parte das matérias planejadas ou dos cálculos planejados não foram possíveis dar e organizar a reposição também nessa perspectiva, isso é fundamental (TPE, 2020b; grifo nosso).

Um outro ponto que é muito importante e que aí digamos assim, é o mais complexo, é quais os **parâmetros necessários para validar as atividades não presenciais oferecidas ou atividades remotas oferecidas nesse período. E aí, tem várias orientações, uma delas é avaliação diagnóstica no retorno às aulas, esse ponto é essencial** (TPE, 2020b; grifo nosso).

A concepção do CNE, evidenciada pela posição uníssona de seu presidente e de uma das conselheiras, indica que a realização de avaliações diagnósticas abrangentes - elaboradas pelas autoridades educacionais centrais dos estados e municípios, e não pelos docentes - deveria constituir um dos principais critérios para a validação das atividades realizadas remotamente.

Os resultados dessas avaliações permitiriam identificar quais aulas, conteúdos, unidades temáticas e habilidades poderiam ser considerados válidos para fins de aproveitamento e cômputo de carga horária, e quais deveriam ser repostos, por não terem alcançado níveis considerados satisfatórios de aprendizagem pelos estudantes.

A posição defendida pelo TPE e pelo CNE com relação à avaliação abre espaço para uma série de questionamentos: tratava-se do reconhecimento do caráter paliativo e da baixa efetividade atribuída às políticas de ERE? Seria uma sinalização de desconfiança quanto à capacidade das gestões locais de formularem estratégias pedagógicas minimamente consistentes? Ou ainda, uma resposta pragmática diante dos desafios de natureza logística envolvidos na implementação de processos avaliativos em larga escala em meio a um cenário de crise?

Paralelamente, havia outra frente de discussão sobre a avaliação no cenário nacional: o adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também abordado por João Marcelo Borges, do TPE, e por Maria Helena Guimarães, do CNE, durante o webinar.

[...] acho que vale a pena socializar com todo mundo que nos assiste, hoje pela manhã **fizemos uma reunião remota da Frente Parlamentar Mista da Educação**, mais de 80 pessoas participaram, **vários deputados, senadores, a Presidente Cecília Mota, o Presidente Luiz Miguel, vários secretários de educação, e representantes da sociedade civil**, e a Frente, um pouco nessa linha de **buscar se antecipar quando falta um pouco de coordenação nacional ou executiva**, a Frente lançou uma nota hoje reforçando a demanda do CONSED pelo adiamento do ENEM [...] (TPE, 2020b; grifo nosso).

O meu ponto para encerrar são as avaliações nacionais. Aí, de novo, tem lá um artigo específico sobre as avaliações nacionais. No nosso entendimento, **as avaliações nacionais deverão esperar o final dessa pandemia, desse distanciamento, desse isolamento social, período de fechamento das escolas, para que sejam revistas as avaliações nacionais**, inclusive, obviamente, o ENEM, que deverá ser repensado do ponto de vista do seu cronograma e tudo mais. Lembro para fechar que os outros países que estão terminando o ano letivo agora, como é o caso dos Estados Unidos, China, os países da Europa em geral, todos eles estão revendo os exames nacionais de final e Ensino Médio. E isso, obviamente, deverá ocorrer também no Brasil (TPE, 2020b; grifo nosso).

As posições assumidas por ambos os atores nesse debate contribuem para elucidar, ao menos em parte, os questionamentos anteriormente levantados. O MEC se recusava a suspender a realização do ENEM, entretanto, havia um consenso entre os atores participantes de que as avaliações gerais deveriam ser adiadas até o restabelecimento das atividades presenciais, a exemplo do que outros países estavam fazendo. Por uma questão de coerência discursiva, não seria adequado defender posição oposta em relação às estratégias de ERE. No entanto, essa postura não elimina o fato de que esses agentes marginalizaram a importância do

acompanhamento regular da aprendizagem durante o período pandêmico, relegando a avaliação formativa a um papel secundário ou mesmo inexistente nas políticas defendidas.

4.1.5 Rede de políticas

Uma dúvida nos acompanhava desde o momento em que iniciamos a análise dos resultados: qual o momento mais apropriado, no interior do texto, para discutirmos a existência de uma rede de política que articulou uma versão específica de ERE e influenciou a formulação do REANP? Em nossa compreensão, havia duas possibilidades - justamente um caso em que a ordem dos fatores poderia alterar o produto. Se optássemos por antecipar esse debate, trazendo logo no início do capítulo, partiríamos da premissa de que tal rede já estava constituída, e então percorreríamos o *corpus* textual em busca de evidências que confirmassem essa hipótese. Por outro lado, ao postergarmos essa reflexão para o final, após o trabalho analítico com os dados, procuramos fazer com que os indícios coletados nos materiais é que nos conduzissem à possibilidade - ou não - de mapear a constituição de uma rede de políticas voltada à produção de uma resposta educacional para o contexto pandêmico e a sua relação com o modelo proposto pela SEE-MG.

Não nos estenderemos demasiadamente nas discussões de caráter teórico, pois, como é sabido, há nesta tese uma seção específica dedicada a esse fim. Sendo assim, recorreremos a alguns conceitos com o intuito de sustentar e qualificar nosso movimento analítico e, de igual modo, promover o tensionamento entre a teoria e a realidade encontrada. Entre esses conceitos, destacamos o de redes políticas, compreendido como o conjunto de comunidades engendradas por atores diversos que compartilham entre si certas afinidades de natureza político-ideológica e prática. Constituídas a partir do interesse próprio dos agentes, tomados individualmente ou por indução de governos, organismos multilaterais e organizações da sociedade civil, é por meio delas que os discursos sobre as causas e soluções para determinada questão social são legitimados e disseminados (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020).

Enquanto avançávamos na investigação sobre a atuação dos atores internacionais - Unesco, OCDE e Banco Mundial - no processo político voltado à construção de uma resposta educacional para mitigar os impactos do contexto pandêmico, nos deparamos com algumas pesquisas (Maués, 2021; Tuão; Lamosa, 2021; Jeffrey; Siqueira, 2022) que identificaram a formação de uma comunidade que hegemonizou a produção e a disseminação de um conjunto de discursos sobre a educação durante esse período: a Coalizão Global pela Educação (CGE). Uma aliança internacional e multisetorial, lançada em março de 2020 pela Unesco, com o objetivo de colaborar e proteger o direito à educação no contexto pandêmico. A CGE é composta por

175 membros de diferentes setores da sociedade - organismos multilaterais, grandes corporações, ONGs, organizações da sociedade civil, universidades e empresas de mídia - dentre os quais destacamos a participação do Banco Mundial, da OCDE, demais agências da ONU, *Google*, *Facebook*, Microsoft, Fundação Obama, Fundação Telefônica, BBC (Unesco, 2021; Tuão; Lamosa, 2021).

O CGE conectou agentes de distintos setores em torno de um propósito central, a construção de uma resposta coletiva, e em certa medida hegemônica, para o enfrentamento da grave crise sanitária de COVID-19 na educação. O CGE, enquanto um ator coletivo, não realizou publicações de sua autoria, entretanto atuou como uma rede de políticas, no sentido proposto por Ball (2020), ao assumir a configuração de um espaço, no qual os atores se relacionam, produzem, articulam, legitimam e difundem seus discursos e textos. As redes apresentam caráter generativo (Ball, 2020), ou seja, vão se interligando a outras redes constituídas em diferentes contextos e fazendo circular as narrativas hegemônicas entre elas.

Para Jeffrey e Siqueira (2022), as recomendações da CGE - extraídas dos textos publicados pela Unesco - poderiam ter contribuído para a elaboração de uma política nacional consistente voltada ao enfrentamento da pandemia. No entanto, ao examinarem a atuação do MEC e do CNE, sobretudo no que tange às legislações, normativas e orientações por eles produzidas, as autoras identificaram que as proposições da Coalizão não exerceram impacto significativo sobre as políticas de ERE formuladas no Brasil. A análise de nosso *corpus* textual, desenvolvida nos tópicos anteriores, aponta em direção semelhante, uma vez que temas como a constituição de um comitê gestor plural, a formação docente e o investimento estatal em dispositivos e conexões para estudantes sem acesso foram descaracterizados, secundarizados e/ou suprimidos nos documentos dos atores hegemônicos nacionais e locais investigados.

Apesar disso, os dados também revelaram que os discursos produzidos pelos membros da CGE - sobretudo a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial - se capilarizaram pela rede e alcançaram a educação brasileira em diferentes níveis. Maués (2021), após ampla análise dos documentos produzidos por estes atores, revelou que a atuação deles a partir da Coalizão fortaleceu a Agenda Global da Educação, por meio do aprofundamento das relações entre organismos internacionais e governos. Em igual sentido, Tuão e Lamosa (2021), argumentam que a CGE difundiu globalmente a agenda do capital empresarial na educação durante a pandemia - estratégias de ERE propostas conduziam a ampliação do controle e da precarização do trabalho docente - por meio da articulação com os atores nacionais, principalmente o TPE e o CNE:

A estratégia da CGE neste período foi organizar comitês locais nos países, tendo em vista a necessidade de articulação em diferentes níveis (governo, conselhos e sociedade civil empresarial) com o objetivo de dirigir as políticas educacionais (Tuão; Lamosa, 2021, p. 765).

Embora sejam fundamentais no processo político contemporâneo, as redes de políticas precisam negociar com potenciais parceiros sua legitimidade para governar (Shiroma; Evangelista, 2015). Nessa direção, Tuão e Lamosa (2021) verificaram que a CGE organizou comitês em alguns países com o intuito de impulsionar a circulação de seus discursos e influenciar a formulação das políticas em âmbito nacional - que, segundo as autoras, no Brasil, foi conduzido pelo TPE. Não identificamos, contudo, na página oficial da Coalizão, tampouco nos documentos publicados pela Unesco (2020; 2021), menções explícitas à criação deste grupo de trabalho ou à adesão dos atores locais a esta aliança. Ainda assim, o webinar promovido pelo TPE em colaboração com o CNE e o Banco Mundial apresenta indícios relevantes da interlocução entre esses agentes.

Como aponta Maués (2021), a atuação da CGE visava estreitar os laços entre os organismos internacionais e os governos nacionais. No entanto, conforme argumentam Tuão e Lamosa (2021), no caso brasileiro, essa interlocução se deu com o TPE, um agente do terceiro setor e com o CNE, órgão de Estado de caráter normativo e consultivo, vinculado ao Ministério da Educação, mas desprovido de funções executivas. Tal configuração pode estar associada à postura criminosa adotada pelo mandatário federal, Jair Messias Bolsonaro, na gestão da pandemia (Roubicek, 2020; Oliveira; Pires, 2021), marcada pela confluência entre conservadorismo, ultraliberalismo, negacionismo científico e inépcia administrativa, cujos efeitos repercutiram negativamente em todas as áreas.

Encampano a mesma tônica, o MEC¹⁴ ignorou seu papel de coordenador e articulador das estratégias voltadas ao enfrentamento dos efeitos decorrentes do fechamento das escolas, transferindo às secretarias estaduais e municipais a responsabilidade pela elaboração e implementação das políticas educacionais durante a pandemia (Arruda, 2020; Macedo, 2021). Limitou, assim, sua atuação à retirada da obrigatoriedade dos 200 dias letivos (Brasil, 2020b). Leitura semelhante foi feita pelos participantes do webinar organizado pelo TPE, CNE e BM,

¹⁴ Durante a pandemia de COVID-19, o MEC trocou de comando três vezes. Abraham Weintraub, empossado em 2019, permaneceu no cargo até junho de 2020, quando deixou o ministério em meio a declarações polêmicas e atritos institucionais. Na sequência, Carlos Decotelli foi anunciado, mas não chegou a tomar posse oficialmente, renunciando após denúncias de inconsistências em seu currículo. Em julho de 2020, Milton Ribeiro assumiu a pasta, protagonizando uma gestão marcada por declarações discriminatórias e pela omissão frente aos desafios educacionais impostos pela pandemia (Milton [...], 2022).

como se observa nos excertos a seguir, atribuídos, respectivamente, a Priscila Cruz (TPE) e Luiz Miguel Martins Garcia (Undime).

[...] fica como pano de fundo nessa situação crítica que a gente vive de **falta de coordenação** por um lado, quer dizer, **a gente esperava ou esperaria do governo federal a partir da sua função ali descrita no artigo 8º da LDB, uma coordenação nacional dessa política nacional, isso não está vindo do governo federal [...]** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Nós **esperamos que o MEC possa, de alguma forma, também fazer o seu papel de articulador**, que possa vir com força nesse processo. **É uma responsabilidade institucional que precisa ser assumida com mais força** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Sob a ótica da maior parte dos participantes do evento - percepção tratada de forma mais branda pelos representantes do setor público, de maneira incisiva pelo TPE e não abordada pelo Banco Mundial -, até aquele momento, a atuação do governo federal mostrava-se insuficiente e bastante aquém das responsabilidades que lhe competiam, conforme estabelece a LDB (Brasil, 1996). Isso se evidencia, sobretudo, pela omissão em assumir a função de liderança e de coordenação nacional na formulação de uma política educacional emergencial para o enfrentamento da pandemia. Diante dessa lacuna institucional, João Marcelo Borges, diretor de estratégia política do TPE, argumenta que “outros atores vão de certa maneira preenchendo esse vácuo” (TPE, 2020b) e a organização do terceiro setor aproveitou-se do cenário para disseminar o discurso de que os atores nacionais precisavam compor uma aliança capaz de formular uma resposta estratégica aos desafios impostos pelo fechamento das escolas. O excerto a seguir, expresso por Priscila Cruz, ilustra esse posicionamento.

[...] a gente **precisa de uma coalizão que lidere essa tal de coordenação, solidariedade, união**, a gente usou aqui uma série de palavras, mas no fundo o que a gente precisa é coordenar uma série de ações, a gente viu, acabou de ver aí pelas falas todas, a gente tem uma tarefa gigantesca, uma tarefa nova, uma tarefa que está se colocando pela primeira vez, com uma série de excepcionalidades, então **essa coalizão de liderança, e aí eu vejo muito fortemente essa coalizão sendo o Conselho Nacional de Educação, o Consed e os secretários estaduais, e a Undime e os secretários municipais, com o apoio da sociedade civil, essa é a coalizão que pode fazer com que a educação dê certo** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Primeiramente, havia inúmeras possibilidades discursivas para que a presidente executiva do TPE enunciasse sua defesa em torno da constituição de um grupo - aliança, articulação, entre outros - que coordenasse as ações voltadas à mitigação dos impactos da pandemia na educação. Entretanto, ela optou pela adoção da designação “coalizão”, alinhando-se às discussões realizadas em âmbito global. No que se refere ao conteúdo, a organização não apenas advogou em prol da criação da referida coalizão, mas também sugeriu o conjunto de atores que

deveriam compô-la, incluindo-se entre eles. Se, por um lado, a escolha dessa nomenclatura não pode ser considerada uma evidência sólida da linha argumentativa de Tuão e Lamosa (2021), por outro, o apelo para a formação desse comitê local e a pressuposição de autoridade para definir seus membros são indicativos tanto da aproximação entre os atores nacionais e supra-nacionais quanto da posição desejada pelo TPE no campo educacional brasileiro. Essa intenção é reiterada a cada participação de Priscila Cruz durante o webinar:

Eu quero chamar atenção para a necessidade de uma coalizão que dê tranquilidade, dê respostas para a população, porque não existe nenhuma autoridade hoje dando essas respostas publicamente. Muito importante essa coalizão ser criada e acho que **esse espaço aqui, esse webinar e outras reuniões que vão ser feitas são espaços para a gente criar um ambiente de novas lideranças** (TPE, 2020b; grifo nosso).

O Brasil inteiro está esperando respostas desse grupo e a gente precisa dar essas respostas (TPE, 2020b; grifo nosso).

É por meio de encontros - formais e informais - que os atores negociam a construção de consensos sobre determinadas questões, configurando-se, portanto, como aparato essencial para a governança em rede (Shiroma, 2013; Ball, 2020). Nessa perspectiva, Priscila Cruz destaca a importância do webinar e de outras reuniões como espaços estratégicos para a constituição da coalizão que, segundo defendia, deveria assumir a coordenação das políticas educacionais durante a pandemia. Além disso, reforça a narrativa de que haveria um consenso social no Brasil acerca da legitimidade desse grupo para conduzir tal resposta. Desse modo, o TPE buscava consolidar sua relevância e sua posição de autoridade no campo educacional brasileiro, movimento que foi, em certa medida, endossado pelo presidente do CNE, como evidenciam os excertos apresentados a seguir.

Nesse período, **o Conselho vem se dedicando à articulação com sistemas de ensino, conselhos, dirigentes educacionais, entidades da sociedade civil, o próprio Ministério da Educação, entidades como o Todos pela Educação**, que têm feito um trabalho elogiável nesse período, no sentido de informar e acumular ações que possam apoiar a continuidade do aprendizado, que possam apoiar também o planejamento e a gestão do calendário escolar e a reposição da carga horária anual [...] (TPE, 2020b; grifo nosso).

É necessário, é nosso entendimento que é necessário, mais do que nunca, nós também **aprofundarmos os laços de solidariedade, seja entre sistemas, seja entre governos, seja entre organismos de Estado, seja entre, digamos assim, o setor público e o setor privado**. [...] **É evidente que é fundamental que o setor privado possa ser convocado, possa ampliar a sua participação** (TPE, 2020b; grifo nosso).

Luiz Curi enfatiza a atuação do TPE durante a pandemia, tanto no campo pedagógico quanto no administrativo. Ademais, defende o fortalecimento da participação do setor privado

no processo político educacional brasileiro, movimento que, por um lado, ampliaria o capital simbólico e político do TPE no campo educacional e, por outro, contribuiria para consolidar sua posição de liderança na coalizão, especialmente no que se refere à produção e circulação dos discursos hegemonzados e à “gestão” da rede de política em nível nacional.

No *corpus* textual analisado, bem como nas demais investigações realizadas no âmbito desta tese, não identificamos registros explícitos que comprovem a constituição de um comitê local organizado pela CGE, como argumentam Tuão e Lamosa (2021). Todavia, o mesmo não se aplica às articulações estabelecidas entre atores globais e nacionais, nem à circulação dos discursos produzidos por esses agentes. No caso específico que examinamos, o envolvimento do Banco Mundial - integrante da Coalizão - revela-se como o mais evidente, uma vez que João Marcelo Borges, diretor de estratégia política do TPE e responsável pela mediação do debate, logo em sua fala de abertura, informa que o webinar foi organizado em parceria com a instituição financeira e o CNE (TPE, 2020b). Ademais, como se observa no trecho a seguir, ele também menciona a existência de um acordo firmado entre os dois atores do setor privado.

Muito obrigado! Também **reitero meus agradecimentos pela parceria do Banco Mundial com o Todos Pela Educação. Desde que assinamos um memorando de entendimento no ano passado, seguimos trabalhando em várias frentes e agora vamos aprofundar esse apoio** dentro da capacidade de cada organização, às redes brasileiras de ensino nos municípios, nos estados (TPE, 2020b; grifo nosso).

A conexão formal entre o Banco Mundial e o TPE foi estabelecida em setembro de 2019, por meio da assinatura de um protocolo de cooperação cujo objetivo central era “gerar, compilar e disseminar evidências e casos de sucesso nacionais e internacionais no setor da Educação, especialmente nos temas financiamento, reforma do Ensino Médio, gestão educacional e Educação Infantil” (TPE, 2020c, p. 15). Tal articulação mostra-se vantajosa para ambas as partes, na medida em que os atores globais se beneficiam do conhecimento acumulado e do trânsito que os agentes locais detêm nas arenas políticas em que atuam, de modo a reverberar os discursos produzidos no campo educacional internacional. Por sua vez, os atores locais se apropriam das estratégias e diretrizes elaboradas no âmbito internacional para orientar o processo político nacional, baseado em concepções particulares de educação (Shiroma, 2019; Tarlau; Moeller, 2020). Outro indicativo da participação da instituição financeira na formulação das políticas de ERE implementadas no Brasil foi apresentado pela presidente do CONSED, Cecília Motta, como se observa a seguir.

Nós juntamos um grupo de vários parceiros. Na verdade, **35 parceiros.** Nesse grupo está o Luiz Miguel (**Undime**), eu estou do **Consed**, também está o **MEC** [...] e vocês também estão nestes grupos de [inaudível], o **Todos** tá, o **Banco** também tá, **Fundação Lehman**, **Natura**, etc. e tal, então cada um no seu espaço, está nesse momento colaborativo de achar uma saída para a educação brasileira nesse momento (TPE, 2020b; grifo nosso).

Para além da participação no webinar, o Banco Mundial também integrava outro grupo de trabalho, mais amplo, que reunia não apenas os participantes daquele encontro, mas também o MEC, a Fundação Lemann, o Instituto Natura e representantes de diferentes organizações do terceiro setor. As relações estabelecidas dentro e entre essas redes de política, no entanto, são marcadas por baixa transparência (Ball, 2020). Assim como ocorre no acordo de cooperação firmado com o TPE, não há informações públicas sobre a atuação desse grupo nem sobre as propostas que dele emergiram. Ainda assim, sua existência evidencia a inserção do Banco Mundial no processo político educacional brasileiro, o que favorece a circulação dos discursos entre as escalas global e nacional. Reuniões e eventos funcionam como espaços de articulação, nos quais os atores estreitam conexões e buscam “educar o consenso” (Shiroma, 2019, p. 7) em torno dos elementos estruturantes de seus discursos, disseminados por meio de seus textos. Os trechos a seguir, respectivamente proferidos por João Marcelo Borges (TPE) e Maria Helena Guimarães de Castro (CNE), ilustram a intertextualidade existente entre esses agentes.

Agora, eu vou chamar o **economista do Banco Mundial, Ildo Lautharte**, que, como nos disse o Pablo, vai fazer um breve levantamento, do que foi exposto numa **nota: “Políticas Educacionais na Pandemia do COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”** Que foi, se não me engano, Ildo, lançada na semana passada, **circulou bastante. O Todos Pela Educação tem consumido muito, e a gente tem aprendido e dialogado com vocês** (TPE, 2020b; grifo nosso).

[...] nós estamos procurando **definir** com o maior grau possível de especificidade e abrangência possível aquilo que diz respeito ao **ensino remoto**, para isso **nós consultamos a literatura disponível, a OCDE, a Unesco tem feito vários trabalhos para explicar o que significa o aprendizado remoto** de forma distinta do que nós chamamos de educação à distância, no sentido clássico, mais regulamentar e tudo mais (TPE, 2020b; grifo nosso).

Como já discutido na Subseção 4.1.1., dedicada à análise da categoria “administração”, a nota técnica elaborada pelo TPE (2020a) evidencia um alinhamento substantivo com a bibliografia internacional produzida antes e durante a pandemia, que também é explicitada pelo diretor de estratégia política da organização ao reforçar a apropriação do referencial produzidos pelo Banco Mundial. Na mesma direção, a conselheira do CNE afirma que o conceito de ensino remoto, ainda em processo de construção, estava fundamentado nos trabalhos publicados,

sobretudo pela OCDE e pela Unesco. Esses exemplos corroboram as discussões realizadas por Tuão e Lamosa (2021) e Maués (2021), que indicam o papel do CGE na difusão de uma agenda educacional pandêmica e revelam não apenas a adesão dos atores nacionais às concepções veiculadas por estes organismos multilaterais, mas também a centralidade desses discursos na formulação das políticas educacionais brasileiras no contexto da crise sanitária.

Um fator chave para essa mobilidade são as relações pré-existentes entre esses grupos e indivíduos, pois, como argumentam Bourdieu e Wacquant (2005), as redes são a manifestação da estrutura do campo. Dito de outro modo, a posição que os agentes ocupam no campo educacional - definida pela quantidade de capital simbólico que cada um detém -, seus *habitus* e os interesses que daí decorrem, bem como a consequente proximidade entre eles no espaço relações sociais configuram os eixos de sustentação das conexões de rede e da adesão a um projeto político semelhante (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008). É nessa chave que sugerimos a compreensão da discussão até aqui desenvolvida, que procurou evidenciar como se articulam esses vínculos entre atores globais e nacionais em redes sobrepostas e interconectadas, pelas quais circularam as bases de um programa político educacional comum.

Os textos e discursos dos atores globais, ao alcançarem as redes de política constituídas nacionalmente e serem legitimados pelos agentes que dela participam, se movem em direção às redes estaduais e municipais, orientando os rumos das políticas nesses lugares, ainda que esse processo não ocorra de forma linear, direta, tampouco simétrica. Os vínculos entre esses atores se tornam ainda mais decisivos quando tratamos de um cenário em que o governo federal se recusa a participar da construção das ações de enfrentamento da pandemia e transfere essa responsabilidade para os demais entes. Nesse sentido, nos parágrafos subsequentes nos debruçamos sobre as articulações entre atores e redes globais, nacionais e estaduais.

Considerando o arcabouço do governador do Estado de Minas Gerais, Romeu Zema, reconhecido por sua inclinação liberal e, assim, defensor enfático da privatização e da ampliação da participação do setor privado - lucrativo ou não - na máquina estatal, não seria descabido supor que houvesse algum tipo de acordo de cooperação que conectava a SEE-MG e o TPE. No entanto, não foram localizados em nosso *corpus* textual e nem em outras fontes, tais como: os portais institucionais, publicações oficiais e notícias da imprensa, registros que indicassem a formalização de uma parceria sistemática entre esses dois atores. As evidências encontradas apontam apenas para colaborações pontuais, como indicado pela fala de João Marcelo Borges (TPE) no webinar, transcrita no fragmento abaixo:

Vou falar a partir da experiência de quem já desenhou protocolos de resposta para a educação depois de terremotos, depois de deslizamento, **Brumadinho no ano passado, quando a secretária Júlia Santana nos pediu para montar um protocolo de resposta rápido** (TPE, 2020b; grifo nosso).

O envolvimento entre ambos os atores é apenas circunstancial e pragmático, e, embora relevante, não deve ser tomado como confirmação da adesão a um projeto político comum entre as partes, pois conforme Bourdieu (2008), isso só seria possível mediante a existência de um vínculo ou uma aproximação estrutural no interior do campo ou subcampo, o que não identificamos na análise dos textos que compõem nosso *corpus*. Ainda assim, trata-se de um indício significativo dessa aproximação, sobretudo quando considerado que outros agentes, em especial o FEPEMG e as universidades públicas do Estado de Minas Gerais poderiam ter sido mobilizados para a construção de uma estratégia educacional capaz de responder ao rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Vale, em janeiro de 2019. A opção pelo TPE, em detrimento desses outros atores, não é uma mera coincidência, mas um movimento carregado de sentido político que revela os alinhamentos da SEE-MG no campo educacional nacional e no subcampo educacional estadual.

A aproximação entre Minas Gerais e o Banco Mundial é antiga, explícita e consolidada, remontando às reformas do Estado no contexto neoliberal dos anos 1990 empreendidas na América Latina. A referida unidade da federação foi pioneira na incorporação das recomendações preconizadas pelo banco, que se materializaram por meio de sucessivos ciclos de reformas gerencialistas - como o Pró-Qualidade e, posteriormente, o Choque de Gestão -, implementados como contrapartida para a captação de recursos financeiros com a instituição. O efeito desse alinhamento às diretrizes do Banco Mundial não se restringiu aos aspectos técnico-gerenciais do aparelho estatal, mas produziu marcas significativas na conformação das políticas educacionais mineiras, que se expressam na descentralização da gestão, na implementação de sistemas de avaliação em larga escala - a exemplo do SIMAVE -, na adoção de políticas de bonificação por desempenho e no reordenamento das estratégias de formação docente, cada vez mais orientadas por lógicas de padronização, responsabilização e controle (Pedrosa, 2006; Enes, 2010; Oliveira; Gonçalves, 2017; Oliveira, 2019; Pereira, 2022). Ainda que não haja indicação de interações entre esses atores durante a crise provocada pela disseminação da COVID-19, a cooperação estabelecida anteriormente, ainda que distante no tempo, pode ter contribuído para facilitar a circulação de ideias, práticas e recomendações entre eles.

O enlace interdependente entre os demais grupos participantes do webinar e a SEE-MG é indiscutível, estando ancorado no regime de colaboração instituído pela LDB (Brasil,

1996) e na organização da educação brasileira que dela decorre. O CNE, órgão normativo, deliberativo e consultivo vinculado ao MEC, tem como prerrogativa garantir a participação da sociedade na melhoria da educação nacional. Suas ações impactam diretamente as decisões em âmbito estadual e municipal, visto que, embora desfrute de relativa autonomia, essa está limitada pelos marcos regulatórios federais (Brasil, 1995; Brasil, 1996). Tuão e Lamosa (2021) destacam o papel do Conselho na tradução dos discursos globais em parâmetros que viabilizam a implementação dos programas de ERE no país, ainda que, conforme advertem Jeffrey e Siqueira (2022), muitas proposições do CGE tenham sido desconsideradas nesse processo.

O Consed e a Undime são organizações privadas que congregam representantes do poder público - respectivamente, secretários estaduais e municipais de educação em exercício - e cuja trajetória é marcada, inicialmente, por relações conflituosas com a gestão federal no momento de suas constituições, na década de 1980. Posteriormente, esse cenário deu lugar a um progressivo estreitamento de vínculos com o MEC e, sobretudo, a uma intensa articulação com organizações multilaterais (Cruz; Marcassa, 2020; Thiesen, 2020; Cruz, 2021; Auer *et al.*, 2023). A atuação dessas entidades no campo educacional brasileiro ultrapassa a simples defesa dos interesses de seus membros nas arenas de formulação de políticas, à medida que passam a ocupar posições estratégicas na mediação, tradução e circulação de agendas internacionais junto às redes subnacionais (Sousa; Pereira, 2019; Cruz; Marcassa, 2020; Thiesen, 2020; Cruz, 2021; Auer *et al.*, 2023). Desempenham, assim, um papel central na intermediação entre agentes globais e locais, operando tanto na difusão de concepções hegemônicas de educação defendidas pelos primeiros quanto na construção de consensos com os segundos, de modo a propiciar sua implementação. Nessa direção, a secretária Júlia Sant'Anna, na 5ª reunião da ALMG, explicitou a participação da sucursal estadual da Undime na elaboração do REANP.

Queria voltar a destacar que todo esse processo vem sendo desenhado com a participação da Undime. [...] Estaremos juntos, na sexta-feira, com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - a **Uncme** -, a **Undime** e demais representantes das lideranças educacionais na nossa **Associação Mineira de Municípios**, deputado. É fundamental que a gente... **Minas Gerais é uma das lideranças no regime de colaboração**, que, nacionalmente, tem um esforço muito grande de todas as áreas da educação. **É um dos sete pilares - salvo engano, são sete - que vêm sendo defendidos naquele instrumento: Educação Já, do Todos Pela Educação...** Então, a gente tem muito orgulho do que já foi construído - e **é modelo para o Brasil todo - em relação ao regime de colaboração** (ALMG, 2020a, p. 35; grifo nosso).

Júlia Sant'Anna evidencia dois elementos particularmente relevantes para a reconstituição da rede de políticas e para a análise do contexto de influência do REANP em Minas Gerais. O primeiro refere-se à centralidade atribuída à Undime-MG nesse processo, configurando-a

como o único ator mencionado de forma recorrente ao longo de sua participação na reunião da ALMG. O segundo aspecto está relacionado à justificativa mobilizada para essa articulação - ancorada na defesa do regime de colaboração -, que reforça, mais uma vez, o alinhamento entre a SEE-MG e o “Todos Pela Educação”, uma vez que, de acordo com a Secretária, Minas Gerais é apresentado como referência nacional na implementação dessa “diretriz”¹⁵. Contudo, chama atenção o fato de que, em vez de recorrer ao marco legal estabelecido pela LDB (Brasil, 1996) para sustentar esse argumento, ela aciona o documento “Educação Já!”¹⁶ (TPE, 2018; 2022). Essa escolha discursiva não é trivial e revela a sintonia da secretaria com os fundamentos do projeto educacional elaborado pela organização do terceiro setor, que corporifica a agenda transnacional para a educação.

Diversos estudos apontaram para o avanço das grandes empresas de tecnologia sobre a educação pública durante a pandemia (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Tuão; Lamosa, 2021; Lopes 2023). Embora não haja registros de produções da *Google* diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa - o que explica sua ausência nas análises anteriores -, é impossível desconsiderar sua presença estratégica nas redes de políticas educacionais no período, sobretudo por integrar o CGE (Unesco, 2025). Segundo Lopes (2023), Minas Gerais, por meio da SEE-MG, foi precursor no país ao firmar parceria com a empresa para utilização de seus recursos educacionais, ainda na primeira década dos anos 2000. Esse acordo foi aprofundado em 2021, quando o aplicativo desenvolvido pelo Estado para apoiar o REANP foi integrado ao sistema *Google for Education*, acompanhado da oferta de formação para sua utilização (Minas Gerais, 2020g; Minas Gerais, 2021b; Lopes, 2023). Ainda que de natureza não onerosa - sem repasse direto de recursos financeiros -, Lopes (2023) aponta que tal iniciativa se configura como uma modalidade de privatização, pois permite à empresa acessar a educação pública por

¹⁵ Em 2021, o Governo do Estado publicou a Resolução SEE nº 4.584/2021 (Minas Gerais, 2021f), que instituiu o “Projeto Mãos Dadas”, com o objetivo de municipalizar as escolas estaduais que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, transferindo a responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica para as redes municipais, supostamente fundamentado no regime de colaboração previsto na LDB (Brasil, 1996). Em 2025, essa norma foi atualizada pela Resolução SEE nº 5.148/2025 (Minas Gerais, 2025e), que aprimorou as diretrizes para essa cooperação entre Estado e municípios. O projeto, no entanto, tem enfrentado resistência da Comissão de Educação da ALMG e do Sind-UTE/MG que apontam ausência de diálogo com a comunidade escolar e alertam para riscos de precarização da educação pública e de comprometimento da autonomia pedagógica (ALMG, 2021).

¹⁶ “Educação Já!” é uma campanha do “Todos Pela Educação” lançada em 2018 e atualizada em 2022, que reúne um conjunto de recomendações consideradas essenciais pela organização para a melhoria da educação básica no Brasil. A primeira delas destaca a necessidade de fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos, entendido como pilar para a construção de um Sistema Nacional de Educação articulado e eficiente. As demais diretrizes envolvem temas como financiamento, valorização dos profissionais, gestão, equidade, currículo e avaliação, todas alinhadas a uma perspectiva que vincula gestão por resultados à melhoria da qualidade educacional (TPE, 2018; 2022).

meio de suas plataformas, serviços de formação, ferramentas de mensuração e análise e, notadamente, a coleta e exploração de dados de seus usuários.

As “redes não são necessariamente abertas, democráticas, independentes de relações de poder” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 30). Dito isso, esse contexto, foi marcado, de um lado, por parcerias seletivas e pelo alinhamento com determinados interesses - como procuramos demonstrar até aqui - e, de outro, pela marginalização de agentes historicamente vinculados à defesa da educação pública no Estado no processo político do REANP. Dentre eles, destacamos o FEPEMG, um ator coletivo constituído por representantes de trinta e duas frentes - órgãos de Estado, autarquias, conselhos de educação, entidades, universidades públicas estaduais e federais, movimentos sindicais e movimentos sociais populares - que tem como atribuição elementar a participação na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais no Estado (Minas Gerais, 2017; 2024) e que se deparou com um cenário, no qual foi preterido na construção da política de ERE (FEPEMG, 2020). De igual maneira, o Sind-UTE/MG, principal representante da categoria, não foi considerado interlocutor legítimo nesse processo, o que expressa uma estratégia de esvaziamento do debate social mais amplo e daqueles atores que porventura pudessem expressar alguma dissidência ao projeto da SEE-MG (ALMG, 2020a).

No campo institucional da política, destaca-se ainda a atuação da ALMG, cuja composição refletia um bloco governista que endossou as ações da SEE-MG, contribuindo para o avanço da política sem resistência significativa. Em contraposição, o bloco de oposição buscou, dentro dos limites impostos pela correlação de forças vigente, tensionar o processo, denunciar a ausência de diálogo e problematizar os impactos das medidas adotadas (ALMG, 2020a). A atuação da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG - tratada nas seções seguintes -, então presidida pela deputada Beatriz Cerqueira e composta, majoritariamente, por parlamentares do campo oposicionista, também sobressaiu nesse cenário. Operando enquanto rede inseriu no processo representações marginalizadas, tais como: universidades públicas, professores e estudantes da rede estadual. Atuando como um ator coletivo, ainda que com efeitos práticos bastante limitados sobre o REANP, a comissão foi capaz de produzir e colocar em circulação um conjunto discursivo que contestava as narrativas e os sentidos mobilizados pela secretaria.

Retomando a reflexão apresentada no parágrafo inicial desta seção e à luz dos indícios empíricos e teóricos discutidos, propomos, a seguir, o desenho de uma rede de políticas¹⁷ mais

¹⁷ Para a formulação da Rede de Políticas do REANP (Figura 1), utilizamos a ferramenta de Inteligência Artificial (IA) generativa *ChatGPT*. Em um primeiro momento, requisitamos que a referida plataforma realizasse a análise do texto exclusivamente desta subseção (4.1. *Contexto de Influência*), com o intuito de extrair informações

O modelo aqui proposto não tem a pretensão de ser exaustivo, mas de oferecer uma leitura analítica, situada e circunstanciada da rede de políticas e dos elementos centrais para a compreensão do processo de formulação do REANP. Trata-se de uma fotografia - um recorte de determinado momento - em que buscamos apreender a atuação e a articulação de grupos específicos, não de sua totalidade, tampouco dos atores que os compõem de forma individualizada. No plano global e nacional, nosso foco se voltou para os agentes que, munidos de certa quantidade de capital simbólico, ocupavam posições no campo educacional que lhes conferiam capacidade de fazer circular, pelas redes de políticas, discursos que influenciaram as estratégias de ERE em diferentes lugares. Em escala estadual, ampliamos o espectro como forma de evidenciar as disputas travadas entre as comunidades políticas locais na definição dos sentidos da educação mineira no contexto pandêmico, bem como suas conexões com outros atores e redes.

Em suma, as conexões pré-existentes estreitadas em razão das articulações estabelecidas durante a pandemia, impulsionaram a circulação entre as redes das recomendações e concepções defendidas pelos atores globais organizados na CGE. Em alguns casos, notadamente a *Google*, a postura adotada foi estratégica e pragmática visando a expansão do mercado consumidor de suas soluções educacionais e tecnológicas. No Brasil, coube ao TPE, CNE, Consed e Undime construir o consentimento em torno dessas ideias e disseminá-las pelas comunidades políticas locais, apoiando sua implementação. De acordo com Ball (2020; 2021), a mobilidade das políticas pelas redes ocorre mediante sucessivos processos de interpretação, tradução e recontextualização, cada qual condicionado pelas dinâmicas locais e interesses em disputa.

Concluída essa etapa, nos parágrafos seguintes buscamos reconstituir a teia discursiva, considerando não a redação literal, mas os pontos nodais que evidenciam alinhamentos e distanciamentos nas narrativas construídas pelos distintos agentes. Para fins de estruturação do texto, optamos por abordar as categorias de análise separadamente e seguindo a ordem em que foram apresentadas, de modo a evidenciar a mobilidade dos discursos entre as arenas de influência global, nacional e estadual em cada uma delas. Logo, iniciaremos pela categoria “administração”, que conforme evidenciado, assumiu posição de destaque nas recomendações colocadas em circulação.

A leitura hegemonizada pelos atores globais (OCDE, 2020; Banco Mundial, 2020) partia do pressuposto de que a interrupção prolongada das atividades poderia impactar os níveis de aprendizagem, o aumento da taxa de evasão, sobretudo nos grupos mais vulneráveis, bem como no atendimento a questões relacionadas à proteção social como alimentação, violências e opressões de gênero, raça, entre outros. Ainda que, na nota técnica da Unesco (2020) essa

interpretação não esteja explicitada, em outras publicações (Unesco, 2021), a agência adota essa perspectiva.

Sob o pretexto de mitigar os impactos provocados pela pandemia de COVID-19 na aprendizagem dos alunos em decorrência do fechamento das escolas, os atores globais hegemônizaram o discurso de que as atividades escolares deveriam ser retomadas à distância. Inicialmente, nenhum deles utilizava o termo “ensino remoto emergencial”, referindo-se aos modelos propostos como formas de educação à distância ou estratégias de educação à distância (Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020). Para esses organismos multilaterais, os programas deveriam ser concebidos considerando as realidades estruturais e sociais de cada território, o que implicava, necessariamente, na adoção combinada de recursos de alta e baixa tecnologia, de modo a contemplar estudantes com diferentes níveis de acesso (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020).

Apesar dessa orientação de combinação tecnológica, havia uma ênfase evidente nos recursos digitais, considerados mais promissores no que diz respeito à interatividade entre docentes e discentes e, por isso, com maior potencial de êxito. A OCDE (2020) e a Unesco (2020) recomendaram explicitamente que os governos nacionais construíssem políticas de médio e longo prazo para garantir o acesso universal a dispositivos e à conectividade, apontando que tal investimento geraria benefícios tanto imediatos quanto estruturais para os sistemas educacionais. O Banco Mundial (2020), por sua vez, reconheceu a importância do acesso, mas suas sugestões - empréstimo de equipamentos já disponíveis nas escolas e parcerias com empresas de telecomunicação para navegação patrocinada - mostraram-se insuficientes frente às demandas excepcionais do período. Concomitante a isso, o estabelecimento de ações voltadas à formação docente continuada era considerado fundamental para a efetivação das estratégias (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020). Todos estes organismos multilaterais tatearam, em alguma medida, a importância de planejar ações de curto, médio e longo prazo, mas o Banco Mundial (2020) direciona esse foco para as estratégias voltadas ao pós-pandemia.

Na transposição desses discursos ao campo educacional brasileiro, observou-se um processo de tradução seletiva, assumido sobretudo pelo TPE e o CNE. Parte das recomendações globais foi incorporada, especialmente aquelas relativas à urgência da implementação das atividades remotas e à necessidade de adequação às diferentes realidades locais, o que implicava, pelo menos em tese, na combinação de tecnologias variadas (TPE, 2020a; 2020b). No entanto, aspectos cruciais foram suprimidos, tais como a relevância de estabelecer políticas voltadas à correção de questões estruturais relacionadas ao acesso aos dispositivos e à conexão, e a

formação docente. Por outro lado, emergiram demandas próprias do contexto brasileiro, como a necessidade de regulamentação que dessem segurança jurídica às iniciativas dos Estados e municípios e orientassem os critérios de validação dessas iniciativas de ERE (TPE, 2020a; 2020b). Essa preocupação dialoga com a recomendação da OCDE (2020) sobre a importância da flexibilização das normas educacionais para adequá-las ao novo contexto. Além disso, o TPE (2020a; 2020b) teve papel relevante ao ampliar a discussão iniciada pelo Banco Mundial (2020), propondo estratégias específicas para o período de retorno às atividades presenciais: busca ativa dos alunos evadidos, avaliação diagnóstica para mensurar o nível de aprendizado dos alunos, seguido de enturmação com base nestes resultados, intensificação das estratégias de reforço escolar, por meio da ampliação do turno escolar e aproveitamento de metodologias bem sucedidas e estruturas projetadas para o período pandêmico.

Nas arenas de influência estadual, verificamos a constituição de dois grupos discursivos distintos. De um lado, estavam a SEE-MG e os parlamentares governistas, que alinhados à concepção hegemônica pelos atores globais, mas sobretudo pela tradução nacional, argumentavam em favor da implementação de estratégias de ERE que permitisse a continuidade das atividades escolares, mitigando os impactos na aprendizagem e garantindo seu valor legal para fins de cômputo da carga horária escolar, mesmo que a política não contemplasse um programa consistente de acesso e conectividade (ALMG, 2020a). De outro, situavam-se os parlamentares da oposição, o Sind-UTE/MG e o FEPEMG. Esses atores, com exceção do sindicato, ainda que compartilhassem o entendimento de que era necessário restabelecer o vínculo com os alunos, divergiam quanto à natureza e à finalidade das propostas. O grupo entendia que tais atividades deveriam ser suplementares, e não computadas como aulas dadas, a menos que houvesse políticas distributivas efetivas que garantissem equidade na participação, pois do contrário excluiriam milhares de estudantes da educação (Sind-UTE/MG, 2020; ALMG, 2020a; FEPEMG, 2020).

Outro ponto negligenciado pela SEE-MG foi a formação docente, que sequer foi mencionada pela secretária Júlia Sant'Anna durante sua participação nas discussões (ALMG, 2020a). Para os atores contrários ao REANP, além das fragilidades estruturais do programa - acesso e formação docente - o próprio processo de formulação havia sido contraditório, pois, apesar do convite para uma construção coletiva, tal como preconizado pela OCDE (2020), as contribuições que deixaram não foram consideradas no modelo proposto pelo governo estadual.

Considerando a diversidade cultural, econômica e estrutural dos sistemas educacionais, tanto em nível global quanto no próprio Brasil, seria plausível esperar a formulação de estratégias diversificadas para a continuidade da educação durante a pandemia. Entretanto, a análise

das narrativas revelou que, apesar do discurso de pretensa flexibilidade das estratégias de ERE frente às especificidades territoriais, as políticas efetivamente implementadas tenderam à padronização de um modelo remoto centrado em soluções tecnológicas, com baixa incorporação de medidas estruturantes, como a formação docente e a garantia de equidade no acesso. Assim, prevaleceu uma lógica de uniformização, que silenciou alternativas locais e aprofundou desigualdades já existentes.

No que se refere à categoria “currículo”, observa-se que, no contexto do discurso global, a OCDE (2020), a Unesco (2020) e o Banco Mundial (2020) - com diferentes ênfases - defendiam que as limitações impostas pela pandemia exigiam a reorganização dos objetivos de aprendizagem e, por consequência, dos currículos nacionais. Embora as atividades remotas devessem manter vínculo com tais documentos, havia o reconhecimento de que adaptações seriam inevitáveis e deveriam ocorrer por meio de curadoria de conteúdos e da priorização de competências e habilidades consideradas mais relevantes (OCDE, 2020; Unesco, 2020) ou viáveis ao trabalho pedagógico à distância (Banco Mundial, 2020). Entre esses organismos multilaterais, a Unesco (2020) foi a única a advertir sobre a necessidade de equilibrar os aspectos curriculares com objetivos educacionais mais amplos - como o bem-estar socioemocional dos estudantes. A OCDE (2020) compartilha dessa compreensão, contudo, assim como o Banco Mundial (2020), limitou-se a propor ajustes pragmáticos, sem comprometer o caráter acadêmico das iniciativas.

No cenário nacional, identificamos o alinhamento às diretrizes internacionais, sobretudo daquelas oriundas do Banco Mundial (2020) e da OCDE (2020), centradas na manutenção do foco acadêmico nas estratégias de ERE. O TPE (2020a; 2020b) reverberou a ideia de que os currículos deveriam ser reorganizados, considerando a adaptabilidade dos conteúdos às restrições impostas pelo ensino remoto. Ivan Siqueira, conselheiro do CNE, argumentou que, diante das desigualdades socioeconômicas evidentes, seria necessário concentrar esforços na garantia da competência básica de aprender, deslocando o foco exclusivo das atividades escolares para além do currículo formal. No entanto, essa perspectiva não foi acolhida pelos demais atores envolvidos no webinar (TPE, 2020b).

Na esfera estadual, os discursos predominantes nas escalas global e nacional repercutiram de forma marginal, uma vez que o modelo proposto pela SEE-MG não incorporou sistematicamente a recomendação de reorientação curricular. Durante a participação da Secretária Júlia Sant’Anna na reunião da ALMG (2020a), apesar do reconhecimento da necessidade de alinhamento com os currículos oficiais, não houve menção à curadoria de conteúdos ou à priorização de habilidades. Em diversas ocasiões, “currículo” foi tratado de forma restrita, como

sinônimo de matriz curricular, ou seja, a distribuição de disciplinas e respectivas cargas horárias (ALMG, 2020a). O único ator local que demonstrou preocupação com as dimensões curriculares foi o FEPEMG (2020), que, à semelhança da Unesco (2020), criticou a centralidade acadêmica excessiva das atividades de ERE. No entanto, seu posicionamento quanto à validade dos modelos dificulta a identificação de alinhamento direto com os discursos globais. A ausência de diretrizes claras por parte da SEE-MG demonstrou que, ao longo do processo de tradução das orientações internacionais e nacionais, o debate curricular foi esvaziado, ficando restrito a uma menção protocolar à obrigatoriedade de observância dos currículos oficiais, sem diretrizes concretas de adequação ao contexto emergencial.

A dimensão pedagógica foi a categoria em que observamos as maiores divergências entre os discursos dos diferentes atores. Partindo da premissa de que a conjuntura pandêmica impunha uma série de restrições à prática docente, enquanto a OCDE (2020) sublinhava a importância da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem - inclusive naquelas situações em que sua participação se tornava especialmente difícil, como no uso de meios analógicos -, a Unesco (2020) enfatizava a necessidade de estratégias que transferissem a centralidade da ação educativa para os estudantes. O Banco Mundial (2020), por sua vez, assumiu uma postura tecnocrática, que destituía o trabalho docente de seu caráter intelectual e o reconfigurava com um sentido mais instrumental, vinculado ao domínio dos recursos tecnológicos.

Nas arenas de influência nacionais, apenas o TPE direcionou esforços à temática. Sua posição foi resultado da intertextualidade das concepções destes e de outros atores, ao defender um modelo que combinasse metodologias centradas no aluno com a participação ativa dos docentes - compreendida como condição essencial para a redução dos riscos de fracasso do ERE (TPE, 2020a; 2020b).

A SEE-MG, contudo, ignorou essa discussão amplamente mobilizada pelos organismos multilaterais e formuladores nacionais. A opção por determinados recursos educacionais no contexto do ERE demandava investimento estatal para garantir o acesso a TDIC - proposição suprimida dos planos do Estado de Minas Gerais. Ainda assim, o desenho do REANP apresentava como eixo central a combinação de material de estudo autodirigido e programa educativo televisivo. Ambos, ao mesmo tempo em que prescindiam da mediação docente, tampouco se ancoravam em metodologias inovadoras centradas nos estudantes. A interação entre professor e aluno foi marginalizada na concepção da proposta, sendo limitada à comunicação via *WhatsApp* durante o curto período da programação ao vivo e ao *chat* no aplicativo oficial, que ainda não estava em operação.

No que se refere à categoria “avaliação”, observamos que o tema teve repercussão limitada em todas as esferas de influência. A OCDE (2020) assumiu uma postura pragmática, coerente com sua tradição histórica, e tratou a questão sob a ótica do desempenho, vinculando a avaliação ao cumprimento de objetivos acadêmicos e à regulação da progressão escolar, por meio da aprovação ou reprovação. Por outro lado, a Unesco (2020), enfatizou a abordagem formativa, recomendando o monitoramento regular das atividades realizadas pelos estudantes com vistas à correção dos percursos de aprendizagem - tendo em vista sua relevância em um contexto marcado pelo distanciamento físico, que comprometia a mediação docente. O Banco Mundial (2020), por sua vez, apresentou uma abordagem superficial, pois, ainda que mencione a importância do monitoramento, não desenvolve critérios nem orientações metodológicas mais densas para esse processo.

Em escala nacional, diferentemente das recomendações dos organismos multilaterais - que destacavam a importância do acompanhamento durante a vigência do ensino remoto (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020) -, os atores nacionais concentraram suas propostas para o retorno das aulas presenciais. Para o TPE (2020a; 2020b), a avaliação diagnóstica assumiria papel central na correção dos efeitos provocados pelo ERE, subsidiando ações como a enturmação dos estudantes por nível de aprendizagem, o direcionamento das estratégias de reforço escolar e a reorganização do calendário letivo. O CNE defendia a utilização das avaliações como instrumento de verificação dos conteúdos e habilidades que poderiam ser validados por meio das atividades remotas desenvolvidas, em contraste com aqueles que deveriam ser retomados durante a reposição de aulas (TPE, 2020b). Ambas as proposições evidenciam que, no contexto nacional, a avaliação foi mobilizada sobretudo como estratégia de regulação e recomposição, e não como ferramenta de acompanhamento processual durante a vigência do ERE.

No âmbito estadual, a ausência de debate sobre avaliação é notável. Durante as discussões realizadas na ALMG (2020a), a SEE-MG não apresentou qualquer diretriz sobre o tema. A proposta do REANP, tal como formulada, não menciona mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo do período remoto. Essa lacuna evidencia um descompasso significativo entre as recomendações disseminadas nas escalas global e nacional e as decisões tomadas no nível estadual, indicando que, nesse caso, o processo de tradução não ocorreu ou foi interrompido.

Concluída a apresentação dos resultados encontrados em nosso *corpus* textual, retomamos, ao final desta subseção, as questões norteadoras relativas ao contexto de influência (p. 35

e 36), com o intuito de oferecer respostas, ainda que parciais, que articulem os dados analisados às dinâmicas de formulação da política educacional emergencial em Minas Gerais.

A primeira questão que se impõe diz respeito aos fatores que explicam a emergência do REANP em Minas Gerais e como se articularam os discursos e os atores que influenciaram sua formulação. A criação do REANP está diretamente relacionada à disseminação da COVID-19 e à necessidade de adoção de medidas de distanciamento e isolamento social, entre elas o fechamento das escolas. Ao mesmo tempo, é possível observar a constituição de uma rede de políticas supranacional - expressa, sobretudo, na atuação da Coalizão Global pela Educação - por meio da qual diferentes organizações, como, a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial, articularam seus discursos sobre a educação em tempos de crise, estabelecendo parâmetros globais para a formulação de políticas locais. No Brasil, diante da omissão do governo federal, atores como o TPE, o CNE, o Consed e a Undime atuaram como tradutores dessas orientações globais, adaptando os discursos à realidade nacional e disseminando suas propostas junto às redes estaduais e municipais. Esse processo de tradução e circulação discursiva permitiu que concepções específicas sobre ensino remoto, aprendizagem e regulação educacional ganhassem centralidade, sendo incorporadas - ainda que de maneira seletiva - na formulação das políticas de ERE. Nesse contexto, a SEE-MG aderiu rapidamente às leituras hegemônicas que indicavam que a suspensão prolongada das atividades presenciais implicaria em perdas significativas de aprendizagem e consequente aprofundamento das desigualdades educacionais, legitimando, assim, a implementação do REANP como a única solução possível.

Nesse processo, nos importa compreender quais os interesses que estavam em disputa na formulação do REANP e como se expressaram nos discursos dos diferentes atores. Em suma, identificamos que os interesses em jogo estavam ancorados em dois horizontes temporais distintos. No curto prazo, havia uma preocupação com a mitigação dos impactos imediatos da pandemia sobre a educação, especialmente no que se referia à manutenção de vínculos escolares e à continuidade das atividades. Contudo, no médio e longo prazo, a crise sanitária passou a ser percebida por determinados grupos como uma oportunidade estratégica para a experimentação - ainda que compulsória - de modelos educacionais mediados por tecnologias, como as modalidades à distância e híbridas, com vistas a sua consolidação no período pós-pandêmico. Organismos multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE defenderam soluções pragmáticas, com foco em desempenho e continuidade dos serviços educacionais, coerentes com suas trajetórias anteriores. Além disso, atores como o TPE buscaram ampliar sua influência no campo educacional brasileiro, fortalecendo seu capital simbólico por meio da produção de dados, propostas técnicas e articulações institucionais com redes de ensino. Por outro lado, em Minas Gerais,

vozes dissonantes como o Sind-UTE-MG, o FEPEMG e parlamentares do bloco de oposição criticaram publicamente as decisões tomadas pela SEE-MG. Esses atores defenderam a centralidade da educação pública universal e de qualidade social, denunciando as desigualdades de acesso às tecnologias e os efeitos excludentes do modelo adotado. Embora tenham atuado com menor capacidade de incidência no desenho final do REANP, suas posições expressam que o campo de disputa de sentidos sobre a política não foi homogêneo.

Outra dimensão importante a ser considerada diz respeito às tendências, influências e prioridades incorporadas na formulação do REANP. De maneira geral, identificamos uma predominância de influências voltadas a aspectos administrativos e operacionais, em detrimento de dimensões curriculares, pedagógicas e avaliativas. A proposta apresentada pela Secretária Júlia Sant'Anna, em diversos momentos, reproduziu argumentos presentes nas formulações do Banco Mundial e do TPE, que destacavam a inevitabilidade do ensino remoto e a necessidade de continuidade das atividades escolares. Isso se deu por meio da utilização combinada de recursos digitais e analógicos, porém, sem que houvesse, de maneira concomitante, ações estruturantes voltadas à formação docente ou à garantia do direito à conexão. A proposta da SEE-MG, portanto, afastou-se das recomendações que enfatizavam o fortalecimento das relações pedagógicas, a adaptação curricular e o monitoramento avaliativo contínuo, evidenciando um modelo centrado na lógica da padronização, com baixa abertura à participação dos profissionais da educação e limitado quanto à sensibilidade das desigualdades históricas do sistema educacional mineiro, resultando na responsabilização individual das famílias, alunos e professores na condução do processo.

4.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Nesta subseção, realocamos nosso foco para o contexto da produção de texto - ou seja, os momentos e espaços em que, no interior do processo político, os discursos forjados e hegemônicos no contexto de influência são convertidos em documentos oficiais - leis, normas, resoluções, planos, orientações técnicas - que representam a tradução dessas narrativas, interesses e sentidos em dispositivos operacionais que orientarão a sua incorporação às práticas escolares cotidianas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994).

À luz da abordagem do ciclo de políticas, a produção textual não pode ser compreendida como uma fase isolada e conclusiva da formulação, encerrada com a promulgação da legislação, mas sim, um processo complexo, no qual os textos são continuamente interpretados, ressignificados e reescritos. Nesse sentido, tais documentos não devem ser tomados como expressão

unívoca das intenções políticas, em vez disso, são artefatos provisórios, abertos à disputa de sentidos e sujeitos a múltiplas recontextualizações (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Esse repertório não se limita aos registros institucionais escritos propriamente ditos, abarcando também pronunciamentos formais e informais, entrevistas, debates públicos, vídeos, entre outros.

No caso específico do REANP, concentramos nosso esforço analítico na identificação dos significados cristalizados nos documentos normativos e orientadores produzidos pela SEE-MG durante o período de suspensão das atividades presenciais. Buscamos, também, apreender as estratégias discursivas acionadas para conferir legitimidade, coerência e aparência de consensualidade às diretrizes estabelecidas, de modo a identificar suas origens, filiações e intencionalidades - sejam elas explícitas ou implícitas. Simultaneamente, procuramos tensionar essas versões institucionalizadas com as leituras críticas elaboradas por outros agentes que compõem o campo educacional mineiro, na tentativa de compreender os acordos, as divergências, as amplificações e os silenciamentos que emergem desse jogo de forças.

Recorremos às noções de gerencialismo, responsabilização e performatividade (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020; Ball; Maguire; Braun, 2021) como chave interpretativa para compreender os sentidos que orientam esse processo. O gerencialismo opera como uma racionalidade ordenadora que subordina os processos pedagógicos aos imperativos administrativos, enquanto a responsabilização desloca o ônus pelos resultados educacionais para gestores, professores, estudantes e famílias, eximindo o Estado de suas obrigações. Por sua vez, a performatividade, diretamente relacionada aos anteriores, redefine os critérios de êxito na educação, priorizando a produção de evidências formais - documentos, indicadores, registros burocráticos - em detrimento dos processos efetivos de aprendizagem e de formação humana.

Nesse cenário, a Tabela 10 sintetiza a distribuição dos excertos por ator/texto, data de publicação e categoria de análise, oferecendo um panorama quantitativo das linhas discursivas que estruturam os textos e os debates políticos em âmbito estadual. Mais do que um simples quadro ilustrativo, ela permite a visualização das ênfases e tendências hierarquizadas na tessitura da política educacional mineira durante o período analisado.

Tabela 10 - Distribuição dos excertos por ator/texto, data de publicação e categoria de análise no contexto de produção do texto

Ator/ Texto	Data de Publicação	Categoria de Análise			
		Administração	Currículo	Pedagogia	Avaliação
Resolução 4310/2020 SEE/MG	17/04/2020	10	1	2	0
Documento Orientador 2020 SEE/MG	12/05/2020	9	1	4	1
Coletiva de lançamento SEE-MG	13/05/2020	15	0	2	1
Comissão de Educação da ALMG	23/05/2020	37	5	14	3
Programa Sind-UTE/MG	23/05/2020	1	0	0	0
Entrevista Rádio Central 98 SEE-MG	11/06/2020	8	0	1	1
Carta do FEPEMG	16/06/2020	9	2	3	0
Documento Orientador 2021 SEE-MG	01/03/2021	9	1	2	7
TOTAL		98	10	28	13

Fonte: elaboração própria, 2025

A disposição observada revela que a configuração dessa distribuição permaneceu, em linhas gerais, praticamente a mesma, com apenas duas exceções. A primeira refere-se à categoria “avaliação”, que, considerando apenas os textos produzidos pelos atores que participaram das arenas estaduais no contexto de influência, apresentou um aumento expressivo, sobretudo com relação aos documentos oficiais. A segunda está relacionada à dimensão pedagógica, que também registrou um ligeiro crescimento, especialmente a partir das contestações dirigidas à versão oficial pelos participantes da Reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (2020b).

Para sistematizar a análise, organizamos esta parte do texto em cinco subseções. As quatro primeiras estão alinhadas às categorias definidas na etapa anterior - Administração,

Currículo, Pedagogia e Avaliação. Na quinta, buscamos articular essas dimensões, evidenciando como foram mobilizadas nos textos produzidos e de que maneira expressam, tensionam ou acomodam os interesses, valores e concepções que sustentaram a formulação do REANP.

4.2.1 Administração

Se, no contexto de influência (Seção 4.1.1), evidenciamos a centralidade assumida pelos discursos que abordavam aspectos de ordem administrativa, no contexto de produção de texto, essa lógica permanece inalterada. Ainda que, na análise da frequência de uso do termo e de seus correlatos, conforme Tabela 10 (p. 186), essa categoria tenha apresentado uma leve redução proporcional no total de menções, ela se manteve como eixo estruturante do REANP - política educacional formalizada pela SEE-MG - e conservou sua posição privilegiada em relação às demais.

A análise dos documentos oficiais revela que os esforços do governo estadual se concentraram, prioritariamente, na formulação de respostas de natureza organizacional e procedimental. Essa ênfase expressa não apenas uma escolha técnica, mas a materialização de uma concepção de política pública pautada na racionalidade gerencial. Nessa perspectiva, os desafios impostos pela pandemia foram reduzidos a problemas de ordem operacional, cuja resolução estaria vinculada à elaboração de protocolos, fluxogramas, manuais, guias e roteiros que garantissem o funcionamento mínimo do sistema - independentemente das condições reais de acesso, das especificidades locais e dos fundamentos pedagógicos, curriculares e avaliativos que deveriam orientar o processo educativo.

Para sustentar esse percurso analítico, optamos por manter a mesma estratégia metodológica adotada nas subseções anteriores, organizando os resultados segundo a ordem cronológica de publicação dos documentos e de realização dos eventos. Esse recurso nos permite apreender tanto as permanências quanto as transformações e discontinuidades presentes no discurso oficial e nas leituras construídas pelos distintos atores do campo educacional mineiro. Contudo, antes de adentrar os principais materiais que compõem o *corpus* de análise desta parte, julgamos pertinente traçar um panorama discursivo dos textos políticos publicados por outros agentes, em especial o CNE e o CEE-MG. Nesse sentido, destacamos o Parecer nº 5 do CNE (2020, p. 2 e 3) - redigido a partir das sugestões recebidas em consulta pública e nos webinários realizados - como documento matriz, visto que ditou os contornos das normativas formuladas pelos conselhos e das políticas de ERE elaboradas em âmbito estadual e municipal. O excerto abaixo explicita a posição do órgão colegiado acerca do enfrentamento dos efeitos da pandemia na educação.

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente [...]. **Seria uma espécie de “ciclo emergencial”**, ao abrigo do artigo 23, *caput*, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CNE, 2020, p. 4; grifo nosso).

O cumprimento da carga horária mínima prevista poderá ser feita por meio das seguintes alternativas, de forma individual ou conjunta:

- 1. reposição da carga horária de forma presencial ao final do período** de emergência;
- 2. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas** enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e
- 3. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais** (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), **realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais**, quando do retorno às atividades (CNE, 2020, p. 21; grifo nosso).

O CNE, no início do documento, destaca que a legislação educacional brasileira prevê a não obrigatoriedade da segmentação anual na organização da trajetória escolar, permitindo, portanto, a constituição de um ciclo emergencial em que os anos letivos de 2020 e 2021 poderiam ocorrer de forma paralela. Posteriormente, apresenta três alternativas para o cumprimento da carga horária mínima exigida: reposição presencial, realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia ou, ainda, após seu encerramento. Embora reconheça essa possibilidade, o Conselho Nacional de Educação alertou quanto aos limites operacionais, financeiros e educacionais que poderiam inviabilizar a opção pela reposição exclusivamente presencial (CNE, 2020, p. 7).

Não obstante, essa mesma cautela não é observada na seção dedicada à discussão sobre a adoção das estratégias de ensino remoto emergencial (ERE), na qual os possíveis impactos dessa escolha, especialmente aqueles relacionados às desigualdades históricas e estruturais do país, são tratados apenas de forma superficial (CNE, 2020, p. 7 e 8). A defesa do órgão em favor da implementação de políticas educacionais emergenciais, assentadas na realização de atividades pedagógicas remotas, torna-se ainda mais explícita na conclusão dessa argumentação, como evidenciado no excerto a seguir.

Neste sentido, **a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais** a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares (CNE, 2020, p. 8; grifo nosso).

O CNE não deixa dúvidas quanto à sua recomendação para o prosseguimento das atividades escolares no contexto pandêmico, a despeito das dificuldades operacionais, pedagógicas

e das problemáticas associadas à sua implementação. Essa orientação, centrada na manutenção do calendário letivo, evidencia uma concepção de enfrentamento da crise sanitária que prioriza a lógica da continuidade administrativa, mesmo diante das profundas assimetrias que marcam o acesso às condições materiais de realização das atividades remotas e da pouca disposição política do governo federal, e, por extensão, dos executivos estaduais e municipais para realizarem robustos investimentos que superassem essas desigualdades - inclusive uma leitura que o Conselho compartilhava com os demais atores no webinar (TPE, 2020b). Nesse sentido, o restante do documento concentrou na definição do que se convencionou chamar de “atividades pedagógicas não presenciais” e na fixação dos critérios que buscavam conferir legitimidade normativa a essas práticas.

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (CNE, 2020, p. 8 e 9; grifo nosso).

Na perspectiva do CNE, não bastava adotar um conjunto de ações descontextualizadas como substituição às aulas presenciais, pois era fundamental que estas - independentemente dos meios adotados - tivessem como finalidade o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem curriculares. Sem esse alinhamento, não poderiam ser consideradas para os fins previstos. As orientações propostas pelo Conselho elencavam inúmeras alternativas que iam desde a utilização de meios digitais até o uso de material didático impresso. Apesar desse discurso enfatizar a centralidade dos objetivos de aprendizagem, pouco se discutia sobre as condições objetivas que permitiriam que esses fossem, de fato, alcançados por todos os estudantes. Essa ênfase curricular reforçava o viés formalista, centrado no cumprimento de protocolos, ao passo que invisibilizava ou minimizava as desigualdades estruturais e seus impactos sobre o acesso e a qualidade em qualquer que fosse o desenho da iniciativa de ERE.

Nesse sentido, o trecho abaixo apresenta as diretrizes estabelecidas pelo CNE para a validação dessas ações empreendidas durante o fechamento das escolas, que reforçam esse argumento.

Ao deliberar sobre a possibilidade de realização de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei e reduzir a necessidade de realização de reposição presencial, o sistema de ensino deve observar:

1. o **cômputo desta carga horária** apenas mediante publicação pela instituição ou rede de ensino do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais indicando:
 - os **objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo** e/ou proposta pedagógica que se pretende atingir;
 - as **formas de interação** (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante para atingir tais objetivos;
 - a **estimativa de carga horária** equivalente para o atingimento deste objetivo de aprendizagem considerando as formas de interação previstas;
 - a **forma de registro de participação dos estudantes**, inferida a partir da realização das atividades entregues (por meio digital durante o período de suspensão das aulas ou ao final, com apresentação digital ou física), relacionadas aos planejamentos de estudo encaminhados pela escola e às habilidades e objetivos de aprendizagem curriculares; e
 - as **formas de avaliação não presenciais** durante situação de emergência ou presencial após o fim da suspensão das aulas.
2. previsão de formas de garantia de atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes e/ou instituição de ensino que tenham dificuldades de realização de atividades pedagógicas não presenciais (CNE, 2020, p. 22 e 23; grifo nosso).

O cômputo da carga horária estava condicionado à elaboração pelas autoridades educacionais competentes do planejamento das ações de ERE, no qual deveriam constar as habilidades curriculares previstas, a carga horária a ser cumprida, as formas de interação - mediadas ou não pelas TDIC -, os registros de realização por parte dos estudantes e os instrumentos avaliativos adotados. Para além disso, os sistemas de ensino deveriam estabelecer estratégias para o atendimento dos estudantes que, porventura, apresentassem dificuldades na realização dessas atividades. Entretanto, essa medida não apresentava o mesmo nível de obrigatoriedade das demais.

O CNE reforça o caráter gerencial de sua proposta ao estabelecer um conjunto de procedimentos operacionais para a validação, enquanto as ações de natureza pedagógica aparecem diluídas sob a forma de recomendações, sem força normativa. Esse descompasso revela a manifestação do discurso e da racionalidade gerencialista que atravessa a formulação das políticas educacionais contemporâneas, em que o imperativo da gestão, da operacionalização e do cumprimento de metas se sobrepõe à reflexão sobre a dimensão educacional (Ball; Youdell, 2008; Ball, 2020). De igual modo, a formação docente também assumiu esse caráter no parecer, conforme se observa na continuidade do trecho apresentado a seguir.

3. realização, quando possível, de processo de formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas (CNE, 2020, p. 22 e 23; grifo nosso).

A formação é tratada de forma aligeirada pelo Conselho, figurando apenas como uma recomendação e não como critério para a aprovação das atividades de ERE desenvolvidas. O parecer indica que ela deveria ocorrer apenas “quando possível”, sem assumir a obrigatoriedade de uma medida que, na prática, seria de extrema relevância para o fortalecimento dessas ações à distância. Esse tratamento não consiste apenas em uma fragilidade na proposição normativa, mas, sobretudo, evidencia uma concepção que subordina os aspectos formativos às condições operacionais e financeiras dos sistemas de ensino, transferindo-os para a esfera do possível, do desejável, mas não do exigível.

Outro ponto abordado pelo órgão diz respeito às ações voltadas ao retorno presencial - no momento em que não houvesse mais riscos sanitários -, as quais, assim como no caso da formação, são apresentadas apenas de forma protocolar.

Além disso, o CNE orienta que cada sistema de ensino ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados deve considerar:

[...]

3. Que as instituições ou redes de ensino devem destinar, ao final da suspensão das aulas, períodos no calendário escolar para:

a) **realizar o acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias**, como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social. [...]

b) realizar uma **avaliação diagnóstica** de cada criança por meio da observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais e construir um programa de recuperação, caso necessário, para que todas as crianças possam desenvolver, de forma plena, o que é esperado de cada uma ao fim de seu respectivo ano letivo. [...]

c) **organizar programas de revisão** de atividades realizadas antes do período de suspensão das aulas, bem como de eventuais atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial;

d) **assegurar a segurança sanitária das escolas**, reorganizar o espaço físico do ambiente escolar e oferecer orientações permanentes aos alunos quanto aos cuidados a serem tomados nos contatos físicos com os colegas de acordo com o disposto pelas autoridades sanitárias;

e) **garantir a sistematização e registro de todas as atividades pedagógicas não presenciais, durante o tempo de confinamento**, para fins de comprovação e autorização de composição de carga horária por meio das entidades competentes;

f) **garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020**, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, **de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar** (CNE, 2020, p. 21 e 22; grifo nosso).

Tal como defendido no webinar pelo TPE (2020b), as questões de natureza pedagógica estavam concentradas, no documento do CNE (2020), como orientações voltadas para o pós-pandemia. Diante desse cenário, o Conselho sugeria a realização de ações como acolhimento de professores, alunos e famílias, avaliações diagnósticas, processos de recuperação e

revisão de conteúdos, além da definição de mecanismos de avaliação - que, na prática, estavam mais associados à progressão escolar - bem como diretrizes relativas às questões sanitárias.

Seguindo a mesma lógica, o CEE-MG publicou, em 8 de maio de 2020¹⁸, a Resolução nº 474/2020, na qual estabelecia as diretrizes para a reorganização do calendário escolar em âmbito estadual. No artigo 1º, regulamenta a possibilidade de implementação de programas de ERE, de forma excepcional e restrita ao período em que vigorassem as medidas de isolamento, como estratégia para cumprimento da carga horária mínima exigida. Adotando redação praticamente idêntica à do CNE, o artigo 2º apresenta as três possibilidades para essa reorganização. Já no artigo 3º, de forma mais sucinta que o Conselho Nacional, discute os possíveis impactos do fechamento das escolas e da opção pela reposição presencial, além de indicar a possibilidade de combinar mais de uma das alternativas propostas.

No entanto, ao longo do documento, percebe-se um claro direcionamento para o tratamento da alternativa de ERE, enquanto as demais possibilidades são abordadas de maneira superficial ou quase inexistente. O artigo 4º, novamente recorrendo ao texto do CNE, reafirma o mesmo entendimento sobre as atividades de ERE, que poderiam contemplar desde ações medidas por meios virtuais até o uso de material impresso, com o acréscimo do “Plano de Estudos Tutorados” (PET) como uma alternativa específica para o contexto mineiro. O destaque, porém, recai sobre o artigo subsequente, apresentado abaixo.

Art. 5º - A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem, por parte dos estudantes, e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono, bem como permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico da escola.

Parágrafo único - As atividades não presenciais visam mitigar prejuízos à aprendizagem dos estudantes. Entretanto, podem não ser acessíveis, a todos, de forma equânime, podendo ser necessárias ações reparatórias, no futuro, evitando o aumento da desigualdade e promovendo a equidade (Minas Gerais, 2020d, p. 29; grifo nosso).

Segundo o órgão, as atividades não presenciais tinham como objetivo evitar as perdas de aprendizagem, a quebra de vínculo com a escola e a desestruturação da rotina escolar. Contudo, admitiu no próprio documento que estas medidas poderiam não ser acessíveis a todos, o que resultaria no aprofundamento das desigualdades e poderiam exigir ações futuras para repará-las. Tal como ocorre em uma bula de remédio, o CEE-MG expõe, lado a lado, tanto as

¹⁸ A Resolução CEE-MG nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020d) apresenta, em diversos trechos, redação idêntica à adotada pelo CNE (2020) no Parecer nº 5/2020. Por essa razão, nesta e nas subseções seguintes, trouxemos apenas os excertos do documento que foram reescritos pelo Conselho Estadual ou aqueles que, embora semelhantes, subsidiaram a análise a ser realizada.

indicações do tratamento quanto os potenciais efeitos colaterais - reconhecendo, ainda que de forma protocolar, que a própria solução proposta poderia agravar o problema que buscava mitigar. Diferentemente do CNE (2020), que limita sua discussão até esse ponto, o CEE-MG avança um pouco mais ao afirmar que as atividades que não atendessem aos critérios mínimos estabelecidos não deveriam ser consideradas para fins de cumprimento da carga horária, como ilustrado no excerto apresentado a seguir.

Art. 10º [...]

§ 4º - **As atividades porventura executadas, de forma remota, que não atenderem aos critérios mínimos para serem consideradas atividades escolares, deverão ser consideradas atividades meramente complementares**, ensejando a necessidade de reposição de carga horária posterior e, consequentemente, nova readequação dos calendários escolares (Minas Gerais, 2020d, p. 29; grifo nosso).

O parágrafo 4º do artigo 10º estabelecia que as atividades que não estivessem em conformidade com os critérios definidos deveriam ser consideradas apenas como estratégias complementares, não computando carga horária e, portanto, obrigatoriamente sujeitas à reposição no retorno presencial. Embora essa formulação não se traduza, necessariamente, em um enfrentamento efetivo das desigualdades, sua incorporação na resolução representa um avanço no campo normativo, especialmente porque o documento também atribuía às autoridades educacionais a responsabilidade de garantir condições de acesso a todos os estudantes, conforme disposto no artigo 18, parágrafo 1º, transcrito a seguir.

Art. 18 [...]

§ 1º - **Ao deliberar que as aulas e atividades continuem de forma não presencial, as autoridades do Estado e dos Municípios e as instituições particulares devem trabalhar para proporcionar condições para o acesso de todos os estudantes, ao aprendizado, bem como aos professores, para realização do ensino** (Minas Gerais, 2020d, p. 30; grifo nosso).

A legislação não obrigava as escolas e a rede estadual a disponibilizarem os recursos das TDIC, mas, no mínimo, atribuía a estes agentes a responsabilidade por proporcionar condições de acesso ao processo de ensino-aprendizagem para estudantes e professores. Essa formulação retoma, em certa medida, o discurso presente nos documentos da OCDE (2020) e da Unesco (2020) que não reverberou entre os atores avaliados no contexto de influência - especialmente aqueles que participaram do webinar (TPE, 2020b). Todavia, essa responsabilização aparece desvinculada de qualquer discussão mais consistente sobre os meios, os recursos ou os compromissos políticos necessários à sua efetivação, de forma que era possível entender como condição de acesso tanto a distribuição de computadores quanto a entrega de material impresso

- uma concepção que, na prática, se mostrava pouco efetiva para o enfrentamento das desigualdades pré-existentes e para a garantia da equidade.

A validação da carga horária realizada por meio do ERE também foi tratada na resolução, especificamente no Artigo 19º (Minas Gerais, 2020d, p. 30), que incorporou, de forma literal, a redação apresentada no parecer do CNE (2020). Esse artigo estabelece como critérios mínimos o alinhamento das atividades ao currículo, a carga horária prevista, a definição de formas de interação com os estudantes - mediadas ou não por tecnologias -, o registro da participação dos alunos e a realização de processos avaliativos. Para além dessa transcrição normativa, o CEE-MG aprofunda o tema ao dedicar um capítulo específico à regulamentação dos procedimentos de comprovação e validação das atividades realizadas, como se observa no ex-certo a seguir.

Art. 20 - Para efeito de autorização da realização de atividades pedagógicas não presenciais, no cômputo da carga horária de atividade escolar obrigatória, a instituição de ensino deverá, em até 30 (trinta) dias após o retorno às aulas presenciais, enviar requerimento solicitando a validação, por *e-mail*, às Superintendências Regionais de Ensino ou às respectivas Secretarias Municipais de Educação, quando for o caso, contendo:

I – Relatório Circunstanciado do Diretor da Instituição de Ensino contendo o seguinte:

a) informação sobre as alterações e adequações realizadas na Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Calendário escolar, em virtude da suspensão das atividades presenciais e adoção do regime de atividades pedagógicas não presenciais;

b) formas de comunicação com os estudantes, pais e/ou responsáveis sobre a suspensão das aulas presenciais e a divulgação do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais;

c) relato dos procedimentos a serem adotados, pela instituição, no retorno das atividades presenciais, quanto à:

- realização de **avaliação diagnóstica** em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais;

- **revisão dos conteúdos trabalhados** antes do período de suspensão das aulas presenciais, bem como das atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial, para **nivelamento das aprendizagens e habilidades, pelos estudantes**;

- **realização de recuperação**, caso necessário, para que todos os estudantes possam desenvolver, de forma plena, o que é esperado, de cada um, ao fim de seu respectivo ano letivo, e sua consequente aprovação;

d) **formas de comunicação com os estudantes**, pais e/ou responsáveis sobre as ações descritas acima para a realização de avaliação diagnóstica, revisão de atividades e recuperação da aprendizagem;

e) **informação quanto à data de início e término das atividades não presenciais**.

II - Junto ao Relatório Circunstanciado, o Diretor da instituição deverá anexar documentos que evidenciem as informações prestadas, como, por exemplo: o planejamento das atividades não presenciais, previsto no artigo 19 desta resolução [...]

III - Atendidos os critérios mínimos para serem consideradas atividades escolares – ou seja, contemplação dos objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular, acesso ao conteúdo proposto, orientação pelo professor, frequência exigível e registro, e cumpridos os requisitos descritos acima, a oferta

das atividades pedagógicas não presenciais, para fins de composição da carga horária, será validada pelas Superintendências Regionais de Ensino, por meio do Serviço de Inspeção Escolar, ou pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação, quando for o caso (Minas Gerais, 2020d, p. 30; grifo nosso).

O Artigo 20º estabelecia que, para a validação das atividades realizadas no âmbito do ERE, as escolas deveriam encaminhar às Superintendências Regionais de Ensino (SRE) um conjunto de documentos comprobatórios, dentre eles: um relatório circunstanciado contendo informações sobre as alterações na Proposta Pedagógica, no Regimento Escolar e no Calendário; a descrição das formas de comunicação com os estudantes, seus pais e/ou responsáveis; e o relato dos procedimentos adotados para o retorno presencial - especialmente no que se refere à avaliação, à revisão e à recuperação - além do planejamento das ações desenvolvidas no período previsto no Artigo 19º. O destaque recai sobre o item III, que incluiu, a orientação pelos professores como um dos requisitos mínimos para que as atividades pudessem ser computadas. Apesar de fortemente ancorado na lógica gerencial e administrativa, o documento do CEE-MG apresenta um grau de prescrição normativa mais rigoroso do que o estabelecido pelo CNE no que se refere às garantias formais da aprendizagem.

Concluída essa etapa, passamos agora à análise de como essas diretrizes nacionais e estaduais foram incorporadas na Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c), que institui o REANP.

Art. 1º [...]

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.

Art. 2º - **As Escolas Estaduais**, observando o disposto nesta Resolução, **deverão reorganizar seus Calendários Escolares, compreendendo a realização de atividades escolares não presenciais**, para minimizar as perdas aos estudantes em razão da suspensão das atividades escolares presenciais, conforme Deliberação nº 18, de 22 de março de 2020, do Comitê Extraordinário .19, **assegurando-se:**

I - o cumprimento da carga horária mínima obrigatória;

II - o alcance dos objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos em sua Proposta Pedagógica, com qualidade, para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional ofertado, até o final do período letivo (Minas Gerais, 2020c, p. 50; grifo nosso).

Se fosse possível elencar uma única função para o processo educativo, qual deveria ser sua prioridade máxima? Os dois primeiros artigos da Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c) deixam evidente que, no modelo de ERE de Minas Gerais, o cumprimento da carga horária mínima obrigatória foi hierarquicamente sobreposto ao atendimento dos próprios

objetivos educacionais. Além disso, conforme disposto no documento, o REANP não se configurava como uma política ou programa educacional, mas, antes, como um conjunto de procedimentos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias. Se o CNE - e, sobretudo, o CEE-MG - adotavam certo cuidado discursivo na formulação de suas diretrizes, a SEE-MG escancarou, sem disfarce, sua opção pela lógica gerencial. Prova disso é que a expressão “carga horária” aparece 34 vezes no texto, enquanto “aprendizagem” e “qualidade” são mencionadas, respectivamente, apenas 4 e 1 vezes. A Secretaria, portanto, elimina qualquer margem para dúvidas: diante de uma crise sanitária e social de proporções históricas, sua resposta consistiu em reduzir a política educacional à adoção de protocolos, rotinas e instrumentos burocráticos. Do ponto de vista normativo, seu desenho programático previa a utilização de um único recurso pedagógico: o PET.

Art. 3º - Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino.

§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.**

Art. 4º - **Para o cumprimento da carga horária prevista nas matrizes curriculares devem ser computadas as atividades programadas fora da unidade escolar, descritas no Plano de Estudos Tutorado (PET)** (Minas Gerais, 2020c, p. 50; grifo nosso).

O “Plano de Estudos Tutorado” (PET) era um material que, embora remetesse formalmente a uma apostila, se apresentava como um conjunto ordenado de roteiros de estudos auto-dirigidos, composto por atividades, conteúdos e questões elaboradas em consonância com as habilidades e objetos de aprendizagem definidos no CRMG, no CBCMG e na BNCC, para cada ano de ensino e componente curricular. Além de sua função instrucional, o PET também carregava a pretensão de atuar como catalisador do conhecimento, na medida em que pressupunha que, ao realizar as atividades propostas, o estudante buscaria, de forma autônoma, informações adicionais sobre os objetos de conhecimento - mesmo que sob o acompanhamento de um tutor não identificado explicitamente na legislação, mas que, implicitamente, seria o próprio professor. Conforme disposto na Resolução nº 4310/2020, o cômputo da carga horária cumprida pelos

estudantes durante a vigência do REANP estava diretamente condicionado à realização do PET, o que conferia a esse instrumento uma centralidade operacional e simbólica dentro da política. Sua distribuição deveria ocorrer prioritariamente por meio das TDIC e, apenas excepcionalmente - pois, segundo a leitura da SEE-MG, a maioria dos estudantes teria acesso a dispositivos e conexão -, poderia ocorrer em formato impresso. Em ambos os casos, caberia às escolas a responsabilidade pela entrega do material, como explicitado no excerto a seguir.

Art. 6º - **Cabe ao Gestor Escolar**, de acordo com os meios de comunicação disponíveis, e **em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino, estabelecer o modo de envio e recebimento das atividades aos estudantes e/ou responsáveis**, a serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais, deliberado pelo Comitê Extraordinário COVID-19.

§1º **Deverão ser priorizados os meios de comunicação não presenciais**, por telefone, *e-mail*, plataforma digital ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso ao estudante.

§2º **É responsabilidade da unidade escolar**, de acordo com suas especificidades e **em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino, garantir a entrega, a realização e a devolução dos Planos de Estudos Tutorados pelo estudante, bem como o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas pelo estudante**, no formulário constante do ANEXO I (Minas Gerais, 2020c, p. 50; grifo nosso).

O Artigo 6º transferiu aos diretores e demais profissionais da unidade escolar a responsabilidade pela entrega, acompanhamento, realização e devolução dos PETs pelos estudantes. O restante do texto é dedicado à definição de rotinas administrativas e ao preenchimento de formulários burocráticos relacionados ao regime de teletrabalho dos servidores e ao controle da carga horária cumprida pelos alunos. No entanto, o documento carece de elementos de natureza pedagógica e operacional que, a nosso ver, seriam imprescindíveis para orientar a implementação do REANP. Não há, por exemplo, nenhuma indicação explícita sobre a concepção de educação que fundamenta a proposta, tampouco são apresentados os princípios que deveriam nortear a atuação docente nesse contexto. Da mesma forma, permanecem ausentes informações sobre os meios e as formas de interação entre professores e estudantes, as estratégias de formação docente a serem disponibilizadas e as ações concretas voltadas à garantia de acesso a dispositivos, conectividade e recursos tecnológicos, tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação.

Diante dessas ausências, em 17 de maio de 2020, a SEE-MG publicou o Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e), cujo objetivo era, ao menos em parte, suprir as lacunas deixadas pela Resolução e, de forma intencional, buscar controlar os sentidos, as leituras e as interpretações possíveis do texto político (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006). A própria introdução do documento dedica algumas linhas à tentativa de se antecipar às críticas que já

circulavam, notadamente aquelas que apontavam para o descompasso evidente entre o modelo proposto e a realidade socioeconômica e educacional do estado.

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, 2020e, p. 4; grifo nosso).

A SEE-MG alegava ter considerado os condicionantes econômicos, sociais, geográficos e físicos - este último no sentido de infraestrutura - para a formatação do desenho programático do REANP, assegurando, assim, que seria possível alcançar cada domicílio do Estado e, conseqüentemente, não aprofundar as desigualdades educacionais existentes. Entretanto, a Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c), publicada dois dias após a 5ª Reunião da ALMG (2020a), já sinalizava que nenhuma alteração havia sido promovida no plano apresentado aos parlamentares na ocasião - apesar da linha discursiva construída pelos deputados do bloco de oposição evidenciar a desconexão da proposta da SEE-MG com a realidade cultural, social e infraestrutural do Estado. O Documento Orientador apenas reforça esse diagnóstico ao manter as mesmas bases e reiterar a centralidade - ou até a exclusividade - do PET como principal recurso metodológico e operacional da política de ERE em Minas Gerais.

Nesse regime especial, a SEE/MG organizou frentes de ações educacionais baseadas em **Plano de Estudos Tutorado (PET)** e, para que este material chegue aos estudantes, as escolas estaduais deverão **utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, providenciar a impressão dos materiais e assegurar que sejam disponibilizados ao estudante**. A seleção desses recursos deve partir da necessidade e acessibilidade do estudante (Minas Gerais, 2020e, p. 4; grifo nosso).

Toda a ação educacional do período pandêmico, com valor de carga horária e respaldo normativo, foi estruturada sobre um material autoinstrucional que deslocava a mediação docente para uma posição periférica no processo educativo. Em que pese o modelo se constituir enquanto uma resposta emergencial, ele expressa uma racionalidade gerencial que reduz a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem a um roteiro de tarefas. Como ferramentas pedagógicas complementares - ou, nas palavras da própria SEE-MG, “canais de comunicação e acesso ao material” (Minas Gerais, 2020e, p. 6) - disponibilizavam-se o aplicativo “Conexão Escola”, a página “Estude em Casa” e o programa “Se Liga na Educação”.

- **Aplicativo Digital Conexão Escola** - o formato promoverá a **interação direta entre professores e estudantes**. Com esse recurso, o estudante terá **acesso ao PET, às videoaulas transmitidas pelo programa Se Liga na Educação, às atividades de fixação**, além da troca de informações e experiências por meio de *chat*. [...]
- **Programa Educação** - exibido pela **Rede Minas e pela TV Assembleia**, de segunda-feira a sexta-feira de 7h30 às 12h30. O objetivo principal do programa é ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos pedagógicos trabalhados nos PET em diversas localidades de Minas Gerais, para que tenham mais uma ferramenta de aprendizagem. Serão disponibilizados um total de 200 vídeos gravados e 20 vídeos ao vivo. Os vídeos gravados e ao vivo possuem 20 e 78 minutos de duração, respectivamente, e estarão disponíveis também no Aplicativo Digital Conexão Escola. Todos os programas contam com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino. Será exibido uma área de conhecimento por dia, sendo a sexta-feira dedicada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com aulas para todos os componentes curriculares. O programa também estará disponível pelo *site* <https://www.youtube.com/user/redeminas>.
- **Hotsite Estude em Casa:** A SEE-MG disponibiliza, por meio do *hotsite* <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br>, **informações centralizadas sobre: as ferramentas e recursos** da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que serão disponibilizados durante o Regime de Estudos Não Presenciais no período de isolamento social do COVID-19; **os Planos de Estudos Tutorados; o Programa Se Liga na Educação; as legislações referentes ao COVID-19; os Guias práticos para professores, alunos e comunidade escolar**; e respostas para as Dúvidas Comuns (Minas Gerais, 2020e, p. 6 e 7; grifo nosso).

O aplicativo, concebido como ferramenta principal para garantir o acesso aos materiais e promover a interação direta entre professores e alunos, ainda não estava plenamente operacional¹⁹, fato que a secretaria optou por não evidenciar oficialmente no Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e), paralelamente ao Programa “Se Liga na Educação”, transmitido diariamente pela Rede Minas e pela TV Assembleia, composto por videoaulas gravadas e ao vivo, nas quais professores selecionados da rede estadual explicavam os conteúdos do PET. No entanto, seu alcance efetivo se mostrou limitado, pois, até 2021, a cobertura desses canais públicos²⁰ alcançava menos da metade dos 853 municípios mineiros, evidenciando a expressiva desigualdade territorial na oferta desses recursos. Complementarmente, o *site* “Estude em Casa” agregava esses materiais em um único espaço virtual, o que, apesar de facilitar o acesso, não solucionava as barreiras relacionadas à infraestrutura tecnológica.

Adotando integralmente a perspectiva de atores hegemônicos globais (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020) e nacionais (TPE, 2020a; 2020b; CNE, 2020), a SEE-MG implementou uma estratégia que combina recursos de alta e baixa tecnologia sobrepostos,

¹⁹ Na reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG, realizada em 8 de junho de 2020, a professora Carina Fonseca Soares Rezende denunciou que, mesmo após sucessivos adiamentos, o aplicativo “Conexão Escola” - que entrou em operação em 18 de maio de 2020 - ainda não contava com a funcionalidade de *chat* habilitada (ALMG, 2020b).

²⁰ Em entrevista concedida por Gustavo Mendicino - presidente Empresa Mineira de Comunicação (EMC), gestora da Rede Minas - em 2021, o sinal da Rede Minas chegava em apenas 81 municípios mineiros (Minas Gerais, 2025c). Já a TV Assembleia, em 2020, alcançava aproximadamente 180 municípios (ALMG, 2020d).

numa tentativa de abarcar estudantes em contextos diversos. Contudo, essa abordagem, longe de superar as desigualdades estruturais, pode reproduzir e até aprofundar as exclusões educacionais, ao segmentar o acesso conforme o nível tecnológico disponível em cada região ou domicílio. Ademais, a SEE-MG indicou ter empreendido outras ações suplementares com o intuito de ampliar o alcance do REANP, como evidenciado pelos fragmentos abaixo:

Disponibilização de Dados Móveis gratuitos - cada estudante e professor poderá utilizar os dados móveis patrocinados pela SEE/MG para ampliar as possibilidades de acesso ao material pedagógico disponibilizado e ao Aplicativo Digital Conexão Escola (Minas Gerais, 2020e, p. 6; grifo nosso).

Para os estudantes que não possuem acesso à internet, a escola deverá fazer a impressão do PET e definir a melhor forma, com apoio da Superintendência Regional de Ensino (SRE), de garantir que o material chegue ao estudante. Para tanto, **a SEE/MG disponibilizará os recursos necessários.** 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 (Minas Gerais, 2020e, p. 7 e 8; grifo nosso).

A proposta apresentada pela SEE-MG alinha-se às recomendações de atores globais e nacionais, como o Banco Mundial (2020) e o TPE (2020a; 2020b), que indicam parcerias com operadoras de telecomunicações como estratégia para ampliação do acesso. Contudo, mesmo com iniciativas como a navegação patrocinada, muitos estudantes permaneciam sem os recursos mínimos para usufruir efetivamente dessas facilidades. Nessa situação, a SEE-MG deslocou a responsabilidade para as escolas e SRE de garantir que o material chegasse ao aluno. Com esse conjunto de recursos educacionais e medidas administrativas, a secretaria acreditava ter formulado um programa de ERE que dispunha das melhores ferramentas disponíveis para garantir o acesso à educação em todos os rincões do Estado. Entretanto, as ações suplementares anunciadas para ampliar o alcance do REANP mostravam-se insuficientes para superar as barreiras concretas enfrentadas por parcela significativa dos estudantes, que continuavam excluídos do processo educativo remoto, revelando a distância entre o discurso oficial e a realidade efetiva das condições de acesso. No que tange aos docentes, além dos recursos já mencionados, a SEE-MG considerou outras estratégias igualmente consolidadas e efetivas, como demonstram os excertos a seguir.

Além disso, **a SEE/MG disponibiliza para todos os servidores e-mail institucional que traz um conjunto de ferramentas digitais para comunicação como o Chat, Hangouts e o Meet da Plataforma G Suite for Education** (Minas Gerais, 2020e, p. 8; grifo nosso).

A **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores** oferece **formação continuada, por meio de cursos *online* gratuitos**, para profissionais da rede pública de ensino, tendo como **objetivo a atualização dos conhecimentos para garantir um ensino de qualidade e em conformidade com o Currículo Referência de Minas Gerais e as novas práticas pedagógicas**. A carga horária destinada à realização desses cursos poderá ser computada para cumprimento das atividades extraclasses pelo professor, conforme orientações do Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG - Gabinete.

Os cursos estão distribuídos em Trilhas Formativas para implementação do Currículo, da Coordenação Pedagógica, da Língua Portuguesa, da Matemática e das Tecnologias Educacionais. As inscrições são feitas no portal da Escola de Formação no link: escoladeformacao.educacao.mg.gov.br. Confira algumas opções disponíveis: **Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo; Gestão da sala de aula: você seguro em classe; O Planejamento no contexto escolar; Avaliação Escolar em benefício da Aprendizagem; Coordenador Pedagógico: papel e relevância no Sistema educacional entre outros** (Minas Gerais, 2020e, p. 23; grifo nosso).

Pensando nos docentes, a SEE-MG incorporou ao programa um conjunto de recursos que já estavam disponíveis anteriormente, como o pacote educacional do *Google*²¹, que incluía acesso a ferramentas como *Google Meet* e *Hangouts* - ambas voltadas para comunicação síncrona. Contudo, se a secretaria estava desenvolvendo um aplicativo com essa mesma finalidade, qual seria, afinal, a justificativa para manter ou recomendar essas funcionalidades oferecidas pela gigante da tecnologia? Ademais, no Documento Orientador foi dedicada uma seção específica para apresentar as estratégias de formação continuada destinadas ao período. Todas elas foram ofertadas por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. No entanto, as opções disponíveis à época não contemplavam temas diretamente relacionados à conjuntura emergencial e tampouco ao REANP. A perspectiva da SEE-MG, nesse aspecto, se aproxima do discurso hegemônico difundido por organismos como o Banco Mundial (2020) e amplamente endossado por atores nacionais, que tendiam a marginalizar a formação docente nos programas de ERE recomendados.

A coletiva de lançamento do REANP tinha como propósito não apenas a apresentação pública do programa, mas, sobretudo, blindar o modelo proposto frente às críticas e mobilizar o apoio dos representantes da mídia mineira. Sendo assim, por entendermos que tanto o Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e) quanto a Resolução 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c) cumpriram essa função de apresentação do REANP, selecionamos para efeito desta análise, apenas os trechos que representaram acréscimos ao que já havia sido formalizado - como a

²¹ Como evidenciado na Seção 4.1.5, a parceria pioneira entre a SEE-MG e o *Google* remonta à primeira década dos anos 2000. Embora não implique custos diretos para o Estado de Minas Gerais, configura uma modalidade de privatização, na medida em que permite à empresa coletar e explorar dados de seus usuários - no caso, trabalhadores da educação e estudantes (Lopes, 2023).

navegação patrocinada e as estratégias projetadas para o pós-pandemia -, além daqueles que evidenciam de modo mais explícito a defesa empreendida pela SEE-MG. Os fragmentos destacados a seguir foram extraídos das falas da secretária Júlia Sant’Anna durante a coletiva.

O ponto que eu acho que não coloquei, o **nosso aplicativo para celular, ele vai ter a navegação patrocinada integralmente, financiada pelo Estado**. A navegação, quando você entra no aplicativo, é integralmente financiada pelo Estado (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

Fechando o *slide* que traz, talvez, o **ponto que seja mais importante desse regime de estudos não presencial, que é o que vai acontecer depois. Logo, nós tenhamos condição de restabelecer as atividades presenciais**. Vai ser muito importante que a gente garanta o retorno do máximo de todos os alunos que tiveram que ficar em casa. Então, a gente já tem uma experiência muito grande de **busca ativa**, que foi consolidada ao longo do ano passado. A gente está planejando **um programa expressivo de reforço escolar** e vai ser fundamental **uma avaliação diagnóstica**. **Com base nesse plano de estudos tutorado, a gente vai fazer uma avaliação e um plano de estudos praticamente pessoal, para cada aluno dessa rede, para que a gente consiga ter a certeza de que o processo ensino-aprendizagem se deu da melhor forma possível**. Eu acho que era isso. **Formação de professores**, como esse professor vai conseguir trabalhar nesse momento de **acolhimento desses alunos**, prestar todo o apoio aos professores e, também, **garantir uma boa revisão de conteúdos**, para que a gente tenha a sociedade, os alunos, nossos estudantes, nesse restabelecimento das atividades presenciais de forma muito segura e orgulhosos do seu processo (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

Na 5ª Reunião da ALMG (2020a), a secretária já havia antecipado, ainda que de forma superficial, os dois temas. A navegação patrocinada foi mencionada no Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e), mas sem qualquer detalhamento sobre como se daria sua operacionalização. Na coletiva (Rede Minas, 2020), Júlia Sant’Anna esclareceu que esse “benefício” seria restrito aos usuários do aplicativo “Conexão Escola”, não se estendendo às demais funcionalidades do REANP - como o *site* “Estude em Casa” e o pacote *Google* ofertado aos docentes - conquanto o próprio aplicativo sequer estivesse em funcionamento. Na prática, isso significava que, diante da impossibilidade de acessá-lo ou da necessidade de utilizar outros meios para o processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes não contavam com qualquer tipo de cobertura institucional.

Ao tratar das medidas a serem adotadas no retorno presencial, a secretária deixou evidente o alinhamento com o TPE. Como exemplo claro desse eco discursivo retomamos a fala de Priscila Cruz, presidente executiva da organização, durante o webinar: “[...] eu quero aqui enfatizar que o momento mais importante de todos nós, da nossa reflexão é o ‘volta às aulas’” (TPE, 2020b). Mais do que mera coincidência retórica, esse alinhamento indica a adesão explícita às recomendações do TPE, que defendia ações como busca ativa, avaliação diagnóstica, reforço escolar, revisão de conteúdos e acolhimento dos alunos (TPE, 2020a; 2020b) - diretrizes

igualmente incorporadas pelo CEE-MG (Minas Gerais, 2020d). A estratégia delineada, de caráter intensivo, se apoiava na mensuração das dificuldades de aprendizagem e na elaboração de um plano de estudo individualizado, que passava a orientar diretamente o trabalho docente.

Esse desenho revela uma lógica profundamente gerencial, sustentada na medição, no controle e na aplicação de protocolos de correção. Nessa dinâmica se transferia, primeiramente, ao aluno o ônus dos impactos gerados pela pandemia - que deveria ser “corrigido” por meio de ferramentas de gestão - e, na sequência, ao professor, responsável por acionar, de forma simultânea, um repertório de rotinas operacionais em turmas excessivamente numerosas. Ao fazer isso, reforça os mecanismos de responsabilização individual que são próprios das políticas educacionais neoliberais ancoradas na lógica da responsabilização e da performatividade (Ball, 2020), nas quais o fracasso é convertido em déficit pessoal, e não em expressão das condições estruturais que atravessam o sistema educacional. Paralelamente, a formação docente ressurgiu no discurso da SEE-MG, agora restrita ao retorno presencial, sem qualquer proposição - nem mesmo contingencial - para o fortalecimento do trabalho docente no contexto do ERE. No limite, se aquilo que se apresenta como mais relevante no REANP é justamente a sua não existência, isto é, o retorno às aulas presenciais, resta a pergunta: como sustentar seu valor como estratégia central, quando, na melhor das hipóteses, ele se configurava como uma medida paliativa e complementar?

Antes mesmo de seu lançamento oficial, o REANP já havia sido alvo de severas críticas - tanto em relação ao processo político quanto à sua formulação -, particularmente durante a 5ª Reunião da ALMG (2020a). Na coletiva, a SEE-MG não apenas defendeu o modelo, como também buscou colocar em circulação as leituras consideradas legítimas e aceitáveis. O primeiro ponto mobilizado pela secretária foi justamente a suposta participação de diversos agentes do campo educacional mineiro na elaboração do programa.

Houve, então, um diálogo muito cuidadoso, sabedores, de que isso é um processo muito novo para todas as redes, nacionalmente e internacionalmente, a gente não podia construir esse processo sozinho. Então, **houve um diálogo, uma colaboração, foram duas reuniões específicas em que a gente recebeu contribuições das mais diversas organizações relacionadas, especialistas relacionadas ao tema da educação em Minas Gerais, contamos com contribuição muito expressiva do Fórum Estadual de Educação, os membros da Assembleia Legislativa** também estiveram presentes e as instituições Undime, a nossa **União dos Dirigentes Municipais de Educação**. Esse é um modelo que vem sendo construído em conjunto com os municípios, não poderia ser diferente num Estado que é modelo nesse regime de colaboração no Brasil, no sistema de educação (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

A secretária reafirmou que toda a concepção da política de ERE em Minas Gerais teria sido construída de forma coletiva, destacando a participação do FEPEMG, dos parlamentares

da ALMG e da Undime. Para conferir ainda mais uma aparência democrática ao processo, Júlia Sant’Anna ressaltou que a proposta foi elaborada em regime de colaboração com os municípios mineiros. Ou seja, a narrativa que a SEE-MG buscava consolidar, apresentava o modelo como fruto de um intenso diálogo com diferentes atores estratégicos do campo educacional no estado. Todavia, os deputados do bloco oposicionista reiteraram, em diversos momentos, a condução autoritária e unilateral adotada pela secretaria (ALMG, 2020a) - crítica que, posteriormente, também seria formalizada pelo próprio FEPEMG (2020). Além disso, ao tomarem conhecimento detalhado do projeto, esses parlamentares questionaram abertamente seu desalinhamento com as condições objetivas e concretas do Estado (ALMG, 2020a). Nesse sentido, os trechos abaixo ilustram a o argumento forjado pelo governo estadual.

O objetivo foi conseguir **criar distintas estratégias que fossem capazes de se sobrepor e com isso a gente buscar a melhor maneira de alcançar todos os nossos alunos e professores da rede.** [...]

Então, **todo esse material foi feito para atender a diversidade também dessa rede** (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

[...] **a gente sabe que a gente vive num Estado muito desigual e muito diverso em relação à sua geografia, em relação a toda a parte de transmissão de internet ao uso, a questão social dos nossos alunos e dos nossos professores. E o que eu tenho a dizer a vocês é que a gente é muito sensível em relação à realidade de Minas Gerais** (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

[...] a gente sabe que, agora, **o objetivo é conseguir garantir o maior acesso. A busca pela isonomia está nesse objetivo de conseguir prover distintas estratégias para garantir que cada aluno faça uso da estratégia que for mais conveniente para si** (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

Em diversos momentos da coletiva, Júlia Sant’Anna procurou reforçar a ideia de que o REANP havia sido concebido de forma cuidadosa, pensada e articulada às especificidades do Estado. Na visão da secretária, os instrumentos que compunham o programa - PET (apostila), “Se Liga na Educação” (videoaula), “Conexão Escola” (aplicativo) e “Estude em Casa” (*site*) - seriam, por si só, suficientes para se sobrepor às profundas disparidades sociais, culturais e infraestruturais que marcam Minas Gerais. E vai além: é justamente esse arranjo de recursos educacionais, e não políticas públicas de caráter distributivo - voltadas à ampliação do acesso a dispositivos e à conexão - que, segundo ela, garantiria a isonomia, e não a equidade. Isto é, todos os alunos seriam formalmente tratados de maneira igual perante a norma, o que, em outras palavras, significa que todos teriam acesso à educação - pouco importando se esse acesso se materializaria em um escritório climatizado, com computador de última geração, no sofá de casa, compartilhando com os irmãos o único aparelho celular da residência, ou ainda, retirando um material impresso na escola. Na perspectiva defendida pela SEE-MG, a educação assume

contornos de uma questão de conveniência individual, onde caberia a cada estudante escolher - de forma supostamente autônoma - qual entre as “excelentes” e “acessíveis” opções disponíveis seria mais adequada à sua realidade. Os trechos apresentados a seguir materializam essa autoindulgência da SEE-MG.

E um ponto extremamente importante, a gente tem sido consultado pelos mais diversos canais de comunicação e toda a imprensa **sobre as condições desse modelo, a gente sabe que é um modelo que, em condições normais, de saúde, epidemiológicas, não é um modelo ideal**. Mas o que a gente vem preparando e que a gente está com muita segurança é que esse modelo é um modelo de contingência, mas um modelo que, dentro dessa contingência, é um modelo que traz as melhores experiências já vividas historicamente no Brasil, [...] trouxe também experiências de outros Estados e que a gente incorporou da melhor forma e dando toda a identidade também da nossa cultura e do nosso sistema mineiro de ensino (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

[...] **essa metodologia foi feita de forma muito rigorosa**, mas também é um esforço muito grande nosso, da rede, de fazer com que a utilização dessas ferramentas seja fácil, seja palatável (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

O que eu posso te garantir é **que a gente está com as melhores ferramentas nacionalmente. A gente não admitiu deixar de fazer uso daquelas melhores ferramentas, dispôs de recurso financeiro para garantir isso e o nosso modelo tem sido bastante elogiado nacionalmente** (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

[...] nós temos **o Plano de Estudos Tutorado**, [...] foi aberto ontem no nosso *site*, então, todos os professores, toda a equipe escolar, todos os alunos e suas famílias já podem baixar esse material no nosso *site*, **a gente vem comemorando bastante, ele vem sendo bastante elogiado e a gente está muito atento também, qualquer necessidade de ajuste, a gente sabe que foi um processo feito de forma muito cuidadosa, mas muito ágil, então, a gente sabe que sempre pode melhorar, eu acho que é esse cuidado metodológico e também a humildade de saber que sempre a gente pode melhorar, aprimorar com a contribuição dos nossos professores** (Rede Minas, 2020; grifo nosso).

No discurso da SEE-MG, a apresentação do REANP como uma solução emergencial se sustenta sobre uma retórica cuidadosamente construída, que busca conferir legitimidade técnica e política a um modelo cujas fragilidades eram amplamente reconhecidas pelos diversos atores do campo educacional. Ainda que a secretária afirmasse que sua formulação derivava de um rigoroso processo de análise - baseado na observação de experiências desenvolvidas em outros contextos e em outros Estados - o que se verifica é a tentativa de conferir um verniz técnico a uma política profundamente limitada, tanto em concepção quanto em alcance. O governo estadual afirmava que havia investido recursos financeiros significativos na construção de um programa baseado nas “melhores ferramentas disponíveis” - termo que, na prática, se resumia, quase que exclusivamente, ao PET. Esse discurso, reiterado exaustivamente pela secretária Júlia Sant’Anna, operava como uma estratégia de blindagem simbólica e política, transformando

as supostas qualidades do modelo em um escudo contra as críticas que já se acumulavam desde sua origem.

Diante desse quadro, tensionamos agora essa perspectiva oficial da SEE-MG com aquela defendida pelos participantes da Reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (2020b), cujas intervenções evidenciaram não apenas a operacionalização do programa, mas, sobretudo, o próprio processo de formulação do REANP. Para introduzir esse debate, tomamos como ponto de partida um excerto do pronunciamento do deputado Bartô²² - à época filiado ao Partido Novo, legenda do governador Romeu Zema, e atualmente no Partido Liberal (PL) - que ilustra de maneira contundente esse embate.

Acredito que muitas das reclamações que chegam até a gente têm uma única origem, que é a falta de diálogo, que a gente percebe constante na Secretaria de Educação. Então, isso realmente deixa a gente bem preocupado. E, ao mesmo tempo, vejo que tantas perguntas que chegaram aqui a essa comissão, como tudo o que chega para a gente dentro do gabinete, está bem alinhado. Várias insatisfações com relação à forma como tem sido conduzida essa questão. **E deixa a gente bem chateado, porque, com o diálogo, a gente poderia estar realmente encaminhando melhor essas questões e, ao invés disso, a gente vê apenas que tem pessoas reclamando, criticando e um trabalho sendo feito de forma questionável** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Apesar de integrar a base governista, o deputado colocou em xeque a condução da política educacional mineira durante a pandemia, especialmente no que se refere à ausência de diálogo da SEE-MG com os demais atores do campo educacional. Na avaliação do parlamentar, essa postura configurava-se como a principal causa das críticas e das insatisfações em relação à qualidade do programa. Sua fala evidencia que, mesmo entre os representantes alinhados ao governo estadual, o REANP e a forma como a secretaria concebeu o projeto estavam longe de constituir uma unanimidade. Além disso, em contraste com a narrativa sustentada por Júlia Sant'Anna na coletiva (Rede Minas, 2020) - que ressaltava a expressiva participação do FEPEMG na formulação do programa -, a professora Analise de Jesus da Silva²³, representante do Fórum, apresentou uma leitura bastante distinta, conforme ilustra o excerto a seguir.

Bom, mais uma vez eu agradeço, eu **espero que aqui o diálogo não seja como tem sido, nas reuniões que nós participamos com a Secretaria de Estado de Educação**, em que conversamos sobre este programa que ela implementou, porque lá **nós**

²² No início do governo, Bartô foi apontado como uma fonte frequente de críticas internas - o chamado "fogo amigo" - e acabou sendo expulso do Partido Novo em 2021, após sua presença em um ato pró-Bolsonaro e apoio à prisão de um cidadão sem mandado judicial, acompanhando a ação policial que invadiu o imóvel de forma ilegal (G1, 2021; O Tempo, 2022).

²³ Analise de Jesus da Silva é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM) e coordenadora do FEPEMG (ALMG, 2020b; FEPEMG, 2020).

dissemos da nossa discordância com várias das propostas que ali apareciam, e não nos sentimos ouvidos (ALMG, 2020b; grifo nosso).

A coordenadora do FEPEMG reconheceu a participação nas reuniões promovidas pela SEE-MG - já detalhadas na Subseção 4.1.1, que abordou a administração do contexto de influência. No entanto, Analise de Jesus da Silva enfatizou que as discordâncias em relação às propostas da Secretaria, bem como as contribuições apresentadas pelo Fórum nesses espaços, não foram consideradas, reforçando as críticas já formuladas pelos parlamentares do bloco de oposição durante a 5ª Reunião da ALMG (2020a). Na mesma direção, a fala da professora Shirley Aparecida de Miranda²⁴, transcrita no excerto a seguir, corrobora esse entendimento.

Muitas dessas considerações nós já havíamos apresentado quando tivemos uma participação em duas reuniões de um primeiro GT, que foi organizado pela secretaria. [...] **Em nossa concepção, a política se faz com os sujeitos da política e eles estão ausentes nesse processo, como aqui já foi muito bem remarcado** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

A professora da UFMG também esteve presente no suposto grupo de trabalho organizado pela SEE-MG e argumentou que os sujeitos a quem a política de ERE se destinava - trabalhadores da educação e alunos - estavam ausentes no processo de concepção do REANP. Reiterou, ainda, o caráter autoritário da condução empreendida pela secretária, que, além de não incluir esses grupos diretamente impactados, silenciou aqueles que, mesmo convidados, apresentaram posicionamentos divergentes. Esse cenário relatado por ambas as professoras da FaE/UFMG evidencia que, embora o governo estadual buscasse sustentar uma narrativa de construção democrática e colaborativa do REANP, efetivamente, prevaleceu uma lógica de escuta instrumental - mais voltada à legitimação formal do processo do que à incorporação efetiva das vozes dissonantes. No excerto apresentado adiante, o parlamentar Professor Betão (PT), também teceu críticas nesse sentido.

E me estranhou muito que **a Secretaria Estadual de Educação não fez nenhuma consulta à especialista de educação**. É verdade que essa é uma situação absolutamente nova, e por ser absolutamente nova, eu acho que **deveria ter sido feito um contato com representantes das universidades federais, a própria Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, especialistas em diversas áreas da educação, para poder montar um projeto desse porte**, que tem que atingir 3 mil e mais 3.500 escolas, milhões de alunos, e com essa diferença toda que existe, essa desigualdade do ponto de vista de equipamento, de acesso à internet [...] (ALMG, 2020b; grifo nosso).

²⁴ Shirley Aparecida de Miranda é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) (ALMG, 2020b).

O deputado do bloco oposicionista expressou seu estranhamento diante da condução do processo por parte da SEE-MG, que ignorou o diálogo com especialistas da área - como as universidades públicas e seus professores-pesquisadores - a Comissão de Educação da ALMG e outros atores estratégicos da comunidade educacional mineira. Na concepção do parlamentar, o contexto desafiador imposto pela pandemia exigia, minimamente, a construção de respostas fundamentadas no debate coletivo e qualificado. Porém, o que se observou foi a formulação de uma política de ERE construída a portas fechadas, dentro dos gabinetes, dissociada das reais necessidades e ignorando as contribuições dos sujeitos que atuam cotidianamente na educação pública do Estado. Assim, as evidências apresentadas não deixam margem para dúvidas de que a narrativa amplamente difundida pela SEE-MG desde o encontro anterior, a 5ª Reunião da ALMG (2020a), configurava-se como uma estratégia discursiva destinada a amortecer críticas e conferir legitimidade a uma proposta marcada, desde sua origem, por traços autoritários e verticalizados.

A resposta apresentada por Geniana Guimarães - Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica - embora breve, revela diferentes nuances da racionalidade que orientou a secretaria na condução desse processo, como se observa no excerto a seguir.

Nós fizemos um movimento de encaminhamento de ofício para as universidades, para que a gente tenha a contribuição de cada uma delas, para que a gente aprimore ainda mais esse material (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Segundo a representante da SEE-MG na reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b), um ofício já havia sido encaminhado às universidades localizadas em Minas Gerais, solicitando apoio. Contudo, essa participação estava limitada ao aprimoramento do material didático - e não do programa como um todo - que, pelo teor da fala de Geniana Guimarães, sequer se configurava como objeto de discussão. Dentro dessa lógica, o papel atribuído às universidades restringia-se à revisão das apostilas, esvaziando sua função social como espaço de produção científica, de análise crítica e de formulação de respostas para os desafios impostos pela pandemia.

Dito isso, os agentes presentes na reunião também evidenciaram a fragilidade do modelo arquitetado pela SEE-MG, começando justamente pelo seu eixo estruturador, o PET, que, conforme denunciado pela professora Carina Fonseca Soares Rezende²⁵, apresentava uma série de

²⁵ Carina Fonseca Soares Rezende é professora de história do Ensino Médio da rede estadual e mestranda em História pela UFMG (ALMG, 2020b).

equivocos de ordem teórico-metodológica, comprometendo sua efetividade enquanto instrumento de mediação pedagógica.

Bom, boa parte aqui da minha fala vai ser pontuada em um dossiê que foi preparado por alguns alunos da UFMG, graduação e pós-graduação, pedagogos e professores da rede estadual. E, a partir desse dossiê, a gente identificou alguns problemas que eu quero trazer para a gente pensar em que medida esse material é válido de estar sendo utilizado.

[...] a gente **tem o problema que diz respeito ao material didático em si, e esse eu acho que seja o ponto central da minha fala**, e o que me incomodou para trazer essas discussões com outros colegas. O primeiro ponto que já foi mencionado pelos colegas, é a **falta de referência e a falta de autores**. Isso está presente em todo o material. **Boa parte dos exercícios, das poucas explicações que existem, dos mapas e dos textos, não tem uma referência no material de onde eles foram retirados. O material não possui o nome de um revisor, de um autor ou de um especialista responsável por sua elaboração.**

[...] Os **problemas de conteúdo, alguns são muito gritantes**, são muito impressionantes até. Existe uma série de **problemas de concordância gramatical** ao longo de toda a apostila, o que evidencia uma **falta de revisão e cuidado da secretaria no preparo do material**. [...] na apostila de História do sétimo ano, no conteúdo de Evolução dos hominídeos, o *homo habilis* e o *homo sapiens* aparecem como sinônimos, sendo que há mais de um milhão de anos de distanciamento entre ambos. Então a gente percebe que há um problema de falta de materiais, mas **há um problema de um ensino equivocados, de um ensino errado, em algumas disciplinas**. Além disso, **há um problema relacionado às visões preconceituosas e equivocadas**. [...] outro ponto importante é o fato de haver uma visão absolutamente eurocêntrica ao falar sobre os povos das Américas e do continente africano, colocando a colonização como um processo civilizatório e de chegada dos seres humanos às Américas no século 15. [...] Em uma das questões do primeiro ano sobre o tráfico de pessoas escravizadas, os africanos aparecem como os culpados do seu próprio sofrimento, criando uma narrativa de culpabilização das vítimas. **O material então tem uma série de problemas conceituais e que, do ponto de vista historiográfico e meu ponto de vista como professora de História, deseduca os alunos** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

De acordo com a professora Carina Fonseca, que também é pós-graduanda em História pela UFMG, um grupo vinculado à instituição elaborou um dossiê apontando os inúmeros erros presentes no primeiro volume do PET - o mesmo que, durante a Coletiva de Lançamento (Rede Minas, 2020), a secretária Júlia Sant'Anna afirmava estar sendo bastante elogiado. Entre as denúncias, estavam a ausência de referências, a presença de erros conceituais, gramaticais e a reprodução de visões preconceituosas sobre determinados temas. Na avaliação da docente, tais fragilidades inviabilizavam o uso do material como recurso pedagógico central durante o período pandêmico. Soma-se a isso o fato de que o PET foi concebido pressupostamente para ser utilizado por meio das TDIC, impondo barreiras adicionais justamente aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade social e econômica, como ilustram os excertos apresentados a seguir.

Existe **um problema em relação a essas apostilas que vão ser impressas para esses alunos que não têm acesso ao modelo virtual por questões de vulnerabilidade socioeconômica**, por exemplo, que é que o **material que foi produzido, ele não foi**

adaptado para um material impresso. Ele é um material, o PET, né, esses planos de estudos tutorados, eles **foram feitos, pensados, em sua maior parte, para um aluno que tem acesso à internet.** E eu vou aqui dar alguns exemplos desse dossiê que eu comentei no início da minha fala. Na apostila do sexto ano, por exemplo, no conteúdo de matemática, não tem nenhuma apresentação do conteúdo. O aluno do sexto ano é exigido que ele assista seis vídeos no YouTube, está na página 14 da apostila, que ele pesquise na internet sobre sistemas numéricos para assim poder resolver as atividades (ALMG, 2020b; grifo nosso).

E aí o que eu quero trazer é que o material que **foi colocado, ele é colocado como material de apoio, então os alunos eles estão fazendo as atividades sem ter um material didático, porque o livro didático, a gente sabe que muitas escolas receberam um número reduzido,** estou falando do meu lugar como professora (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Além de todas as fragilidades já apontadas, a professora Carina Fonseca ressaltou que a situação se agravava para os alunos sem acesso às TDIC. O PET não foi adaptado para sua versão impressa, de modo que, em muitos casos, os estudantes recebiam apenas um conjunto de atividades acompanhado de indicações de *links* e vídeos - inacessíveis para quem não dispunha de conexão - sem qualquer conteúdo teórico que subsidiasse os estudos e a resolução das tarefas propostas. Agrava-se esse quadro pelo fato de que esses alunos tampouco receberam livros didáticos, que poderiam ao menos minimizar tal lacuna. Em virtude disso, ainda que o PET impresso chegasse às residências, como havia sido prometido pela secretária Júlia Sant'Anna no lançamento do REANP (Rede Minas, 2020), o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes estaria, de toda forma, profundamente comprometido. Esse diagnóstico, portanto, não apenas tensiona o discurso oficial da Secretaria, mas também escancara os limites de uma política educacional forjada sob uma lógica tecnocrática, orientada pela busca por soluções rápidas, padronizadas e absolutamente dissociadas da complexidade e das desigualdades estruturais que atravessam os processos educativos.

O programa "Se Liga na Educação" também foi alvo de severas críticas por parte dos participantes da reunião, como evidenciam os fragmentos a seguir, atribuídos aos professores Carina Fonseca, Adriano José de Paula²⁶ e a estudante Dayane Silva Araújo²⁷.

Um problema que foi identificado por colegas, é a **incompatibilidade de aulas que passam na Rede Minas com o conteúdo presente nos PETs, nos planos de estudos tutorados.** Um exemplo que eu vou trazer, é que a teleaula para o primeiro ano do dia 20 de maio, trouxe conteúdo sobre potência de base 10. O material da apostila da semana 1, não tinha um conteúdo de Matemática muito bem explicitado, era sim a interpretação de uma charge sobre coronavírus, descontextualizada da disciplina de

²⁶ Adriano José de Paula é professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual e membro da diretoria estadual do SindUTE-MG (ALMG, 2020b).

²⁷ Dayane Silva Araújo era estudante do terceiro ano do Ensino Médio e presidente do grêmio estudantil da Escola Estadual Geraldina Ana Gomes no município de Belo Horizonte.

Matemática. Isso aconteceu com as disciplinas de Português e Matemática, na primeira e segunda semana das teleaulas (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Para terminar mesmo, quero falar das teleaulas que a Secretaria de Estado de Educação tanto prometeu para os estudantes que eles teriam teleaulas, de repente ela apresenta umas **teleaulas no formato extremamente complicado, reproduzindo o que eles imaginavam que era uma sala de aula, e com isso comprometendo a qualidade dessas teleaulas**. Os nossos estudantes não têm recebido bem essas teleaulas, não têm como, porque **até para a gente acompanhar é difícil, porque a abordagem é complicada, a abordagem é ruim, é arcaica, extremamente factual. As aulas, para quem não assiste ao vivo tem que buscar na internet depois, elas não são divididas por conteúdo e por séries, então os estudantes ficam perdidos na hora de ver qual matéria e qual aula que eles têm que assistir ou não, sem contar que é um material descontextualizado e o que eu acho mais absurdo, nós temos visto nos últimos dias, sendo apresentado na Rede Minas, aulas com erros gritantes, erros graves, que comprometem o aprendizado dos nossos estudantes. Correções de exercícios apresentando resposta errada como sendo correta**. E aí a gente precisa lembrar que essas aulas não são ao vivo, elas são gravadas e é absurdo, é criminoso até que a Secretaria do Estado de Educação não tenha feito sequer uma revisão do conteúdo que ela produziu antes de disponibilizar na TV (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Então, e voltando ao assunto da escola, sobre as aulas *online*, eles **elaboraram aulas muito curtas, e que nem sequer podemos tirar as dúvidas**. E nessas aulas, a gente tem 20 minutos, 20 a 30 minutos de aula, e estão todos, não tem um horário certo para cada aula, então, sete horas passa o Ensino Médio, e quando dá oito já está passando o Ensino Fundamental, **então está muito confuso, a gente está a gente não está conseguindo acompanhar, e o que passa na TV Minas, na Rede Minas, não é o que está sendo passado** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

A professora Carina Fonseca evidenciou o descompasso gritante entre os diferentes recursos que compunham o programa, visto que as videoaulas produzidas pela SEE-MG não tratavam dos conteúdos abordados no PET. O professor Adriano José de Paula, por sua vez, reforçou as críticas à baixíssima qualidade das aulas, que tentavam - de forma claramente improvisada - simular uma sala de aula idealizada pela Secretaria, ancorada em uma abordagem ultrapassada, conteudista, superficial e recheada de erros. Já a estudante Dayane Silva Araújo apontou, com veemência, a curta duração das aulas, sua desorganização dentro da grade de programação e, sobretudo, a total ausência de qualquer possibilidade real de interação para esclarecimento de dúvidas. O programa televisivo não apenas reproduzia as mesmas inconsistências, brechas e precariedades verificadas no PET, como também lançava dúvidas sobre o suposto “padrão de qualidade” tão alardeado pela secretária Júlia Sant’Anna durante a Coletiva (Rede Minas, 2020) - e que, segundo sua própria narrativa, colocaria o REANP como modelo de referência no cenário nacional. Não por acaso, as questões relativas às barreiras concretas de acesso dos estudantes à educação durante a pandemia assumiram papel central no debate. O trecho da fala do professor Adriano José de Paula, apresentado a seguir, expressa com precisão cirúrgica a percepção crítica que atravessou as falas dos demais participantes da reunião.

E não é à toa que nós temos visto tantos problemas nesse processo de ensino remoto e eu acho que o primeiro deles, eu quis ilustrar aqui com a chamada para dizer **das milhares e dos milhares de estudantes da Rede Pública Estadual nas diversas regiões do Estado de Minas Gerais que não estão podendo dar continuidade às suas atividades escolares, que estão excluídos por um processo, por um projeto que não atende às necessidades dos nossos estudantes, que estão espalhados por diversas regiões de Minas Gerais**. O Estado, eu entendo que o Estado tem o dever de fazer política pública, política educacional que inclua a todos, e que não selecione apenas um grupo de estudantes para serem atendidos. **A forma como o Estado de Minas Gerais tem tratado a educação nesse momento de pandemia é criando, fazendo uma política pública para um grupo restrito de estudantes, enquanto muitos outros estudantes nas periferias, no interior, tem que ficar andando 40, 50 minutos para encontrar um sinal de internet**. São mais de 700 mil estudantes, quase um milhão de estudantes que não estão tendo acesso a um ensino remoto porque não tem internet, porque não tem sinal de TV, porque não tem aparelhos adequados, porque na casa só tem um celular, dois celulares, que é o do pai, da mãe, do responsável, e três, quatro estudantes, que não estão tendo acesso ao ensino remoto porque não tem dentro da sua casa alguém que possa acompanhá-los na execução das atividades. A gente entende que o momento é um momento difícil, que o momento é um momento que nós não vivemos ainda, **mas isso não pode ser justificativa para que o Estado promova ainda mais um aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais. É papel do Estado pensar na política pública para todos e não para um grupo restrito** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

A proposta da SEE-MG para assegurar a continuidade das atividades escolares durante a pandemia revelava-se, em sua essência, profundamente excludente - diagnóstico amplamente compartilhado pelos participantes da reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b). O próprio desenho programático do REANP, somado à absoluta ausência de medidas concretas para garantir acesso a dispositivos e conexão - para além da aposta limitada no aplicativo "Conexão Escola" -, resultava, de fato, na negação do direito à educação a uma parcela expressiva dos estudantes da rede estadual.

Em face desse quadro, cresciam os questionamentos sobre o sentido atribuído ao ERE pela secretaria e sobre sua legitimidade para efeito de cômputo da carga horária. Essa crítica, recorrente nas intervenções dos participantes, está ilustrada nos fragmentos a seguir, respectivamente de Shirley Aparecida de Miranda - já devidamente apresentada - e Giovânia Lúcia dos Santos²⁸.

A opção foi desconsiderar essas questões que nós já levantávamos e indicar **uma proposta didática que é, no mínimo, para dizer o mínimo descontextualizada, mas eu acho que a gente pode dizer que ela é equivocada** e que a professora Carina levantou aqui. É importante ressaltar que **o material que compõe esse plano não foi elaborado pelo GT Criado**. Eu acho que é muito importante dizer aqui, ressaltar **que nós alertávamos que a questão central a conduzir uma diretriz para esse momento seria a manutenção dos vínculos educativos. Que estudantes e docentes tivessem informação para acompanhar o que acontece. Que pudessem realizar alguma forma de interação virtual, considerando vários apostos das tecnologias**

²⁸ Giovânia Lúcia dos Santos, professora do Departamento de Ciências Humanas e coordenadora de EAD da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

de informação, inclusive o rádio, que é o que chega para muita gente no interior do Estado. E para mostrar como essas pessoas têm atravessado esse momento. Seria importante trocar informações, leituras, jogos, sem a pressão de um conjunto de atividades para serem resolvidas num determinado tempo e de uma forma única (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Então, eu penso que essa busca, né, pela normalidade e que pelo restabelecimento de uma situação ideal, neste momento, ela é contraproducente, né, estamos de fato no meio de um furacão e eu acho que devemos pensar como a gente pode orientar e pensar a educação como um apoio. E aí, nesse sentido, **me parece bastante adequado, né, que a gente pense que a interação, adotar essa perspectiva de que as interações por mídias digitais, pelas redes sociais, elas podem servir de apoio, elas podem ser uma forma complementar, uma forma suplementar, né, de realização de atividades educativas que não pode, né, de forma alguma ser contabilizado, né, como um calendário formal haja vista a quantidade de pessoas, o altíssimo percentual de estudantes que ficam impossibilitados de participar desse processo [...]** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Ambas as professoras convergiam para o mesmo ponto, que entendiam que o restabelecimento do contato e da interação entre professores e alunos era não apenas salutar, mas desejável, assim como o desenvolvimento de atividades educativas de caráter complementar e suplementar. Entretanto, tais ações não poderiam - sob nenhuma perspectiva responsável - ser consideradas para fins de cumprimento da carga horária. Em outras palavras, esses atores não se opunham à realização de práticas educativas durante a pandemia - ao contrário, reafirmavam sua relevância. A questão central residia na constatação de que, diante das severas limitações manifestadas no REANP e do colapso sanitário e social que atravessava a humanidade, não havia qualquer possibilidade de sustentar a falsa normalidade defendida pela SEE-MG. Assim, o entendimento era de que, quando do retorno presencial, os calendários escolares deveriam ser reorganizados de modo a assegurar, minimamente, condições adequadas e acessíveis para garantir o direito ao processo de ensino-aprendizagem.

Na reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b), coube à representante da SEE-MG, Geniana Guimarães, oferecer respostas às críticas - reproduzindo a mesma lógica discursiva que a secretária vinha mobilizando em outros espaços. Seu posicionamento está sintetizado no excerto destacados a seguir.

Então, o que eu queria reforçar é que não é uma falta de cuidado. Tudo que está sendo pensado, **está sendo pensado por professores, para professores. Aprimoramento é necessário sempre** (ALMG, 2020b; grifo nosso).

A subsecretária Geniana Guimarães reiterou que todos os materiais do REANP estavam sendo produzidos por professores da rede que, segundo ela, se voluntariaram para essa tarefa. Na sua avaliação, as inúmeras fragilidades apontadas não evidenciavam negligência da SEE-MG, mas seriam fruto das circunstâncias, ou seja, o curto tempo para elaboração, inexperiência

com o ERE e o fato de o programa estar em fase inicial - afinal, tratava-se do primeiro volume do PET e das primeiras transmissões do “Se Liga na Educação”. Para cada problema listado, a subsecretária acionava a mesma chave de resposta - melhorias estavam em andamento. No entanto, a secretária seguia irredutível em sua postura defensiva, desconsiderando críticas, terceirizando responsabilidades à crise sanitária e se negando a construir um diálogo minimamente qualificado com os agentes do campo educacional mineiro. A insistência na manutenção do REANP, sem qualquer revisão em sua concepção, apenas reafirmava sua natureza como estratégia essencialmente burocrática, orientada à garantia do cumprimento da carga horária mínima - e não como uma política educacional estruturada, capaz de reconhecer e assumir, de forma efetiva, o papel social da educação. Poucos dias depois, em 11 de junho de 2020, a secretária Júlia Sant’Anna concedeu entrevista à Rádio Central 98 (2020) e voltou a abordar parte dos temas debatidos na Comissão de Educação da ALMG - incluindo, evidentemente, os inúmeros erros presentes no material, como se observa no trecho destacado a seguir.

Então temos aí, o que eu posso te dizer, **cerca de 50 ajustes que foram necessários de serem feitos em duas mil páginas, materiais também corrigidos imediatamente no momento da teleaula** que os professores fizeram a teleaula. **Nós temos um processo de gravação de mais de 10 horas diária de aula sendo feitas por esses bravos professores da nossa rede. Grande maioria desses ajustes já havia sido feito, inclusive antes desse tema chegar à mídia. A totalidade daqueles ajustes objeto do que foi divulgado na imprensa já haviam sido feitos, o material já foi corrigido, mas eu insisto em dizer que nós estamos sempre com o objetivo de tornar esse processo melhor ainda.** [...] Então é fundamental que a gente veja esses números em perspectiva porque eu acho que a gente tem um dever também de trazer as famílias mineiras aos estudantes uma tranquilidade que eles precisam ter nesse sentido. **O material é muito bom, claro que é exposto à fragilidade. Pelo fato de ter sido preparado de forma tão séria assim como era necessário para conseguir chegar aos nossos alunos, mas todo esse processo de ajustes vem sendo feito com muita atenção e muita rapidez** (Central 98, 2020; grifo nosso).

A secretária procura sustentar seu discurso ora mobilizando dados objetivos, ora recorrendo a argumentos de ordem emocional. Para relativizar as críticas, ela compara a quantidade de erros identificados à extensão total do material e afirma que todos os equívocos teriam sido corrigidos antes mesmo de se tornarem públicos pela mídia e também durante as teleaulas transmitidas pela Rede Minas - argumento que busca destacar a suposta agilidade da SEE-MG na gestão dessa “crise”.

Além disso, a secretária recorria sistematicamente a uma estratégia retórica que buscava legitimar o REANP ancorando-se na identidade profissional dos docentes e em um suposto vínculo afetivo decorrente dessa condição, ao reiterar que tanto o PET quanto o programa “Se Liga na Educação” eram elaborados por professores da própria rede estadual. Ao encerrar sua fala, como já era recorrente, volta a exaltar a qualidade do material produzido e a defender, de

forma veemente, a condução da política educacional pela Secretaria. Outro tema abordado na entrevista dizia respeito às críticas quanto às dificuldades de acesso ao programa e, consequentemente, ao aprofundamento das desigualdades educacionais - questão ilustrada nos excertos a seguir.

O modelo foi feito em forma de camadas, então existe a apostila, nós sabíamos já da extrema dificuldade que alunos vulneráveis e famílias vulneráveis têm de ter acesso à internet e a computadores e a dispositivos. Então, havia já esse planejamento de um material preparado para esse fim, há uma logística extremamente complexa e cuidadosa dos diretores de nossa rede. [...] A deputada, nem nenhuma pessoa na sociedade vai localizar em nenhum momento nós dizendo que há obrigatoriedade que se exige celular ou computador. Foram, então, distribuídos esse primeiro volume. A gente vem fazendo, Paulo, também um ponto que é muito importante e que nos dá muito orgulho em relação à preocupação com a equidade em Minas Gerais. **Nós talvez sejamos uma das únicas redes que vem acompanhando nominalmente a entrega a cada aluno** (Central 98, 2020; grifo nosso).

[...] queria destacar também que, se por um lado a gente sabe que há uma parcela da nossa sociedade com essa dificuldade, a gente tem milhares de alunos que estão acessando o canal de YouTube, as transmissões na Rede Minas, 1,2 milhão de alunos residem em municípios em que a Rede Minas funciona. Então, nós temos aí, eu posso te dizer precisamente, nós já conseguimos alcançar com o material mais de 97% dos alunos da nossa rede. Eu também tenho dificuldade de entender o número que a deputada trouxe de mais de 50% de excluídos, porque eu tenho nominalmente os alunos que receberam, e como eles receberam (Central 98, 2020; grifo nosso).

A secretária argumentava que o desenho do programa - estruturado por instrumentos que se sobrepunham em camadas -, aliado ao acompanhamento nominal da entrega do material aos alunos impossibilitados de acessá-lo por vias digitais, seria suficiente para garantir o acesso. Júlia Sant'Anna insistia que o modelo já havia sido concebido desde o início prevendo a impressão e distribuição física do PET e que, portanto, não existia, em nenhum documento ou pronunciamento oficial, qualquer determinação sobre a obrigatoriedade do uso das TDIC. Porém, como evidenciado tanto na análise dos textos oficiais quanto nos relatos dos participantes da reunião Comissão de Educação da ALMG (2020b), o modelo mineiro de ERE foi arquitetado para funcionar, prioritariamente, em ambiente digital. Além disso, o sinal da Rede Minas não cobria integralmente o Estado, e grande parte das escolas sequer dispunha de livros didáticos suficientes para serem distribuídos aos alunos, inviabilizando qualquer possibilidade real de desenvolvimento das atividades de forma *offline*.

Encerrando sua fala, a secretária buscou desqualificar a informação trazida pela deputada Beatriz Cerqueira (PT) em outro momento, que alertava para o fato de que metade da rede estava excluída. A gestora minimizava o número de estudantes excluídos se apoiando nos dados brutos de acesso e visualização dos vídeos no canal da Rede Minas no *Youtube*, na quantidade

de alunos residentes em municípios que dispunham do sinal da emissora pública, bem como no percentual de estudantes que supostamente haviam recebido o material - seja por *download*, seja na versão impressa. Vale aqui, inclusive, um esclarecimento direcionado diretamente à secretária: os dados apresentados pela parlamentar não se referiam ao não recebimento do PET, mas ao fato de que esses alunos, embora eventualmente tivessem o material em mãos, estavam, de fato, excluídos do processo educativo por não possuírem os dispositivos e a conexão necessários para participar minimamente do REANP. Afinal, o simples acompanhamento nominal da entrega do material não se traduzia, nem remotamente, na garantia das condições necessárias para sua realização - e, tampouco, na efetividade da própria proposta. Como de costume, Júlia Sant'Anna encerrou sua intervenção promovendo um novo e entusiasmado autoelogio à condução da política de ERE em Minas Gerais.

Em relação à parte pedagógica de material, de conteúdo, tirando essas situações que foram produto da celeridade e do novo, **nós temos talvez a estrutura pedagógica mais sólida, uma das mais sólidas do Brasil. Em questões de regulação, técnicos, inspetores escolares, especialistas, os técnicos também do Conselho mais sensíveis, estudiosos e conhecedores do tema.** Então, o nosso processo é importante que a gente agora traga um pouco essa situação das fragilidades material em perspectiva para trazer as famílias à tranquilidade e **a certeza de que a educação em Minas Gerais é muito sólida. Tem um processo bastante robusto de aprimoramento** e que a gente vai conseguir dar a tranquilidade que as famílias merecem também nesse momento da retomada (Central 98, 2020; grifo nosso).

Inabalável e imune a qualquer evidência, a representante da SEE-MG enaltecia uma suposta solidez pedagógica, normativa e operacional do REANP que só existia nos relatórios oficiais e no discurso presunçoso da secretária. Ignorando as denúncias recorrentes de professores, estudantes e suas famílias - que não apenas apontavam falhas, mas também a completa insuficiência do programa -, Júlia Sant'Anna limitava-se a blindar politicamente sua gestão, convertendo a defesa do REANP em um espetáculo de *marketing* institucional, desconectado da realidade concreta das escolas mineiras.

Tendo em vista que já apresentamos trecho da carta do FEPEMG (2020) na Seção 4.1.1. *Administração no contexto de influência*, optamos por não os citar novamente, apenas discutir a posição do FEPEMG a esse respeito, que evidenciava de forma contundente, a completa inadequação do REANP enquanto estratégia capaz de assegurar o direito à educação em Minas Gerais. Para o Fórum, embora as ações que possibilitassem a manutenção de vínculos e o desenvolvimento de processos formativos fossem desejáveis, sua conversão em atividade letiva válida, com impacto no cômputo da carga horária, configurava uma aberração normativa que escancarava a sua lógica excludente, na medida em que ignorava, deliberadamente, as

condições objetivas enfrentadas por milhares de estudantes. Frente a isso, ao mesmo tempo em que sugeria a adoção de medidas concretas - como a distribuição massiva de equipamentos e acesso gratuito à conexão -, o FEPEMG ainda apontava a necessidade de ampliar o escopo do programa com alternativas mais acessíveis e democráticas, como a utilização do rádio e a implementação de ações presenciais itinerantes, quando as condições sanitárias permitissem. Trata-se, portanto, de uma proposição que não apenas denuncia os limites técnicos e políticos do REANP, mas também evidencia sua desconexão estrutural com a realidade da comunidade escolar mineira.

Durante todo o ano letivo de 2020, o REANP permaneceu rigorosamente fiel ao desenho originalmente apresentado na 5ª Reunião da ALMG (2020a). As únicas modificações ou melhor dizendo, orientações complementares, se restringiram a aspectos de natureza burocrático-administrativa, particularmente no que tange às práticas avaliativas²⁹ - negligenciadas ao longo do primeiro semestre. Todavia, para o ano de 2021, o programa sofreu alterações significativas - embora não diretamente relacionadas nem à revisão dos instrumentos de elaboração centralizada, nem à ampliação do acesso por parte dos estudantes. Segundo a SEE-MG, tais mudanças teriam sido motivadas pelos resultados de consultas e sugestões provenientes dos diversos atores vinculados à rede estadual (Minas Gerais, 2021b), contudo, sem explicitar quais foram esses pontos de destaque e de que maneira as contribuições da comunidade educacional teriam sido incorporadas. O que identificamos como aspecto mais relevante desse processo se refere a uma modificação na própria arquitetura do REANP, com o discreto - mas expressivo - deslocamento da centralidade ocupada até então pelo PET.

Os **PET desenvolvidos e disponibilizados pela SEE** em 2021 contam com itens inéditos e **contabilizam 60% da carga horária prevista para cada bimestre, sendo que os 40% restantes deverão ser computados da seguinte forma:** 1) Por **atividades construídas pelos professores**, de acordo com a equivalência à carga horária correspondente (1º, 2º, 3º e 4º bimestres); 2) Pela **carga horária de aplicação das avaliações promovidas pela SEE** para as escolas da rede estadual de ensino (apenas para 2º, 3º e 4º bimestres); 3) **Pelos sábados letivos**, conforme calendário escolar (Minas Gerais, 2021a, p. 3; grifo nosso).

Anteriormente, o PET correspondia à totalidade da carga horária que deveria ser cumprida pelos estudantes. Em 2021 esse protagonismo foi parcialmente reduzido, passando a representar 60% da carga horária bimestral. O percentual restante estava distribuído entre atividades complementares, elaboradas diretamente pelos professores para suas turmas, pelas avaliações formativas - sendo uma diagnóstica, duas intermediárias e uma final - e, ainda, pela

²⁹ Estes memorandos e orientações complementares foram tratados na Subseção 4.2.4. Avaliação.

participação dos discentes nos sábados letivos estipulados no calendário. Embora mantivesse a maior parte da carga horária ancorada nas ações centralizadas da SEE-MG, esse redesenho abria uma brecha - tímida, é verdade - para uma atuação mais efetiva de escolas e docentes. Outro ponto de inflexão, igualmente revestido de um discurso de aprimoramento, dizia respeito ao aplicativo “Conexão Escola”, conforme se observa no excerto adiante.

O Aplicativo Conexão Escola agora é Conexão Escola 2.0: atendendo à demanda da rede estadual de ensino, o aplicativo foi atualizado e **o novo formato promove maior interação entre professores e estudantes**. Com esse recurso, o estudante terá acesso: ao PET, às videoaulas transmitidas no programa “Se Liga na Educação”, às atividades complementares produzidas pelo(s) seu(s) professor(es), possibilidade de interatividade via videochamada, além da troca de informações e experiências por meio de *chat* (Minas Gerais, 2021a, p. 7 e 8).

O Documento Orientador (Minas Gerais, 2021a) sinalizava uma atualização do aplicativo “Conexão Escola”, porém, de maneira bastante genérica, limitava-se a afirmar que a nova versão proporcionaria maior interação entre professores e alunos - sem, no entanto, apresentar qualquer detalhe concreto sobre as melhorias implementadas. Coube ao Memorando SEE/SB nº 78/2021 (Minas Gerais, 2021b) fornecer informações um pouco mais objetivas a esse respeito.

Uma das funcionalidades oferecidas no Conexão Escola 2.0 será o Google Sala de Aula e as demais ferramentas oferecidas na plataforma “Google for Education”, com o objetivo de garantir novas possibilidades de interação entre professores e estudantes para potencializar as relações de ensino e de aprendizagem (Minas Gerais, 2021b, p. 1).

A estratégia adotada pela SEE-MG consistiu em desconstruir o aplicativo anterior e integrá-lo ao pacote *Google for Education*, que reunia um conjunto de ferramentas voltadas a comunicação entre docentes e discentes e, por consequência, fortalecer as relações de ensino-aprendizagem. Tratava-se, portanto, de uma solução eminentemente operacional, aplicada a uma das mais estruturantes - e recorrentes - fragilidades do REANP: a precariedade no contato direto entre os sujeitos do processo educativo.

Com relação à formação docente - aspecto completamente negligenciado no desenho original do REANP em 2020 -, o principal destaque passa a ser a oferta do curso *online Google for Education: recursos e possibilidades* (Minas Gerais, 2021a, p. 24), voltado à capacitação dos professores para o uso da ferramenta integrada ao “Conexão Escola 2.0”. Contudo, em nossa avaliação tal iniciativa era claramente insuficiente frente às múltiplas e complexas demandas pedagógicas impostas pelo contexto. Ao reduzir a formação docente a um tutorial

operacional sobre o uso de uma plataforma tecnológica, a SEE-MG revela não só a precarização da concepção de desenvolvimento profissional, mas também a adesão plena a uma lógica tecnocrática, na qual ensinar se resume a dominar ferramentas - e não a compreender os processos educativos, as singularidades dos sujeitos e os desafios da prática pedagógica em um cenário de crise. Ademais, o Memorando SEE/SB nº 78/2021 (Minas Gerais, 2021b) não apenas formaliza essa ação, como também estabelece sua obrigatoriedade a todos os gestores e professores da rede, conforme se observa no excerto a seguir.

É de extrema importância que os gestores escolares sejam orientados a fazer o curso, para que possam auxiliar seus professores no momento do retorno do ano letivo. O gestor deverá também orientar que todos os professores da escola façam o curso, após o retorno do ano letivo, até o final do mês de março.
 [...] **A partir do dia 04/03/21, enviaremos a vocês, às terças e quintas-feiras, uma planilha de acompanhamento contendo o número de professores e gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino que estão inscritos no curso, quantos já concluíram a formação e o quantitativo dos que ainda não estão participando** (Minas Gerais, 2021b, p. 1).

Como resposta às críticas recorrentes de que a SEE-MG não havia concebido nenhuma política consistente de formação para atuação docente durante o período, instituiu-se o referido curso, de caráter obrigatório, com prazo rígido para sua conclusão - até o final de março de 2021. Para reforçar o controle sobre sua efetivação, a Secretaria, já no início do mês, encaminharia às escolas uma planilha de “acompanhamento” - e, não por acaso, de vigilância - sobre o cumprimento da tarefa pelos profissionais da educação. Assim, frente às reiteradas demandas por medidas efetivas de apoio e fortalecimento do trabalho docente, a resposta da SEE-MG materializou-se na oferta de uma formação aligeirada, centrada em aspectos meramente operacionais, acompanhada de um evidente dispositivo de pressão e responsabilização individual dos educadores.

4.2.2 Currículo

A atenção destinada ao currículo permaneceu no mesmo patamar identificado na etapa anterior da pesquisa, no contexto de influência (Seção 4.1.2.), ao relacionar a quantidade de excertos dessa temática com o total examinado. Diferentemente das outras dimensões marginalizadas - pedagogia e avaliação -, que ligeiramente ampliaram sua presença nos materiais analisados, o aspecto curricular manteve-se inalterado em termos de recorrência. Esse dado revela uma contradição relevante, pois, embora o currículo ocupe posição central nas disputas educacionais e seja um dos quatro sistemas de mensagens estruturantes da educação formal (Bernstein, 2003; Bates, 1992; Ball, 1994), ele não assumiu protagonismo nos discursos presentes nos

documentos produzidos em torno do ERE e do REANP, sobretudo em um momento marcado pela implementação da BNCC e pelos efeitos da pandemia sobre esse processo³⁰. Ainda assim, a leitura desse conjunto nos permite compreender como a SEE-MG atribuiu sentido ao tema em seus textos oficiais, e como os demais sujeitos envolvidos no debate educacional no Estado interpretaram ou ressignificaram essa diretriz.

Continuamos empregando como estratégia de apresentação dos resultados a ordem cronológica de publicação dos materiais e de realização dos eventos. Todavia, é válido destacar que nossa compreensão sobre o contexto de produção de texto não se limitou aos textos listados na Tabela 3 (p. 37). Para ampliar o entendimento da conjuntura, recorremos também a normativas complementares - como memorandos, pareceres e resoluções - emitidas tanto pela SEE-MG quanto, especialmente, pelo CNE e pelo CEE-MG, instâncias que desempenharam papel decisivo na orientação das ações que culminaram na elaboração do REANP.

Tomamos como ponto de partida o Parecer nº 5 do CNE (2020), no qual o órgão vinculado ao MEC recontextualizou as recomendações dos organismos internacionais e as traduziu em diretrizes com força normativa para todo o sistema educacional brasileiro.

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão **expressos por meio das competências previstas na BNCC** e desdobradas **nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica [...]** (CNE, 2020, p.4; grifo nosso).

Além disso, o CNE orienta que cada sistema de ensino ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados deve considerar:

1. Que **a reorganização do calendário escolar deve assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema, rede ou instituição de ensino** da educação básica ou superior por todos os estudantes (CNE, 2020, p.21 e 22; grifo nosso).

Para o CNE a razão de ser da educação está associada à consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem expressos no currículo oficial - representado pela BNCC e, no

³⁰ Em 2017, a BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada (Brasil, 2017a; 2017b) e, um ano mais tarde, a versão específica para o Ensino Médio (Brasil, 2018). As redes de ensino dos Estados e municípios deveriam realizar a adequação de seus currículos até 2020 (Brasil, 2017b) e 2022 (Brasil, 2018). No entanto, em decorrência do atraso do MEC em publicar o cronograma de implantação para o Ensino Médio o prazo foi prorrogado para 2024 (Brasil, 2021). Em Minas Gerais, a reorientação curricular em consonância com a BNCC ocorreu por meio da regulamentação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para o Ensino Fundamental e deveria entrar em vigor em 2020 (Minas Gerais, 2019). Já para o CRMG do Ensino Médio a implementação gradual iniciaria em 2022 sem data limite estabelecida para conclusão (Minas Gerais, 2021c). No Estado, em ambos os casos, esse processo atravessou o período pandêmico, independente da etapa em que se encontravam na operacionalização destas diretrizes, o que poderia dificultar sua execução.

contexto mineiro, pelo Currículo Referência de Minas Gerais – e, desse modo, a reorganização do calendário escolar, por meio de estratégias alternativas de ensino, deveria estar apoiada sob esse parâmetro principal. O alinhamento entre as ações de ERE e os referenciais curriculares locais constituía o núcleo das recomendações difundidas pelos atores globais (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020). Em virtude disso, as medidas adotadas pelos sistemas de ensino para mitigar os impactos do fechamento das escolas só teriam validade jurídica se cumprissem determinadas exigências - entre elas, a vinculação efetiva às diretrizes curriculares, como se observa no trecho a seguir.

[...] 1. **o cômputo desta carga horária apenas mediante** publicação pela instituição ou rede de ensino do **planejamento das atividades pedagógicas não presenciais** indicando:

- os **objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretende atingir** (CNE, 2020, p. 23; grifo nosso).

O CNE, inclusive, sustenta que uma das condições para a validação formal das estratégias adotadas durante o período emergencial e o aproveitamento da carga horária realizada por meio das atividades de ERE seria a explicitação, por parte dos sistemas de ensino, dos objetivos de aprendizagem mobilizados em cada proposta pedagógica. Tal posicionamento reforça a centralidade do currículo como eixo organizador da ação educativa, independentemente das condições - sejam elas de normalidade ou de exceção. Em consonância com essa orientação, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) também reiterou a necessidade de ancorar as ações escolares nos objetivos curriculares estabelecidos oficialmente.

Art. 1º - **A reorganização do calendário escolar visa** a garantia da realização de atividades escolares para fins de **atendimento aos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica** e do ensino superior, atendendo ao disposto na legislação e **normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária** (Minas Gerais, 2020d, p. 29).

Art. 19 - **O cômputo da carga horária de realização de atividades pedagógicas não presenciais**, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei, **poderá ser autorizado**, desde que cumpridas as normas constantes nesta Resolução, e **mediante a divulgação do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais**, pela instituição ou rede de ensino. Esse **planejamento deverá indicar**:

I - os **objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretende atingir** (Minas Gerais, 2020d, p. 30).

Apesar das sutis variações de redação, o texto do CEE-MG reafirma os mesmos fundamentos normativos presentes no parecer do CNE (2020), a validação da carga horária mínima à explicitação dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos oficiais e vinculados às propostas pedagógicas desenvolvidas (Minas Gerais, 2020d). Em consonância com essa

orientação, a SEE-MG incorporou tal parâmetro em seus dois primeiros documentos publicados - a Resolução 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020c) e o Documento Orientador de 2020 (Minas Gerais, 2020e) - como evidenciado pelos excertos abaixo.

Art. 3º - Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino (Minas Gerais, 2020c, p. 50).

O PET abarca um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE 470/2019 para o Ensino Fundamental e o Currículo Básico Comum - CBC, para o Ensino Médio, alinhado à BNCC. Por meio do Memorando Circular no 01/2020/SEE/SB, em 31 de janeiro de 2020, a SEE/MG distribuiu às escolas da rede estadual orientação sobre a organização das habilidades e dos conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos professores mensalmente (Minas Gerais, 2020e, p. 5).

Os dois documentos deixam explícito que o PET, principal recurso didático do REANP, foi elaborado em conformidade com o currículo vigente e com os respectivos planos de curso³¹. Com isso, o programa de ERE em Minas Gerais atendia ao primeiro requisito normativo para a validação das atividades remotas: o alinhamento curricular. Com isso, o que se inicia como uma recomendação formulada por organismos internacionais (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020), transforma-se, nesse processo, em exigência formal no plano nacional e, por conseguinte, local (CNE, 2020; Minas Gerais, 2020d). Vale destacar que, no webinar, a presidente executiva do TPE, Priscila Cruz, argumentava contundentemente acerca da importância da definição de parâmetros precisos como forma de garantir a qualidade das estratégias empreendidas (TPE, 2020b).

Entretanto, o cumprimento desse critério - por si só - não assegurava a efetividade das ações implementadas, como indicaram os participantes da reunião promovida pela Comissão de Educação da ALMG (ALMG, 2020b). Entre as falas que problematizam a qualidade do REANP, destacam-se as de Analise de Jesus da Silva, Adriano José de Paula e Carina Fonseca Soares Rezende (já apresentados na subseção anterior), relacionadas abaixo, seguindo esta ordem.

³¹ Como parte das ações voltadas à implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a SEE-MG publica, desde 2020, o Plano de Curso - documento que organiza a sequência das habilidades previstas para cada bimestre, por ano de escolaridade e componente curricular. Trata-se de um material atualizado anualmente e disponibilizado em *site* específico: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>.

[...] a gente avalia que **valores fundamentais vão precisar começar a integrar aí os currículos escolares**, as práticas educativas, valores que não são valores da Análise e valores do FEPEMG, são **valores que estão lá na Constituição Federal: autonomia, coletividade, justiça, liberdade, solidariedade**. E nós avaliamos que **esses valores precisam ser trabalhados em cada uma das atividades remotas e emergenciais que estão sendo propostas pelo Governo do Estado, e não temos percebido esse trabalho sendo feito com relevância** (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Eu quero falar um pouquinho dos **materiais que nós estamos sendo obrigados a trabalhar**. A Secretaria de Estado de Educação, em tempo recorde, **sem conversa, sem diálogo, sem ouvir os trabalhadores de educação, sem ouvir os professores que estão em sala de aula, criou um material que são os PETs**, os Planos de Estudo Tutorado, que é um material que, **assim que ele foi lançado, nós já vimos os vários problemas que eles apresentam**. Então, você tem - são **cadernos de atividades que não trazem conteúdo para o estudante** -, portanto, **eles propõem uma atividade sem dar suporte para que o aluno realize aquela atividade**. É um material extremamente precário, extremamente raso, **não trabalha conceitos, então, os conteúdos aparecem de uma forma totalmente descontextualizada, apresentam erros gravíssimos de conteúdo, apresentam erros gravíssimos de conceitos, então, é um material que acaba deseducando mais do que educando** (ALMG, 2020b, grifo nosso).

O material, então, tem uma série de problemas conceituais e que, do ponto de vista historiográfico e meu ponto de vista como professora de história deseduca os alunos (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Análise de Jesus da Silva foi a primeira convidada a se pronunciar e questionou o caráter instrumental das atividades de ERE e do CRMG, defendendo a necessidade de inserção de valores humanos e constitucionais fundamentais nos currículos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes. Já Adriano José de Paula e Carina Fonseca Soares Rezende chamaram atenção para as fragilidades teórico-metodológicas presentes no PET. Ainda que se tratasse do primeiro de nove volumes produzidos em 2020, as críticas revelavam o imprevisto e a ausência de diálogo da SEE-MG que marcou a elaboração e implementação da política, refletida na quantidade significativa de erros identificados. Além disso, como apontado pelos participantes, o PET frequentemente deixava de apresentar os conteúdos necessários à resolução das atividades propostas, excluindo sobretudo os alunos sem acesso a TDIC do processo educativo.

O deputado Bartô membro efetivo da Comissão de Educação da ALMG, inicialmente reforçou as críticas feitas pelos demais participantes, mas, logo em seguida, adotou uma postura diametralmente oposta, como se observa no fragmento textual abaixo.

Então, com relação ao material, quais foram as referências que a secretaria se utilizou? Pois **há muitas denúncias de falta de referência de autoria, além de possuir erros conceituais**. E aí fica a pergunta que a gente ouve aqui reiteradamente por pessoas que estão participando: por que, se esse material passou por uma revisão antes, **como foi dada essa revisão?** Visto que têm chegado erros conceituais, como até mesmo questão de potenciação e numeração decimal, entre outros também, que são questões básicas. [...] E, por último, a questão de que **o governador Zema assinou um compromisso do “Escola Sem Partido” e, mais uma vez, eu tenho que voltar nesse tema, porque a gente não vê nenhuma ação do governo nesse sentido**. A Secretaria

de Educação vem aqui e fala: “Ah, não, tem um projeto passando na casa e tal, etc.”. Mas as diretrizes do “Escola Sem Partido” - a gente sempre reitera - podem ser tomadas, sim, de forma unilateral pelo Executivo. O Executivo tem um compromisso assinado em época de campanha com relação a isso, mas, no entanto, **continuamos a ver cada vez mais a questão de material com tendência ideológica** (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Ao longo de sua fala, o deputado Bartô reiterou as críticas feitas pelos participantes da reunião, destacando especialmente à condução do processo de formulação e implementação do REANP pela SEE-MG e baixa qualidade apresentada nos materiais disponibilizados. Em outro momento, questionou a demora do governador Romeu Zema em regulamentar o projeto “Escola Sem Partido”³² no Estado, alegando que os materiais de ERE apresentavam uma tendência ideológica - particularmente de esquerda. No entanto, as críticas mais recorrentes feitas pelos próprios parlamentares da oposição, membros da Comissão de Educação da ALMG, e pelos convidados da audiência, não apontavam nessa direção, mas sim no esvaziamento teórico e conceitual dos materiais. Em resposta, a subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Geniana Guimarães, minimizou os questionamentos, reiterando o alinhamento curricular da proposta e o processo contínuo de aprimoramento.

Então, o que eu queria reforçar é que não é uma falta de cuidado. Tudo que está sendo pensado, está sendo pensado por professores, para professores. Aprimoramento é necessário sempre. [...] Nós precisávamos estruturar um material que levasse em consideração o currículo que está posto, o Currículo de Referência de Minas Gerais para o Ensino Fundamental, e o currículo que ainda está presente para o Ensino Médio, que é o CBC [Currículo Básico Comum], através de uma organização que foi feita no início do ano, que foi o plano de curso, com algumas... com a distribuição e uma organização dos componentes, por conteúdos e habilidades que precisavam ser desenvolvidos ao longo dos meses. Com base nesses currículos que todo o material foi produzido - primeiro volume, lembrando que nós teremos outros materiais, outros volumes que virão -, por isso a importância sempre de

³² O projeto “Escola Sem Partido” foi idealizado em 2004 pelo advogado e promotor de justiça Miguel Nagib, no Estado de São Paulo (Penna, 2017; Espinosa; Queiroz, 2017). Inspirado em movimentos conservadores originados sobretudo nos Estados Unidos, o projeto alegava combater uma suposta “doutrinação ideológica” marxista e progressista nas instituições de ensino (Espinosa; Queiroz, 2017). No Brasil, esse discurso foi ampliado para incluir ataques ao que seus defensores denominaram de “ideologia de gênero” (expressão não reconhecida no mundo acadêmico, usada por grupos conservadores contrários aos estudos de gênero), além das abordagens relacionadas à religião, raça, sexualidade e moral - todas frequentemente associadas a pautas de esquerda e aos movimentos sociais (Frigotto, 2017; Penna, 2017; Espinosa; Queiroz, 2017). Após anos de baixa repercussão, o projeto ganhou visibilidade nacional com a proliferação de propostas legislativas nos âmbitos federal, estadual e municipal, voltadas à sua institucionalização (Penna, 2017; Espinosa; Queiroz, 2017). Sustentado por uma articulação em rede entre agentes, organizações do terceiro setor e grupos conservadores (Frigotto, 2017; Espinosa; Queiroz, 2017), difundiu-se um discurso que reivindicava uma escola “neutra” e “apartidária”, ao passo que se promovia um verdadeiro cerceamento do currículo e do trabalho docente, bem como a deslegitimação de concepções educacionais críticas e emancipatórias. Mais do que um movimento em defesa da neutralidade, o “Escola Sem Partido” expressa uma ofensiva de frações das classes dominantes interessadas em moldar a educação à lógica do mercado, do conservadorismo moral e do autoritarismo (Frigotto, 2017; Penna, 2017; Espinosa; Queiroz, 2017).

ouvir e de convidá-los a participar com todas as considerações (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Todos os materiais que foram, que estavam com alguma ou qualquer questão equivocada, isso já foi feito, todas as alterações já foram feitas pela equipe, por professores, e já buscamos, estamos buscando esse diálogo e essa proximidade com os departamentos de Educação. Como eu disse, enviamos ofícios, estamos nos aproximando para que a gente possa ter a contribuição dos departamentos **para o aprimoramento do material a cada nova etapa. Isso foi um movimento de um volume, que estava submetido a um mês. Então, outros volumes virão, e o nosso objetivo é que cada um desses volumes esteja cada vez mais aprimorado**, para que a gente tenha uma tranquilidade com relação a isso. **Queria esclarecer também que o que está colocado no material segue o currículo que está em vigor**, seja o CBC do Ensino Médio, que ainda é o que está em vigor, seja o Currículo de Referência de Minas Gerais, **que é o que foi aprovado e está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, e é o que entrou em implementação neste ano** (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Evitando fazer qualquer autocritica sobre a forma como conduziram o processo, a representante da SEE-MG atribuiu a responsabilidade pelos problemas verificados a um conjunto de fatores, como à urgência do contexto e à inexperiência dos professores que elaboraram os PETs - também utilizada como recurso discursivo de sensibilização, ao estabelecer o nexo entre os docentes da rede pública estadual, tal como alguns dos participantes da reunião e o recurso educacional ofertado. Além de reforçar a ideia de aprimoramento constante, Geniana Guimarães indicou que a secretaria, enfim, havia estabelecido contato com as universidades para participação do processo de construção e revisão dos materiais. No entanto, não respondeu diretamente às provocações feitas pelo deputado Bartô, evitando o confronto e limitando-se a reafirmar que os conteúdos apresentados estavam em conformidade com os currículos vigentes. Essa omissão procedimental, por um lado reduzia os riscos de gerar uma indisposição com os defensores do projeto em nível nacional e estadual - muitos deles aliados do governador Romeu Zema. Mas, por outro, evidência a inexistência de suporte da SEE-MG aos professores, que em decorrência da transferência das aulas para ambientes virtuais estariam expostos a perseguições e vigilâncias dos lunáticos simpatizantes do movimento.

No que se refere à leitura feita pelo FEPEMG, optamos por não retomar como citação direta os trechos da carta da entidade, já apresentados na Seção 4.1.2 do contexto de influência. Contudo, é fundamental considerar a crítica elaborada pelo Fórum aos aspectos curriculares do REANP, pois, ainda que não apresente uma proposta estruturada sobre o tema, revela seu posicionamento político-pedagógico. Com o discurso que remete às teorias críticas do currículo³³,

³³ Na carta, o FEPEMG (2020, p. 2) faz a opção discursiva pelos enunciados “Educação Libertadora. Emancipadora” vinculada a Paulo Freire, e, pouco adiante, utiliza a expressão “garantam a apropriação dos conteúdos construídos histórica e cientificamente para sua utilização na construção cotidiana de proposições”, que remete à pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Ao acionar esses autores, o Fórum reivindica uma concepção de

a concepção defendida contesta a lógica instrumental e pragmática que marca o currículo de orientação neoliberal. Para o FEPEMG, mais do que atender a objetivos, habilidades e competências, os conteúdos científicos historicamente construídos e legitimados via currículo constituíam-se como instrumentos de emancipação, ou seja, ao apropriar-se criticamente desses saberes, os estudantes seriam capazes de intervir na realidade e propor soluções coletivas para os problemas do cotidiano.

Como apontado anteriormente, em 2021, o REANP passou por uma série de modificações com vistas ao seu aprimoramento. Embora as questões curriculares não reassumam a centralidade no debate educacional, observamos a incorporação das recomendações feitas por agentes internacionais e nacionais (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020; TPE, 2020a), que propunham o reordenamento dos currículos para o contexto da pandemia, no novo Documento Orientador.

Para o ano de 2021, houve a **readequação do currículo considerando habilidades essenciais como priorização de aprendizagens**. Todos os documentos elaborados e ações a serem desenvolvidas devem considerar as habilidades essenciais. **Essa reestruturação no formato de Plano de Curso** estará disponível no *site* do Currículo Referência de Minas Gerais: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc> (Minas Gerais, 2021a, p. 3).

Com um ano de atraso, a SEE-MG finalmente reconhece a inviabilidade de cumprir integralmente o currículo durante o período pandêmico. O Plano de Curso, que já havia sido disponibilizado no ano anterior sem qualquer sinalização de priorização, é reformulado para conter apenas o conjunto de habilidades consideradas essenciais. No entanto, a seleção desses conhecimentos, sua sequência didática e a forma de abordagem foram determinadas exclusivamente pelo órgão central, sem participação efetiva dos docentes, tal como ocorrera na versão anterior. Essa medida não apenas evidencia o caráter verticalizado da política educacional adotada, como também configurou mais um ataque à autonomia docente, reduzindo o papel dos professores à mera execução de diretrizes tecnocráticas previamente definidas.

currículo que vá além da lógica tecnicista e da centralidade nas competências socioemocionais e habilidades mensuráveis - marcas do neoliberalismo educacional e modelo hegemônico que orientou as recentes reformas curriculares brasileiras. Tanto Freire quanto Saviani, mesmo sem elaborarem teorias curriculares sistematizadas, contribuíram decisivamente para o campo (Silva, 1999). O primeiro propôs um currículo construído coletivamente a partir da realidade dos oprimidos e pautado no diálogo horizontal entre educandos e educadores, no qual os saberes e cultura desses grupos são legitimados como conhecimento curricular (Silva, 1999). O segundo, por sua vez, concebe o currículo como meio de acesso aos saberes universais, ou seja, aqueles considerados patrimônios da humanidade, que, apropriados criticamente pela classe trabalhadora, tornam-se instrumento de luta política (Silva, 1999). A presença desses referenciais na carta do FEPEMG tensiona o discurso hegemônico pela SEE-MG e reposiciona a função do currículo como ferramenta de transformação social, sobretudo em um contexto de crise.

4.2.3 Pedagogia

A pedagogia, tal como identificado na etapa anterior da pesquisa (Seção 4.1.3), seguiu ocupando um espaço marginal nos discursos produzidos no contexto de produção do texto do REANP. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no contexto de influência, a frequência de menções à temática nos documentos analisados apresentou aumento expressivo - ainda que isso não tenha sido suficiente para alterar sua condição de subalternidade, manteve sua posição “privilegiada” em relação às demais dimensões negligenciadas: currículo e avaliação.

Nos textos oficiais, as estratégias pedagógicas aparecem majoritariamente como orientações genéricas, normativas e padronizadas, frequentemente associadas à utilização do PET como principal - e, em muitos casos, única - ferramenta de mediação do ensino remoto, especialmente no ano de 2020. No ano seguinte, essas orientações passam a ser vinculadas à elaboração das chamadas atividades complementares, que consistiam em materiais produzidos pelos próprios professores e direcionados às turmas com as quais efetivamente trabalhavam. Em ambos os casos, reafirma-se a concepção tecnocrática que orienta a política educacional do governo de Minas, na qual o fazer docente é reduzido à mera operacionalização de roteiros e de rotinas previamente prescritas. Trata-se, portanto, de uma lógica que, ao relegar o debate sobre “como ensinar em um contexto de exceção” a uma zona de irrelevância dentro da política educacional mineira, suprime a dimensão pedagógica do processo educativo - um dado, no mínimo, revelador, sobretudo quando se considera o caráter absolutamente central que esse debate deveria assumir diante de uma ruptura tão profunda nas formas de organização e realização da escolarização.

Por outro lado, a inserção de novos atores no debate - entre eles, professores, estudantes, universidades públicas e o próprio FEPEMG, até então silenciados pela secretaria -, especialmente no espaço da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (ALMG, 2020b), tensionou significativamente o discurso hegemônico, colocando em circulação leituras profundamente distintas daquela defendida oficialmente pela SEE-MG. Estas análises que emergem tanto da experiência concreta de quem vivenciava o modelo na prática quanto de perspectivas analíticas ancoradas em uma compreensão precisa da realidade educacional do Estado, desmontavam as supostas virtudes do REANP. Nesses discursos, fica evidente a recusa em aceitar a redução da educação à mera realização de atividades e, sobretudo, a negação de uma concepção de trabalho docente que restringe o professor a um papel tutorial, meramente operacional, desprovido de reflexão, criação, mediação e relação.

Mantemos, aqui, a opção metodológica adotada nas seções anteriores, organizando os resultados segundo a ordem cronológica de publicação dos documentos e de realização dos

eventos. À semelhança do que fizemos nas discussões sobre administração e currículo, iniciamos a análise pelos documentos normativos produzidos pelos Conselhos de Educação - nacional e estadual -, que estabeleceram as diretrizes para os programas de ERE implementados no Brasil e, particularmente, em Minas Gerais. No Parecer nº 5 do CNE (2020), observa-se que não há, propriamente, uma discussão sistematizada sobre concepções pedagógicas. O que se encontra são resquícios de uma concepção normativa, prescritiva e funcionalizada da ação pedagógica, como ilustram os excertos a seguir.

2.9 Sobre o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio

Nestas etapas, **as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes [...]. Aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço.** Neste sentido, sugere-se:

- **elaboração de sequências didáticas** construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com **programas educativos** para adolescentes e jovens;
- **distribuição de vídeos educativos, de curta duração**, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- **realização de atividades on-line síncronas** de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- **oferta de atividades on-line assíncronas** de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- **estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;**
- **realização de testes on-line ou por meio de material impresso**, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- **utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos**, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (CNE, 2020, p. 12; grifo nosso).

Ao deliberar sobre a possibilidade de realização de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei e reduzir a necessidade de realização de reposição presencial, o sistema de ensino deve observar:

1. o cômputo desta carga horária apenas mediante publicação pela instituição ou rede de ensino do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais indicando:

- **as formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante para atingir tais objetivos** (CNE, 2020, p. 23; grifo nosso).

Como adiantado por Luiz Roberto Curi e Maria Helena Guimarães - respectivamente presidente e conselheira do CNE à época da pandemia - durante o webinar promovido pelo TPE, o parecer elaborado pelo órgão colegiado contemplaria uma definição mais abrangente de ERE, buscando atender às distintas realidades socioeconômicas e culturais do país, inclusive, essa era uma das recomendações da organização do terceiro setor (TPE, 2020b). No entanto,

no Parecer (CNE, 2020), nenhuma das estratégias de ERE elencadas menciona o termo “docente” ou qualquer de seus correlatos, o que indica que, na perspectiva do órgão - materializada nas diretrizes -, a participação docente no processo educativo pandêmico ou era condição *sine qua non* e, portanto, presumida, ou, ao contrário, considerada dispensável.

Para efeito de validação da carga horária cumprida mediante atividades remotas, o Conselho limitou-se a exigir que as formas de interação com os estudantes - mediadas ou não por TDIC - constassem nos planejamentos das ações propostas pelos sistemas de ensino. Todavia, tal requisito não veio acompanhado de esclarecimentos sobre a natureza e, sobretudo, sobre o papel dos docentes nessas interações, deixando uma ampla zona de sombra acerca de sua efetiva participação no processo educativo. Exigir a presença docente - na perspectiva da mediação pedagógica - implicaria, inevitavelmente, na inviabilização de parcela significativa das propostas empreendidas, dado que não houve, em nível federal, qualquer mobilização no sentido de construir um plano de superação das fragilidades estruturais, como acesso a dispositivos e conexão. Estados e municípios, com orçamentos e capacidades operacionais infinitamente mais restritos, dificilmente seriam capazes de implementar soluções robustas nesse sentido sem o apoio da união.

Sendo assim, o CNE, ainda que reconheça a emergência do contexto, aceita e normatiza um modelo de educação que, na prática, prescinde da obrigatoriedade da mediação docente, esvaziando a centralidade do trabalho pedagógico no processo educativo. O CEE-MG, por sua vez, na Resolução nº 474, de 8 de maio de 2020, apropria-se de trechos do parecer nacional, mas, no processo de tradução textual, realiza um movimento que procura, ao menos formalmente, reafirmar o lugar do docente na educação, mesmo que pandêmica, tratando da questão pedagógica de maneira mais explícita nos Capítulos III e IV - que foram recortados e são apresentados na sequência.

Capítulo III

Das Atividades Escolares a Serem Desenvolvidas

Art. 11 - Utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações com textos, estudos dirigidos e avaliações, bem como outros meios remotos diversos. **Recomenda-se a utilização das mais diversas estratégias de comunicação (individuais ou integradas), como material impresso, rádio, tv, internet e satélite, dentre outras possibilidades. As aulas remotas não excluem a interação, a exemplo da utilização de mídias sociais em grupos, tais como WhatsApp, Facebook, Instagram, bem como da mediação, por meio dos chats, fóruns, wikis e outras ferramentas disponíveis, além da interatividade com a plataforma virtual de ensino e aprendizagem, utilizada em smartphones, computadores desktop, tablets ou notebooks.**

[...]

Art. 13 - Utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da

Educação Profissional de Nível Técnico (Resoluções CEE/MG nºs 458/2013 e 464/2019), considerando quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos, organizados em diferentes suportes de informação, que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota, bem como o Plano de Estudos Tutorado, já regulamentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE nº 4.310/2020, de 22 de abril de 2020, para utilização, nas escolas da rede estadual ou pelas Secretarias Municipais de Educação, quando Sistema Municipal de Ensino que aderirem à proposta. (Minas Gerais, 2020d, p. 29)

Art. 18 [...]

§ 1º - Ao deliberar que as aulas e atividades continuem de forma não presencial, as autoridades do Estado e dos Municípios e as instituições particulares **devem trabalhar para proporcionar condições para o acesso de todos os estudantes, ao aprendizado, bem como aos professores, para realização do ensino.**

Art. 19 - **O cômputo da carga horária de realização de atividades pedagógicas** não presenciais, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei, poderá ser autorizado, desde que cumpridas as normas constantes nesta Resolução, e mediante a divulgação do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais, pela instituição ou rede de ensino. **Esse planejamento deverá indicar:**

[...]

II - as formas de interação (mediadas ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) com o estudante, para atingir tais objetivos (Minas Gerais, 2020d, p. 30).

Capítulo IV

Da Comprovação e Validação das Atividades

Art. 20 – [...]:

III - Atendidos os critérios mínimos para serem consideradas atividades escolares – ou seja, contemplação dos objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular, acesso ao conteúdo proposto, **orientação pelo professor**, frequência exigível e registro, **e cumpridos os requisitos descritos acima, a oferta das atividades pedagógicas não presenciais, para fins de composição da carga horária, será validada** pelas Superintendências Regionais de Ensino, por meio do Serviço de Inspeção Escolar, ou pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação, quando for o caso (Minas Gerais, 2020d, p. 30).

No Capítulo III, o CEE-MG estabelece um conjunto de diretrizes para as atividades de ERE desenvolvidas no Estado de Minas Gerais. No Artigo 11, apresenta as alternativas para a continuidade das atividades, baseadas em distintos recursos digitais e analógicos, reiterando, ao longo de seu texto, que tais iniciativas não excluem a necessidade de garantir formas de interação, por meio de diferentes plataformas. No Artigo 13, recomenda a utilização dos recursos educacionais baseados nas TDIC a partir do Ensino Fundamental, inclusive fazendo menção explícita ao PET, regulamentado pela SEE-MG por meio da Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c), como uma dessas ferramentas.

O principal diferencial do CEE-MG em relação ao Conselho Nacional está expresso no Parágrafo 1º do Artigo 18, que define que as autoridades estaduais e municipais que optarem pela adoção do ERE deveriam assegurar condições tanto de acesso à aprendizagem pelos alunos quanto de realização do ensino pelos professores. Assim, quando o Artigo 19 traz redação idêntica à adotada pelo CNE (2020) - condicionando o cômputo da carga horária ao estabelecimento

de formas de interação com os estudantes -, ainda que não mencione explicitamente o professor, as diretrizes anteriores sustentam claramente a interpretação de que eles estariam incluídos nesse processo. Essa concepção se reforça no Capítulo IV, que trata da comprovação e validação dessas atividades e insere, entre os critérios exigidos, a orientação do professor. Com isso, o Conselho Estadual normatiza e reafirma o lugar do docente como parte integrante do processo educativo, cuja participação, portanto, deveria estar garantida.

Apesar disso, a Resolução SEE nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c) não incorpora esse parâmetro em seu conteúdo. Ao contrário, posiciona o PET como eixo central da política educacional emergencial, reiterando seu caráter autoinstrucional, como ilustrado no excerto abaixo.

Art. 3º - §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 (Minas Gerais, 2020c, p. 50).

A despeito da regulação estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, a SEE-MG ao estruturar seu programa de ERE, estabeleceu como recurso educacional principal o PET. Um material de caráter autoinstrucional, organizado a partir de um conjunto de atividades e questões, que, em tese, mobilizariam os estudantes na busca por informações tanto de forma autônoma quanto tutorada. O documento, inclusive, faz menção a essa tutoria, entretanto, não explicita quais seriam as formas, os meios ou mesmo as condições efetivas para que esse acompanhamento ocorresse. O que observamos, portanto, é o deslocamento dos sentidos da docência, particularmente do ensinar para o orientar, sem deixar claro os contornos, as intencionalidades e as implicações por traz disso. Parte dessas lacunas é, em alguma medida, preenchida pelo Documento Orientador, como será possível observar nos excertos apresentados a seguir.

As ações foram pensadas na perspectiva de que **o estudante é o centro do processo** [...] (Minas Gerais, 2020e, p. 4).

Os professores deverão se **apropriar do PET e analisar quais atividades complementares serão necessárias para o melhor aproveitamento do material e aprendizagem dos estudantes**. A partir disso, **o professor definirá, juntamente com a equipe pedagógica da escola, qual a melhor forma de comunicação com os estudantes para sanar as dúvidas sobre como utilizar o material** durante o período de realização de atividades remotas. É importante, ainda, que o professor assista às aulas veiculadas pela Rede Minas e disponibilizadas no aplicativo e no site. Assim, eles **poderão indicar aquelas mais adequadas conforme o ano de escolaridade, nível e modalidade de ensino dos estudantes, esclarecer as dúvidas relacionadas aos conteúdos trabalhados, e sugerir materiais complementares** para desenvolvimento dos temas. Os professores deverão **fazer a correção das atividades do PET e,**

considerando esse conjunto de recursos disponíveis e as especificidades de suas turmas, estabelecer as estratégias mais adequadas para apoiar os estudantes no processo de aprendizagem. Manter o contato estreito com outros professores e dividir as experiências desse momento ajuda na construção de novos materiais e na disseminação de boas práticas (Minas Gerais, 2020e, p. 5 e 6).

Programa Se Liga na Educação - exibido pela Rede Minas e pela TV Assembleia, de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 12h30. O objetivo principal do programa é **ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos pedagógicos trabalhados nos PET** em diversas localidades de Minas Gerais, para que tenham **mais uma ferramenta de aprendizagem**. Serão disponibilizados um total de 200 vídeos gravados e 20 vídeos ao vivo. Os vídeos gravados e ao vivo possuem 20 e 78 minutos de duração, respectivamente, e estarão disponíveis também no Aplicativo Digital Conexão Escola. Todos os programas contam com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino. Será exibida uma área de conhecimento por dia, sendo a sexta-feira dedicada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com aulas para todos os componentes curriculares. O programa também estará disponível pelo *site* <https://www.youtube.com/user/redeminas> (Minas Gerais, 2020e, p. 6 e 7).

As duas ferramentas principais do REANP era o PET e o programa “Se liga na Educação” - um instrumento autodirigido e outro complementar, de transmissão em massa. Esse movimento revela, de maneira incontornável, uma contradição entre as diretrizes formuladas pelo CEE-MG e a operacionalização conduzida pela SEE-MG que evidencia a escolha consciente por esvaziar, mais uma vez, a dimensão pedagógica do processo educativo. A SEE-MG indica que, no âmbito do REANP, a concepção pedagógica adotada seria aquela que desloca o estudante para o centro do processo de ensino-aprendizagem, sem menção explícita, mas em consonância com os princípios defendidos pela Unesco (2020).

Em tese, tal perspectiva não exclui o professor do processo, mas redefine sua função - passando de detentor e transmissor do conhecimento para mediador, alguém que catalisa, orienta e apoia esse processo. Contudo, na materialização dessa premissa, o documento estabelece um conjunto de atribuições que, na prática, desloca integralmente para o professor a responsabilidade por garantir o funcionamento do modelo. Dentre elas, caberia ao professor definir as formas de interação com os alunos, indicar os conteúdos e aulas do Programa “Se Liga na Educação” seriam apropriados para sua turma, esclarecer dúvidas sobre a utilização dos materiais, oferecer suporte pedagógico contínuo, elaborar atividades complementares e, ainda, articular-se com seus pares na construção de práticas colaborativas, produção e compartilhamento de materiais e difusão das chamadas boas práticas. Ou seja, recaía sobre o professor, neste contexto, desde a definição mais elementar - como chegar até os alunos - até a constituição coletiva de um repertório de recursos e estratégias para sustentar o processo de ensino remoto.

Na coletiva oficial de lançamento do programa, quando questionadas se a secretaria considerava a interação docente-discente relevante e qual seria, afinal, o papel do professor

dentro desse modelo, as representantes do órgão - respectivamente, Júlia Sant'Anna, então Secretária de Educação, e Geniana Guimarães, subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica - reafirmaram publicamente as expectativas da SEE-MG quanto ao trabalho docente, reiterando a lógica de responsabilização que permearia toda a vigência do REANP.

[...] a interação entre professor e aluno é a coisa mais importante no processo educacional que existe. Mas, infelizmente, a gente está impedido de garantir essa relação presencial. Então, **o que a gente vem dispondo é essa garantia de uma estruturação desse processo a partir dos planos de estudos estruturados, a transmissão da Rede Minas fortalecendo essa parte metodológica e viabilizar o *chat*, o canal de interação direto entre o professor e o seu aluno de sala de aula a partir do aplicativo no dia 25 de maio (Rede Minas, 2020, grifo nosso).**

O professor tem um papel de extrema importância. Isso também foi um grande cuidado. Os professores terão um papel muito importante com as suas turmas a partir da apropriação desse material, do estudo do PET, de conhecer bem o que traz esse material. Ele vai fazer, então, o movimento de tirar dúvida dos seus estudantes no processo de interação, seja pelo aplicativo, como bem colocou a secretária, seja pelos outros formatos de contato que os próprios professores acabam estabelecendo. Então, ele vai tirar dúvida, ele vai assistir às teleaulas e fazer as indicações para os seus estudantes, **desenvolver atividades complementares ou materiais complementares**, levando em consideração a realidade da sua turma, aquilo que ele entende que precisa ser complementado. Então, **o professor tem um papel crucial neste momento para aproveitar melhor o material e contribuir para um desenvolvimento melhor ainda da aprendizagem desses estudantes** (Rede Minas, 2020, grifo nosso).

Para responder ao primeiro questionamento, a secretária evoca o discurso de que a relação entre professor e aluno é o que há de mais importante na educação e responsabiliza a pandemia pela impossibilidade desse contato. No entanto, enquanto apresentava o programa - já em sua versão regulamentada -, evidenciou que a única ferramenta viabilizada pela SEE-MG para permitir a interação direta entre docentes e seus respectivos alunos seria o *chat* do aplicativo “Conexão Escola”, que, até aquele momento, sequer estava em operação. Geniana Guimarães, ao responder à pergunta seguinte, vai em direção semelhante, retomando aquilo que já constava no Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e), segundo o qual o docente, embora considerado “crucial”, tem sua atuação restrita a esclarecer dúvidas, indicar videoaulas e, supostamente, produzir atividades complementares - que, vale destacar, não tinham qualquer integração com o REANP, uma vez que não computavam nem nota, nem carga horária. Além disso, de forma quase naturalizada, a subsecretária mencionou que os profissionais da educação, estariam utilizando por conta própria outros meios para se comunicar com seus alunos - uma constatação que, no mínimo, revela certo cinismo, sobretudo considerando que o recurso oficial permanecia inoperante.

A narrativa alinhada, construída pela SEE-MG, tanto nos documentos oficiais quanto na coletiva de lançamento, evidenciava um duplo movimento. Por um lado, esvaziava de sentido a prática docente, reduzindo-a a uma função estritamente operacional - tirar dúvidas, corrigir atividades e indicar videoaulas -, eufemisticamente chamada de “tutoria”. Por outro lado, transferia integralmente para o professor a responsabilidade pelo processo educativo durante o período, deslocando para a esfera individual uma obrigação que deveria ser institucional, pública e garantida pelo estado (ou Estado). Trata-se, portanto, de uma estratégia evidente de responsabilização - traço característico das políticas educacionais orientadas pela lógica da regulação neoliberal. Tuão e Lamosa (2021) já haviam identificado que os documentos produzidos pelo CGE carregavam forte teor de responsabilização, tal como as investigações realizadas por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) sobre a política de ERE do Estado do Rio Grande do Sul e Oliveira *et al.* (2021) sobre o REANP.

Todo esse discurso elaborado pela SEE-MG é amplamente tensionado e, em muitos aspectos, desconstruído na reunião organizada pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (2020b). A maior parte dos participantes, de diferentes segmentos, questiona de forma contundente a lógica adotada pela Secretaria. Para ilustrar essa tensão, selecionamos alguns depoimentos particularmente representativos. Iniciamos com a fala de Tiago Fávero de Oliveira, professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG) - *Campus Santos Dumont*.

Porque a educação que a gente defende é aquela **educação que vai garantir a superação das desigualdades sociais, e não o aprofundamento dessas desigualdades**. A gente defende uma **educação que não seja considerada e vista apenas como transmissão de conteúdo, de conhecimento, mas uma educação que seja uma educação mediada pelo diálogo, pelo relacionamento entre professor e aluno**. E a gente entende que um ensino remoto, improvisado, nas condições que se apresentam nesse momento, essa visualização da educação enquanto uma educação capaz de superar desigualdades sociais, capaz de humanizar o educando, ela tem dificuldade de ser implementada nesse sentido. [...] o **professor vai ser o profissional qualificado para a mediação pedagógica**. Ele não vai ser um mero tutor, ele não vai ser um mero reprodutor de questionário ou de atividades. Ele não é só mão de obra, ele é uma parte reflexiva, ele é a parte profissional desse processo (ALMG, 2020b, grifo nosso).

O professor Tiago Fávero de Oliveira critica, de forma contundente, o modelo pedagógico colocado em circulação pela SEE-MG, denunciando seu caráter instrucionista, centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos, e alertando para os efeitos desse modelo sobre a ampliação das desigualdades educacionais pré-existentes. Sua fala não apenas questiona o esvaziamento da dimensão pedagógica do trabalho docente - agora reconfigurado na lógica da

tutoria ou da mera reprodução de atividades -, como também reafirma a centralidade do professor como agente mediador e reflexivo no processo educativo. Esse posicionamento inaugura, na dinâmica da audiência, um movimento de inflexão crítica que se adensará progressivamente com as intervenções subsequentes. Nesse mesmo horizonte, a professora Carina Fonseca Soares Rezende - docente da rede estadual e mestranda em História na UFMG - desmonta a narrativa da secretaria que definia o papel do professor como crucial ao processo de operacionalização do REANP.

Existe um problema de exclusão do professor em todo esse processo de teletrabalho. O motivo que eu já falei, o professor, ele está inutilizado neste processo. O professor, ele tem um papel burocrático, porque o professor não dá aula, o professor não se comunica com alunos se não for ele mesmo correndo atrás, o professor não sabe como será a distribuição dos pontos, o professor questionado pelos seus alunos não sabe muitas vezes nem o que responder, porque os memorandos da secretaria falam muito do trabalho burocrático, de preenchimento dos anexos, mas pouco sobre essa realidade da sala de aula (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Carina Fonseca Soares Rezende denuncia aquilo que chama de dupla exclusão do professor no contexto do REANP: uma exclusão do próprio processo educacional - pela descaracterização de seu papel no ensino-aprendizagem - e uma exclusão dos documentos oficiais, que enfatizavam rotinas administrativas a serem realizadas, em detrimento da prática pedagógica. Sua fala demonstra que ao docente restava uma atuação meramente burocrática, restrita ao preenchimento de protocolos e formulários encaminhados pela SEE-MG, sem participação efetiva no processo pedagógico, a não ser que, por iniciativa própria, buscasse alternativas para se manter conectado aos seus alunos. Esse depoimento escancara, de forma direta, que a suposta centralidade docente era, na prática, uma construção retórica que não se materializava nas condições concretas oferecidas aos profissionais da educação.

Aprofundando a crítica, Giovânia Lúcia dos Santos - professora do Departamento de Ciências Humanas e coordenadora de EAD da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) - aponta para o completo esvaziamento do sentido e da função social da educação promovido pela política educacional adotada no Estado durante a pandemia.

[...] elas apontam para o ensino, né, são propostas que pensam o ensino, são propostas que pensam a instrução, são propostas que esvaziam completamente o sentido e a função social da educação, que pode e que deve ser uma importante ferramenta de educação de toda a sociedade para o enfrentamento a esse momento que vivemos.

[...] e aí, nesse sentido, me parece que algumas preocupações, elas são banais, e o gasto de energia para algumas questões é um dispêndio de energia que poderia estar sendo investido em outros lugares, a preocupação, por exemplo, com o ano letivo, né,

é preciso garantir o ano letivo, é preciso garantir o ensino, é preciso garantir que o estudante aprenda. Ora, a aprendizagem, ela é provocada pelo ensino, né, e como se provoca a aprendizagem com um ensino tão limitado como este modelo que está sendo proposto, tão deficitário, né, e tão cheio de problemas. [...] nós queremos formação, ensino não é formação, formação não se resume a ensino, não se resume a instrução, esse é um aspecto extremamente importante a ser considerado, né, estamos perdidos, não somos números, somos cidadãos, ou seja, eu acho que há aí uma série de aspectos que precisam ser considerados (ALMG, 2020b, grifo nosso).

A professora Giovânia Lúcia dos Santos conduziu o debate a uma crítica de natureza estrutural ao REANP, argumentando que o modelo proposto pela SEE-MG, embora apresentado como solução emergencial para garantir o direito à educação durante a pandemia, não apenas fracassava nas questões de ordem operacional e infraestrutural, mas sobretudo reproduzia uma concepção profundamente empobrecida de educação. Na leitura da docente da Unifal, a busca incessante da gestão educacional em assegurar o calendário letivo, a contabilização das atividades e, supostamente, o aprendizado revela uma inversão de prioridades que desconsidera a dimensão formativa e a função social da educação, ao reduzi-la à lógica da instrução e do ensino estritamente conteudista. Giovânia desmonta a retórica tecnocrática da secretaria e convoca à reflexão sobre o papel da escola pública enquanto espaço de formação crítica, de produção de sentido coletivo e de construção de caminhos para o enfrentamento da pandemia.

É nessa direção que se insere também a intervenção do professor Paulo César de Oliveira, diretor do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL, que, em sua fala, sublinha o caráter eminentemente tecnocrático do REANP.

A questão de fundo é que a educação é muito mais complexa do que uma simples transmissão de conteúdo. Ainda mais quando o conteúdo é cheio de compromissos na sua cientificidade como foi bem colocado aqui já por nós. [...] uma coisa que me chamou bastante a atenção também em toda essa discussão nossa aqui e também do que eu tenho ouvido, lido, conversado é o papel fundamental do professor. Não é simplesmente um mediador ou um transmissor de conteúdo. Sem o professor não há educação. Não há educação. O aspecto da interação é fundamental. [...] ela não se reduz à técnica. Ela não se reduz a meios. Ela tem algo muito mais importante, envolvente, que são as relações (ALMG, 2020b, grifo nosso).

Na interpretação do professor Paulo César de Oliveira, o modelo proposto pela SEE-MG expressava uma concepção excessivamente linear e reducionista de educação, centrada quase exclusivamente na transmissão de conteúdos e dissociada de suas dimensões relacionais e formativas. Ele argumenta que não há processo educativo que se sustenta enquanto tal sem a presença ativa dos professores e a interação efetiva com seus alunos, uma vez que não se pode reduzi-lo à adoção de técnicas, plataformas ou soluções administrativas - que, no contexto

pandêmico, assumiram centralidade -, mas se constitui, fundamentalmente, como um processo social e pedagógico, ancorado nas relações que se constroem no cotidiano escolar. Ao tensionar essa lógica tecnocrática e gerencialista que estruturou o REANP, Paulo César se alinha às vozes que denunciaram o esvaziamento do sentido da prática docente e da própria função social da educação pública.

Apesar da contundência dos questionamentos apresentados no âmbito da Comissão de Educação da ALMG (2020b), a representante da SEE-MG, Geniana Guimarães, ignorou os pontos centrais do debate e, em vez de dialogar com as críticas, insistiu na narrativa de que, ao contrário do que se apontava, as estratégias adotadas pela secretaria reforçavam a valorização da autonomia docente.

Neste primeiro momento, a intenção era **chegar com algo minimamente estruturado, para que o professor sim, em cada uma das suas escolas, cada um dos seus estudantes pudesse pensar nas educações necessárias, nas complementações necessárias que precisariam ser feitas, porque a gente sabe que isso precisa**. São muitas realidades, são muitas escolas, muitas turmas e isso precisa ser pensado para cada uma delas. E isso, **entendendo também a importância dessa autonomia do professor**. O movimento dele agora era esse, é esse o objetivo. **Que ele pense, que isso ele organize de forma complementar** (ALMG, 2020b).

[...] é um *chat* que nós, vivenciando algumas experiências de outros Estados, alguns problemas de algumas funcionalidades importantes para se garantir a segurança dos estudantes e dos professores. **Ele está, foi feito aqui algumas adequações para que a gente tenha uma ferramenta que realmente viabilize essa interação com respeito entre alunos e professores**. É neste, será neste aplicativo que os professores, então, farão um contato com seus estudantes, de acordo com as orientações que assim terão. **Para que não precise utilizar os seus canais pessoais para que isso seja feito** (ALMG, 2020b).

[...] **a gente tem um plano estruturado, mas tem documentos orientadores para cada uma dessas modalidades**, para que os professores possam, então, ali na sua realidade, que ele conhece o estudante, ele conhece o seu estudante, ele possa pensar na melhor forma, melhor estratégia de chegar a cada um deles (ALMG, 2020b, grifo nosso).

A subsecretária de Desenvolvimento da Educação defendeu que o PET - principal instrumento - e as demais ferramentas complementares representavam apenas um ponto de partida, que deveria ser ajustado e ampliado pelos docentes, com base na autonomia profissional e no conhecimento que possuem das realidades específicas de suas escolas e turmas. Além disso, a promessa de um *chat* - que sequer estava disponível naquele momento - no aplicativo “Conexão Escola” visava justamente viabilizar essa interação, sem que fosse necessário recorrer aos canais pessoais dos professores, diferentemente do que havia sido informado na coletiva de lançamento (Rede Minas, 2020). Segundo ela, caberia a cada docente refletir sobre a melhor estratégia para alcançar seus estudantes. Contudo, esse discurso mobilizado como tentativa de legitimar um modelo que ignorava os problemas concretos denunciados de forma reiterada

pelos diferentes atores presentes no debate, revelou-se vazio e meramente procedimental, uma vez que a retórica da autonomia operava, na prática, como um mecanismo de responsabilização, ao transferir aos professores a incumbência de adaptar, organizar e operacionalizar as diretrizes gerais do REANP - que, como evidenciado ao longo da audiência, estavam atravessadas por fragilidades estruturais, tecnológicas e pedagógicas.

Na carta endereçada à SEE-MG, o FEPEMG (2020) partia do entendimento de que o desenvolvimento de atividades remotas era relevante enquanto estratégia para restabelecer o vínculo entre docentes e estudantes, mas não poderia, em nenhuma hipótese, ser tratado como substitutivo das aulas presenciais com valor educacional e normativo. Independentemente dessa ressalva, o Fórum reiterava que a participação efetiva dos profissionais da educação em todas as etapas do processo era condição imprescindível, reafirmando seu papel intelectual e reflexivo na construção das práticas pedagógicas. Todavia, assim como ocorreu com os demais atores que promoveram inflexões significativas nos discursos que circularam nas arenas estaduais - em especial durante a reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b) -, as proposições apresentadas pelo FEPEMG foram sistematicamente desconsideradas e silenciadas no processo de formulação e posterior reformulação do REANP.

Como já discutido, em 2021, o REANP passou por transformações significativas, que foram publicamente atribuídas pela SEE-MG a um suposto processo de escuta das demandas dos profissionais da educação. Dentre essas alterações, destacam-se aquelas relacionadas ao eixo pedagógico, que buscavam responder, pelo menos em parte, às críticas feitas à condução anterior do processo.

A inovação no REANP 2021 ao permitir a construção de atividades pelos professores para composição de parte da carga horária letiva a ser cumprida pelos estudantes valoriza os trabalhos e atividades desenvolvidos pelos docentes e possibilita maior aderência à realidade de cada escola, gerando mais proximidade e vínculo com os estudantes (Minas Gerais, 2021a, p. 3).

É importante ressaltar que, a cada resultado das avaliações, os professores deverão rever o processo de ensino diante das fragilidades evidenciadas para incidir com ações pedagógicas adequadas, garantindo a aprendizagem e o avanço contínuo ao final das etapas escolares (Minas Gerais, 2021a, p. 22).

A lógica reducionista - que já estruturava a versão anterior - e deslocava o sentido da atuação docente para a mera função de tutoria foi mantida no modelo reformulado, ainda que

sob nova roupagem. Em 2021, com a redução do número de PETs elaborados pela SEE-MG³⁴, as atividades complementares - até então tratadas de forma protocolar - passaram a compor formalmente 40% da carga horária dos estudantes. Paralelamente, o documento passou a recomendar explicitamente que, a cada avaliação, os professores realizassem o realinhamento de seus processos de ensino, de modo a assegurar que todos os alunos atingissem os objetivos de aprendizagem previstos. Tais medidas foram apresentadas como estratégias de valorização do trabalho docente, de fortalecimento de sua autonomia e de maior aproximação com as realidades dos estudantes. No entanto, não passavam de falácia, pois não se materializaram em um compromisso efetivo com o fortalecimento do trabalho pedagógico nas escolas. Ao contrário, transferiam aos profissionais da educação - sob o pretexto da autonomia - a responsabilidade pela garantia das aprendizagens, sem assegurar os recursos, os tempos e as condições objetivas indispensáveis para tanto.

4.2.4 Avaliação

A análise da categoria avaliação no contexto de influência (Seção 4.1.4) evidenciou a supressão do tema nas discussões realizadas na arena estadual. No entanto, ao adentrarmos o contexto da produção de texto, ainda que de forma inicialmente marginal, observamos uma inflexão significativa nesse cenário e conforme demonstra a Tabela 10 (página 186), a preocupação dos atores locais com os aspectos avaliativos superou, em volume, o debate em torno do currículo. Nesse deslocamento, a avaliação deixa de ocupar um lugar periférico e passa, gradualmente, a ser incorporado ao texto oficial da SEE-MG até sua completa integração ao núcleo estruturante do REANP.

Com o intuito de compreender essa mudança de perspectiva permanecemos adotando como estrutura de apresentação dos resultados encontrados a ordem cronológica de publicação dos documentos e ocorrência dos eventos. Contudo, antes de adentrar os principais materiais que compõem o *corpus* desta análise, retomamos o Parecer nº 5 do CNE (2020), que além de recomendar a realização de avaliações durante o período de suspensão das aulas presenciais, reiterou seu papel como critério de validação das estratégias de ERE.

Sugere-se também que os sistemas de ensino **desenvolvam instrumentos avaliativos que podem subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais**, a saber:

³⁴ No ano de 2020, a SEE-MG elaborou nove volumes do PET - do 1 ao 7, além de uma edição especial pelos 300 anos de Minas Gerais e um volume final (Minas Gerais, 2020k). Em 2021, esse número foi reduzido para apenas quatro, correspondente a cada um dos bimestres (Minas Gerais, 2021a).

- criar **questionário de autoavaliação** das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;
- ofertar, por **meio de salas virtuais**, um espaço aos estudantes para **verificação da aprendizagem de forma discursiva**;
- elaborar, **após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota**;
- criar, **durante o período de atividades pedagógicas não presenciais**, uma **lista de exercícios** que contemplem os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;
- **utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica**, mediante devolução dos estudantes, **por meios virtuais ou após retorno das aulas**;
- utilizar o **acesso às videoaulas como critério avaliativo** de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;
- elaborar uma **pesquisa científica** sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;
- **criar materiais vinculados aos conteúdos estudados**: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; e
- realizar **avaliação oral individual ou em pares** acerca de temas estudados previamente (CNE, 2020, p. 20; grifo nosso).

1. O **cômputo desta carga horária apenas mediante publicação** pela instituição ou rede de ensino do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais indicando: [...]

• as **formas de avaliação não presenciais durante situação de emergência ou presencial após o fim da suspensão das aulas**.

2. Previsão de formas de **garantia de atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes e/ou instituição de ensino que tenham dificuldades de realização de atividades pedagógicas não presenciais** (CNE, 2020, p. 22 e 23; grifo nosso).

Enquanto no webinar promovido pelo TPE (2020b), o CNE, em conjunto com a própria organização, sustentava que as avaliações fossem realizadas apenas após o retorno das atividades presenciais, o Parecer nº 5 (CNE, 2020) representa uma inflexão discursiva relevante, ao recomendar também a aplicação de instrumentos avaliativos durante o período de vigência do ERE. Entre as sugestões constam autoavaliações, testes de múltipla escolha e discursivos, além do monitoramento do acesso a videoaulas - todos com ênfase formativa, voltados a subsidiar o acompanhamento e a intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança evidencia um alinhamento com as diretrizes internacionais, particularmente da Unesco (2020), que reforçam o papel da avaliação como dispositivo de diagnóstico e suporte, principalmente, em um contexto, onde a ação pedagógica é marcada pela necessidade de distanciamento físico entre docentes e discentes. Contudo, ao abandonar a condicionalidade explícita anteriormente defendida - de que a carga horária somente seria validada mediante desempenho satisfatório em avaliações diagnósticas presenciais -, o CNE opta por uma postura mais pragmática. Além disso, o documento (CNE, 2020) indicava às administrações educacionais a necessidade de garantir apoio aos estudantes que apresentassem dificuldade na realização das ações propostas,

entretanto, este ponto não se apresentava enquanto um condicionante para a validação, apenas uma recomendação.

A mudança de orientação pode estar relacionada à própria leitura feita pelo CNE de que, embora o ERE contribuisse para mitigar os impactos da suspensão das aulas, não seria suficiente para neutralizá-los completamente. Ao condicionar o cômputo da carga horária ao desempenho diagnosticado havia o risco de inviabilizar as ações das redes e instituições de ensino, resultando na necessidade de reposição presencial de uma parcela significativa dos conteúdos abordados - ainda que de forma precária - no período remoto. Embora não haja evidência documental direta, é plausível supor que essa reorientação do CNE também tenha sido influenciada por pressões de secretarias estaduais e municipais, preocupadas com a inviabilidade técnica e política da reposição massiva de conteúdos no retorno presencial. A Resolução nº 474 do CEE-MG, publicada em 8 de maio de 2020, absorve essas diretrizes e reforça o novo lugar da avaliação formativa na arquitetura emergencial da educação mineira.

Art. 15 - As instituições de ensino devem instituir critérios e mecanismos de avaliação, ao longo do ano letivo de 2020, considerando demonstrar, ao final, que os objetivos de aprendizagem foram efetivamente cumpridos, pelas escolas e redes de ensino, de modo a promover a aprovação e diminuição do abandono e da evasão escolar.

§ 1º - Esses devem conter o **desenvolvimento de instrumentos avaliativos** que possam **subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais quanto no retorno às aulas presenciais.**

§ 2º - Devem, também, **desenvolver a previsão de formas de garantia de atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes e/ou instituições de ensino que tenham dificuldades** de realização de atividades pedagógicas não presenciais (Minas Gerais, 2020d, p. 30; grifo nosso).

Art. 19 - O cômputo da carga horária de realização de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei, poderá ser autorizado, desde que cumpridas as normas constantes nesta Resolução, e mediante a **divulgação do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais**, pela instituição ou rede de ensino. **Esse planejamento deverá indicar:**

[...]

V - **as formas de avaliação não presenciais**, durante a situação de emergência, **ou presencial**, após o fim da suspensão das aulas (Minas Gerais, 2020d, p. 30; grifo nosso).

A linguagem adotada pelo CEE-MG é mais incisiva do que aquela presente no parecer do CNE (2020). Enquanto o conselho federal apresenta a avaliação como uma sugestão orientadora, passível de ser implementada de forma remota ou presencial, o conselho estadual a institui como um dever normativo a ser cumprido pelas redes e instituições de ensino tanto durante quanto após a pandemia, deslocando-a do campo da recomendação para o da obrigatoriedade. Ademais, o CEE-MG se diferencia por reforçar o papel regulador da avaliação, assumindo-a

como mecanismo de gestão das trajetórias escolares em um contexto de exceção ao vincular a aplicação desses instrumentos não apenas à aferição da aprendizagem e dos objetivos curriculares efetivamente desenvolvidos, mas também à possibilidade de aprovação dos alunos e à sua permanência no sistema educacional.

Contudo, essa assertividade normativa foi atenuada no artigo 19 da Resolução 474/2020, no qual o CEE-MG (Minas Gerais, 2020d), adotando redação idêntica àquela presente no parecer do CNE (2020), relativizou o momento de realização das avaliações. Tal formulação introduziu uma ambiguidade normativa, uma vez que, no artigo 15 do referido documento, o conselho estadual exigiu das redes e escolas o planejamento e aplicação de instrumentos durante o ERE, mas adiante permitiu que a validação destas atividades, ocorresse mediante a sua execução no retorno das aulas presenciais.

Apesar disso, a Resolução SEE nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c), publicada em 17 de abril de 2020, omite completamente qualquer dispositivo voltado à implementação das avaliações, desconsiderando tanto as orientações do CNE (2020) quanto as exigências do próprio conselho estadual (Minas Gerais, 2020d). A primeira manifestação oficial da secretaria sobre o tema só ocorre semanas depois, no Documento Orientador do REANP (Minas Gerais, 2020e), publicado em 12 de maio de 2020, conforme será discutido a seguir.

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

O Documento Orientador do REANP (Minas Gerais, 2020e) demonstrou que a SEE-MG optou pela aplicação de avaliação diagnóstica presencial, a ser realizada no eventual retorno às aulas, com o objetivo de verificar as habilidades curriculares não consolidadas e organizar a retomada dos conteúdos, bem como ações de reforço escolar. No entanto, ao que tudo indica, a inserção do tema possui caráter meramente protocolar, funcionando como um gesto de alinhamento superficial às recomendações do CNE (2020) e do CEE-MG (Minas Gerais, 2020d), que exigiam a inclusão de estratégias avaliativas no planejamento educacional.

A despeito da inclusão de uma seção específica dedicada ao tema, essa era voltada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), e nela a secretaria limitou-se a reproduzir *ipsis litteris* a redação do parecer do CNE (2020). A única mudança realizada pela SEE-MG

no texto foi o acréscimo da previsão de aplicação de avaliações virtuais para os estudantes com acesso às TDIC e para os que não possuíam, estas aconteceriam presencialmente nas unidades dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) - instituições semipresenciais destinadas à modalidade EJA -, que também se encontravam com as atividades suspensas. Ainda assim, o trecho assume caráter meramente operacional, limitando-se a listar possibilidades logísticas para a realização das avaliações voltadas a conclusão dessas modalidades de ensino de periodicidade semestral, sem detalhar critérios ou meios pedagógicos e metodológicos para isso.

Mesmo que sem a densidade verificada nas demais categorias de análise - administração, currículo e pedagogia, a ausência de uma política avaliativa mais estruturada e o apagamento das avaliações formativas enquanto processo contínuo e articulador do ensino-aprendizagem também foram evidenciados na reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (ALMG, 2020b), em 23 de maio de 2020. No encontro, que contou com a participação de representantes da SEE-MG, de professores da educação básica e superior, bem como de estudantes, a professora da rede estadual e mestranda em História pela UFMG, Carina Fonseca Soares Rezende, denunciou a inexistência de instrumentos concretos para o monitoramento das atividades dos estudantes, escancarando mais uma fragilidade estrutural do REANP.

Alunos são avaliados via foto, *WhatsApp*, porque não há um sistema de envio de atividades ou tira-dúvidas (ALMG, 2020b).

Como já exposto, a professora e pesquisadora apontava uma série de erros encontrados no PET e aproveitou o espaço para criticar a insuficiência dos recursos oferecidos pela SEE-MG. Destacou que, por não existir um sistema estabelecido pela secretaria para o envio das atividades, o acompanhamento e a avaliação daquilo que estava sendo realizado pelos alunos vinham ocorrendo via *WhatsApp*, sobrecarregando professores e seus dispositivos eletrônicos com a quantidade de mensagens e arquivos recebidos diariamente. Quando o direito de resposta foi concedido à representante do órgão estadual, a subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Geniana Guimarães Faria, prontamente mencionou a “diretriz” veiculada no Documento Orientador do REANP de 2020 (Minas Gerais, 2020e), retomada de forma breve e superficial na coletiva de lançamento do REANP (Rede Minas, 2020).

Não se fala em avaliação, não se fala nessa obrigatoriedade de uma devolutiva dos meninos neste momento, não é disso que a gente está falando nesse momento. Nesse momento, nós estamos falando de aproximação, de chegar de alguma forma com os estudantes [...] (ALMG, 2020b; grifo nosso).

[...] e um cuidado muito grande com **uma avaliação no retorno desses estudantes, para que a gente também tenha clareza de quem conseguiu desenvolver alguns conteúdos ou habilidades, aqueles que precisarão ser retomados, aqueles que precisarão de reforço escolar**, ou seja, como é que a gente pensa... Para mim, o cuidado com esse retorno, ele é tão grande ou maior do que o que a gente está vivendo agora (ALMG, 2020b; grifo nosso).

Ainda que o REANP tenha sido estabelecido com o intuito de substituir as aulas presenciais - inclusive considerando as atividades desenvolvidas em seu âmbito para o cômputo da carga horária (Minas Gerais, 2020c) -, a avaliação de caráter formativo durante o período de vigência do ERE permanecia sendo ignorada pela secretaria. Esta argumentava que, no momento, o foco central era a reaproximação dos estudantes e a retomada do processo de ensino-aprendizagem, ainda que sem o devido acompanhamento e intervenção pedagógica por parte dos docentes. Além disso, persistia a ideia de realização de uma avaliação diagnóstica apenas ao final da pandemia e normalização das atividades escolares, com o objetivo de planejar e orientar as ações no período pós-pandêmico. Essa perspectiva foi defendida pela secretária Júlia Sant'Anna em entrevista concedida à rádio Central 98, conforme ilustrado no excerto abaixo.

Nesse momento também, logo depois desse momento cuidadoso de acolhida, **submeter a rede a um processo de avaliação diagnóstica** — não é um processo de avaliação de desempenho, é diagnóstica, avaliação diagnóstica — **compreender o que esse aluno foi capaz de aprender ou não desse conteúdo que vem sendo trabalhado, para que se sejam construídos planos individuais de estudo** e que a gente consiga **dirimir todo esse tempo que foi fragilizado em relação à educação e fazer a progressão para o próximo ano** (Central 98 FM, 2020; grifo nosso).

Até o mês de junho de 2020, data em que a entrevista foi concedida, a posição adotada SEE-MG como justificativa para a ausência de ações avaliativas mais estruturadas para o acompanhamento durante o período de vigência do ERE, consistia em reiterar, sempre que possível, que qualquer forma de avaliação seria realizada apenas no retorno das atividades presenciais, assumindo função exclusivamente diagnóstico, voltado para subsidiar intervenções pedagógicas e mitigar os impactos do ensino remoto. Entretanto, o que se verificou foi um deslocamento abrupto dessa diretriz. Em setembro de 2020, por meio do Memorando-Circular nº 1/2020/SEE/DAVE (Minas Gerais, 2020h), a secretaria determina a aplicação de avaliação diagnóstica elaborada pelo órgão central, de forma remota, em praticamente todas as etapas e modalidades da educação básica a partir do mês seguinte - com exceção do 1º ano do ensino fundamental, que ficaria dispensado, e dos primeiros períodos da EJA, para os quais a responsabilidade de construção dos instrumentos foi transferida aos professores.

A Avaliação Diagnóstica será aplicada por meio do aplicativo Conexão Escola, através do mesmo login já utilizado pelos estudantes para acessar os Planos de Estudo Tutorados (PETs) e as aulas do Se Liga na Educação. Para os **estudantes que não possuem acesso à internet ou não dispõem de aparelho celular compatível com o aplicativo, a escola deverá disponibilizar a avaliação impressa** e entregar ao estudante junto ao PET V.

[...] **A partir dos resultados, cada estudante terá acesso a um Plano Individual de Estudos** que trará **indicações de materiais de revisão ou aprofundamento dos conteúdos e habilidades abordados**. Os resultados de suas turmas poderão ser visualizados pelos professores também através do Conexão Escola (Minas Gerais, 2020h, p. 1; grifo nosso).

A decisão, tomada de forma centralizada e comunicada por memorando interno, evidencia, mais uma vez, a lógica verticalizada da condução da política educacional mineira durante a pandemia. A secretaria, que se recusava a considerar a importância da realização de qualquer tipo de acompanhamento mais sistemático das atividades desenvolvidas pelos estudantes no REANP, institui uma avaliação geral com o intuito de verificar e suprir as lacunas de aprendizado. A mudança de diretriz, feita sem justificativas públicas consistentes ou debate com os profissionais da educação, revela não apenas uma falta de planejamento consistente, mas o caráter errático da gestão, que ora recorre ao argumento da priorização do vínculo e da escuta, ora impõe determinações de cunho avaliativo. No contexto em questão - marcado por graves assimetrias de acesso e pela precariedade dos meios ofertados aos estudantes e professores pela SEE-MG - essa medida, ainda que revestida de um discurso de caráter formativo, deixa de atuar em serviço da aprendizagem e passa a operar em um sentido tecnocrático, que dissocia avaliação de processos educacionais efetivos. Com isso, os requisitos que faltavam para a validação das atividades remotas desenvolvidas estavam completos, não incorrendo em problemas legais futuros. Em seguida, foi publicada a Resolução nº 4.423/2020 (Minas Gerais, 2020i), que estabelecia outros instrumentos avaliativo: o PET Final e o conselho de classe.

Art. 12 - A avaliação do estudante se dará por meio de:

- I) Realização de Plano de Estudos Tutorado - PET Final de caráter avaliativo;
- II) Avaliação pelo Conselho de Classe.

§ 1º - A Secretaria de Estado de Educação emitirá ato com a determinação dos critérios para promoção dos estudantes em 2020.

§ 2º - O PET Final, de caráter avaliativo, consiste em um instrumento de verificação da aprendizagem do estudante que permite a identificação dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o Regime de Atividades Não Presenciais, além do cômputo da carga horária referente às atividades realizadas.

§ 3º - O PET Final deverá observar orientações específicas quanto aos objetivos da avaliação e forma de aplicação a serem encaminhados pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 4º - O **conselho de classe**, instância colegiada responsável por favorecer a integração entre professores, a análise das metodologias utilizadas, a relação dos diversos pontos de vistas e as intervenções necessárias nos processos de ensino e de aprendizagem,

adotará em sua avaliação, medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020 (Minas Gerais, 2020i, p. 16; grifo nosso).

De acordo com o documento oficial, a avaliação dos alunos seria realizada por meio do PET Final e do Conselho de Classe. Enquanto o item I do artigo 12 permite a suposição de que o instrumento teria caráter somativo, voltado para a mensuração do desempenho alcançado pelos estudantes, o parágrafo 2º, ao atribuir-lhe a função de verificação da aprendizagem, sugere a manutenção do mesmo viés formativo, revelando certa confusão conceitual. Essa função é estendida ao Conselho de Classe, que deveria considerar, na deliberação sobre aprovação, a minimização da evasão e da reprovação. Há, portanto, uma tentativa de revestir de sentido pedagógico um procedimento essencialmente burocrático, focado no cômputo da carga horária e no controle de indicadores educacionais. Ademais, o parágrafo 1º centraliza a definição dos critérios de aprovação em futuras diretrizes do órgão central, esvaziando ainda mais a autonomia das escolas e docentes. Tal documento mais confunde do que esclarece, visto que não explicita como a avaliação seria realizada, tampouco quem seria responsável por sua elaboração ou quais medidas deveriam ser adotadas pelos conselhos escolares, deixando lacunas que reforçam tanto a ausência de planejamento pedagógico consistente quanto o uso da avaliação como estratégia de legitimação de uma política marcada pela precariedade.

Ainda no mês de outubro de 2020, diante da proximidade do encerramento do primeiro semestre letivo por meio das atividades de ERE, a SEE publicou a Resolução nº 4.424/2020 (Minas Gerais, 2020j), que estabelecia as normas para conclusão dos cursos semestrais, sem, no entanto, enfrentar os efeitos reais da desigualdade educacional aprofundada pela pandemia e pelo programa adotado.

Art. 2º - A conclusão do período e/ou do nível de ensino se dará após o cumprimento da carga horária obrigatória e avaliação.

Parágrafo único - O processo avaliativo deverá ser utilizado também para garantir o atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes que tiveram dificuldades de realização das atividades pedagógicas não presenciais, incluindo-se as oportunidades de aprendizagem previstas no artigo nº 78 da Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, alterada pela Resolução SEE nº 2.807, de 30 de outubro de 2015.

Art. 10 - O recurso da progressão parcial, previsto no art. 75 da Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, será garantido ao estudante durante a realização das atividades não presenciais, para os cursos semestrais Minas Gerais, 2020j, p. 15; grifo nosso).

A Resolução, que prometia estabelecer critérios claros para a conclusão do período letivo das modalidades de ensino semestrais - em especial a EJA -, pouco avançou em relação à

anterior. Embora tenha definido a avaliação como um dos requisitos para encerramento do semestre, omitiu qualquer orientação mais precisa sobre formas, meios ou instrumentos a serem utilizados. Com isso, transferiu às escolas e aos docentes a responsabilidade por uma definição que caberia ao órgão central, reiterando a lógica de descentralização da execução sem descentralização do poder decisório - movimento que desresponsabiliza o Estado pela precariedade que ele próprio produziu. Além disso, o documento reafirma o direito à progressão parcial para os estudantes dessas modalidades, conforme previsto desde 2012. No entanto, tal garantia não se configura como uma alternativa pedagógica compreensiva quanto os distintos ritmos de aprendizagem e trajetórias formativas, mas um dispositivo de gestão da crise, funcionando como válvula de escape para um sistema que não ofereceu condições mínimas para garantir o direito à educação.

Em novembro de 2020, a SEE publicou o Memorando-Circular nº 22/2020/SEE/SB, com orientações sobre o PET Final, mantendo a tradição de comunicação tardia, fragmentada e pouco articulada às necessidades concretas da rede e dos atores escolares.

O objetivo do PET Final é avaliar pedagogicamente o percurso feito pelo estudante ao longo de 2020, identificando as maiores dificuldades apresentadas e as habilidades que foram concretizadas. Dessa forma, serão trabalhadas questões de múltipla escolha ou abertas que têm por objetivo oferecer uma síntese do que os estudantes aprenderam como resultado de todas as habilidades trabalhadas ao longo do ano nos PET. **O professor deve realizar a correção dos PET devolvidos pois ela é primordial para acompanhamento do desenvolvimento pedagógico do estudante, no entanto tal correção não determina a sua progressão** (Minas Gerais, 2020k, p. 1; grifo nosso).

O referido memorando reafirmava o caráter formativo do PET Final, mas sem esconder o esvaziamento prático desse princípio. A correção da avaliação, ainda que atribuída aos docentes, não tinha qualquer efeito direto sobre a progressão dos estudantes - o que evidenciava o uso da avaliação como mero expediente burocrático, mais próximo de uma formalidade procedimental do que de um instrumento de acompanhamento pedagógico real. O ciclo se encerra com a Resolução nº 4.468/2020, publicada em dezembro, que instituiu oficialmente o regime de progressão continuada para os anos letivos de 2020 e 2021.

Art. 1º - Excepcionalmente, considerando a situação de calamidade pública devido à pandemia de COVID-19, os anos letivos de 2020 e 2021 serão considerados como um ciclo contínuo de aprendizagem para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, contemplando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a integralização da carga horária prevista para os dois anos.

[...]

Art. 2º - Os estudantes que não atingiram os critérios para promoção ao final do ano letivo 2020, serão promovidos para o ano/período de escolaridade

subsequente, por meio de progressão continuada, para fins de registro e regularidade de vida escolar (Minas Gerais, 2020l, p. 1; grifo nosso).

A essa altura, a narrativa já estava montada: as atividades haviam sido disponibilizadas, a avaliação formativa realizada e a educação estadual funcionava a pleno vapor. A engrenagem tinha voltado a girar - ainda que descolada dos processos reais de ensino-aprendizagem. Como resposta à excepcionalidade do período, consolidou-se um modelo de “normalidade possível”, no qual as ações empreendidas não tinham como foco central o aprimoramento do ERE proposto, nem a qualificação do fazer educativo, tampouco a sensibilização frente à realidade dos alunos. O objetivo era justificar - burocraticamente - a continuidade de um sistema em ruínas.

Com isso, a própria SEE-MG adotava como postura - e induzia escolas e docentes a fazerem o mesmo - aquilo que Ball, Maguire e Braun (2021, p. 35) conceituam como “implementação performativa”. Dito de outro modo, cada novo elemento aglutinado ao REANP não produzia mudanças efetivas na estrutura da política e, conseqüentemente, nas condições pedagógicas e organizacionais capazes de impactar positivamente a educação no contexto pandêmico. Ao contrário, fabricava-se uma resposta que atendia exclusivamente às exigências normativas das regulamentações de ERE e estatísticas dos indicadores educacionais.

O único critério claro estabelecido para promoção consistia na entrega do PET. Assim, os estudantes que, por quaisquer motivos, não o tivessem feito, foram promovidos para o ano subsequente com a condição de realizá-lo e devolvê-lo às escolas para regularização de sua situação (Minas Gerais, 2020l). A progressão é, portanto, o desfecho simbólico da política educacional emergencial. Não porque represente o êxito na superação da crise, mas porque consagra o triunfo do parecer sobre a prática, do documento sobre o cotidiano escolar e da continuidade sobre a qualidade social da educação.

Em 2021, o REANP passou por expressiva transformação em distintos aspectos, com destaque para o campo da avaliação. Diferentemente de seu predecessor, o Documento Orientador do REANP (Minas Gerais, 2021a) apresenta, em seu interior, duas seções dedicadas exclusivamente às diretrizes relacionadas às estratégias avaliativas internas e externas, respectivamente. A primeira tinha como função medir o desempenho dos alunos, como ilustrado pelo excerto abaixo.

As escolas deverão organizar formas diversas de aferir o aproveitamento dos estudantes ao longo de cada bimestre, registrando a nota alcançada (Minas Gerais, 2021a, p. 19).

Cabia à escola e ao corpo docente definir os instrumentos avaliativos bimestrais pelos quais seriam atribuídas notas aos alunos. A proposta buscava restabelecer o sistema de notas e pontuação tal como funcionava anteriormente à pandemia. A SEE-MG reaproveita grande parte do texto do Documento Orientador do REANP (Minas Gerais, 2020e) - originalmente copiado do Parecer nº 5/2020 do CNE, voltado à época exclusivamente para a EJA - e o transforma em regra geral, acrescentando ou modificando apenas dois itens.

Registros escritos ou impressos (relatos, produções textuais etc.) (Minas Gerais, 2021a, p. 20).

A SEE/MG também sugere, como alternativa neste período de atividades não presenciais, a aplicação de **avaliações virtuais aos estudantes** que possuem tecnologia necessária e acesso à internet, resguardadas as garantias de identificação deste por meio digital. **Nos casos excepcionais, em que o estudante não tiver o acesso às tecnologias digitais, a escola poderá organizar formas alternativas de atendimento aos estudantes**, respeitando as normas deliberadas pelo Comitê Extraordinário COVID-19, para aplicação de avaliação impressa e individual (Minas Gerais, 2021a, p. 21).

Houve o acréscimo do registro escrito como forma avaliativa e, no caso dos estudantes que não possuíam acesso à tecnologia, as avaliações virtuais deveriam ser impressas e aplicadas nas escolas. A manutenção, quase literal, do trecho do CNE (2020), que recomendava um conjunto de atividades de caráter formativo como alternativa para a aferição de notas, evidencia não apenas uma confusão conceitual da SEE-MG quanto aos sentidos da avaliação, mas também um certo descompromisso com a construção de práticas efetivamente formativas e contextualizadas. Sob outra perspectiva, a decisão de restabelecer avaliações somativas, ainda que internas, sem antes enfrentar as desigualdades de acesso - principal entrave à efetividade das estratégias de ERE - reforça a lógica de responsabilização de docentes e estudantes, mascarada pelo discurso da flexibilização e da escuta, que atravessa toda a condução do REANP. Ademais, o documento também revela um esforço do órgão central na definição do papel atribuído aos conselhos de classe, como se verifica no excerto abaixo.

Sobre o **Conselho de Classe**, vale ressaltar que ele **tem como finalidade a análise e reflexão das conquistas e fragilidades apresentadas pelos estudantes ao longo do bimestre e a definição de medidas pedagógicas que visem à superação das dificuldades encontradas**. No Conselho de Classe, é importante **apresentar ao estudante outras formas de apoio e aprendizado, como as intervenções pedagógicas e o reforço escolar**, ampliando suas possibilidades de aprendizagem (Minas Gerais, 2021, p. 21).

A SEE-MG reforça o papel do conselho de classe como instância privilegiada do processo avaliativo formativo, concebido como um espaço-tempo de análise do desenvolvimento

do discente ao longo do bimestre, com possibilidade de proposição de intervenções pedagógicas e reforço escolar. No entanto, ainda que esse discurso aparente valorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem, a ênfase recai sobre a função reguladora do conselho - isto é, sua responsabilidade na deliberação sobre a progressão dos estudantes. Dessa forma, o que se apresenta como reconhecimento do julgamento pedagógico coletivo, na prática, opera como mecanismo de validação institucional das diretrizes impostas, orientado mais pela necessidade de fechamento do ciclo avaliativo, sem impactos diretos nos indicadores educacionais, do que por uma escuta efetiva das múltiplas dimensões do processo educativo.

O destaque maior no documento recai sobre a seção dedicada à avaliação externa, voltada ao diagnóstico e ao acompanhamento do desempenho dos estudantes, reforçando o caráter tecnocrático que permeia o REANP mesmo em seu segundo ano.

Para maior acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, em 2021, **serão realizadas 4 avaliações ao longo do ano letivo pela SEE: uma Avaliação Diagnóstica, duas Avaliações Trimestrais e uma Avaliação Final** (Minas Gerais, 2021, p. 21 e 22).

Destaca-se que o conjunto destas avaliações diagnóstica, trimestrais e final tem o **objetivo de verificar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, bem como a evolução das aprendizagens e o valor agregado pelo trabalho escolar ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes**.

A **aplicação** ocorrerá de maneira semelhante à de 2020, no formato digital, através do aplicativo **Conexão Escola 2.0**, para estudantes com acesso à internet, e **impresso para estudantes sem acesso à internet**, com distribuição pela escola, junto aos PET (Minas Gerais, 2021, p. 22).

Lembramos que **a semana em que o estudante estiver dedicado às avaliações (diagnóstica, trimestral e final) será contabilizada como parte da carga horária** referente às atividades complementares realizadas pelos professores, com exceção do primeiro bimestre letivo que será contabilizado como parte do PET (Minas Gerais, 2021, p. 22).

Para o ano letivo de 2021, a SEE-MG inseriu em seu calendário - inclusive para composição da carga horária mínima obrigatória - a realização de quatro avaliações externas elaboradas pelo órgão central: uma diagnóstica (1º bimestre), duas intermediárias (2º e 3º bimestres) e uma final (4º bimestre). Todas elas tinham o objetivo declarado de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, que passa a ser sinônimo de “valor agregado pelo trabalho escolar ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes” - uma importação direta do vocabulário empresarial, coerente com o perfil do governador Romeu Zema, mas absolutamente deslocada do campo educacional.

Resta, porém, alguns questionamentos referentes a essa opção discursiva: como se mede o “valor agregado” ao desenvolvimento cognitivo? Que métrica é capaz de quantificar

aprendizado em contextos de tamanha desigualdade estrutural? O uso desse jargão não apenas esvazia a complexidade do processo educativo, mas revela a tentativa de tratar a educação como um produto mensurável, que deve apresentar retornos produzidos, sobretudo, pela atuação docente - mesmo em meio ao colapso.

As avaliações seguiram sendo aplicadas pelo aplicativo “Conexão Escola”, agora em sua versão 2.0, e, nos casos de estudantes sem acesso, em formato impresso. Diferente da diretriz estabelecida em 2020, a SEE-MG não indicou qualquer intenção de utilizar os resultados para a elaboração de planos individuais de intervenção pedagógica, deixando explícita sua prioridade - que não era o diagnóstico das lacunas ou a superação das defasagens, mas sim legitimar a política educacional implementada, tanto por meio da certificação formal de que algo - qualquer coisa - foi feito dentro dos parâmetros estabelecidos pelas instâncias reguladoras, quanto pela geração de indicadores que, se positivos, seriam compartilhados como demonstrativos de sucesso e, se negativos seriam omitidos até a eternidade - como de fato ocorreu.

4.2.5 A produção dos textos políticos do REANP

Na ciência geográfica - campo de conhecimento do qual somos oriundos - há um dilema epistemológico e metodológico relacionado à escala de análise de um fenômeno. Quanto menor a escala, maior é a extensão territorial visualizada e menor o nível de detalhamento possível. Por outro lado, ao ampliar essa escala, reduz-se o recorte espacial, mas se amplia a quantidade de minúcias observadas. Esse movimento nos obriga, constantemente, a optar entre uma perspectiva mais abrangente, capaz de apreender padrões gerais, uma leitura mais localizada, que aprofunda a compreensão de dinâmicas específicas, ou ainda uma combinação entre ambas, como é o nosso caso. Essa tensão, inerente aos processos de produção do conhecimento geográfico, também se manifesta quando buscamos interpretar fenômenos sociais, políticos e educacionais. Nesse percurso, a decisão teórica, metodológica e política que envolve a definição da escala de investigação implica a assunção intencional daquilo que se privilegia compreender e, de forma inevitável, daquilo que se deixa de perceber.

No contexto de influência, operávamos a partir da primeira perspectiva. Nosso olhar estava voltado, sobretudo quando considerados os âmbitos global e nacional, para os discursos hegemônicos colocados em circulação por determinados atores. Esse recorte poderia, à primeira vista, induzir a uma leitura equivocada de que não havia narrativas dissonantes ou, ainda, de que o processo de produção desses enunciados ocorreria em um ambiente hermético, impermeável às relações de poder e à disputa pela legitimação dos significados atribuídos à educação no cenário pandêmico. Entretanto, essa interpretação não se sustenta, pois compreender essas

vozes ecoadas não significa ignorar a existência de outras que foram silenciadas, mas, antes de tudo, reconhecer que essas linhas discursivas centrais são resultado de intensos embates simbólicos, nos quais determinados sentidos foram sobrepostos a outros, e produziram efeitos nas políticas e nas práticas (Ball, 2020).

Ao ampliarmos a escala de observação para o contexto de produção de texto, ajustando o foco para a arena estadual, buscamos tensionar os textos e as leituras oficiais - e, consequentemente, hegemônicas - com interpretações e leituras paralelas que conferiam sentido distinto daquele difundido pela SEE-MG para a política de ERE implementada no estado. A análise realizada em nosso *corpus textual* evidenciou que o REANP resultou de uma complexa articulação entre agendas globais e nacionais e as dinâmicas locais, marcadas por negociações políticas, traduções discursivas e disputas por hegemonia, as quais se materializaram em textos oficiais e não oficiais. É nesse emaranhado de discursos que se inscrevem as quatro dimensões analíticas - administração, currículo, pedagogia e avaliação. Para estruturar nosso texto, optamos por abordá-las separadamente, seguindo a ordem em que foram apresentadas, de modo a evidenciar as bases fundantes do modelo implementado em Minas Gerais em cada um de seus aspectos. Assim, iniciaremos pela categoria “administração”, que, conforme evidenciado, manteve sua centralidade nos textos e discursos políticos, sobretudo da autoridade educacional estadual.

O Parecer nº 5/2020 do CNE foi o documento que regulamentou o ERE em âmbito nacional, delineando as normativas dos conselhos e orientando as políticas das secretarias estaduais e municipais de educação. Esse documento consolidou como parâmetro as recomendações difundidas por atores globais e nacionais. Assim como o movimento observado no documento do TPE (2020a), o processo de tradução realizado pelo CNE (2020), embora articulado às concepções sobre educação no contexto pandêmico difundidas pelos vários organismos multilaterais, revelou um alinhamento evidente à lógica orientada pelo Banco Mundial (2020).

O texto do CNE (2020) indicava a necessidade de as redes de ensino realizarem a reorganização curricular e propunha três alternativas para isso: reposição presencial, oferta de atividades remotas durante o período de suspensão ou após o retorno às aulas. Entretanto, defendia de forma discreta, mas enfática, a adoção do ERE, entendido como um conjunto de práticas que variava desde aulas síncronas por meios virtuais até roteiros de estudo autodirigidos. Conquanto tenha estabelecido critérios para validação dessas práticas, o Conselho deixou de incorporar ao repertório normativo as condições materiais indispensáveis, como a garantia de acesso a dispositivos, conectividade e formação docente. Em contrapartida, exigiu um conjunto de medidas

essencialmente administrativas - alinhamento com os objetos curriculares, definição da carga horária, formas de interação, registro de participação dos estudantes e processos de avaliação. Além disso, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial (2020) e do TPE (2020a), dedicou parte do documento a orientar o planejamento das estratégias para o período pós-pandemia, centrado em ações como acolhimento, recuperação, avaliação e recomposição das aprendizagens. Sob o pretexto de assegurar os objetivos educacionais e mitigar os efeitos da crise, o CNE construiu uma normativa que priorizava a continuidade formal dos processos escolares, porém desconectada da necessidade de enfrentar, de forma estrutural e simultânea, as desigualdades educacionais pré-existent, que se aprofundaram no contexto pandêmico.

O CEE-MG publicou a Resolução nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020d), que, em partes, reproduzia os parâmetros estabelecidos pelo CNE (2020) para a educação mineira, recorrendo, inclusive, em alguns trechos, a redações idênticas às do Conselho Nacional. Não obstante, o órgão estadual também operou um processo de tradução, no qual incorporou elementos que diferenciaram a normativa mineira da diretriz nacional. Esse movimento de apropriação e resignificação, como destacam Ball (1994) e Mainardes (2006), é próprio dos processos de recontextualização, no qual os textos não são simplesmente transferidos, mas reinterpretados, adaptados e, muitas vezes, tensionados em função dos arranjos locais, dos interesses dos atores e das lutas por hegemonia. No caso da resolução mineira, destaca-se a exigência da orientação do professor ao aluno - no sentido de assegurar condições para que o processo de ensino pelos docentes e de aprendizagem pelos estudantes se efetivasse - além do planejamento de ações mitigadoras para o retorno presencial como critérios para validação e comprovação das atividades realizadas no âmbito do ERE. Adotou, assim, um tom mais prescritivo do que aquele observado no CNE (2020), especialmente no que se refere às garantias formais da aprendizagem, evidenciando como os processos de tradução não eliminam as disputas, mas, ao contrário, explicitam os embates em torno dos sentidos atribuídos às políticas.

Dito isso, apoiado nesses documentos e nos discursos hegemônicos - bem como em suas traduções produzidas por atores nacionais e globais -, a SEE-MG priorizou uma resposta administrativa rápida à crise, sustentada pela lógica da racionalidade técnica e gerencialista. Essa se materializou na elaboração de planos operacionais, protocolos, fluxogramas e roteiros padronizados, que tinham como objetivo assegurar o funcionamento mínimo da máquina educacional em um contexto de excepcionalidade.

Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) foi a denominação atribuída ao programa de ensino remoto implementado pela SEE-MG, com o objetivo de assegurar a continuidade das atividades escolares durante o período pandêmico nas escolas da rede pública

estadual de Minas Gerais. O REANP foi regulamentado em 18 de abril de 2020, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020, com a finalidade de garantir tanto o cumprimento da carga horária mínima exigida para a educação básica quanto a manutenção do processo de aprendizagem dos estudantes da rede (Minas Gerais, 2020c). O programa permaneceu em vigor de maio de 2020 a dezembro de 2021, contemplando os respectivos anos letivos. A metodologia adotada para sua implementação baseava-se na articulação de quatro recursos complementares e interdependentes: o “Plano de Estudo Tutorado” (PET) - eixo estruturante do programa - o *site* “Estude em Casa”, o aplicativo “Conexão Escola” e o programa de televisão “Se Liga na Educação” (Minas Gerais, 2020e; Minas Gerais, 2021a).

A SEE-MG construiu a narrativa de que o modelo implementado teria sido elaborado de forma coletiva e colaborativa (Rede Minas, 2020), com a participação de distintos sujeitos da comunidade educacional mineira, entre eles o FEPEMG e a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG. Contudo, na reunião organizada por essa comissão para debater o REANP (ALMG, 2020b), os atores presentes - parlamentares, representantes de universidades e institutos federais, professores e estudantes da rede estadual - revelaram que, embora a secretaria tenha formalizado um convite para participação em um GT, restrito aos dois primeiros citados, as considerações e proposições apresentadas por esses atores sobre o modelo não foram incorporadas na formulação final da política. Esse movimento evidencia que a suposta participação foi meramente formal e instrumental, operando muito mais como dispositivo de legitimação do discurso de construção coletiva do que como efetivo processo de escuta e incorporação das vozes da comunidade educacional, o que reforça a assimetria de poder no processo político, como já problematizado por Ball (1994), na medida em que certos discursos são privilegiados e outros silenciados no interior dos textos políticos.

A Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c) deixa explícito que a função principal do programa era assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Embora o texto traga algumas menções à promoção da aprendizagem dos estudantes, esse aspecto surge de maneira periférica, subordinado às exigências de natureza administrativa. Nesse sentido, a ênfase recaiu sobre a reorganização do calendário escolar, a contabilização da carga horária por meio de atividades remotas e a gestão dos processos burocráticos, sem que houvesse um compromisso efetivo com o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando o caráter técnico-administrativo da proposta.

A SEE-MG alardeava que o REANP havia sido elaborado considerando a diversidade e as desigualdades regionais, sociais e econômicas do Estado de Minas Gerais e que, dessa

forma, ao sobrepor e combinar uma série de ferramentas - PET (digital e impresso), *site* “Estude em Casa”, aplicativo “Conexão Escola” e programa “Se Liga na Educação” -, seria possível alcançar os estudantes matriculados na rede estadual e mitigar os impactos negativos provocados pela interrupção prolongada das atividades escolares (Minas Gerais, 2020e; Rede Minas, 2020; Central 98, 2020). Porém na reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b), os participantes apontaram para um cenário absolutamente distinto deste. Milhares de estudantes, que não possuíam acesso às TDIC e residiam em localidades sem cobertura da Rede Minas ou da TV Assembleia, estavam, de fato, impossibilitados de dar continuidade às suas atividades escolares e assim, tendo seu direito à educação diretamente negado. Quando a gestão estadual reduz a educação ao cumprimento de metas formais - como a carga horária contabilizada remotamente -, sem garantir as condições concretas de acesso, participação e mediação pedagógica, o que se produz, na prática, é a ampliação das distâncias educacionais entre os estudantes, particularmente para aqueles que já se encontravam em situação de maior vulnerabilidade.

Ademais, outra zona de atrito entre a leitura da SEE-MG e de parte da comunidade educacional mineira dizia respeito a qualidade dos materiais elaborados. A secretaria, de forma reiterada, adotava postura autocomplacente e, sempre que possível, exaltava a suposta robustez e qualidade dos instrumentos produzidos, os quais, nas palavras da própria secretária, colocavam o REANP como uma das estratégias de ERE mais reconhecidas nacionalmente (Rede Minas, 2020; Central 98, 2020). Por outro lado, as críticas da comunidade educacional se avolumavam e, durante a reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b), os atores evidenciaram as fragilidades e inconsistência do modelo. O PET, eixo estruturante do programa, apresentava uma série de erros teórico-metodológicos, conceituais e gramaticais, além de, em muitos casos, não contemplar os conteúdos necessários para que os estudantes pudessem realizar as atividades propostas. O programa “Se Liga na Educação” possuía um formato excessivamente conteudista, anacrônico e descolado das práticas pedagógicas contemporâneas, além de estar desconectado do próprio PET e estruturado de forma confusa, o que comprometia significativamente o acompanhamento dos alunos. Por sua vez, o aplicativo “Conexão Escola”, amplamente anunciado pela SEE-MG desde a reunião realizada na ALMG (2020a) em abril daquele ano, sequer estava em operação no início de junho de 2020, descumprindo as promessas feitas publicamente.

A SEE-MG minimizava todas essas críticas, enaltecia e demonstrava plena confiança no modelo adotado, ao mesmo tempo em que defendia com veemência a urgência da retomada remota do processo de ensino-aprendizagem na rede estadual (ALMG, 2020b; Rede Minas, 2020; Central 98, 2020). Todavia, essa defesa não se traduziu na incorporação de medidas

estruturantes, como a garantia de acesso universal à internet ou a oferta de formação continuada aos docentes - elementos que, não por acaso, foram praticamente suprimidos dos discursos que circulavam nas arenas globais, nacionais e locais. Essa omissão reverbera diretamente das diretrizes do Banco Mundial (2020), que não priorizava tais dimensões, e aparece de forma superficial e pouco estruturada nas recomendações do TPE (2020a) e dos demais atores do campo educacional nacional (TPE, 2020b; CNE, 2020).

Sobre o acesso, a SEE-MG recorria, de maneira essencialmente retórica, à afirmação de que havia uma preocupação constante com a inclusão dos estudantes. Entretanto, sempre que interpelada sobre esse ponto, limitava a reiterar a estratégia baseada na combinação de ferramentas de alta e baixa tecnologia, no controle nominal da entrega dos materiais impressos aos estudantes e na navegação patrocinada - restrita, contudo, ao aplicativo “Conexão Escola”, cuja própria operacionalização foi marcada por atrasos e limitações (ALMG, 2020b; Rede Minas, 2020; Central 98, 2020).

No que diz respeito à formação docente, igualmente negligenciada na Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c), o Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e) se limitava a mencionar a existência de cursos na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, os quais, no entanto, não contemplavam qualquer tema específico relacionado às práticas pedagógicas no contexto da pandemia. Esse cenário evidência a atuação política da secretaria que priorizava as aparências de funcionamento e a produção de indicadores distorcidos de alcance, enquanto desconsidera as condições concretas necessárias à garantia do direito à educação.

Diante desse cenário, no qual, por meio do REANP, a SEE-MG transferia o encargo pela efetivação do ensino remoto para os sujeitos escolares - gestores, professores, estudantes e famílias -, consolidando, assim, uma lógica de responsabilização individualizada, que deslocava para as unidades escolares e os sujeitos que as compõem o ônus de garantir a continuidade do processo educativo, independentemente das condições de acesso, infraestrutura e apoio pedagógico. Nesse contexto, o FEPEMG, os parlamentares do bloco de oposição, representantes das universidades públicas, professores e estudantes da rede estadual - que participaram da reunião da Comissão de Educação da ALMG (2020b) - posicionaram-se de forma crítica quanto ao caráter de legitimidade atribuído ao REANP para fins de computo de carga horária. Importa destacar que esses atores não se colocavam contrários à manutenção de vínculos, interações pedagógicas ou realização de atividades durante o período pandêmico. No entanto, argumentavam que, diante da realidade marcada pela profunda desigualdade estrutural e pela própria crise

sanitária e social, tais atividades deveriam assumir caráter eminentemente complementar, formativo ou suplementar, e não serem convertidas em critério formal de cumprimento do calendário escolar. Ainda assim, a SEE-MG manteve o modelo praticamente inalterado até o encerramento do ano letivo de 2020, reiterando sua aposta em uma racionalidade centrada no gerenciamento dos processos, na formalização dos registros e no cumprimento burocrático das exigências legais, em detrimento do enfrentamento das desigualdades que atravessaram, de forma contundente, todo o processo.

REANP sofreu algumas alterações para o ano letivo de 2021, sobretudo no que se refere à organização das atividades escolares e ao funcionamento do aplicativo “Conexão Escola”. Durante todo o ano de 2020, os PETs eram publicados mensalmente e constituíam o único instrumento legal de verificação da carga horária cumprida pelos estudantes (Minas Gerais, 2020c; 2020e). No ano seguinte, os PETs passaram a ser lançados bimestralmente e correspondiam a 60% da carga horária. Os 40% restantes deveriam ser cumpridos por meio de atividades complementares, elaboradas individualmente por cada professor para suas turmas, pela realização das Avaliações Trimestrais e Final, bem como pela presença dos alunos nos Sábados Letivos (Minas Gerais, 2021a). Ainda que o eixo estruturante do REANP permanecesse ancorado nos materiais produzidos centralmente - especialmente o PET e as Avaliações - a reinserção parcial do professor no processo pedagógico representou, sem dúvida, um avanço em relação ao modelo adotado no ano anterior, no qual os docentes haviam sido praticamente esvaziados de sua função pedagógica. Contudo, esse avanço revelou-se limitado e insuficiente, uma vez que não foi acompanhado pela formulação de políticas públicas voltadas à superação dos entraves estruturais, como o acesso a dispositivos, conexão de qualidade e condições materiais mínimas. Dessa forma, a política se manteve, estruturalmente, tão excludente quanto a versão anterior, reproduzindo e aprofundando as desigualdades educacionais preexistentes, ao delegar aos sujeitos escolares - professores, estudantes e famílias - a responsabilidade de continuar viabilizando, com seus próprios meios, a continuidade do processo de escolarização.

Além disso, o aplicativo foi atualizado e passou a se chamar “Conexão Escola 2.0”, cuja principal diferença em relação à versão anterior foi a integração com as ferramentas do pacote *Google for Education*, com o suposto objetivo de fortalecer a interação entre professores e estudantes. Associada a essa alteração, foi estabelecida a obrigatoriedade de participação dos docentes em um curso de formação continuada voltado ao uso dessas ferramentas, disponibilizado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021a; 2021b). Entretanto, o teor do Memorando nº 78/2021 (Minas Gerais, 2021b), que institui essa exigência, deixa explícito que o foco da ação não se

concentrava propriamente no desenvolvimento formativo dos professores, mas sim na imposição de um processo de controle e vigilância sobre o corpo docente. O próprio documento estabelece que a SEE-MG realizaria o acompanhamento rigoroso da adesão e da conclusão do curso pelos profissionais da educação, deslocando, portanto, o caráter formativo para uma lógica de pressão e responsabilização individual. A despeito do discurso que sustentava a narrativa da inovação tecnológica e do fortalecimento das interações pedagógicas, a política mantinha-se ancorada em uma racionalidade gerencialista, na qual o monitoramento e a responsabilização dos sujeitos escolares seguiam como princípios orientadores, em detrimento de uma efetiva valorização da formação docente como instrumento de mediação pedagógica qualificada.

A análise do lugar ocupado pelo currículo no contexto de produção de texto do REANP revelou que, diferentemente de outras dimensões marginalizadas - como pedagogia e avaliação - que apresentaram leve ampliação em termos de recorrência, se manteve praticamente inalterado em relação ao que já havia sido identificado no contexto de influência. Apesar de sua centralidade histórica nos debates educacionais e de ser reconhecido como um dos quatro sistemas estruturantes da educação formal (Bernstein, 2003; Bates, 1992; Ball, 1994), o tema não assumiu protagonismo nos discursos que orientaram a formulação da política emergencial em Minas Gerais, nem mesmo em um cenário atravessado tanto pela implementação da BNCC quanto pelos impactos sociais e educacionais da pandemia.

No âmbito normativo nacional, o Parecer nº 5/2020 do CNE (2020) estabeleceu que o principal objetivo da educação, mesmo no contexto emergencial, deveria ser assegurar os direitos de aprendizagem definidos na BNCC e nos currículos locais. Dessa forma, na reorganização dos calendários escolares por meio da adoção das estratégias de ERE, estas deveriam, necessariamente, estarem articulada aos objetivos curriculares de aprendizagem. O documento deixa explícito que, para validar a carga horária realizada remotamente, as instituições precisariam elaborar e divulgar um planejamento pedagógico capaz de demonstrar, de forma clara, as competências e habilidades da BNCC que foram mobilizados em cada etapa ou atividade. Por trás desse direcionamento estava imbricada uma lógica de normalidade que só se sustentava em nível discursivo, haja vista que, na prática, quais eram as possibilidades reais de desenvolvimento das aprendizagens? Por trás desse direcionamento, estava imbricada uma lógica de normalidade que se sustentava apenas no nível discursivo, haja vista que, na prática, quais eram, de fato, as possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens?

Na esfera estadual, o CEE-MG se alinhou plenamente a essa lógica, reproduzindo na Resolução nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020d) os mesmos pressupostos normativos definidos

no parecer nacional. O Conselho também condicionou a reorganização dos calendários escolares e a validação da carga horária mínima ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no CRMG e na BNCC. Tal como na arena nacional, observamos a prevalência de uma racionalidade performativa que, conforme (Ball, 2020), tem como efeito de primeira ordem o deslocamento do compromisso institucional com os direitos de aprendizagem, de fato, para a produção de evidências - no nosso caso, documentais - capazes de legitimar o funcionamento do sistema em meio à crise.

A SEE-MG, por sua vez, incorporou essas diretrizes nos documentos que regulamentaram o REANP. Tanto a Resolução nº 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020c) quanto o Documento Orientador de 2020 (Minas Gerais, 2020e) apresentam o PET como o principal instrumento pedagógico da política, elaborado, segundo a própria Secretaria, em consonância com o CRMG, o CBC, os planos de curso das escolas e os referenciais da BNCC, contemplando as habilidades e os objetos de aprendizagem previstos para cada componente curricular e ano de escolaridade. De maneira análoga à abordagem consolidada nas instâncias normativas nacional e estadual, o currículo é acionado a partir de um viés estritamente formal, operando mais como dispositivo de cumprimento das exigências legais para validação da carga horária do que como um conjunto sistematizado de conteúdos legitimados ou hegemonzados que efetivamente sustentem os processos de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, esse alinhamento formal ao currículo não se traduziu, na percepção dos sujeitos envolvidos, em efetividade pedagógica. Durante a audiência pública promovida pela Comissão de Educação da ALMG (2020b), emergiram críticas contundentes, que questionava a perspectiva tecnicista e instrumental de currículo adotada pela SEE-MG. As vozes presentes no espaço denunciavam que essa concepção estava baseada na mera transmissão de conteúdos, descolada de uma abordagem formativa comprometida com os princípios constitucionais - como autonomia, coletividade, justiça social e solidariedade - e, conseqüentemente, incapaz de responder aos desafios impostos pelo contexto pandêmico. As críticas evidenciaram a ausência de uma proposta curricular capaz de articular os processos de formação humana, desenvolvimento crítico e emancipação.

A SEE-MG adotou uma postura defensiva, buscando justificar as fragilidades apontadas como efeitos do contexto emergencial e do ineditismo da situação. Ao mesmo tempo, reiterava que os PETs foram elaborados com base nos currículos vigentes - CRMG e CBC -, dentro de um processo de constante aprimoramento (ALMG, 2020b; Central 98, 2020). Essa estratégia discursiva, calcada na autoindulgência e na naturalização das limitações como inevitáveis, deslocava o debate dos aspectos negados e negligenciados - como acesso, mediação pedagógica e

condições de aprendizagem - para uma narrativa de esforço institucional, que buscava conferir legitimidade à proposta, mesmo diante das severas contradições evidenciadas pelos agentes da comunidade educacional.

Em 2021, a SEE-MG promoveu alterações no Documento Orientador (Minas Gerais, 2021a), reconhecendo, ainda que tardiamente, a inviabilidade de cumprir integralmente o currículo durante a pandemia, introduzindo, assim, a noção de “habilidades essenciais”, que priorizava determinados conhecimentos do CRMG. Esse movimento alinhou-se às recomendações feitas desde 2020 por organismos internacionais e nacionais (OCDE, 2020; Unesco, 2020; Banco Mundial, 2020; TPE, 2020), que defendiam a adaptação dos currículos às condições excepcionais impostas pela crise sanitária. No entanto, essa readequação foi conduzida de forma centralizada, sem garantir a participação efetiva dos professores na definição das aprendizagens prioritárias, preservando a tendência de redução da autonomia docente no processo pedagógico, que acompanha o REANP desde sua formulação.

Dessa forma, entre 2020 e 2021, constatamos a persistência de uma tensão entre dois polos discursivos. De um lado, o currículo é reduzido a um requisito burocrático para a validação legal das atividades, posição defendida pelo CNE (2020), CEE-MG (Minas Gerais, 2020d) e SEE-MG (Minas Gerais, 2020c; 2020d; 2021a). De outro, emergem leituras críticas, como as expressas pelos participantes da audiência pública (ALMG, 2020b) e pelo FEPEMG (2020), que denunciam não apenas as fragilidades dos materiais produzidos, mas também a subordinação do currículo a uma lógica tecnicista, desprovida de significado formativo.

No contexto de produção do texto do REANP, a pedagogia, embora tenha ampliado levemente sua presença nos documentos analisados em relação ao contexto de influência, permaneceu como uma dimensão subalternizada quando comparada àquelas de ordem administrativa. Nos documentos oficiais, a concepção pedagógica foi traduzida em orientações genéricas e normativas, nas quais o trabalho docente foi reduzido à simples operacionalização de atividades previamente elaboradas, o que suprime a dimensão reflexiva, criativa e mediadora que caracteriza a prática pedagógica.

O CNE, por meio do Parecer nº 5/2020, adotou um enfoque essencialmente prescritivo e funcionalista. Suas diretrizes apresentam um conjunto de estratégias educativas — que vão desde sequências didáticas até o uso de mídias digitais e impressas -, porém carecem de qualquer discussão aprofundada sobre concepções pedagógicas ou sobre o papel efetivo do professor nesse modelo. O texto sequer menciona diretamente o docente, evidenciando uma naturalização de sua ausência como agente mediador durante o período pandêmico. Para a validação

das atividades de ERE, o Conselho exigia apenas o registro das formas de interação, reforçando essa invisibilidade institucionalizada do trabalho docente. Tal orientação normativa contribuiu para o esvaziamento dos sentidos do fazer pedagógico - eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem - reduzindo a educação a uma lógica burocrática e operacional.

O CEE-MG, mesmo que tenha fundamentado suas orientações nas diretrizes do parecer nacional (CNE, 2020), promoveu reconfigurações significativas nelas. A Resolução nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020d), determinava a necessidade de que as autoridades educacionais garantissem as condições tanto para o acesso dos estudantes quanto para a atuação dos professores, recolocando a orientação docente como critério fundamental para a validação das atividades remotas.

Entretanto, esse avanço normativo, que reafirma a importância do papel do professor, não foi incorporado pela SEE-MG. Ao regulamentar o REANP por meio da Resolução nº 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020c) e do Documento Orientador de 2020 (Minas Gerais, 2020d), a secretaria consolidou uma concepção pedagógica centrada na autoinstrução dos estudantes, mediada quase exclusivamente pelo PET e complementada pelas demais ferramentas, sobretudo o programa televisivo “Se Liga na Educação”. Embora mantivesse no campo discurso o mantra de que o estudante era o centro do processo, esse modelo acabou por redirecionar aos professores a responsabilidade de operacionalizar, sem condições adequadas, uma série de tarefas, que iam desde a definição das formas de comunicação até a produção de atividades complementares, passando pela indicação dos conteúdos veiculados via televisão e a correção dos PET.

A fragilidade dessa concepção pedagógica foi duramente criticada na Comissão de Educação da ALMG (2020b), onde professores, representantes de universidades, movimentos sociais e sindicatos evidenciaram o aligeiramento do trabalho docente e a ausência de reconhecimento do professor como sujeito central do processo educativo. Esses atores denunciaram não apenas o caráter instrucionista e tecnocrático do REANP, mas também o esvaziamento da função social da educação, que foi constringida a lógica burocrática centrada no cumprimento do calendário escolar e na execução de atividades descontextualizadas, sem espaço para interação ou mediação pedagógica efetiva.

Na mesma direção, o FEPEMG (2020) também expressou forte preocupação com a descaracterização do trabalho docente e com os riscos de consolidar uma concepção de educação desprovida de sentido formativo, crítico e emancipador. Embora reconhecesse as atividades remotas como uma estratégia possível para manutenção do vínculo escolar durante a emergência sanitária, o Fórum foi categórico ao afirmar que tais práticas não poderiam, sob nenhuma

hipótese, ser concebidas como substitutivas da educação presencial, tampouco poderiam prescindir da mediação pedagógica dos professores. Ao fazer essa defesa, o FEPEMG tensiona a lógica tecnicista que orientou a formulação e implementação do REANP, denunciando que uma política educacional que desconsidera o docente não apenas enfraquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fragiliza o próprio papel social da escola como espaço de produção de conhecimento, desenvolvimento humano e superação das desigualdades.

Apesar das críticas contundentes, a SEE-MG (ALMG, 2020b; Central 98, 2020; Rede Minas, 2020) recorreu à retórica da “autonomia docente”, que, em sua concretude, operou como um dispositivo de transferência de responsabilidades para os atores escolares. A narrativa de que caberia aos professores adaptarem o PET às especificidades das suas turmas, selecionar videoaulas, elaborar atividades complementares e garantir a interação com os estudantes serviu, fundamentalmente, para transferir aos docentes o ônus de mitigar as fragilidades estruturais da política. Contudo, essa suposta autonomia não se traduziu em garantias objetivas de condições de trabalho, acesso às tecnologias, suporte pedagógico ou formação adequada, configurando, como alerta Ball (2020), uma tática de responsabilização, típica das políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, uma vez que delega aos docentes não apenas as demandas, mas também os encargos necessários a sua realização e a culpa pelos fracassos.

Em 2021, o REANP foi reformulado (Minas Gerais, 2021a), incorporando mudanças que, segundo a SEE-MG, atenderiam às demandas da comunidade escolar. No novo modelo, as atividades complementares, antes tratadas como acessórias, passaram a compor 40% da carga horária dos estudantes, e os professores foram formalmente responsabilizados por realinhar continuamente suas práticas de ensino com base nos resultados das avaliações. Embora essa mudança tenha sido apresentada como valorização do trabalho docente e como reconhecimento de sua autonomia, representava a manutenção da lógica de responsabilização, pois não ofereceu as condições básicas para que os professores pudessem efetivamente exercer essa função de forma plena e qualificada.

Dessa forma, nos dois anos de vigência do ERE no Estado de Minas Gerais, a secretaria consolidou uma concepção pedagógica de viés tecnocrático, alicerçada na lógica da instrumentalização do trabalho docente e no deslocamento da responsabilidade educacional para os professores, sem as devidas condições materiais, formativas e institucionais. Por outro lado, emergiu, nos espaços de debate público - como a Comissão de Educação da ALMG e o FEPEMG -, leituras contra hegemônicas que tensionavam essa lógica, denunciando seus efeitos perversos e reivindicando uma concepção de educação que priorizava a mediação pedagógica, o

fortalecimento das relações humanas e a formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada dos estudantes.

No contexto de produção do texto do REANP, a avaliação, que até então figurava como uma dimensão praticamente ausente no debate educacional estadual, passa a ser progressivamente incorporada aos documentos oficiais, assumindo um papel estruturante na arquitetura da política emergencial implementada em Minas Gerais. Esse movimento sinaliza uma inflexão relevante, pois, embora a avaliação não perca sua condição periférica — quando considerada a quantidade de menções ao tema - ela se torna central na regulação dos processos pedagógicos durante o período pandêmico.

O CNE (2020) recomendava no Parecer nº 5/2020 a adoção de instrumentos avaliativos tanto durante o ensino remoto quanto no retorno às atividades presenciais. Embora mantenha uma ênfase no caráter formativo, as orientações são essencialmente procedimentais, focadas em atividades como autoavaliações, sondagens, exercícios e monitoramento de acesso às videoaulas, sem apresentar diretrizes claras sobre a dimensão pedagógica da avaliação nem sobre seu uso para promoção da aprendizagem.

O CEE-MG absorve essas diretrizes, mas adota um tom mais incisivo. Na Resolução nº 474/2020 (Minas Gerais, 2020d), a avaliação deixa de ser uma sugestão e se torna uma exigência normativa, vinculada não apenas à verificação da aprendizagem, mas também à permanência dos alunos na escola e à redução dos índices de evasão e reprovação. Ainda assim, o próprio texto do conselho traz contradições, pois, enquanto exige a realização de avaliações durante o ensino remoto, admite que essas possam ocorrer apenas no retorno às aulas presenciais, gerando uma ambiguidade normativa.

Apesar desse movimento dos conselhos, a Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) inicialmente ignora as diretrizes sobre avaliação. A Resolução nº 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020c) não faz qualquer menção ao tema, e apenas no Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e) publicado em maio do mesmo ano surge a previsão de uma avaliação diagnóstica, a ser aplicada exclusivamente no retorno às aulas presenciais, reforçando sua função como instrumento de aferição de danos, e não de acompanhamento contínuo da aprendizagem. Essa diretriz é reiterada publicamente pela secretária Júlia Sant’Anna e pela subsecretária Geniana Guimarães, que, tanto na reunião da Comissão de Educação da ALMG quanto em entrevistas, afirmam que a avaliação não fazia parte do processo em curso, restringindo-se, no máximo, ao momento pós-pandemia (ALMG, 2020b; Central 98, 2020; Rede Minas; 2020).

De forma abrupta, no segundo semestre de 2020, a SEE-MG altera sua orientação e, por meio de memorando interno (Minas Gerais, 2020h), institui uma Avaliação Diagnóstica remota,

aplicada tanto pelo aplicativo “Conexão Escola” quanto em formato impresso. Paralelamente, cria o PET Final, de caráter avaliativo (Minas Gerais, 2020k). Esse movimento é formalizado pela Resolução nº 4.423/2020 (Minas Gerais, 2020i), que estabelece que a avaliação dos estudantes ocorreria com base na realização do PET Final e na análise do Conselho de Classe. No entanto, o processo carecia de critérios objetivos, transparentes e fundamentados pedagogicamente, evidenciando uma lógica avaliativa mais voltada à formalização administrativa dos resultados do que à promoção da aprendizagem.

Essa guinada na política avaliativa reafirma a lógica tecnocrática que sustenta o RE-ANP, na qual a avaliação assume uma função primordialmente burocrática: validar carga horária, assegurar a progressão dos estudantes e atender às exigências normativas, independentemente de sua efetividade pedagógica. Documentos como a Resolução nº 4.424/2020 (Minas Gerais, 2020j) e o Memorando nº 22/2020 (Minas Gerais, 2020k) aprofundam essa diretriz ao tratarem o processo avaliativo como mera formalidade, dissociada dos efetivos processos de ensino-aprendizagem. Esse percurso culmina na Resolução nº 4.468/2020, que institui oficialmente o regime de progressão continuada para os anos letivos de 2020 e 2021. A narrativa construída pela SEE-MG nesse período enfatiza a preservação do funcionamento do sistema educacional no plano administrativo e documental, deslocando a avaliação de sua função pedagógica - de acompanhamento, intervenção e promoção da aprendizagem - para um mecanismo de gestão da crise, plenamente alinhado à lógica da “implementação performativa” descrita por Ball, Maguire e Braun (2021), em que o foco recai mais sobre o cumprimento de exigências formais do que sobre a efetiva qualificação dos processos educativos.

Em 2021, a política de avaliação é reformulada, mas mantém os mesmos pressupostos. O Documento Orientador (Minas Gerais, 2021a) daquele ano prevê duas frentes: a avaliação interna, com atribuição de notas bimestrais, e a avaliação externa, composta por quatro aplicações ao longo do ano - uma diagnóstica, duas trimestrais e uma final. Embora o discurso enfatize a função formativa e o acompanhamento contínuo, na prática, observa-se a consolidação de uma perspectiva reguladora e tecnocrática, na qual a avaliação serve, sobretudo, à geração de indicadores, alinhando-se a uma lógica de gestão empresarial da educação (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball; 2020). O Conselho de Classe, apresentado como instância de análise e reflexão, funciona como um dispositivo de legitimação das decisões previamente estabelecidas, reforçando a centralização das ações e o deslocamento da responsabilidade pelo fracasso escolar para os próprios sujeitos da escola - gestores, docentes e estudantes.

Em suma, tanto em 2020 quanto em 2021, o campo da avaliação no âmbito do REANP foi marcado pela conversão de um discurso inicialmente voltado ao acolhimento e ao diagnóstico em uma prática essencialmente burocrática de certificação. Longe de cumprir sua função pedagógica, a avaliação foi mobilizada como instrumento de regulação, controle e responsabilização, reafirmando, mais uma vez, o alinhamento da política educacional de Minas Gerais aos princípios da regulação neoliberal. Nesse modelo, desloca-se para os indivíduos - e não para o Estado - a responsabilidade pela superação das desigualdades que o próprio Estado contribui para aprofundar.

Com a apresentação dos resultados de nosso *corpus textual* devidamente concluída, revisitamos as questões norteadoras concernentes ao contexto de influência (páginas 31 e 32). Ao analisarmos os movimentos discursivos que orientaram a construção do texto político do REANP, procuramos evidenciar a intrincada rede de relações entre agendas globais, nacionais e interesses locais que resultaram em sua formulação. A influência dos organismos multilaterais – particularmente a concepção do Banco Mundial (2020) - é visível tanto nas diretrizes normativas quanto na racionalidade que orientou a política, atravessadas pela lógica gerencialista, tecnocrática e centrada na eficiência administrativa. No plano estadual, a SEE-MG aderiu seletivamente a essas recomendações, operando um processo de tradução que privilegiou os dispositivos administrativos, a padronização dos procedimentos e o cumprimento da carga horária, enquanto silenciava aspectos estruturantes da política educacional, como o acesso efetivo às tecnologias, a formação docente e a construção de uma concepção pedagógica que valorizasse a mediação, a interação e a formação integral. Sendo assim, no discurso dominante, o atendimento às exigências burocráticas se sobrepunha aos compromissos formativos e emancipatórios da educação.

Os valores, intenções e propósitos que sustentam esse texto político revelam-se tanto nos elementos explicitados quanto naqueles ocultos. De forma explícita, o propósito do REANP era assegurar continuidade do calendário escolar e o cômputo da carga horária mínima exigida e consequentemente reduzir os eventuais impactos de uma reposição presencial à máquina administrativa. Entretanto, de forma subjacente, revelam o aprofundamento da responsabilização dos atores escolares - gestores, professores, estudantes e famílias - pela efetivação do processo educacional, bem como uma intencionalidade alinhada à consolidação de um modelo de gestão educacional voltado para o controle, a homogeneização dos processos e a subordinação da prática pedagógica a instrumentos tecnocráticos.

No processo de construção discursiva do REANP, destacam-se claramente os grupos que foram representados e aqueles que foram sistematicamente excluídos. De um lado, observa-

se a forte presença dos interesses de organizações empresariais e do terceiro setor, além de órgãos estatais alinhados à lógica da regulação neoliberal, como o Banco Mundial, o TPE e o próprio CNE. Esses atores ocuparam posições estratégicas na definição dos sentidos atribuídos à política. Por outro lado, movimentos sociais, sindicatos, universidades públicas e fóruns participativos - como o FEPEMG - foram deliberadamente marginalizados. Apesar de convidados a participar de grupos de trabalho ou audiências, suas contribuições foram desconsideradas na formulação final do texto. Essa dinâmica impactou profundamente a construção discursiva da política, que se materializou como um texto homogêneo, fechado às leituras divergentes e à diversidade de concepções pedagógicas, epistemológicas e políticas existentes no campo educacional mineiro.

No que diz respeito à sua natureza textual, o REANP apresenta uma combinação de características prescritivas (*readerly*) e “escrevíveis” (*writerly*), que assumiram diferentes configurações ao longo do tempo. Os textos oficiais de 2020, especialmente a Resolução nº 4310/2020 (Minas Gerais, 2020c) e o Documento Orientador (Minas Gerais, 2020e), embora centralizassem a produção dos materiais na SEE-MG, apresentavam traços *writerly* no que se refere à definição das formas de comunicação, da devolutiva e correção das atividades e das orientações relativas ao processo pedagógico. No entanto, essa abertura não decorria de uma intenção da secretaria em fomentar a construção criativa da política pelos docentes, mas resultava, sobretudo, do caráter improvisado e aligeirado das medidas adotadas. A partir do segundo semestre, esse cenário se modifica. Os memorandos e resoluções tornam-se progressivamente mais prescritivos (*readerly*), ainda que com certo grau de imprecisão, estabelecendo prazos, meios, recursos e formatos para a implementação das avaliações, culminando nos documentos de 2021, ainda mais normativos - como a obrigatoriedade da formação, a definição prévia das avaliações internas e externas, das datas de realização dos conselhos de classe, do uso compulsório do aplicativo “Conexão Escola 2.0” -, restringindo de forma significativa a atuação docente. As inconsistências, contradições e ambiguidades presentes no texto do REANP são múltiplas e atravessam todas as suas dimensões.

Há uma contradição evidente entre o discurso de equidade, amplamente mobilizado pela SEE-MG, e a completa ausência de políticas estruturantes que garantissem o acesso universal às tecnologias digitais, condição indispensável para a efetivação do ensino remoto. Da mesma forma, o texto reivindica a centralidade da aprendizagem e da formação docente, mas negligencia tanto a construção de uma proposta pedagógica consistente quanto a oferta de formação adequada para os professores. Na avaliação, as ambiguidades são ainda mais explícitas. O texto

oscila entre uma avaliação formativa e uma avaliação meramente certificadora, sem nunca assumir claramente sua função pedagógica. A adoção destes instrumentos - como o PET Final e as Avaliações Diagnósticas - se dá muito mais em resposta às exigências formais de cumprimento da carga horária e de geração de indicadores do que como dispositivos efetivos de acompanhamento das aprendizagens.

Portanto, o REANP, em seus dois anos de vigência, apresenta-se como um texto profundamente marcado por tensões, disputas e contradições. Ao mesmo tempo em que se sustenta em uma retórica de cuidado, equidade e garantia do direito à educação, se materializa na prática como uma política excludente, burocrática e alinhada aos princípios da regulação neoliberal. A sua arquitetura discursiva revela, em última instância, um projeto de educação centrado no controle e na responsabilização dos indivíduos, em detrimento de uma concepção democrática, participativa e emancipatória da educação.

4.3 CONTEXTO DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS/EFEITOS

Neste momento da análise, mergulhamos no exame do contexto da prática e dos resultados/efeitos. Isto é, o estágio da trajetória da política em que os discursos formalizados e materializados nos textos - normas, orientações, marcos legais, pronunciamentos oficiais - são colocados em ação no cotidiano escolar. Esses documentos não são meramente implementados. Longe de representar um processo unilateral, mecânico e estanque, em que os atores apenas executam rotinas e procedimentos definidos pelas instâncias superiores, trata-se de um movimento dinâmico e complexo de interpretação e tradução, permeado por relações de poder, por meio do qual as políticas são recontextualizadas, ressignificadas e atuadas. Ao entrarem em cena, essas diretrizes interagem com o *habitus* instituído e com as condições estruturais já existentes, produzindo efeitos desejados e indesejados (Ball; Bowe; Gold, 1992; Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008; Mainardes, 2018; Lopes; Macedo, 2011).

Essa relação dialética entre o idealizado, o concretizado e seus desdobramentos é crucial para desvendarmos as nuances da ação política em nível micro, constituindo o cerne de nossa investigação nesta subseção. Nesse movimento, voltamos nossa atenção para duas instituições de ensino da rede estadual, localizadas no município de Uberaba, que atuaram a política do REANP sob condições distintas. Como argumentam Ball, Maguire e Braun (2021), compreender a atuação das políticas no cotidiano escolar exige atenção às interações entre trajetórias, condições materiais, estruturas organizacionais e culturas profissionais. Para isso, os autores propõem uma tipologia composta por quatro dimensões contextuais: contexto situado, cultura

profissional, condições materiais e pressões externas - elementos que orientam a análise que se segue.

Os aspectos situados correspondem a um perfil mais geral da escola, incluindo elementos como sua história, localização e evolução das matrículas (Ball, Maguire e Braun, 2021). Este é um dos contextos mais sensíveis do ponto de vista ético, pois qualquer detalhamento excessivo pode comprometer o anonimato dos participantes. Por isso, optamos por tratá-lo com maior abstração, recorrendo a descrições mais amplas e acionando especificidades apenas quando necessário. A Escola A é uma das instituições de ensino mais tradicionais da cidade. Sua reputação e localização privilegiada conferem uma zona de influência que ultrapassa os limites da base territorial da escola. Já a Escola B está situada em região periférica, marcada por vulnerabilidades sociais, no entroncamento entre dois grandes bairros, sendo uma referência educacional importante para a comunidade local. A Tabela 11 apresenta o número de matrículas nas duas escolas, por etapa de ensino, entre 2019 e 2021, considerando apenas as etapas incluídas no recorte desta pesquisa, dado que a Escola B também atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 11 - Quantidade de alunos por etapa e por escola de 2019 a 2021		
Ano/Etapa	Escola A	Escola B
2019		
Ensino Fundamental Anos Finais	149	297
Ensino Médio	760	347
Total	909	644
2020		
Ensino Fundamental Anos Finais	115	308
Ensino Médio	812	356
Total	927	664
2021		
Ensino Fundamental Anos Finais	108	261
Ensino Médio	745	302
Total	853	563

Fonte: Inep (2020a; 2021d; 2022b). Adaptado pelo autor.

Os dados indicam que a Escola A concentra sua atuação no Ensino Médio, com um número médio de matrículas aproximadamente cinco vezes superior ao registrado nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já na Escola B, observa-se uma distribuição mais equilibrada entre as duas etapas. Em relação à evolução das matrículas, ambas as instituições apresentaram

crescimento entre 2019 e 2020, seguido por uma redução em 2021, segundo ano da pandemia. Ainda que de modo preliminar, esse declínio sugere que o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial podem ter contribuído para o aumento da evasão e do abandono escolares.

O contexto material compreende a estrutura física, o acesso às tecnologias e os recursos humanos disponíveis nas instituições (Ball; Maguire; Braun, 2021). A Escola A ocupa um prédio antigo, anteriormente destinado a outras finalidades, enquanto a Escola B está instalada em edifício mais recente, projetado especificamente para uso educacional. Ambas apresentam condições gerais satisfatórias. Segundo os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021d), todas as 11 salas de aula da Escola A são climatizadas e contam com projetores multimídia, ao passo que nenhuma das 14 salas da Escola B possui esses equipamentos. As duas escolas dispõem de laboratório de informática, sendo 44 computadores na Escola A e 22 na Escola B. Embora ambas tenham acesso à internet banda larga, relatos de docentes indicam que, na Escola B, a ausência de fibra ótica compromete a estabilidade do serviço. No que se refere a espaços complementares, a Escola A dispõe de quadra descoberta, enquanto a Escola B conta com ginásio coberto, área verde, auditório e parque infantil. Por fim, no quadro funcional, a Escola A tem 29 profissionais administrativos e 45 docentes, ao passo que a Escola B conta com 31 e 73, respectivamente (INEP, 2021d). Em síntese, a Escola A apresenta maior densidade tecnológica em sala de aula, enquanto a Escola B dispõe de uma infraestrutura física mais moderna e diversificada, embora menos equipada em termos de TDIC. Quanto aos recursos humanos, a Escola A opera com um corpo funcional proporcionalmente menor, mesmo atendendo a mais estudantes.

As culturas profissionais compreendem elementos intangíveis e não mensuráveis, como valores, compromissos institucionais e práticas de gestão (Ball; Maguire; Braun, 2021). Para explorar essa dimensão, cruzamos os relatos das entrevistadas com os perfis das escolas em redes sociais - *Facebook*, no caso da Escola A, e *Instagram*, no da Escola B. Por razões éticas, optamos por não apresentar imagens nem mencionar essas fontes nas referências, uma vez que poderiam comprometer o anonimato das participantes. Na Escola B, a missão institucional aparece de forma explícita na identidade visual e remete a uma concepção afetiva de educação. Já na Escola A, não há menção direta à missão. Em uma única postagem, afirma-se que a função da escola é promover o desenvolvimento biopsicopolítico e social do educando - uma formulação mais reflexiva e profissionalizada. As publicações da Escola A alternam entre a divulgação de ações escolares - como feiras, palestras, projetos e formações - e a celebração de conquistas

dos egressos, como aprovações em universidades públicas. Na Escola B, predominam registros de eventos culturais internos, como sarais, festivais de dança e apresentações teatrais.

Quanto às práticas de gestão, os relatos docentes indicam que a Escola A apresentava uma cultura institucional estruturada em torno da figura da gestão, sem abrir mão de espaços de escuta e participação, especialmente nas decisões pedagógicas e nas ações formativas. Na Escola B, prevaleceu uma gestão mais fragmentada, marcada por certa ausência de coordenação central, o que delegou aos docentes a definição dos meios de trabalho durante o REANP. Ainda assim, houve episódios de colaboração entre professores, notadamente relacionado ao uso das ferramentas digitais.

Os contextos externos dizem respeito ao apoio, às expectativas e às pressões exercidas pelas autoridades educacionais regionais e estaduais sobre as escolas (Ball; Maguire; Braun, 2021). Para delinear esse aspecto, recorremos aos resultados obtidos pelas instituições analisadas em avaliações de larga escala, como o IDEB e o ENEM. A Tabela 12 apresenta os dados do IDEB referentes aos anos de 2019 e 2021, considerando as etapas de ensino contempladas nesta pesquisa.

Tabela 12 - IDEB por etapa e por escola de 2019 e 2021 ³⁵				
Ano/Etapa	Brasil ³⁶	Minas Gerais ³⁷	Escola A	Escola B
2019				
Ensino Fundamental Anos Finais	4,7	4,6	5,4	4,5
Ensino Médio	3,9	4	4,6	3,5
2021				
Ensino Fundamental Anos Finais	5	5	5,5	-
Ensino Médio	3,9	4	-	-
Fonte: Inep (2023d; 2023e; 2023f; 2023g). Adaptado pelo autor.				

Em todos os cenários avaliados, os indicadores da Escola A superaram as médias observadas em Minas Gerais e no Brasil, considerando apenas as instituições estaduais. Em ambas as etapas de ensino, os resultados atingiam as metas definidas para 2020 e se aproximavam das previstas para 2021 no Ensino Fundamental Anos Finais. Já a Escola B ainda não havia

³⁵ Conforme a Nota Informativa do INEP (2022c), o IDEB 2021 só é calculado e divulgado se, por etapa escolar, a escola registrar no mínimo dez estudantes presentes no dia do SAEB e taxa de participação mínima de 80 % (ou 50 % para municípios). Caso essas condições não sejam atendidas, o índice não é divulgado, sendo substituído por um traço ("—") nos relatórios.

³⁶ Foi considerado somente o índice referente às redes estaduais.

³⁷ Foi considerado somente o índice referente à rede estadual.

conseguido alcançar esses parâmetros. Com a virada neoliberal nas políticas educacionais (Ball; Youdell, 2008; Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2020), avaliações de larga escala passaram a ocupar o centro do debate sobre a qualidade da educação, ampliando a pressão sobre as escolas para que atinjam as metas fixadas. À luz desse cenário, é possível que os resultados alcançados conferissem à Escola A uma posição de prestígio no subcampo educacional local, ao passo que a Escola B estivesse mais vulnerável à responsabilização. No entanto, essa temática não foi abordada nos instrumentos de construção e produção de dados, nem emergiu nos relatos das participantes, o que nos impede de afirmar com segurança.

A Tabela 13 apresenta os dados do ENEM referentes à participação e médias obtidas pelas duas escolas entre 2019 e 2021.

Tabela 13 - Participação e resultado médio do ENEM por escola de 2019 a 2021				
Ano	Escola A		Escola B	
	Participação	Resultado	Participação	Resultado
2019	161	520.11	54	469.42
2020	85	524.10	32	482.90
2021	116	493.87	19	491.71

Fonte: SAS Educação (s.d.). Adaptado pelo autor.

Ainda que a participação da Escola A no ENEM represente menos de 20% do total de alunos matriculados em cada ano, ela figura entre as cinco escolas públicas localizadas no município com maior proporção de adesão ao exame. A Tabela 13 também evidencia o impacto da pandemia sobre esse indicador, uma vez que ambas as escolas registraram queda em relação a 2019. No entanto, enquanto a Escola A apresentava sinais de recuperação, a Escola B mantinha trajetória de declínio, sugerindo, ainda que de forma preliminar, um possível aprofundamento das desigualdades no acesso ao ensino superior. As médias obtidas pela Escola A também a posicionam entre as primeiras instituições públicas no *ranking* de desempenho. A intenção ao utilizar tais indicadores não é classificar ou estigmatizar as escolas, mas compreender como esses resultados podem ser convertidos em capital institucional e simbólico - funcionando, quando positivos, como fonte de apoio e legitimação, ou, quando negativos, como mecanismo de pressão.

Após apresentarmos as especificidades institucionais das duas escolas - inseridas em contextos situados, materiais, culturais e externos distintos -, passamos à caracterização dos sujeitos da pesquisa. As vozes que compuseram esta investigação emanaram de interlocutores atuantes no Ensino Fundamental e Médio nas referidas instituições durante o período do

REANP. Com base nos critérios de inclusão³⁸, identificamos vinte e três (23) participantes potenciais: oito (8) da Escola A e quinze (15) da Escola B. Desses, nove (9) consentiram em responder ao questionário e cinco (5) participaram da entrevista. Na Tabela 14, apresentamos o perfil dos participantes por escola.

Tabela 14 - Perfil dos participantes por escola			
	Escola A	Escola B	Total
Gênero			
Masculino	2	0	2
Feminino	3	4	7
Escolaridade			
Especialização em Educação	4	2	6
Especialização em outras áreas	0	1	1
Mestrado em Educação	1	1	2
Áreas de conhecimento em que atuam			
Linguagens	3	1	4
Exatas	0	0	0
Humanidades	1	2	3
Ciências Naturais	1	1	2
Participação na entrevista	3	2	5

Fonte: elaboração própria, 2022

Em linhas gerais, entre os nove participantes que responderam aos dois instrumentos de pesquisa, a maior parte se identificava com o gênero feminino, com escolaridade equivalente à pós-graduação e nenhum atuava com os componentes curriculares de Exatas. Na Escola A, o grupo com o qual estabelecemos contato era constituído por quatro especialistas e um mestre. Na Escola B, havia três especialistas - sendo que um deles não tinha formação vinculada à área da educação - e uma mestra. Com relação às áreas de conhecimento, tínhamos três docentes de Linguagens na Escola A e uma na Escola B; nas Humanidades, uma da Escola A e duas da Escola B; e, nas Ciências Naturais, uma de cada instituição.

Dando continuidade, apresentamos a Tabela 15, que reúne os excertos selecionados a partir das entrevistas distribuídos conforme as quatro categorias analíticas que estruturam este

³⁸ Ainda que não tenhamos mencionado explicitamente nesta parte texto, estar em atividade em alguma das duas escolas selecionadas, durante a vigência do REANP e atuar simultaneamente no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio correspondem aos critérios de inclusão 1, 2 e 3 (ver Subseção 3.1.1.3. Procedimentos de construção e produção de dados do contexto da prática e dos resultados/efeitos). O critério 4 - consentir voluntariamente em participar desta pesquisa - não determinou o tamanho da amostra inicial.

estudo - Administração, Currículo, Pedagogia e Avaliação. Ainda que o questionário tenha integrado o desenho metodológico da pesquisa, seus dados, majoritariamente quantitativos, não foram contabilizados nesta sistematização, mas foram acionados ao longo do texto em articulação com os discursos produzidos pelos docentes nas entrevistas. Esse panorama oferece uma visualização inicial dos focos de atenção, prioridades e demandas que atravessaram o fazer escolar no processo de atuação do REANP, servindo como ponto de partida para a análise que se segue.

Tabela 15: Distribuição dos excertos por escola e categoria de análise no contexto da prática

Escola	Categoria de Análise			
	Administração	Currículo	Pedagogia	Avaliação
Escola A	58	3	33	6
Escola B	24	3	19	2
TOTAL	82	6	52	8

Fonte: elaboração própria, 2025

A análise deste quadro exige considerar a natureza das informações nele contidas. Nos contextos de influência e da produção de texto, o *corpus* era composto por documentos elaborados por diferentes atores que buscavam apresentar respostas à crise sanitária e social que afetava também a educação. Já no contexto da prática, em maior medida, e no contexto dos resultados/efeitos, de forma parcial³⁹, os registros emergiram em resposta aos estímulos dos instrumentos de construção e de produção de dados - e não podem ser apartados dessas condições de produção. Ainda assim, observamos que a dimensão administrativa concentrou pouco mais da metade das menções realizadas, embora esvaziada do viés normativo que caracterizava as arenas globais e nacionais. Em contrapartida, a categoria “pedagogia” apresentou crescimento expressivo - o que era esperado, considerando que os sujeitos da pesquisa são professores e, logo, foram diretamente impactados pelas transformações impostas pelo ERE. Por outro lado, currículo e avaliação mantiveram presença discreta nos relatos, sinalizando que reflexões mais estruturadas sobre conteúdos, objetivos formativos e processos avaliativos foram, em certa

³⁹ No Contexto dos Resultados/Efeitos, combinamos dados provenientes de fontes primárias - questionário e entrevista - e de fontes secundárias, como a reunião da ALMG (2020c), indicadores educacionais produzidos pelo INEP, entre outros. Para mais detalhes, ver Subseção 4.3.6.

medida, secundarizados diante das pressões pela continuidade das atividades escolares e pela adaptação da prática aos ambientes remotos.

Para iluminar essa reflexão, acionamos três chaves analíticas. A primeira é a teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021), que oferece elementos para entender como os sujeitos, situados em realidades institucionais específicas, constroem respostas às exigências da política, por meio de adaptações, ressignificações, resistências e aderências. A segunda é o conceito de *habitus* (Bourdieu, 2008; Bourdieu; Wacquant, 2005), que permite apreender como disposições socialmente construídas e historicamente sedimentadas nas trajetórias profissionais e institucionais informam as percepções, escolhas e modos de agir desses sujeitos. Por fim, acionamos a noção de “performatividade” (Ball; Youdell, 2008; Ball, 2020), fundamental para analisar os efeitos dos mecanismos de regulação, responsabilização e produção de evidências nas práticas escolares, que passam a orientar o trabalho docente e a gestão educacional.

Dito isso, estruturamos esta etapa do texto em seis blocos analíticos. Os quatro primeiros são dedicados à exploração das categorias definidas - Administração, Currículo, Pedagogia e Avaliação -, examinando como cada uma delas se manifestou nas traduções realizadas pelas escolas, com ênfase nas tensões, deslocamentos e recontextualizações operadas sobre os discursos que sustentaram a implementação do REANP. Na quinta subseção, articulamos essas dimensões para evidenciar como se deu a atuação docente e a construção da política pelas instituições de ensino. Por fim, na última subseção, buscamos compreender os resultados desse programa sobre a prática docente - efeitos de 1ª ordem - e sobre as desigualdades já existentes - efeitos de 2ª ordem - a partir da intersecção entre as percepções captadas pelos instrumentos de construção e produção de dados, os indicadores educacionais do INEP e uma reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (2020c).

4.3.1 Administração

A categoria “administração” também se destacou no contexto da prática, ainda que esse protagonismo tenha assumido contornos distintos quando comparado ao que se observou nos contextos de influência e de produção do texto político. A recorrência do tema nos dados empíricos decorre, em parte, do próprio desenho dos instrumentos de pesquisa - uma vez que, ao reconhecermos a ênfase administrativa como elemento estruturante dos discursos e documentos analisados nas etapas anteriores, buscamos compreender como essa dimensão era vivida e ressignificada nas escolas. Contudo, diferentemente do enfoque normativo-operacional que predominava nas arenas nacional e estadual, o objetivo aqui não era mapear os dispositivos formais

da política, mas analisar de que modo as escolas operaram a tradução de uma legislação marcada por um gerencialismo rudimentar - quase a administração de um boteco de bairro - que, ainda assim, produziu efeitos concretos sobre a organização escolar e sobre as práticas dos agentes que nela atuavam. Dessa forma, nosso interesse era analisar os sentidos atribuídos pelos profissionais da educação à política como um todo e as táticas acionadas para lidar com suas fragilidades mais evidentes - sobretudo aquelas relacionadas ao material fornecido pela SEE-MG, ao acesso às TDIC e à ausência de uma formação docente efetiva.

Dito isso, um dos pontos que despertava nosso interesse era compreender como as instituições de ensino e seus trabalhadores recepcionaram o REANP. Por entendermos que, mesmo que incluíssemos uma opção discursiva no questionário (APÊNDICE A) para sondar a percepção dos docentes a esse respeito, essa estratégia seria, de certa forma, limitada, optamos por direcionar a pergunta exclusivamente para a entrevista (APÊNDICE B). Como pode ser observado no excerto a seguir, na Escola A, as narrativas produzidas se dividiam entre o alívio e a felicidade de poderem, enfim, retornar às atividades - ainda que de forma remota - e a frustração e as dúvidas geradas pelos documentos oficiais.

Na verdade, a gente tava todo mundo perdido, a verdade é essa, né. Eu acho que, assim, apesar dos pesares, a gente sabe que tem os prós e os contras, né, do documento, mas eu acho que deu uma direcionada, sabe, porque a gente tava muito perdido no que fazer. Ficamos bem preocupados com isso, porque simplesmente fechou a escola, e aí? E agora, né, porque a gente tem o depois, os nossos estudantes. **Então, a gente ficou assim, de certa forma, foi um alívio, receber o documento que deu uma direcionada. Mas tudo, como tudo, tem dúvidas, né, a gente ficou com muitas dúvidas.** Mas isso foi sendo, assim, ao longo do caminho, a gente foi esclarecendo, né, mas **eu acho que o mais difícil mesmo era pensar em como seria, porque a gente não tinha ideia de como seria depois, né, a implantação do documento** (Ciências Naturais - Escola A; grifo nosso).

E eu acho que pra maioria dos professores. **A primeira reação foi o seguinte, a gente viu que era necessário. Não tínhamos outra saída a não ser essa questão.** [...] Então, nesse ponto, eu achei, assim, eu, **pelo menos, fiquei feliz com essa possibilidade de ter esse trabalho à distância [...]** no segundo momento, quando nós fomos conhecer o material, é porque aí sim eu fiquei decepcionada. E aí eu fiquei preocupada, porque eu vi que aquele material não ia atender as demandas dos nossos alunos. Tinha uma insegurança muito grande, porque não conhecia a função do *Google Meet*, que foi a ferramenta que a nossa escola fez a opção. Então, eu fiquei insegura, né, como dar essas aulas, como fazer esse trabalho. Então, aí à medida que a gente ia conhecendo e apropriando dessa questão da tecnologia, a gente

ficava mais ainda insatisfeita com o material, o acúmulo de trabalho que nós tivemos, né, na rede pública, né, a Secretaria Estadual de Educação nos massacrou com o trabalho burocrático que não levou a nada. Era uma questão inócua, né? Os anexos e outras questões, né, então eu achei isso muito desgastante (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Ambas as professoras revelaram, em seus relatos, que diante da impossibilidade de realização das aulas presenciais, a preocupação com os efeitos disso sobre a aprendizagem dos estudantes era recorrente. Assim, quando a SEE-MG instituiu o REANP e publicou os documentos oficiais, a primeira reação foi de alívio e felicidade, pois, pelo menos em tese, havia ali um direcionamento sobre como se daria a educação no contexto pandêmico. Entretanto, como discutimos na Subseção 4.2 - Contexto da produção de texto, tais textos políticos eram *writerly* (Ball; Bowe; Gold, 1992) - não por uma legítima intenção da secretaria em valorizar o trabalho criativo e reflexivo dos profissionais públicos da educação, mas sobretudo por terem sido fruto de um processo intempestivo e atabalhado, como evidenciaram o FEPEMG e diversos atores que participaram da audiência da Comissão de Educação da ALMG (2020b). Essas diretrizes frágeis e imprecisas para o ano letivo de 2020 provocaram, num primeiro momento, muitas dúvidas, que seriam parcialmente sanadas ao longo do tempo. À medida que a interpretação e a tradução da proposta se realizavam, a percepção das entrevistadas transitava em direção ao polo oposto, assumindo a forma de frustração e insatisfação, como indicado pela docente de Humanidades. A qualidade do material e o deslocamento do papel do professor - do ensino para o registro de rotinas burocráticas inócuas - foram as principais causas dessa mudança de humor frente ao programa de ERE do Estado. Na Escola B, o posicionamento das entrevistadas apontou, em linhas gerais, na mesma direção, como indicam os excertos a seguir.

É assim, tudo que é novidade, todo mundo vai ter um certo receio, né? Então assim, **ninguém entendeu mesmo o que que tava acontecendo e teve gente que acho que até hoje não entendeu como que funcionou.** Mas foi assustador em determinados momentos, assim, porque de repente **a gente não tinha nada, né? Aí depois vinha um monte de coisa, um monte de memorando, um monte de lei, um monte de coisa, assim, tudo uma coisa muito em cima da outra e foi muito difícil entender, adaptar, né?** Saber como que ia fazer. Sim (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Foi tudo meio a toque de caixa. A gente não sabia direito e foi recebido acho que em uma reunião só e olhe lá. É, não. Não teve planejamento nenhum, nada

anterior a isso. De surpresa mesmo. Caiu de paraquedas (Linguagens - Escola A; grifo nosso)

A professora de Humanidades relatou que a chegada do REANP foi vivida como algo assustador e confuso, visto que as normativas eram numerosas e se sobrepunham em camadas de incerteza. Em tom de ironia, afirmou que, até o momento em que realizamos a entrevista - dezembro de 2021, quando as aulas presenciais já haviam sido retomadas - ainda havia pessoas que não compreendiam o programa de ERE da SEE-MG. A docente de Linguagens, por sua vez, evidenciou a celeridade e a precariedade com que o processo de tradução e implementação ocorreu, sem garantir o tempo necessário para a interpretação dos documentos e a construção da prática. Os relatos das docentes em ambas as escolas desafiam as narrativas oficiais produzidas pela secretaria, ao evidenciar aquilo que Ball, Bowe e Gold (1992) propõem - que, quando os textos políticos chegam às escolas, os professores não os tomam de forma ingênua, tampouco mecânica, mas produzem respostas baseadas em suas experiências, valores, crenças e intenções, ou seja, nas disposições internalizadas no *habitus* (Bourdieu; Wacquant, 2008).

Nesse cenário de indefinição, as instituições de ensino se mobilizaram para conceber um sentido prático à política de ERE e colocá-la em operação. Dessa forma, em nossos instrumentos de construção e produção de dados, procuramos aprofundar essa questão. No questionário, ao responderem à pergunta da Seção 6 - Como ocorreu o processo de definição da metodologia de trabalho em sua escola durante a vigência do ensino remoto? - seis participantes selecionaram opções que indicavam ter seguido estritamente as orientações da SEE-MG (dois de cada escola) ou da gestão/supervisão da escola (um de cada escola), enquanto os outros três apontaram que a definição foi feita por decisão coletiva dos docentes (dois da Escola A) ou individual do professor (um da Escola B). As recomendações da secretaria e as interpretações feitas pela gestão ou supervisão certamente influenciaram a forma como a proposta foi traduzida nas escolas. Contudo, tais sugestões eram vagas e imprecisas, deixando mais dúvidas do que certezas sobre essa atuação da política na escola, fazendo com que cada instituição elaborasse seu próprio processo de tradução das orientações recebidas, construindo respostas situadas às suas condições, práticas e culturas profissionais, como se pode observar nos excertos a seguir.

Então, quando a gente recebeu, a gente foi estudar primeiro, aí a gente teve uma reunião com a direção da escola. E aí, nessa reunião com a direção, foi esclarecido alguns pontos, né. E aí foi onde a gente traçou mesmo a nossa estratégia aí de

trabalho pra atender os estudantes, né, no momento (Ciências Naturais - Escola A; grifo nosso).

No nosso caso lá, **veio a ideia, sim, da direção da escola**, né, da gente fazer as tutorias lá pelo *Google Meet*. **Porém, assim, foi ideia**, né, aí a direção colocou o que ele pensava, até mesmo porque a gente tinha que justificar, né, nossas horas de trabalho, né, e aí **todo mundo apoiou, na época todo mundo, assim, foi, super concordou, porque era a única forma que a gente tinha sim mesmo, né**, ou seja, a gente teve muito apoio da direção da escola nesse sentido (Ciências Naturais - Escola A; grifo nosso).

Então, eu acho que foi, [...] **nosso diretor, muito cuidadoso**. Ele **não queria impor a gente aos grupos de WhatsApp**. Ele falou assim, **se vocês forem criar grupos de WhatsApp, que era o que a maioria das escolas estavam fazendo, vocês vão sair escravos, porque os alunos vão ter acesso, vai ligar, vai pedir e tudo mais**. Isso vai ser muito mais difícil. Então, **de todos os planos que nós temos, o que tem maior acesso com maior facilidade é o Meet. O Google Meet**. Ele explicou pra nós como funcionava, e tudo mais. Aí ele pegou, **colocou todas as questões das ferramentas que a Secretaria de Educação disponibilizava, o Google Meet para nós professores era o mais viável. Ele tinha uma maior facilidade e tudo mais** (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

[...] **quando veio que a gente iria dar aula e que nós iríamos ficar da 1 até 5 e 25 online com os alunos, [o diretor] procurou saber e ele pegou umas leis e ele descobriu que o teletrabalho poderia ser reduzido**. Né? A carga horária poderia ser reduzida e complementada com outras coisas. Como, por exemplo, corrigir os PETs, fazer as aulas. **Então, ele argumentou até o último instante e comprou a briga com a inspetora e com a secretária de educação**. Né? E aí, **ele se comprometeu de que nós ficaríamos da 1 até 3 e meia e depois até 5 e 25, aqui online, pra alguma dúvida do aluno, alguma coisa. E a gente estaria aqui trabalhando. Ele falou, gente, vocês usam esse momento pra corrigir PETs, pra fazer os anexos, pra fazer os relatórios de vocês**. Então, ele conseguiu isso (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

Quando o REANP foi instituído, os professores da Escola A participaram de uma reunião com a gestão, na qual, além de apresentar as orientações da SEE-MG, o diretor sugeriu como metodologia de trabalho a tutoria por meio do *Google Meet* - proposta amplamente referendada pelo grupo, segundo relato da professora de Ciências Naturais. A justificativa para adoção dessa ferramenta, conforme explicou a docente de Humanidades, baseava-se na leitura que o diretor fez das iniciativas adotadas por outras escolas - majoritariamente, a criação de grupos no *WhatsApp* - que, em sua avaliação, deixavam os docentes expostos a um contato

sufocante com os estudantes. Além disso, entre os poucos recursos oferecidos pela secretaria - o “Conexão Escola” e o pacote *Google* - esse lhe pareceu o mais viável. Para viabilizar essa estratégia, a professora de Linguagens relatou que o diretor analisou a legislação e iniciou um processo tenso de negociação com as autoridades educacionais hierarquicamente superiores, conseguindo, ao final, garantir a redução do tempo de atendimento das tutorias para 30 minutos cada, destinando o restante da carga horária a atividades como tirar dúvidas de forma assíncrona, corrigir o PET, preencher os documentos burocráticos, entre outras.

Os três excertos evidenciam que o diretor da Escola A exercia um papel essencial no processo de mediação e condução do ERE na instituição. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 87), na maioria das vezes, o diretor atua como um “narrador” da política, selecionando, interpretando e elaborando significados dos textos - ou de pontos específicos deles - ao relacioná-los com o contexto e a história institucional. Além de participar do processo de tradução, ele ainda se aventurava nas arenas da produção de texto, articulando com a inspetora e a secretária a redução da duração da tutoria síncrona por vídeo, evidenciando como as escolas também fazem as políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021). Contudo, não podemos esquecer que a ação está condicionada pela estrutura do campo ou subcampo educacional de que participam, e a Escola A ocupa uma posição relativamente privilegiada - definida pelo volume e tipo de capital simbólico e institucional acumulado - o que lhe confere mais poder frente às prescrições oficiais e permite traçar estratégias mais autônomas de atuação em defesa de seus interesses (Bourdieu; Wacquant, 2008).

Ainda é preciso ressaltar que o termo “aluno” e seus correlatos são mobilizados nos excertos apenas duas vezes - uma em sentido neutro e outra negativo - o que sugere que a decisão foi construída majoritariamente a partir da perspectiva docente sobre quais eram as reais necessidades dos estudantes naquele momento. Isso ganha relevo se considerarmos que o *Google Meet*, à época, ainda não era coberto pela navegação patrocinada da SEE-MG e, dentre as opções disponíveis, era a que mais consumia dados de internet. Essa escolha, portanto, revela não apenas os limites das políticas em sua formulação, mas também as condições concretas e os dilemas vividos pelos sujeitos no processo de atuação, uma vez que, apesar das restrições técnicas e de acesso, a ferramenta era percebida pelos professores como a mais adequada, dentre as disponíveis, para viabilizar a interação síncrona e a manutenção do vínculo pedagógico com os alunos.

Na “Escola B”, a atuação do REANP ocorreu de forma distinta. A direção estabeleceu apenas o canal principal de comunicação, mas deixou que cada professor tivesse autonomia

para definir sua própria estratégia de trabalho, o que resultou em uma multiplicidade de abordagens e meios de implementação da política.

Cada professor foi por conta própria. Alguns cobravam o PET impresso, outros pelo formulário que eu e outros colegas começamos a fazer. **Cada um agiu do seu jeito** (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Então, no meu caso especificamente, **eu acreditei que fazer o formulário facilitava a vida do aluno. Porque muito professor pediu para copiar, copiar tudo.** Eu não, tentei facilitar. Ele entrava no formulário, só respondia e estava tudo ok (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

[...] a gente falou assim: e agora, o que a gente vai fazer? E aí você não sabia muito. **Eu ainda tive muita sorte, porque como eu tava numa escola particular, o que a escola particular trabalhar, vou fazer igual. Ou como eu posso conseguir o máximo possível.** E eu já senti muita dificuldade de relacionamento com os nossos colegas. **Muita gente que não queria, sabe? Queria ser daquele jeito, aquela coisa quadrada pra sempre,** assim. Mas eu sei (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Eu sempre pedi online, digital. Inclusive, eu até preferia, porque, na hora que eles tiravam a foto, às vezes a qualidade do celular não era boa. Mandava a foto, aí eu não entendia o que estava escrito. Em 2021, eu também continuei da mesma maneira. **Mas eu sei que teve professor - mas foi o mais velho mesmo, né? - que queria, assim, tudo escrito. Então, queria que copiasse, assim: perguntas e respostas, PET 1, Semana 1. Já vi professor pedindo até pra copiar texto** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Na Escola B, os docentes tiveram liberdade para decidir sua forma de trabalho: aulas por vídeo síncrono, atendimentos por aplicativo de mensagens, *e-mail*, material impresso e copiado. Em cada componente curricular, o estudante precisava se adaptar à metodologia e às exigências dos professores - de forma semelhante ao que acontece no cotidiano escolar, entretanto, transposto para um ambiente remoto. A diretora realiza a interpretação da proposta, mas não se envolve ativamente no processo de tradução para a prática. Embora os documentos oficiais do REANP recorressem à retórica de que o professor teria um papel fundamental na adaptação das estratégias à realidade em que atuava, não definia orientações precisas, tampouco garantia as condições objetivas necessárias para sua realização. Na tentativa de preencher esse fosso estrutural, conjuntural e situado, cada escola recorreu a uma estratégia diferente,

reforçando a tese de Ball, Bowe e Gold (1992) de que as políticas não são implementadas, mas atuadas de formas criativas, conformadas, resistentes, contingentes - ao serem recontextualizadas, ou seja, aplicadas a contextos distintos daqueles em que foram produzidas.

Na atuação da política, a professora de Humanidades da Escola B assume o papel de “entusiasta” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 87), traduzindo e encarnando a proposta na prática cotidiana - não necessariamente vinculada ao ERE em si, mas à valorização da “inovação” como princípio pedagógico. Seu discurso reforça a iniciativa individual, a disposição para “fazer diferente” e questiona a inflexibilidade dos colegas. Essa postura evidencia como os sujeitos escolares, ainda que aparentemente autônomos, podem interiorizar e atuar os imperativos das políticas performativas, que moldam disposições e práticas ao prescreverem modos ideais de ser professor.

Para o ano de 2021, a mudança no sistema de trabalho foi determinada diretamente pela SEE-MG, que passou a produzir uma documentação cada vez mais prescritiva, incluindo a recomendação para ministrar aulas e receber atividades por meio das plataformas *Google Meet* e *Google Sala de Aula*, conforme demonstrado nos excertos a seguir.

Em 2020, na verdade, a gente já usava o Google Sala. Não era obrigatório, [...] E aí, quando chegou 2021, a gente usou ela, inclusive, pra receber todas as atividades (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Aí teve um pouquinho mais da exigência do Google Sala de Aula e do Meet. É 2021 mudou um pouco mesmo (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Nossa, em 2021, melhorou assim, demais, porque aí veio a sugestão do Estado de fazer as aulas pelo Meet, né? [...] Aí tinha que ficar o tempo todo, né? Era assim, foi sugestão do Estado [...]. Aí veio bonitinho o Sala de Aula, [...] acho que foi uma parceria do Google com o estado. Sim. Então, e a gente nem precisou criar as turmas, assim. A própria Secretaria de Educação criou as turmas e aí aparece lá no seu Sala de Aula (Classroom) (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Dessa forma, o modelo de REANP construído pela Escola A - e, possivelmente, por outras escolas que ocupam posições similares - passa a ser adotado como referência oficial para todas as instituições, com exceção da redução da duração das aulas, que, segundo a professora de Humanidades da Escola B, ali deveria ser cumprida em sua integralidade. Esse tratamento diferenciado recebido pela Escola A é mais um indício das vantagens decorrentes da posição que ocupa no subcampo educacional - vantagens que não são arbitrárias, mas resultam da

distribuição desigual de capitais e do reconhecimento simbólico que a instituição acumula no campo (Bourdieu; Wacquant, 2008).

A despeito disso, quando indagamos os participantes nas Seções 6 e 7 do questionário (APÊNDICE A) - Quais plataformas utilizaram nos anos de 2020 e 2021? - identificamos que a adesão ao “Conexão Escola” foi baixa, uma vez que os profissionais da educação recorreram ao uso combinado de uma série de ferramentas para enviar e receber atividades, atender os estudantes e ministrar aulas. Entre elas, destacam-se o *e-mail*, *WhatsApp* e as plataformas vinculadas ao pacote *Google for Education*, sobretudo o *Google Meet*, o *Google Sala de Aula* e o *Google Formulários*. A retirada e entrega de material impresso na escola também apareceu como uma prática recorrente. O excerto apresentado abaixo é um exemplo disso.

Mas assim, tinha menino que deixava na escola, tinha menino que mandava pelo *WhatsApp*, tinha menino que mandava pro outro professor e o outro professor enviava pra gente. Tinha professor que não aceitava isso. **Mas eu aceitava de todo jeito. Se mandasse pelo correio, o mototáxi na minha casa estava valendo. O oficial era o *Google Sala de Aula*.** Mas eu recebia de todo jeito que me mandasse (Linguagens - Escola A).

A docente de Linguagens da Escola A relatou que recebia as atividades dos estudantes por qualquer meio que eles conseguissem utilizar, reiterando os resultados identificados no questionário. Como forma de ampliar o acesso e a participação dos alunos, os professores passaram a utilizar, simultaneamente, um conjunto de plataformas. A presença de um grupo de docentes na referida instituição - mencionado pelas professoras da Escola B - que adotava uma abordagem mais conservadora quanto às formas e aos meios de efetivação da educação, constitui mais uma evidência do caráter instável das políticas, tal como proposto por Ball, Bowe e Gold (1992): elas estão em permanente processo de reformulação e ressignificação na prática, sendo alvo de disputas inclusive no interior das escolas, mesmo após sua suposta “implementação”.

Além disso, o Memorando-Circular nº 6/2021 (Minas Gerais, 2021e) orientava sobre as mudanças no “Conexão Escola”, agora 2.0, e sua integração ao pacote *Google for Education*. Nesse documento, a SEE-MG estabelecia que a ferramenta oficial para comunicação entre professores e alunos seria o aplicativo e suas novas funcionalidades, desaconselhando o uso de qualquer outra plataforma. Concomitantemente, em 2021, o governo estadual instituiu o Prêmio

Escola Transformação⁴⁰ (Minas Gerais, 2021d), cuja primeira edição considerava o índice de utilização da plataforma indicada como forma de “incentivo” aos docentes. Contudo, o aplicativo definitivamente não atraía o interesse das participantes, como evidenciado nos trechos abaixo.

Eu acho que poucas pessoas baixaram o “Conexão Escola” mesmo, né? Porque teve várias versões. Teve “Conexão Escola 1.0”, depois “Conexão Escola 2.0”. E aí, por exemplo, no 2.0, poucas pessoas tiveram acesso porque aí não tinha pra iOS, sabe? Teve uns processos assim. **Eu, particularmente, como eu já estava acostumada a usar o Gmail, eu já entrava pelo Gmail ali, pelo meu e-mail.** E a minha aula era no computador, então eu achava mais fácil do que eu baixar o aplicativo. **A gente era cobrado por isso. Porque a secretaria tem acesso, né? Tem esses acessos e tudo mais. E aí, a gente até questionava, né? Porque a gente estava todos os dias no Google Sala de aula, né?** Mas assim, a gente ainda tinha as tutorias pra comprovar que a gente estava fazendo, né? Acompanhamento dos estudantes (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Nós mantivemos pelo Meet. Inclusive, foi um questionamento da inspetora, falando que nós, professores, não acessávamos o Conexão 2.0 nem os alunos. Foi uma das questões da inspeção com o diretor. Ele falou que não. Aí, ele explicou pra ela como nós estávamos compreendo, desde o ano anterior, desde 2020. Ela falou que não, então, está melhor do que essa questão (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Mesmo que a Escola A tenha utilizado o pacote educacional do *Google* desde o ano anterior, em 2021, as professoras relataram terem sido alvo de uma cobrança indireta quanto à baixa taxa de utilização registrada na instituição. Como as docentes não faziam o *login* pela interface do aplicativo e acessavam diretamente os canais da empresa de tecnologia, suas ações não eram monitoradas pelo sistema de verificação implementado para subsidiar o Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais, 2021d). Esses relatos revelam que, por trás do discurso de valorização do trabalho docente, operava-se uma lógica de responsabilização sustentada por métricas de adesão que ignoravam as condições desiguais de acesso a recursos digitais e infraestrutura (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball, 2005). O uso direto das ferramentas, fora do canal

⁴⁰ O programa “Escola Transformação” foi instituído pela Resolução SEE nº 4.524/2021, estabelecendo critérios de bonificação para escolas públicas estaduais. Conforme o art. 5º, a primeira edição do prêmio considerou, entre outros indicadores, o índice de utilização do aplicativo “Conexão Escola” e a taxa de realização das avaliações promovidas pela SEE-MG (Minas Gerais, 2021d), conforme apresentado na Subseção “4.2.1.- Administração do contexto da produção de texto”.

oficial, evidencia o descompasso entre a regulação central e as práticas locais, que não derivavam de contestação ou falta de recursos, mas de escolhas operacionais orientadas pela funcionalidade imediata - caminho mais direto, simples e intuitivo, que cumpria a mesma função sem as amarras e fricções do sistema oficial.

Malgrado a crescente exigência pelo uso das plataformas digitais institucionais, tais como o *Google Sala de Aula* e o *Google Meet*, a desigualdade de acesso permaneceu sendo uma tensão central no processo de implementação do REANP. Ao mesmo tempo em que se demandava a intensificação do uso das TDIC, as condições materiais para que professores e, sobretudo, estudantes pudessem aderir plenamente a essas propostas continuavam sustentadas exclusivamente pela navegação patrocinada no aplicativo “Conexão Escola” - que teve baixa repercussão frente à comunidade escolar. Diante desse cenário, buscamos compreender como as docentes avaliavam o acesso de seus estudantes aos equipamentos e conexões necessários à participação no ERE. Somente as docentes de Humanidades, tanto da Escola A quanto da Escola B, partilhavam a compreensão de que a desigualdade de acesso foi fator decisivo nos resultados do ensino remoto; para as demais, os entraves estavam mais relacionados ao desinteresse dos estudantes, como evidenciado pelos excertos abaixo.

Lá na escola a gente teve problema, sim, de criança que não tinha acesso nenhum. Teve, sim. Mas foram poucos. Eu acho que a realidade da nossa escola não foi tanto por conta do acesso, sabe? Foi mais por desinteresse mesmo. Porque eu acho que eles já estavam cansados, sabe? [...] Por mais que a gente buscava outras estratégias, fazia de tudo, que a gente fazia de tudo. [...] Acho que eles foram cansando mesmo. Até a gente estava cansado, dessa questão virtual (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Eu tive um aluno [...] que ele não tinha condições de acessar a internet, e ele deixava os PETs na escola. Só esse. Só esse. Que não tinha condições nenhuma. **O restante todos tinham, mas não participavam. Alguns tinham dados limitados. [...]** Mas eram poucos os alunos que não tinham (Linguagens – Escola A; grifo nosso).

Nós temos uma quantidade significativa de alunos que não tinham acesso mesmo a essa questão. Eles têm acesso ao *WhatsApp*, mas o plano deles lá não dava cobertura para ter uma aula também, que aí tirava três, quatro horas de duração (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

A maioria tinha. [...] Essa realidade de que ninguém em escola pública não tem acesso, eles, é o que eu falo, eles não sabem utilizar, mas eles têm (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Eu acho que tinha uma questão de acesso às tecnologias, as famílias [da Escola B] são famílias que são muito boas, você vê que tem muita gente ali que participa mesmo da questão da nossa comunidade, principalmente quando os meninos estudam desde o primeiro aninho, [...] então **tinha gente que dava um jeito, mas é porque são pessoas que têm um pouquinho mais de condição financeira**, tem que ter um computador, tem que ter um celular, **não é todo mundo que tinha um computador** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Os depoimentos das docentes revelam percepções variadas sobre os entraves ao acesso às tecnologias durante a vigência do REANP. Nas falas das professoras de Ciências Naturais e Linguagens da Escola A, predomina uma leitura que minimiza a ausência de infraestrutura tecnológica como fator explicativo para a baixa participação, interpretando o fenômeno, sobretudo, como um sintoma de cansaço ou desinteresse dos alunos diante da continuidade do ensino remoto. Na mesma direção, a docente de Linguagens da Escola B argumentava que os alunos possuíam os dispositivos necessários, embora não soubessem utilizá-los para fins educacionais. Por outro lado, as professoras de Humanidades de ambas as escolas estabeleciam o contraponto ao indicarem que nem todos tinham em sua posse os equipamentos ou a quantidade de dados de internet suficientes para suportar atividades síncronas - o que impunha barreiras concretas à permanência de parte significativa dos estudantes nos processos de aprendizagem. Ainda que buscássemos dados estatísticos sobre as condições de acesso no município ou em um recorte espacial menor, esses não seriam suficientes para refutar ou abonar qualquer uma dessas perspectivas, visto tratar-se de realidades com particularidades econômicas, culturais e pedagógicas próprias.

Como argumentam Ball, Maguire e Braun (2021), os efeitos de uma política não decorrem apenas da sua formulação, mas também da forma como ela é recontextualizada nos espaços locais, onde os atores atribuem sentidos, elegem prioridades e enfrentam - ou não - os limites concretos. Não se trata de equiparar o impacto de um texto normativo com as ações concretas que ocorrem na escola, mas de reconhecer que o agenciamento local pode tanto mitigar quanto aprofundar as desigualdades produzidas ou agravadas pelas políticas.

A despeito das diferenças nas percepções sobre o acesso às TDIC, interessava-nos compreender como essa infraestrutura (ou sua ausência) se traduzia na participação efetiva dos

estudantes nas atividades propostas. Considerando esses cenários, voltamo-nos à avaliação dos participantes da pesquisa sobre a adesão às aulas síncronas e à entrega das atividades. No questionário, a Seção 9 tratava desse tema e os resultados apontaram que o envolvimento dos alunos com as atividades escritas era maior do que nas aulas síncronas. Para seis participantes da pesquisa (três de cada escola), a adesão dos estudantes ao PET e às atividades complementares foi mediana - entre 50% e 75% dos estudantes com quem trabalhavam. Uma professora da Escola B declarou que foi muito baixa - menor que 25% - enquanto dois professores da Escola A indicaram que foi alta - maior que 75%.

Com relação à participação nas aulas síncronas via *Google Meet*, duas professoras da Escola B responderam que foi muito baixa, dois professores da Escola A disseram que foi baixa, três apontaram que a participação era mediana e dois afirmaram que era alta. Quando solicitamos que os participantes comparassem a participação nos dois anos letivos de vigência do RE-ANP, cinco professores (três da Escola A e dois da Escola B) relataram aumento no envolvimento com atividades e aulas remotas; três docentes (dois da Escola A e um da Escola B) perceberam retração; e um professor da Escola A afirmou que permaneceu no mesmo patamar. A dureza dos números e percentuais muitas vezes encobre nuances que só podem ser desveladas ao contrastarmos os dados com os discursos produzidos nas entrevistas.

E, apesar de nós não termos uma adesão muito grande, a nossa adesão era maior que a maioria das escolas. Por parte dos alunos, principalmente o ano passado. **O ano passado [2021], nós tivemos turmas com 95% de presença de alunos, pelo Meet.** Nós tivemos, no início, muito boa adesão. **Então, o ano passado [2021], pra nós, foi muito bom. 2020 não foi, não. 2020 foi um terror. Porque era tudo muito novo pra nós, pra eles. Com insegurança. Então, assim, não foi fácil. 2020 foi terrível** (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

2020, pouco, assim, pouquíssimo. Entrava assim, entrou... **Quando eu comecei a usar o Meet, aí não entrava ninguém. À noite, nem adiantou. Agora, de manhã começou... Tinha dia que entrava um, dia que entrava dois, principalmente porque de manhã era Fundamental.** Aí eu tinha 7º, 8º e 9º. Era muito difícil, muito mesmo. **Aí, quando passou pra 2021, eu acho que a direção, como veio uma orientação do Estado, aí a direção falou: "Ó, tem que fazer". E aí conversava com os pais, os alunos, quando eles iam lá, pra conscientizar, né? Da importância da participação. [...]** Como era assim: **tem que participar da aula. Fazia um drama: "Você estava levando falta." Não estava levando falta não, mas dava pra fazer uma pressãozinha na cabeça dos meninos pra participar. Aí os meninos**

participavam mais, principalmente 7º e 8º. 7º e 8º teve um dia que deu 20 alunos, metade da sala. Eu tirei um *print*, acho que eu tenho ele salvo em algum lugar, porque eu salvei pro resto da vida (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Olha, o **2020 foi muito mais alta do que 2021. Apesar... Em 2021, igual no noturno, aqui, eu tinha dois, três alunos que participavam, que entregavam, de uma turma de 25, de 30. Então, a adesão em 2020 foi maior. Em 2021 foi baixíssima. Ainda bem que terminou, porque senão...** (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

A professora de Humanidades da Escola A menciona que, apesar da baixa adesão - sobretudo em 2020 -, os índices de participação ainda eram superiores aos verificados em boa parte das escolas públicas estaduais da cidade, chegando a atingir turmas com 95% de presença no *Google Meet*. Por sua vez, na Escola B, a quantidade de alunos era sempre menor. A professora de Humanidades relata que, na ocasião em que conseguiu reunir 20 alunos de uma sala de 40 - 50% -, chegou a capturar a tela para guardar como registro. Na Escola B, também se observava um impasse. Enquanto a professora de Humanidades indicava que a adesão aumentou em 2021, devido à padronização da plataforma de trabalho e à exigência da aula síncrona, a docente de Linguagens argumentava que houve uma redução drástica. Na entrevista, ela não apresentou justificativas, mas no questionário indicou que o cenário estava relacionado à obrigatoriedade do uso do *Google Meet*, que não ampliou a participação síncrona e, ainda, reduziu a entrega das atividades. Isso porque, ao demandar mais tempo para a preparação das aulas, o uso da plataforma acabava por afastar os docentes de uma atuação mais centrada na busca ativa dos estudantes.

Se, por um lado, nos interessava compreender como os estudantes reagiram às propostas do REANP, por outro, também era fundamental analisar como os professores foram preparados para atuar nesse novo cenário. A formação docente também foi abordada nos instrumentos de construção e produção de dados aplicados nesta pesquisa. Na Seção 10 do questionário (APÊNDICE A) - Uso das TDIC na mediação do processo de ensino-aprendizagem - perguntamos aos docentes quão familiarizados estavam com o trabalho com essas tecnologias. Apenas uma professora da Escola A declarou não ter conhecimentos suficientes para utilização de tais recursos. Os demais indicaram possuir muito conhecimento (duas da Escola A e uma da Escola B) ou um nível de conhecimento considerado adequado ao trabalho exigido (duas da Escola A e três da Escola B). Apesar desses dados, reconhecemos que eles não representam a realidade do Estado, que é diverso e desigual, sendo apenas o retrato de uma amostra bastante particular. Por isso, também questionamos as entrevistadas sobre a formação docente durante o período do REANP

e, nas duas escolas, foi evidenciada a insuficiência das medidas improvisadas promovidas pela SEE-MG.

Os cursos que a Secretaria Estadual preparou, com toda sinceridade, eu não via, conseguia ver produtividade neles, nessa formação. Por exemplo, ensinando a trabalhar com *Classroom*. Eu não conseguia aprender e eu tenho muita dificuldade em fazer o curso, em pensar e tudo mais. Não sabe aquelas questões, assim, de uma pessoa que sabe muito, ensinando para quem não sabe nada. **Então, assim, não foi uma formação democrática, inclusiva.** Teve uma formação, mas não, para mim não chegou. Vamos dizer assim. Para quem sabia, chegou. Sim. Mas, para quem não sabia... (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

O Estado teve umas *lives* bem ruizinhas, mas a Prefeitura, eu tive um curso pela Prefeitura que me ajudou basicamente a usar as ferramentas do *Google*. Ele era quinzenal e, assim, era muito bom, foi muito bom. Agora, se fosse pelo que o Estado... que eu vi algumas *lives* que o Estado ofereceu, era até o mesmo professor. Mas, como era *live* só ali, não teve aquela... **Eu acredito que se fosse pelo que o Estado ofereceu, não** (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

A professora de Humanidades da Escola A argumentou que o curso oferecido pela secretaria - Plataforma *Google for Education* - na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais era bom, mas não era democrático, pois não alcançava aquelas pessoas que já possuíam alguma dificuldade anterior com o uso das TDIC ou com o aprendizado autoinstrucional, já que era ofertado exatamente nesse formato. Na mesma direção, a docente de Linguagens da Escola B apontou que a formação oferecida pelo Estado foi ruim e que, por ser funcionária do município, realizou um curso ofertado pela rede local que, de fato, contribuiu para seu trabalho com as ferramentas do *Google*.

Esses relatos reforçam o que discutimos no contexto da produção de texto, ao evidenciar que a SEE-MG lançou uma política de ERE ancorada desde o início em recursos digitais, sem, contudo, construir espaços e tempos consistentes para a preparação dos docentes frente a esse novo cenário. Dessa forma, a responsabilidade pelo aprimoramento profissional acabou recaindo sobre cada professor. O curso instituído em caráter obrigatório, longe de suprir essas lacunas, funcionava mais como um mecanismo de controle do que como espaço de formação efetiva. Essa ausência de suporte operava como dispositivo de responsabilização individualizada, atribuindo ao docente o encargo de responder sozinho por sua formação - movimento que reforça a lógica performativa das políticas educacionais, como discutem Shiroma e Evangelista

(2015). A precariedade da política de formação levou os trabalhadores da educação a se organizarem coletivamente como resposta tática às dificuldades, como evidenciado nos excertos a seguir.

Não, o diretor da escola até fez reuniões com a gente, mandou tutorial pra gente, ele gravava vídeo e mandava pra gente. Mas, pra quem tem resistência com tecnologia, só do tutorial e do vídeo... é outro sofrimento. Então, ele se dispôs a atender a qualquer momento, coitado. Foi assim, foi muito sacrificante pra todo mundo. Mas o que resultava mesmo era ligar pra alguém: “Fulano, me ajuda! Aconteceu isso. O que eu faço agora?” Então foi mais ou menos essa a base (Linguagens - Escola A).

O diretor da escola, ele tem muita facilidade com as questões de telecomunicações, com todas essas questões de internet, tudo mais. Então, ele explicou, deu várias reuniões com tutoria, como que era que fazia, como que criava, tudo isso. Então, foi dessa maneira como a gente foi fazendo (Humanidades - Escola A).

Olha, entre nós, lá na [Escola A], nós fizemos uma coisa. Nós criamos uns grupos, porque, assim, muita coisa foi por parte do diretor, e o outro foi dos nossos colegas, né? [...] três professoras que foram um suporte muito grande. [...] Então, entre nós professores - não é claro o grupo todo - mas tinha um grupo de professores, a gente se fortaleceu muito (Humanidades – Escola A).

Eu até ajudei muito nossos colegas pelo *WhatsApp*. Às vezes, eles não estavam entendendo como fazia, como montava o formulário, colocava imagem, baixava a imagem, tirava o *print* da tela. Eu... ajudava muito o pessoal. Eu fiquei brincando que eu que era o TI lá [Escola B]. O professor de Educação Física, ele me chamava o dia inteiro (Humanidades - Escola B).

Um traço comum entre os relatos das professoras de ambas as escolas é que a formação ocorreu de forma colaborativa, com docentes que detinham mais conhecimentos e habilidades acerca do uso das TDIC apoiando os demais. Na Escola A, esse processo foi iniciado pelo diretor, que organizou reuniões de formação, tutoriais e ofereceu suporte individualizado sempre que necessário. Outros professores também assumiram o papel de apoio técnico e pedagógico, compartilhando soluções e estratégias com seus pares. Já na Escola B, essa posição foi especialmente desempenhada pela professora de Humanidades, que relatou já ter conduzido formações antes da pandemia e, durante a vigência do REANP, passou a atuar como uma espécie de suporte técnico improvisado.

Essas experiências revelam como certos agentes escolares passam a desempenhar o papel de tradutores privilegiados da política, mobilizando suas disposições, experiências e competências para tornar exequível aquilo que os textos oficiais anunciam de modo genérico (Ball; Maguire; Braun, 2021). Ao ocuparem posições estratégicas no interior do campo escolar, esses sujeitos acabam responsabilizados não apenas pelo seu fazer pedagógico, mas também pelo dos outros, absorvendo a pressão performativa que atravessa o cotidiano escolar (Shiroma; Evangelista, 2015). O reconhecimento simbólico de sua capacidade técnica legitima esse deslocamento da política para o indivíduo, transformando a cooperação e a solidariedade em mecanismos de responsabilização difusos.

Encerrada a discussão sobre a formação, buscamos ainda explorar se as docentes haviam enfrentado algum tipo de pressão voltada ao cumprimento de metas ou resultados durante o período de ensino remoto. Conforme indicam os excertos a seguir, o foco principal dessas cobranças recaía sobre a devolutiva e a participação dos estudantes.

Sempre. Sim, a gente via até mesmo por aqueles prêmios lá de escola, não sei o quê. Achei super injusto, sabe, Domingos? Porque darem aqueles prêmios para as escolas que receberam mais PET e tudo mais, eu acho que não é bem por esse lado porque a gente sabe que a realidade da educação não envolve só a escola, não é só, a escola que eu falo assim, só a equipe que trabalha ali dentro. Porque a escola eu acho que é todo mundo, toda a comunidade. E a gente sabe que envolve outros fatores. Então, tinha criança que não tinha acesso. A escola, mesmo fornecendo o material físico, às vezes a pessoa tinha dificuldade para ir buscar. Então, assim, eu achei que foi bem injusto de uma forma de tentar pressionar a gente mesmo para às vezes fazer coisas que não eram da nossa... como é que fala?, que a gente não conseguiria fazer isso. Porque a gente não consegue também acessar todo mundo (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Eu acho que sim. Para mim, **a maior pressão foi criar um material para toda a nossa Minas Gerais, como se fôssemos iguais [...]. A segunda foi criar aqueles montes de anexos para a gente preencher [...]. A terceira questão** que eu achei, assim, uma questão era como como que eu posso falar para você? **Eu entendo que nós estávamos numa situação de pandemia. Entendo perfeitamente. Entendo que nós não tínhamos que reter aluno. Mas será que precisava a gente abrir mão de tudo mesmo? É, eu acho que não precisávamos. E mesmo no ano passado [2021], né? Nós não tivemos muita coisa. Eu acho que a gente não precisava ter aberto mão de tudo, tudo, tudo, tudo, tudo. Então, eu achei que isso foi uma pressão, né? Porque nosso trabalho ficou inócuo** (Humanidades - Escola A; grifo nosso)

Primeiro que assim, em 2020 ninguém tomou bomba, né? A pressão maior foi em 2021, porque aí a gente **tinha que buscar o aluno, ir atrás do aluno, busca ativa, e, manda mensagem pro menino, e, ah, vai, faz as aulas diferentes, eu não tive problema com aulas diferentes, mas, faz o menino participar, aí depois de tudo isso, tem que buscar, tem que fazer recuperação, é,** tudo assim, buscando o aluno, e assim, ah, o menino fez um PET, lá em janeiro, lá em fevereiro, tem que passar de ano (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Com relação a fazer o aluno, a ter a devolutiva do aluno, a pressão era total. A gente ficava **ligando para eles do nosso celular mesmo, do nosso *WhatsApp*.** Ligações eu fiz muito poucas, mas assim, mandar mensagens no privado, às vezes eu ficava a noite inteira cobrando os meninos no privado do *WhatsApp*, além de cobrar no grupo que a gente punha as listas e tudo mais de quem fez o controle, ainda tinha essa busca mais individual mesmo, mas eu fiz mais pelo *WhatsApp* (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Em ambas as escolas, os relatos indicam que a principal pressão sofrida dizia respeito à participação dos alunos - entendida, na prática, como a devolução do PET respondido. A professora de Ciências da Natureza da Escola A apontou que o Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais, 2020e) operava como instrumento de responsabilização, ao cobrar dos docentes resultados que extrapolavam sua capacidade de ação, especialmente no que se referia ao acesso dos estudantes ao REANP. Esse ponto também foi levantado pelas professoras da Escola B, que relataram sofrer cobranças sistemáticas voltadas à busca ativa, com o objetivo claro de garantir o retorno das atividades preenchidas. A docente de Humanidades dessa escola vinculou essa exigência à lógica da progressão continuada, sugerindo que o Estado promovia os alunos automaticamente e, depois, transferia ao professor a incumbência de corrigir as falhas de aprendizagem acumuladas ao longo do processo. Já a professora do mesmo campo na Escola A apresentou uma crítica mais abrangente, listando o uso de materiais homogêneos em contextos escolares diversos, a produção excessiva de documentos burocráticos e a inexistência de critérios mínimos para a promoção, que acabavam por deslegitimar e diluir o sentido do trabalho docente.

Por fim, solicitamos aos participantes que avaliassem o REANP e elencassem seus pontos positivos e negativos. A partir das respostas ao questionário, observamos que três professores (dois da Escola A e um da Escola B) consideraram o programa bom, outros três (dois da Escola A e um da Escola B) o avaliaram como regular, e mais três (um da Escola A e dois da

Escola B) o classificaram como ruim. Entre os que o consideraram positivamente, apenas uma professora da Escola A justificou sua escolha, argumentando que houve uma tentativa da SEE-MG em ofertar uma proposta, mas que as condições socioeconômicas dos alunos inviabilizaram o acesso - o que, implicitamente, exime o governo estadual da responsabilidade por garantir condições mínimas para sua efetivação. No grupo que julgou o programa como regular, a docente da Escola A destacou seu caráter excludente, a ausência de suporte por parte da secretaria e o excesso de rotinas burocráticas. Já a única representante da Escola B que justificou sua avaliação apontou problemas no PET quanto à coerência das sequências didáticas e ao nível de exigência das atividades, ainda que o material estivesse alinhado à BNCC. Por fim, no bloco que avaliou o REANP como ruim, o professor da Escola A criticou a baixa qualidade do material e sua desconexão com a realidade escolar, enquanto, na Escola B, uma professora reforçou a natureza excludente da política.

Nesse ínterim, também perguntamos aos participantes sobre os pontos positivos do REANP. A única alternativa escolhida por unanimidade foi a que indicava a inserção das TDIC no processo educativo. Todas as demais não alcançaram sequer metade das marcações. Nenhuma das docentes que avaliaram a proposta como boa selecionou outra possibilidade de resposta. Além disso, os dois professores (um de cada escola) que haviam citado a qualidade do material como justificativa para a classificação - regular e ruim -, juntamente com mais uma docente da Escola B, indicaram que a centralização da elaboração dos materiais pela SEE-MG e a consequente facilitação do trabalho docente foram acertos da política. Por fim, o desenvolvimento da autonomia dos alunos foi apontado por dois professores que consideraram o REANP ruim (um de cada escola), e a melhoria da qualidade do ensino foi mencionada por um docente da Escola A. Nas entrevistas, a maioria das participantes também destacou a inserção das TDIC como um dos aspectos positivos do REANP, como evidenciado nos excertos a seguir.

A gente aprendeu a usar muitas tecnologias, né? Que a gente não tinha tido oportunidade de usar. Então, eu vejo isso como ponto positivo. Inclusive, eu uso até hoje, na sala de aula, algumas ferramentas, né? Que a gente pegou lá do *online* (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Os pontos positivos é **a gente se apropriar dessas ferramentas, dessas novas tecnologias para a sala de aula mesmo.** Eu acho que isso aí é um ponto positivo meio estranho que eu acho que a gente vai levar agora pra vida toda. Não tem como voltar atrás. Eu acho que isso aí eu não vejo de outra maneira (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Se eu for avaliar no meu ponto de vista, como professora, **quebrou um pouco o medo de usar tecnologia. Isso foi positivo. Manter o contato com os alunos foi muito importante naquele momento, porque a gente é muito viciado em escola.** Então, não sei se é porque a gente gosta demais do que faz, então a gente sentiu um prazer imenso em estar com os alunos todos os dias. Então, a gente estava sentindo falta disso. Foi muito bom (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

O positivo, eu acho que **forçou o professor a sair da bolha. O pessoal teve que aprender a mexer em tecnologia,** coisa que eu estava falando há muito tempo aos colegas, vamos fazer as coisas diferentes, então, assim, **acabou forçando o professor a sair do lugar comum** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Os trechos retirados das falas das entrevistadas apontam na mesma direção, ou seja, a incorporação das TDIC ao cotidiano escolar foi o ponto chave do REANP. Esses discursos, embora aparentemente semelhantes, revelam a multiplicidade de sentidos que uma mesma concepção pode assumir no processo de significação da política e de seus efeitos (Ball; Maguire; Braun, 2021). Enquanto as professoras de Ciências da Natureza e de Humanidades, ambas da Escola A, atribuem à experiência um sentido formal e profissional, ressaltando a relevância desse aprendizado para suas práticas no ensino presencial, a docente da área de Linguagens da mesma instituição recorre a uma perspectiva mais afetiva, articulando essa vivência à superação do medo de utilizar as TDIC e à possibilidade de manter o vínculo com os estudantes, fonte de grande satisfação pessoal. Já a professora de Humanidades da Escola B novamente mobiliza uma concepção marcada pela responsabilização, descrevendo os docentes como resistentes ou acomodados, até serem forçados a incorporar as tecnologias. Independentemente da ênfase assumida, a tática de responsabilização da SEE-MG surtiu efeito. A despeito da ausência de medidas sólidas para garantir o acesso a esses recursos, bem como da inexistência de um plano consistente de formação docente, os professores se desdobraram para superar seus receios e inaptidões - movimento que exemplifica os efeitos performativos dos dispositivos de responsabilização (Shiroma; Evangelista, 2015) - convertendo um dos principais gargalos da política de ERE em aspecto favorável. Essa mudança de postura permite reconhecer que a política, ao mesmo tempo em que expressa disputas no campo, atua como vetor de reconfiguração das práticas escolares e dos *habitus* profissionais, produzindo sentidos antes improváveis para aquilo que, inicialmente, se apresentava como obstáculo. Outro ponto levantado foi a qualidade do material, como explicitado no excerto a seguir.

Ó, os pontos positivos. A língua portuguesa, eles tinham bastante... **O uso com o texto foi priorizado**, sabe? Acabou que não tinha muito aquela parte da gramática. Até mesmo agora, a BNCC, ela está lá, mas está diferente. Então, é positivo. Era o trabalho com textos. **Uma parte literária também muito boa, que tinha muitos textos da literatura brasileira**, que, igual o ensino Médio, deu pra trabalhar bem. Na sala de aula, como a gente às vezes não tem o material, não tem o livro ali, o livro literário, no caso, é difícil. Como o REANP trazia, trazia *links* de livros pro aluno ler em casa, pelo PDF. **Eu acho que esse foi um ponto muito positivo. O material, em si, do REANP, eu não achei ruim, mesmo no Ensino Fundamental. O conteúdo e tudo mais. Eu achei o conteúdo muito bom** (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

A professora de Linguagens da Escola B, que havia criticado o PET no questionário e indicado que sua elaboração centralizada era um dos pontos fortes do REANP, relatou que, do ponto de vista do conteúdo, o material era muito bom, declarando, inclusive, em outro momento da entrevista - não inserido neste texto - que passou a utilizá-lo também na outra rede de ensino em que atuava. Optamos por não problematizar essa contradição durante a entrevista, mas é possível que a avaliação negativa anterior esteja relacionada a alguma questão pontual, restrita a determinado volume.

No que diz respeito aos pontos negativos, para os docentes (dois da Escola A e um da Escola B) que avaliaram o REANP como bom, as fragilidades apontadas estavam relacionadas à impossibilidade de alcançar todos os estudantes e à ausência de apoio financeiro aos professores para a aquisição de dispositivos. Já os que classificaram o programa como regular (dois da Escola A e um da Escola B) e ruim (um da Escola A e dois da Escola B) adicionaram a essas críticas à retirada da autonomia docente e a precarização da qualidade do ensino. A única exceção foi um docente da Escola B, que não apontou a centralização na elaboração dos materiais como uma limitação do programa. Essas percepções também apareceram nas entrevistas, especialmente nos trechos que mencionam a exclusão dos estudantes, a sobrecarga de trabalho e a restrição à autonomia decorrente da uniformização do material pedagógico.

Domingos, ó, pra mim, de ponto positivo, do que que eu penso? Eu acho que, de ponto positivo, foi assim: eu entendo que o Estado tentou trazer alguma maneira, né? De **padronizar**, mas, ao mesmo tempo, eu vejo **um ponto negativo**, porque isso não existe na educação. A gente não tem turmas que são homogêneas, né? [...] esse afastamento de muitas famílias da escola. **Eu acho que, por mais que tentasse, a gente sabe que tem famílias que não foram incluídas nesse sistema, porque nem todas**

as famílias têm acesso às tecnologias. E agora é trabalhar, né? Para recuperar essa defasagem. (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso)

O ponto negativo é a falta de autonomia que as escolas tiveram. A grande diferença que nós tivemos com os alunos que puderam participar das aulas *online* e os alunos que não puderam. [...] A secretaria não investiu, não nos deu liberdade e não priorizou o acesso ao aluno a essas aulas interativas. Priorizou o acesso ao PET impresso [...]. Então, eu acho que faltou uma sensibilidade e uma descentralização desses poderes (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

O ponto negativo, talvez, é essa... É, não sei que... **Esse engessamento**, talvez mesmo. Mas, **apesar de que a gente estava tão cansada, que não dava nem pra fazer nada diferente.** Então, **como é que a gente vai reclamar de um negócio que a gente nem ia dar conta de mudar**, né? Então, eu achava que esse... Sei lá, **essa coisa também do aluno ter que entregar só o PET pronto tava bom. Isso foi muito negativo.** Só fazer e tava bom. E também podia entregar até em branco, até mal feito. Isso não existe. Isso é um absurdo. Essa questão não poderia ser aceita de forma alguma. (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

E negativo foi assim, **a questão socioemocional, a questão emocional do aluno, do professor. Eu tive crise de ansiedade, porque era muita coisa para fazer, muita coisa para preencher, eu não estava dando conta. [...] Até hoje eu sinto que eu tenho resquício daquela coisa. Eu estou trabalhando dentro de casa, então parece que eu tenho que estar trabalhando o tempo inteiro. Eu não tenho meu momento de descanso** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

As professoras de Ciências da Natureza e Humanidades da Escola A relataram que a retirada da autonomia docente e a exclusão de muitos alunos do processo, sobretudo das aulas interativas, foram as marcas negativas deixadas pelo REANP. A docente de Linguagens da Escola B seguiu na mesma direção, mas ponderou ao afirmar que a sobrecarga e o cansaço impediam os trabalhadores da educação de elaborar alternativas distintas daquelas oferecidas pela SEE-MG. Já a professora de Humanidades da mesma escola destacou os impactos socioemocionais decorrentes das demandas excessivas impostas pela secretaria. Na era da “governamentalidade neoliberal” (Ball, 2020, p. 66), os mecanismos de responsabilização e performatividade manifestam-se sob diferentes matizes. Do clamor por uma autonomia que não vem acompanhada das condições para seu pleno exercício ao sufocamento imposto pelos imperativos de gestão - que nos afastam dos propósitos mais genuínos da educação -, o percurso conduz invariavelmente à labuta, à culpa e à exaustão.

Ao articular os dois polos da avaliação realizada pelos participantes, observa-se que o único mérito atribuído ao REANP foi a introdução das TDIC no cotidiano escolar - ainda que de forma forçada, desestruturada e sem o suporte necessário. Em contrapartida, um dos principais pontos de tensão identificados foi a centralização da produção do material pela SEE-MG: considerada uma vantagem por alguns docentes, por facilitar o trabalho diante das múltiplas demandas do período, e uma limitação por outros, que apontaram o esvaziamento da autonomia pedagógica e o descompasso com as realidades locais. Esse embate revela que o campo educacional é também uma arena de disputa simbólica, em que as políticas são formuladas, disputadas e recontextualizadas a partir das posições ocupadas pelos sujeitos. Nesse contexto, a performatividade atua como forma de governo que age sobre os corpos e as subjetividades, seja por meio da interiorização de discursos de eficiência e *accountability*, que levam os docentes a endossarem voluntariamente as práticas demandadas pela política, seja pela exaustão, que afetam a identidade docente e os fazem questionar os valores e princípios que conduzem suas práticas pedagógicas (Maguire, 2013; Ball; Maguire; Shiroma; Evangelista, 2015; Braun, 2021).

4.3.2 Currículo

Como demonstrado na Tabela 11 (p. 272), a questão curricular, embora seja um aspecto central do processo educativo, também foi mantida à margem no contexto da prática, à semelhança do que ocorreu durante toda a trajetória das políticas de ERE e do REANP. Nem mesmo o quadro recente de reforma curricular nacional⁴¹, tampouco sua implementação em âmbito estadual, impactaram de forma significativa as discussões realizadas durante a pandemia. Reconhecemos que havia questões emergenciais que demandavam maior atenção, mas isso, por si só, não inviabilizou a continuidade da operacionalização dessas ações - apenas afastava o debate sobre elas. Assim, essa postura cumpria duas funções. Por um lado, reforçava a noção de que, apesar da crise social e das tensões ainda existentes em torno da BNCC, suas diretrizes estavam em vigor e precisavam ser cumpridas. Por outro lado, ao retirar o tema do currículo dos debates e reorientá-lo para a lógica operacional do ERE, deslocando o foco da reflexão para a instrumentalização, acionava uma tática que não apenas mitigava resistências, mas também exercia controle sobre a prática e sobre a própria produção de sentidos dela decorrente.

Optamos por abordar essa temática apenas na entrevista, por compreendermos que, nesse formato, seria possível explorá-la com maior densidade e flexibilidade interpretativa do

⁴¹ A questão foi tratada na Seção 4.2.2 - Currículo no contexto da produção de texto.

que seria viável no questionário. Na pergunta nº 10 da Seção 3 - Trabalho docente no REANP (APÊNDICE B) - indagamos as participantes se seguiam exatamente o PET ou se realizavam adaptações, tendo como um dos objetivos identificar como o aspecto curricular emergia em seus discursos. Na Escola A, todas as docentes indicaram que realizavam adaptações no material fornecido pela SEE-MG, conforme ilustram os trechos transcritos a seguir.

Não, eu, assim, eu **seguia os PETs, né? Porque até mesmo pelas necessidades de alunos, que eles tinham que entregar, que era o documento oficial, né?** Que eles tinham que entregar. Não em 2021, porque em 2021 já teve mais atividade, né? Que foram as atividades complementares. Então deu uma autonomia maior pra gente, né? Pra trazer coisas mais diferenciadas. **Mas desde o começo eu sempre trabalhava o PET e alguma coisa diferenciada. Eu sempre fazia esses dois mecanismos** (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Tirando o PET, a gente não deu só PET. **Então, a gente dava PET, mas a gente dava aula normal. A gente pegou os conteúdos que a gente achava. Nossa, esse conteúdo aqui é importante pro próximo ano.** A gente deu aula normalmente todos os dias (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

As docentes indicaram que acompanhavam o PET e, dessa forma, a seleção curricular realizada pela SEE-MG na elaboração do material, sobretudo por se tratar do instrumento legal para validação das atividades realizadas pelos alunos. No entanto, não se restringiam a ele e, no processo de tradução para a prática, realizavam acréscimos de conteúdos que julgavam ser importantes - como evidenciado especialmente pela docente de Linguagens. Essa reinterpretação é o cerne da atuação de política (Ball; Maguire; Braun, 2021), segundo o qual os textos oficiais são constantemente reescritos pelos agentes escolares, a partir de seus contextos profissionais, saberes e disposições. Essa decisão, contudo, era atravessada por um dilema ético-profissional - explicitado pela docente de Humanidades no excerto abaixo.

Então, aí, a gente ficava naquele dilema. **Se eu trabalhar, se eu for além do PET, os que não podem ter acesso, eu vou aprofundar ainda mais essa dificuldade. Então, assim, aí a gente ficava. Mas, se eu não trabalhar nada com os alunos, de uma forma criativa, de uma forma dinâmica na sala de aula, eu vou perder até esses alunos. Então, a gente vivia nessa... Então, foi muito complicado nessa questão** (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Como o Governo do Estado não havia construído nenhuma política concreta e suficiente para superar as desigualdades de acesso às TDIC, ao optarem por progredir com os conteúdos trabalhados, as docentes reforçavam as disparidades existentes. Em contrapartida, surgia o receio de que não avançar pudesse afetar negativamente a participação dos poucos estudantes que conseguiam se envolver com as atividades do ERE. A responsabilização provoca esse tipo de reação nos docentes, uma vez que, em qualquer cenário, a culpa pelo fracasso é deslocada da inoperância do poder público para os indivíduos e, conseqüentemente, internalizada em suas subjetividades. A resposta da Escola A revela um caráter de performatividade, na medida em que as docentes assumem a responsabilidade de entregar mais, a despeito do contexto e das limitações impostas pelo REANP, evidenciando o modo como esse tipo de política atua sobre os corpos e as subjetividades docentes (Shiroma; Evangelista, 2015; Ball; Maguire; Braun, 2021).

Na Escola B, o processo de tradução indicou que a atuação seguiu uma direção distinta, na qual as docentes aderiram majoritariamente ao que estava definido no PET, como exemplificado pela professora de Linguagens.

Eu seguia basicamente o que estava lá. Eu fiz pouquíssimas adaptações. É porque não é muita coisa, assim, para aquele momento (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

A leitura realizada era de que, mesmo que o material apresentasse algumas fragilidades, o PET era suficiente para um momento que impunha outras demandas aos agentes sociais - entre elas, sobreviver - e, por isso, não haveria justificativa para ir além do que estava proposto pela SEE-MG. Ambas as instituições precisaram se sujeitar à política, tendo em vista sua natureza normativa; entretanto, a interpretação da dimensão curricular do REANP demarcou uma oposição. Na concepção das entrevistadas da Escola A, a limitação do material foi reiterada durante toda a conversa, e por isso compreendiam que ele demandava complementações. Por outro lado, sob a ótica das participantes da Escola B, o recurso pedagógico cumpria sua função de modo satisfatório. Essas abordagens heterogêneas expressam a agência docente em sua dimensão prática e situada, em que a atuação resulta de operações - conscientes ou não - que entrelaçam as disposições internalizadas no *habitus* e as condições objetivas impostas pelo campo educacional (Ball; Maguire; Braun, 2021; Bourdieu, 2008). Nesse sentido, enquanto a Escola A assumia a responsabilidade pela ressignificação curricular com vistas a atender às necessidades dos alunos, motivada pelo mesmo objetivo, a Escola B se acomodava ao prescrito

- mas não de forma passiva ou acrítica. Inclusive, a professora de Linguagens da Escola B - única a mencionar diretamente o currículo - questionou certas decisões da Secretaria, como se observa no fragmento textual adiante.

[...] parece que até a gente também, enquanto professor, tendo o REANP nesses anos, desaprendeu, parece que até a planejar mesmo a aula. E também mudou tudo muito junto, porque aí vem a BNCC logo agora. Então, acho que misturou tudo. Eu estou com muita dificuldade, realmente, de planejar a minha aula, porque eu estou no sexto ano, mas eu vou dar aula para que nível? Eu vou dar aula para o quarto, que é o que eles pararam na pandemia? Os meninos que estão no Ensino Médio também... Eu falo e penso: gente, o que eu vou passar para esses meninos? **Porque o que está na BNCC, o que está no plano mesmo, anual, aquilo lá é fora da realidade deles.** Não tem como. Então, acho que não só o REANP trouxe isso, essa pandemia, toda essa defasagem... Eu estou, assim, com essa dificuldade de saber o que eu vou oferecer para esse aluno em termos de conteúdo, o que vai ser necessário, o que vai ser feito (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Segundo a docente, o período do REANP, em que o planejamento das aulas ficou centralizado na SEE-MG, combinado com o início da implementação da BNCC e do CRMG, somado ainda às defasagens de aprendizagem provocadas pelo fechamento das escolas e pela adoção das estratégias de ERE, impôs obstáculos importantes ao trabalho docente, especialmente no que diz respeito à organização dos conteúdos escolares. O Plano de Curso elaborado pela secretaria não contemplava essas defasagens e apenas avançava nos temas previstos, sem cumprir a promessa de utilizar o período de retorno para a revisão. O tensionamento entre a pressão curricular - particularmente mais intensa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem aquelas mensuradas nas principais avaliações externas - e as reais condições e necessidades dos estudantes fazia com que a professora se visse em dúvida sobre qual caminho seguir.

Nesse contexto, a atuação docente assume o caráter de prática híbrida, marcada pela responsabilização individualizada e atravessada por resistências micropolíticas que, mesmo sem romper com o programa em vigor, o reconfiguram parcialmente no cotidiano da escola. A tentativa de equilibrar as exigências do CRMG com a percepção das demandas concretas dos estudantes evidencia a agência docente frente a um campo reordenado. A atuação das professoras nas duas escolas, embora distinta em sua forma - mais aderente ao prescrito na Escola B e mais flexível na Escola A -, expressa que o currículo não é apenas cumprido, mas interpretado e traduzido a partir das disposições incorporadas (*habitus*) e das condições objetivas (campo),

conformando práticas que atualizam, tensionam e, em certa medida, deslocam os sentidos originalmente atribuídos pelas políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021; Bourdieu; Wacquant, 2005).

4.3.3 Pedagogia

A cada transição entre os contextos propostos pela abordagem do ciclo de políticas, a categoria “pedagogia” se destacava por registrar o aumento mais significativo na frequência de menções e na mobilização de discursos. Entretanto, havia uma expectativa de que o tema ganhasse mais centralidade nos debates e interpretações, já que, embora as políticas de ERE tenham como traço estruturante o foco em questões administrativas - desenho, coordenação, normatização - elas também atravessaram diretamente a prática docente ao transferirem para modelos remotos com distintos níveis de sofisticação organizativa toda a ação pedagógica que, em condições normais, se desenvolvia presencialmente nas escolas.

A temática foi contemplada em nossos instrumentos de pesquisa. No questionário (APÊNDICE A), as Seções 6, 7 e 8, dedicadas à organização do trabalho docente - tanto em termos mais gerais quanto específicos para cada um dos dois anos de vigência do REANP - permitiram reunir dados sobre as formas e os recursos mobilizados nesse processo. Na entrevista (APÊNDICE B), as questões 2, 3 e 4, mais indiretas, sobre a implementação, abriam espaço para respostas que articulavam elementos administrativos, procedimentais e pedagógicos. Já as perguntas 5 e 6, centradas na adaptação ao ERE e no uso das TDIC, também suscitaram posicionamentos relacionados à essa dimensão.

Conforme discutido na Subseção 4.2.5. A produção dos textos políticos do REANP, os documentos oficiais produzidos em 2020 assumiam uma configuração mais “escrevível” (*writerly*) (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994). No entanto, o convite à ação característico desse tipo de texto não decorreu de um entendimento, por parte da SEE-MG, de que o envolvimento criativo do docente era imprescindível. Ao contrário, a posição da secretaria indicava que tal abertura resultava da urgência e do imprevisto que marcaram a política de ERE no estado. Assim, ao definir apenas os aspectos mais gerais do programa e delegar às escolas e professores a responsabilidade pelas minúcias operacionais, o documento operava como um dispositivo de responsabilização. Esse arranjo precário produziu diferentes formas de atuação da política no ano de 2020.

Os professores da Escola A se organizaram coletivamente e decidiram pela adoção da proposta apresentada pelo diretor da instituição, conforme exposto na Subseção 4.3.2. A partir disso, definiram uma estratégia comum, adotada por todos como forma de padronizar e unificar

o trabalho, que consistia na realização de tutorias por meio da ferramenta de videocomunicação *Google Meet*, como evidenciado pelos fragmentos abaixo.

Tutoria, a gente chamava de **tutoria**, porque era como se fosse um apoio mesmo, né? Porque como o já estava oferecendo o PET, né? Que era o plano lá, né? De estudo **tutorado**, aí tinha as aulas do... as aulas da Rede Minas, né? Então, assim, a gente trabalhava mais com **tutoria** mesmo, mas acabava que explicava matéria, né? Tirava dúvidas, era um momento mais de interação (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Lá na escola, a gente fez **30 minutos de tutoria**, seguindo o horário de aula. Então, é pelo horário, só que reduzido: **30 minutos**. Aí depois a gente ficava por conta de tirar dúvidas, né? [...] E aí eu ficava atendendo, né? Conversando com eles e corrigindo as coisas, lançando, né? Horário reduzido mesmo (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Porque a gente dava aula normal. [...] A gente deu aula normalmente todos os dias. Eu tinha **5 aulas por semana**, eram **5 aulas por semana**. Claro que com o horário reduzido. Nós reduzimos as aulas pra **30 minutos**, pra não ficar tão cansativo pra eles e pra nós (Linguagens – Escola A; grifo nosso).

Na Escola A, utilizando a mesma nomenclatura adotada pela SEE-MG - tutoria - os professores ofereciam diariamente encontros síncronos por meio do *Google Meet*, seguindo a grade de horários vigente antes do fechamento das escolas, ainda que com redução na duração das aulas⁴² - de 50 para 30 minutos. De acordo com a professora de Ciências da Natureza, esta era uma estratégia complementar às já ofertadas pela secretaria - o PET e o programa “Se Liga na Educação” -, nas quais explicavam conteúdos, esclareciam dúvidas e interagiam com os estudantes. No restante do tempo, permaneciam à disposição para atender alunos que não haviam conseguido participar ao vivo, além de corrigirem as atividades devolvidas. O objetivo, conforme expressou a docente de Linguagens, era evitar que as aulas se tornassem cansativas para professores e alunos. Ainda que a SEE-MG não tivesse recomendado especificamente esse modelo de organização, deixou sob responsabilidade das escolas e docentes a definição dos meios mais adequados para alcançar os estudantes. Dentre as possibilidades, este grupo optou

⁴² Na Subseção “4.3.2. Administração” do contexto da prática, discutimos o papel do diretor da Escola A na intermediação das demandas dos docentes junto à SRE – Uberaba. Um dos tópicos tratados pelo gestor foi a duração do atendimento diário aos alunos, que resultou, ao final, na redução do tempo das aulas — medida que não foi generalizada para as demais instituições da cidade, da regional ou do estado.

por aquela que oferecia maior potencial de interação, mas que, ao mesmo tempo, era a menos democrática do ponto de vista do acesso, por exigir uso intenso de dados móveis ou conexão de banda larga.

Por sua vez, na Escola B, durante o ano letivo de 2020, não houve qualquer esforço de padronização, e a direção transferiu aos docentes a decisão sobre como seria conduzido o atendimento aos alunos durante a pandemia, como evidenciado pelos excertos a seguir.

Havia os grupos de *WhatsApp* para cada uma das turmas, sabe? Então, cada professor ia lá no seu horário e compartilhava as informações sobre as atividades pra eles responderem. Pelo que me lembro, a maioria... o atendimento pra tirar dúvidas e etc. era pelo *WhatsApp* particular, pra não encher os grupos de mensagens, ou por *e-mail*. Eu trabalho em uma escola particular e, na escola particular, a gente dava aula, assim, ao vivo, pelo Meet, no horário de aula, direitinho, né? E aí eu trouxe... inclusive entrei nos grupos do *WhatsApp* dos meninos, né? E ia passando pra eles o link do horário da aula - 8h40 era a hora de história - eu mandava o link do Meet, que não era obrigatório. Aliás, em nenhum momento foi, né? (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

[...] Eu mandava as informações no grupo do *WhatsApp* e depois tirava dúvida, cobrava a devolutiva e tudo mais no privado, mas, raramente, procuravam. Tinha professor que só atendia por *e-mail* e alguns que faziam pelo *Google Meet*. Eu até comecei, sabe? Mas você já viu, né? Os alunos não entravam... eu fui parando (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Na Escola B, a comunicação mais geral com os alunos ficou centralizada nos grupos de *WhatsApp* criados pela instituição. A partir deles, cada professor teve liberdade para definir a melhor forma de interação com os estudantes, como no caso da professora de Humanidades, que utilizava o *Google Meet*, ou da professora de Linguagens, que tentou inicialmente esse formato, mas, diante da baixa participação, passou a concentrar os atendimentos no aplicativo de mensagens. Em suma, prevaleceram estratégias majoritariamente assíncronas, nas quais os alunos deixavam suas dúvidas e os docentes as respondiam individualmente, conforme sua disponibilidade.

Em ambas as instituições, os professores foram responsabilizados por viabilizar esse contato. Na Escola A, a decisão de manter o vínculo com os alunos por meio de aulas síncronas diárias revelou uma clara recusa em reduzir a atuação escolar à racionalidade tecnicista proposta pela SEE-MG, baseada na entrega e recebimento dos PETs. Embora essa escolha tenha

implicado a aceitação de uma responsabilização ampliada - muitas vezes sem o devido apoio institucional -, não se trata de uma adesão à lógica da performatividade em sua forma clássica. O engajamento da instituição parece ter sido orientado por compromissos éticos e simbólicos que integram sua cultura profissional, mas também por uma estratégia que, consciente ou não, lhe permite acumular capital simbólico no interior do subcampo educacional local, cuja lógica interna tende a valorizar iniciativas associadas à desenvoltura na atuação da política (Bourdieu; Wacquant, 2008). Já na Escola B, observamos posturas distintas entre os docentes. Enquanto alguns, como a professora de Humanidades, adotaram práticas semelhantes às da Escola A, outros, como a professora de Linguagens, adaptaram-se à realidade posta e reformularam suas estratégias, evidenciando como a prática docente é sempre uma tradução situada, atravessada por elementos discursivos, estruturais e subjetivos que operam de formas distintas mesmo diante de condições institucionais semelhantes (Ball; Maguire; Braun, 2021). Esta escolha da participante de Linguagens pode ser interpretada tanto como expressão da performatividade clássica - uma atuação voltada majoritariamente para os indicadores exigidos - quanto como forma de resistência à responsabilização desproporcional, evidenciando os dilemas enfrentados pelos sujeitos na atuação da política.

Em 2021, surgem as novas recomendações da SEE-MG e, principalmente, a atualização do aplicativo “Conexão Escola”. Para a Escola A, pouco se alterou, visto que a metodologia adotada anteriormente foi referendada no novo modelo. Já na Escola B, os docentes que ainda não utilizavam os recursos oferecidos pelas plataformas da Google precisaram se adequar, como expresso no trecho abaixo.

Aí teve um pouquinho mais da exigência do Google Sala de Aula e do Meet. É 2021 mudou um pouco mesmo (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Embora o uso permanecesse facultativo aos estudantes, a exigência recaiu sobre os docentes, que passaram a ser cobrados quanto ao uso do *Google Sala de Aula* e do *Google Meet*. Essa exigência operava como critério de responsabilização no interior das escolas, especialmente à medida que a própria SEE-MG institui um prêmio associado à sua utilização – Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais, 2021d). Assim, ao transformarem o uso dessas ferramentas em critério de bonificação, a secretaria mobiliza uma estratégia que institui mecanismos de controle, produzindo um campo de expectativa e vigilância que desloca o foco da dimensão pedagógica e torna periféricas as reflexões sobre o real alcance dessas medidas no processo de aprendizagem. Essa mudança gerou distintas reações, como evidenciado nos excertos a seguir.

Ano passado, quase não utilizei o Google Meet para ministrar aulas. Se o fiz, foi em uma ou duas oportunidades. Me comunicava com os alunos apenas por meio do WhatsApp, nos grupos e no privado. Dessa forma, tinha mais tempo para fazer a busca ativa dos alunos, e eles correspondiam a essa busca. Esse ano, o uso do Meet foi obrigatório por conta da direção da escola e recomendado pela Secretaria de Educação. [...] Sendo assim, a meu ver, como tanto os alunos como nós, esse ano ficamos mais cansados, **pois a demanda de aulas do Meet foi maior e, como não sobrava muito tempo para fazer a busca ativa, muitos alunos simplesmente não participaram de nada:** nem das aulas do Meet, nem das atividades do PET impresso ou no “Conexão Escola”, nem nos formulários que criei no “Conexão Escola”, no qual o aluno precisava apenas inserir a resposta dos PETs (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

Nossa, em 2021 melhorou assim, demais, porque aí veio a sugestão do de fazer as aulas pelo Meet, né? Aí eu fazia, né? Desenvolvia a minha técnica de fazer slides, assim. Faço slides maravilhosos. Nossa, coisa maravilhosa. Aí tinha que ficar o tempo todo, né? Era assim. Aí já não era... foi sugestão do Estado, **mas aí a direção trabalhou com: “seu horário é de tal a tal, você vai dar a aula”.** Entendi. **E você faz a gravação da aula,** porque aí o ano passado tava liberado de gravar o Meet pelo *e-mail* institucional (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Na Seção 9 do questionário (APÊNDICE A) - Envolvimento e adesão das alunas/alunos ao ensino remoto - uma das questões solicitava aos respondentes que discorressem sobre os motivos que influenciaram o aumento ou a redução da participação dos estudantes nas aulas e atividades. A professora de Linguagens atribuía à obrigatoriedade de uso do *Google Meet* e à ampliação das demandas decorrentes da elaboração das aulas para esse meio o impacto direto sobre sua disponibilidade de tempo e energia para realizar a busca ativa, o que, por consequência, resultou na diminuição do envolvimento dos discentes com as atividades. Por outro lado, na entrevista, a docente de Humanidades avaliava essa obrigatoriedade de forma positiva, ressaltando que ela permitiu o desenvolvimento de determinadas habilidades - como a produção de slides - e a possibilidade de gravação das aulas. Essa diferença de posicionamento frente à mesma exigência ilustra como a política, ao ser colocada em prática, é mediada por percepções, experiências e disposições singulares que, segundo Ball, Maguire e Braun (2021), estão relacionadas às distintas posições que os profissionais da educação assumem ao interagirem com as normativas, orientações e diretrizes. A professora de Humanidades, nesse caso, pode ser compreendida como uma “entusiasta” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 87), não necessariamente do

modelo de ERE, mas do uso das TDIC como instrumento pedagógico, o que indica uma recontextualização ativa e criativa da política. Já a docente de Linguagens oscila entre as posições de “crítica” e “receptora” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 87), evidenciando a ambivalência entre o questionamento da efetividade da proposta e a submissão a ela, ainda que compulsória. Essa tensão entre entusiasmo, resistência e acomodação é reveladora dos modos como a política é vivida nas escolas - nem como imposição mecânica, nem como recusa total, mas como disputa cotidiana de sentidos (Ball; Maguire; Braun, 2021). Nesse sentido, a tradução da política é sempre efeito de uma relação dinâmica entre as características do texto político, o contexto institucional, as disposições incorporadas e as condições estruturais - uma prática social situada, mas também historicamente configurada (Bourdieu; Wacquant, 2008; Ball; Maguire; Braun, 2021).

Embora os textos oficiais de 2021 tenham assumido um caráter mais prescritivo (*read-derly*), como já discutido, ao definirem, por exemplo, a obrigatoriedade do uso de determinadas ferramentas, também introduziram mudanças que possibilitaram a “reinserção” dos docentes no processo pedagógico - e não apenas em papéis burocráticos. A previsão das atividades complementares e a retomada dos sábados letivos contribuíram para diversificar as experiências e práticas de ensino durante o período pandêmico, como evidenciado nos excertos a seguir.

Então, na verdade, basicamente foi a mesma estratégia, né, **a gente fazia tutorias pelo Google Meet, né, mas sempre trabalhando, assim, com atividades, eu, pelo menos, né, trabalhei muito com jogos, né, aproveitei bem as plataformas de jogos,** principalmente com o fundamental, né, que eles participavam mais, né, o ensino médio também (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

Mas, assim, Domingos, eu tenho uma particularidade que, durante a pandemia, em outubro de 2021... de 2020, perdão, **eu entrei no programa Residência Pedagógica. Então, eu tinha uma equipe por trás de mim, que não era só eu, né? Que me ajudou muito. Então a gente conseguiu trazer muita coisa diferenciada por causa desse pessoal, né?** (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

A nossa produtividade... nós fizemos muita coisa. Tem hora que eu tenho muita vontade, assim, de parar e colocar no papel tudo que nós fizemos, sabe? Teve **roda de conversa, inúmeras rodas de conversa, seminários, sarau cultural, apresentações.** Então, assim, nós tivemos todas essas questões que, assim, a gente já tinha mais o domínio dessa ferramenta. [...] a gente tinha também a liberdade, a gente já ficava mais seguro para criar essas questões. (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Naqueles **sábados letivos** - que no ano passado a gente teve mais sábados letivos que dias de segunda a sexta letivos [risos] [...] - nós colocamos os alunos em contato com gente muito diferente, com professores, com profissionais. E isso ficou pra... eu acho que isso foi muito bom. Nós tivemos um contato com **jornalistas**, com **arquitetos**, com **professores da UFTM**, ensinando como eles poderiam estudar, com **psicólogos**, com pessoal do **direito**, ensinando direitos básicos mesmo. [...] Nós fizemos **cine-debate**. Colocamos filmes. Os meninos choravam com os filmes, se emocionavam. Porque tem aluno que não tinha acesso à **Netflix** (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Na Escola A, a professora de Ciências Naturais revelou que desenvolveu inúmeras atividades com a utilização de jogos e outras estratégias diversificadas, pois contava com o apoio de um grupo de discentes do Programa de Residência Pedagógica que davam o suporte para a elaboração e realização delas. A professora de Humanidades argumentou que elas haviam sido muito produtivas em 2021, com mais habilidade para manusear as TDIC e mais liberdade para elaborar as ações, desenvolveram sarais, apresentações, rodas de conversa com participantes externos, cine debate, entre outros. O relato da professora de Humanidades da Escola B indica a mesma direção.

[...] Então, em vez de ter um monte de **PETs** seguidos, foi um **PET por bimestre**, e as **atividades complementares**, que aí a gente criava de acordo com a nossa realidade. Aí foi bacana. Deu mais autonomia pro professor, porque aí a gente sabe que o aluno precisa ali [...] eu **sempre gostava de pedir pra eles desenharem** alguma coisa, fazer um **mapa mental**, principalmente no fundamental (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

[...] Teve um, no REANP, *online*, o ano passado, comecinho, no sétimo ano, tava falando sobre Grécia, e eu falei assim: “**Eu vou passar um filme pra esses meninos.**” **Aí eu passei Hércules, e a gente viu Hércules, eu tinha dois horários, a gente viu Hércules, assistia junto o filme, e aí eles ligavam o microfone, e eles davam risadas, e conservam, como se a gente passasse um filme em sala de aula. Aí eu pedi pra eles fazerem um desenho de atividade complementar, fazer um desenho do filme Hércules, e foi assim** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

E o que mais me acaba: **teve um monte de sábado letivo, que a gente tinha que ir no sábado letivo, fazer o sábado letivo, inventar um monte de coisa, tudo pelo Meet**. Até o final do ano passado, era pelo Meet o sábado letivo. [...] **todo ano tem festival de dança, 2020 não teve. Aí o ano passado, ela queria muito, a vice-diretora, que hoje é diretora [...] ela quis fazer o festival de dança**. Eu falei: “Faz no

TikTok. Os meninos vão [inaudível] no *TikTok*, faz umas danças no *TikTok*.” E deu certo. Ficou bacana. **Eu fiquei pensando: fizemos um festival de dança no TikTok** (Humanidades – Escola B; grifo nosso).

Segundo a docente de Humanidades, a instituição das atividades complementares proporcionou maior autonomia para os docentes elaborarem atividades adaptadas às realidades e necessidades de seus alunos, indicando ter utilizado a transmissão de filmes, desenhos, mapas mentais, entre outros. Ademais, a professora relatou que, na Escola B, antes da pandemia, existia um festival de dança, que não foi realizado em 2020, mas que, no ano seguinte, com a flexibilização do REANP à participação docente, bem como os sábados letivos inseridos como parte da carga horária, possibilitaram a retomada do evento por meio do aplicativo *TikTok*. Os relatos evidenciaram que, com a ampliação da participação docente - mesmo que a SEE-MG mantivesse sua perspectiva de alocar o professor a uma função majoritariamente burocrática e instrumental - o processo de tradução operado nas duas escolas revelou tentativas de ressignificação da prática pedagógica. Em ambas, as profissionais da educação deslocaram parcialmente o REANP de sua lógica instrucionista centrada na simples transmissão de conteúdos, buscando construir experiências formativas mais amplas e conectadas às realidades dos estudantes. Esse movimento, ainda que não tenha rompido com os marcos da política oficial, reconfigurou suas expressões no cotidiano escolar. Assim, em termos das tipologias propostas por Ball, Maguire e Braun (2021), tanto as docentes da Escola A quanto a professora de Humanidades da Escola B podem ser compreendidas como entusiastas da política, engajadas na adaptação e apropriação ativa de suas diretrizes. No entanto, como demonstrado anteriormente, a profissional de humanidades da Escola A também revelou momentos de crítica, o que evidencia a coexistência de diferentes disposições no interior de uma mesma trajetória.

Mesmo sem alterações estruturais significativas nas bases do REANP - especialmente no que tange ao acesso e à formação -, a simples devolução de parte do processo educativo às mãos de seus sujeitos de direito produziu fissuras na lógica monolítica do programa de ERE da SEE-MG. Esse movimento, ainda que parcial, possibilitou o deslocamento da ênfase centrada na autoinstrução e na transmissão conteudista para propostas mais sintonizadas com os contextos institucionais e sociais em que se materializavam. Ao reinscrever a prática pedagógica nos marcos da mediação e da experiência situada, esses atores tensionaram os sentidos impostos pelo texto político e produziram interpretações ancoradas em suas disposições incorporadas e nas condições históricas objetivas que moldam sua atuação (Bourdieu; Wacquant, 2008; Ball;

Maguire; Braun, 2021). Ainda assim, as próprias professoras reconheciam a limitação desses esforços, como evidenciado nos fragmentos a seguir.

[...] a gente criou uma expectativa muito grande e essa expectativa não se concretizou. O nosso objetivo era continuar ensinando para esses alunos e continuar mantendo o contato com esses alunos, para que eles não esquecessem da gente, não esquecessem de estudar. E a gente viu que não foi bem isso que aconteceu (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

Acredito que pela situação que foi de zero aula mesmo, zero aluno ali dentro da sala de aula, não sei se poderia ter sido feito alguma coisa muito diferente. O crucial foi a falta do professor ali do lado daquele aluno, né? Esse é o ponto, a defasagem veio mais disso, o REANP poderia ser o mais perfeito do mundo, que a falta do professor próximo ali a ele, foi o que mais ocasionou as defasagens, todo esse tempo (Linguagens - Escola B).

A professora de Linguagens da Escola A relatou que havia uma expectativa muito grande que não foi atendida, visto que os docentes queriam dar aula, queriam continuar a ensinar seus alunos, mas isso não se concretizou na prática. De modo semelhante, a docente de Linguagens da Escola B apontou como principal fragilidade do REANP a exclusão dos professores do processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando essa decisão pelas defasagens acumuladas ao longo do período. A escolha da SEE-MG por restringir a atuação docente a funções de tutoria e instrução, desconsiderando as condições reais de estudantes e professores para efetivar o processo pedagógico, impactou negativamente os resultados do programa. Ainda que, em 2021, tenha havido uma tentativa de reposicionar os professores mais próximos ao centro da ação pedagógica, essa movimentação não foi suficiente para redirecionar os rumos do REANP, pois, ao permanecer desconsiderando a necessidade de instituir estratégias sistêmicas de combate às desigualdades de acesso, as fragilidades estruturais do programa permaneceram operando como entraves à efetivação do direito à educação. Tal como argumentam Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e vividas nos contextos concretos das escolas, produzindo respostas diretamente condicionadas pelas disposições dos sujeitos e pelas condições materiais e simbólicas nas quais estão inseridos - elementos que, conforme Bourdieu e Wacquant (2008), expressam a interdependência entre agência e estrutura.

4.3.4 Avaliação

A avaliação, diferentemente das demais categorias que estruturam esta análise, não foi contemplada de forma explícita nos instrumentos de pesquisa inicialmente construídos. Essa ausência está relacionada ao fato de que as categorias analíticas não foram definidas *a priori*, mas emergiram no decorrer do processo investigativo, particularmente após a elaboração e aplicação das ferramentas de construção e produção dos dados. Tal escolha reflete a própria natureza dinâmica da pesquisa qualitativa, que, muitas vezes, demanda reconfigurações ao longo do caminho, à medida que as análises avançam e novos elementos ganham centralidade. Nesse sentido, o percurso investigativo não seguiu uma linearidade rígida, mas se constituiu em um movimento contínuo de construção e reconstrução, no qual as categorias foram sendo formuladas em diálogo com os objetivos de pesquisa e os referenciais teóricos mobilizados.

Apesar disso, o tema emergiu de forma espontânea tanto nos questionários quanto nas entrevistas, ainda que de maneira fragmentada, contribuindo para o preenchimento dessa lacuna. Diante disso, optamos por verificar em que medida os dispositivos normativos do REANP referentes à avaliação foram, de fato, considerados e mobilizados pelos participantes. As avaliações diagnósticas promovidas pela SEE-MG não foram mencionadas por nenhum dos docentes das duas escolas - o que é, no mínimo, instigante. Essas ações constituíram o foco central da política estadual a partir do segundo semestre de 2020 e tornaram-se eixo estruturante do programa no ano seguinte, como discutido na Seção 4.2.4, relativa ao contexto da produção de texto. O caráter compulsório dessas avaliações seria suficiente para que a temática ganhasse destaque, mas, além disso, a secretaria estabelece uma premiação vinculada à sua realização (Minas Gerais, 2021d). Essa omissão sinaliza que, na conversão da política de texto em prática, determinados elementos são suprimidos, deslocados ou marginalizados no cotidiano das escolas (Ball; Maguire; Braun, 2021). Ainda que os professores tenham cumprido os procedimentos relativos à aplicação das provas, essas ações não ocuparam lugar relevante na forma como construíram suas percepções sobre o ensino remoto emergencial.

Em oposição a isso, os desdobramentos da Resolução nº 4.468/2020 (Minas Gerais, 2020), que instituiu a progressão continuada durante os dois anos de vigência do REANP, foram significativamente retomados pelos docentes de ambas as escolas. No questionário, mais especificamente na Seção 9 - *Envolvimento e adesão das alunas/alunos ao ensino remoto* (APÊNDICE A), ao solicitarmos as justificativas para as variações na participação estudantil entre os dois anos, um professor - Linguagens 2 - da Escola A registrou a seguinte resposta.

Sim, houve uma redução, pois a falha do sistema em aprovar um número grande de alunos no 1º ano da pandemia, fez com que os alunos ficassem acomodados com o sistema. Alguns diziam: "Tantos passaram sem fazer nada, enquanto fizemos tudo..." (Linguagens 2 - Escola A; grifo nosso).

Para o docente, a redução na participação dos alunos, quando comparados os dois anos de vigência do REANP, estava relacionada à política de progressão continuada instituída pela SEE-MG, que, ao aprovar mesmo os estudantes que não entregaram nenhum PET, teria contribuído para sua acomodação. Trata-se de um discurso ancorado em uma concepção de avaliação (Bernstein, 2003) em seu sentido mais estrito, centrada na função de verificação e certificação da aprendizagem a partir da realização das atividades previstas - no caso específico, a resolução e devolução dos PETs aos docentes. Mesmo diante de um cenário excepcional e independentemente das motivações envolvidas, para esse professor, era inconcebível que um aluno progredisse academicamente sem estudar. Essa concepção também emergiu, em distintos momentos, nas falas das professoras da Escola A, como evidenciam os trechos a seguir.

2020, como todo mundo foi aprovado, né? Inclusive, os alunos que não tinham entregado nada em 2020 foram os que não entregaram nada em 2021. Então... né? Aí eles acharam que ia continuar do mesmo jeito, né? (Ciências da Natureza - Escola A, grifo nosso).

Como em 2020 teve aquela questão que foi muito noticiada, que não tem teria, né? Como fala? A reprovação dos alunos. Então, eles ficaram todos, assim, livre, leve e soltos. Aí, o ano passado, eles já pegaram mais sério (Humanidades - Escola A, grifo nosso).

Uma outra coisa que ele não conseguiu de jeito nenhum foi, né, que a gente conseguisse reprovar aluno, por exemplo. Né? Porque nós, professores, queríamos de alguma maneira obrigar esses alunos a participarem das nossas aulas. Porque a nossa preocupação era não estar aprendendo nada. O que nós vamos fazer quando voltar? E esse menino vai ficar prejudicado pro resto da vida. [...] Nós ficamos indignados, mas a lei permitiu isso (Linguagens - Escola A, grifo nosso).

De forma sutil, ao ser questionada sobre a adesão dos estudantes, a docente de Ciências da Natureza indicou que os mesmos alunos aprovados sem entregar nenhum PET, no ano anterior, tampouco o faziam em 2021. No entanto, ao perceberem que a progressão continuada não se repetiria, passaram a buscar a regularização de sua situação. A professora de Humanidades

compartilhou a mesma leitura enquanto comentava os meios utilizados para o envio e recebimento de atividades, especialmente no caso dos estudantes que retiravam os materiais impressos. Em sua concepção, a promoção automática comprometeu o engajamento dos alunos. Em ambos os casos, a avaliação - reduzida à entrega do material respondido - foi associada a uma lógica disciplinar, operando como instrumento de coerção sobre a disposição dos estudantes em relação ao processo educativo. De modo semelhante, a docente de Linguagens relatou, ao discorrer sobre o papel do diretor na mediação com a SRE-Uberaba, que esse foi o único ponto sobre o qual ele não conseguiu interceder. Havia, segundo ela, um suposto consenso entre os profissionais da escola quanto à reprovação dos estudantes que não cumpriam esse critério, mas, mesmo assim, a decisão foi desconsiderada. O fato de o grupo de docentes da Escola A ter se organizado para tensionar uma medida implementada em nível estadual pela autoridade central revela sua posição relativamente privilegiada dentro do subcampo educacional uberbense. Em sua fala, também se destaca, ainda que de forma contida, uma preocupação com o aprendizado e o futuro desses alunos, apontando que a medida provocou indignação.

Na Escola B, a professora de Linguagens expressou a mesma insatisfação, classificando essa situação como um dos pontos negativos do REANP, como ilustrado no excerto a seguir.

Sei lá, essa coisa também do aluno ter que entregar só o PET pronto estava bom. Isso foi muito negativo. Só fazer e estava bom. E também podia entregar até em branco, até malfeito. Isso não existe. Isso é um absurdo. Essa questão não poderia ser aceita de forma alguma (Linguagens - Escola B, grifo nosso).

Ainda que não mencione explicitamente a Resolução nº 4.468/2020 (Minas Gerais, 2020), sua fala remete diretamente a ela. A docente classifica a norma implementada pela SEE-MG como um absurdo, uma vez que bastava ao aluno entregar o material, de qualquer forma, para garantir sua progressão. Embora não desenvolva esse argumento em profundidade, sua crítica incide diretamente sobre os efeitos da política de progressão continuada adotada durante a pandemia, que subordinou a promoção escolar à simples devolução do PET, independentemente do conteúdo, do processo ou da aprendizagem envolvida.

Esses exemplos evidenciam o completo descompasso entre o que foi estabelecido na legislação e o que se concretizou na prática escolar. No entanto, esta é uma posição marcada por certa contradição, uma vez que, como demonstrado nas subseções anteriores, muitos reconheceram a falta de acesso como um obstáculo significativo ao direito à educação de parcela expressiva dos alunos. Por outro lado, essa imposição normativa pode ter contribuído para que

a prática fosse percebida como inautêntica, afetando a identidade docente ao exigir a aceitação de uma política que contraria as concepções de educação que sustentam seu trabalho. Inclusive, um dos pontos valorizados por esses professores foi a possibilidade de elaborarem e aplicarem avaliações ao longo de 2021, como indicam os fragmentos apresentados a seguir.

O ano passado, como nós **tivemos a liberdade de aplicar avaliações diferentes**, que não fosse apenas o PET, tinha que ser o PET pela obrigatoriedade da carga letiva. Pela questão das horas de aula. Então, nós tínhamos a questão da frequência com o PET, o envio do PET, ele realizado ou não. **E nós tínhamos a distribuição de pontos**. Então, nós fizemos **seminários pelo Meet, apresentação de trabalho**. Fizemos [inaudível], **teve professores que aplicou prova online, formulário do Google Sala de Aula** (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

O PET tinha seis semanas, e eram quatro atividades complementares, aí eu fazia, elas pediram, a **coordenação, a direção pediu pra ser tipo uma prova**, mas assim, eles tinham lá na internet, eles estavam lá na internet, mas tá bom, **aí uma era uma prova, que era pontuada** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

O Documento Orientador de 2021 (Minas Gerais, 2021a), ao mesmo tempo em que instituiu as atividades complementares elaboradas pelos docentes, definiu a realização de avaliações internas com o objetivo de medir o desempenho dos alunos e atribuir notas. Sob outra ótica, essas medidas podem evidenciar que a SEE-MG buscava abafar os ruídos provocados pela promulgação da Resolução nº 4.468/2020 (Minas Gerais, 2020), ao reestabelecer o sistema de pontuação que, ao menos em tese, devolve ao docente o poder de definir quais alunos estão aptos ou inaptos a prosseguir. Na Escola A, os professores relataram maior liberdade para determinar os instrumentos avaliativos, recorrendo a apresentações orais e provas *online*. Já na Escola B, houve solicitação da direção para que pelo menos uma das atividades complementares bimestrais assumissem o formato de uma avaliação convencional. Essa reconfiguração da política, ainda que parcial, exemplifica como a atuação dos sujeitos na escola é atravessada por disputas entre disposições históricas incorporadas (Bourdieu; Wacquant, 2005) aos enunciados prescritivos das políticas, dando forma a respostas distintas em contextos institucionalmente situados (Ball; Maguire; Braun, 2021).

4.3.5 Atuação docente e a construção da política pelas escolas no âmbito do REANP

Nas análises precedentes, procuramos demonstrar que as escolas não se configuram nem como meros receptáculos de diretrizes emanadas por esferas superiores, tampouco como palco para a encenação dessas, mas como subcampos autônomos, dotados de lógicas próprias, *habitus* específicos e capitais em disputa (Pontes, 2002; Bourdieu; Wacquant, 2005; Thiry-Cherques, 2006; Bourdieu, 2008), por meio dos quais, a política prescrita é constantemente interpretada, traduzida e, por vezes, reinventada (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball; Maguire; Braun 2021).

Com isso em mente, nesta subseção, nosso propósito é traçar os contornos de uma síntese das discussões suscitadas no contexto da prática. Em um primeiro momento, deslocamos nosso olhar da atuação individual, tal como vínhamos fazendo até agora, para a maneira como as duas instituições investigadas atuaram o REANP. Embora, ambas estivessem sujeitas ao mesmo texto político, as análises revelaram a emergência de práticas e efeitos distintos, que estavam relacionados a posição que ocupavam no subcampo educacional, aos capitais mobilizados e à lógica interna de funcionamento que organizam a prática cotidiana em cada uma delas. Longe de uma implementação linear e homogênea, a política do REANP foi atravessada por interpretações, disputas, acomodações, resistências e apropriações que evidenciaram a complexidade do campo escolar na conformação das respostas concretas à regulação oficial.

No que se refere à dimensão administrativa da política, na Escola A, a instituição do REANP pela SEE-MG foi inicialmente compreendida como uma resposta necessária ao enfrentamento da crise provocada pela pandemia. Ainda que, posteriormente, os documentos oficiais tenham sido percebidos como insuficientes e confusos, prevaleceu uma postura institucional de acolhimento pragmático da política, marcada por um esforço em garantir sua aplicação. A insatisfação com a qualidade do material, com o excesso de tarefas burocráticas e com a sobrecarga de trabalho não representou um rompimento com a adesão à proposta, mas para a construção de uma resposta que superasse, pelo menos, parte de suas limitações, particularmente aquelas relacionadas à interação pedagógica.

A Escola B, por sua vez, expressou uma reação predominantemente crítica à chegada do REANP, percebido como precipitado, desorganizado e desconectado da realidade da rede. Não houve, nos relatos, o mesmo reconhecimento da medida como necessária ou emergencial. Ao contrário disso, ela foi descrita como uma sobreposição de exigências burocráticas mal planejadas, que geravam confusão. A partir de diferentes prismas, ambas as instituições se relacionaram de forma ativa com os documentos oficiais e desafiaram as narrativas colocadas em circulação pela SEE-MG. Mesmo que, pela posição de subordinação institucional que ocupam no subcampo educacional, tenham aderido compulsoriamente ao modelo de ensino remoto, essa

adesão não se deu de forma ingênua ou acrítica, como indicam Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball, Maguire e Braun (2021), visto que as interpretações tensionaram os limites do discurso oficial e produziram significados discrepantes daqueles que o governo do Estado buscava hegemonizar.

Na Escola A, o processo de implementação do REANP foi conduzido a partir de uma liderança ativa da gestão escolar, que assumiu o papel de “narrador” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 87) e mediou o diálogo entre as diretrizes imprecisas da SEE-MG e as condições concretas da escola. O diretor atuou como figura central na construção de uma proposta institucional minimamente articulada, sugerindo o uso do *Google Meet* como ferramenta principal de tutoria e conduzindo negociações com instâncias superiores para redefinir a carga horária docente. Sua leitura crítica da conjuntura - ao rejeitar, por exemplo, o uso do *WhatsApp* como meio oficial de atendimento - evidenciou um esforço de proteger o corpo docente. Essa escolha organizacional revela um tensionamento estratégico da política, operado de dentro, por meio de uma tradução institucional que buscou certa coerência prática e que só foi possível dada a posição relativamente privilegiada da escola no subcampo educacional.

Na Escola B, a operacionalização da política foi mais descentralizada. A direção estabeleceu o *WhatsApp* como canal oficial de comunicação, mas deixou a cargo dos docentes a definição de suas metodologias. Isso deu origem a formas fragmentadas de recontextualização do REANP, sem qualquer referencial pedagógico comum. Enquanto alguns apostaram em formulários digitais, outros recorreram a cópias manuais, atendimentos síncronos ou interações por *e-mail*. Com tantos caminhos paralelos, a adaptação ficou por conta dos estudantes, que precisavam se ajustar às escolhas particulares de cada professor. Dessa forma, enquanto a tradução da política pela Escola A expressava uma tentativa de construir certa padronização institucional, na Escola B prevaleceu uma atuação marcada pela dispersão e pela contingência das escolhas individuais.

A atuação de dois agentes se destacou nesse cenário. Na Escola A, o diretor assumiu o papel central de articulador da proposta, exercendo as funções de intérprete, curador e tradutor - figura que Ball, Maguire e Braun (2021, p. 87) denominam de “narrador”. Já na Escola B, quem assumiu certo protagonismo foi a professora de Humanidades, uma entusiasta das TDIC na educação, cuja postura revelou alinhamento à lógica da performatividade, ao mobilizar os discursos de inovação e responsabilização individual.

Em 2021, a SEE-MG adota uma orientação mais prescritiva em seus documentos, indicando formalmente o uso do *Google Meet* e da *Google Sala de Aula* como principais

ferramentas de mediação pedagógica. Esse novo arranjo se assemelha àquele já praticado pela Escola A desde o ano anterior. A exceção ficou por conta do tempo de duração das tutorias, que, diferentemente da negociação feita pela referida unidade de ensino, passou a ser cumprido integralmente em outras instituições, conforme indicam os relatos da Escola B. Essa assimetria explicita os efeitos concretos da posição que cada instituição ocupa no subcampo educacional - algumas conseguem negociar e adaptar as diretrizes oficiais, enquanto outras se veem apenas diante da obrigação de cumpri-las.

Apesar da tentativa da SEE-MG de concentrar todas as ações de ensino remoto no “Conexão Escola”, a prática docente nas unidades analisadas revelou o predomínio de um uso flexível e funcional de múltiplas ferramentas, combinando, além das funcionalidades do *Google*, o *WhatsApp*, o *e-mail* e o material impresso, conforme as condições e preferências dos estudantes. Na Escola A, a decisão de utilizar diretamente os canais da empresa - ignorando a mediação do sistema oficial - refletia não um gesto de resistência aberta, mas uma escolha pragmática orientada pela operacionalidade e pela familiaridade com as tecnologias, mesmo que isso implicasse invisibilidade diante das métricas de monitoramento da secretaria. A cobrança por parte da inspetoria e a vinculação do uso do aplicativo ao Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais, 2021d) evidenciam uma lógica de responsabilização sustentada por indicadores quantitativos de adesão, que desconsideravam as estratégias pedagógicas efetivamente adotadas nas instituições. Assim, ainda que a SEE-MG buscasse instituir um padrão operacional de atuação, os sujeitos escolares encontraram caminhos próprios, que tensionavam silenciosamente o processo de regulação centralizada.

Embora ampliasse a exigência pelo uso dos recursos digitais institucionais, a implementação do REANP esbarrou nos constrangimentos relativos à desigualdade de acesso às tecnologias. Mesmo com a política de navegação patrocinada do “Conexão Escola”, a baixa adesão ao aplicativo e os relatos das docentes indicam que essa solução foi insuficiente. Nas unidades de ensino analisadas, emergiram interpretações divergentes: parte do corpo docente - sobretudo nas áreas de Ciências da Natureza e Linguagens da Escola A e da Escola B - atribuiu a baixa participação estudantil ao desinteresse, enquanto professoras de Humanidades de ambas enfatizaram as barreiras materiais, como falta de equipamentos ou dados móveis. Tais diferenças evidenciam não apenas a pluralidade de percepções entre os sujeitos escolares, mas também o papel decisivo do agenciamento na recontextualização das diretrizes, que pode atuar tanto na mitigação quanto no agravamento das desigualdades estruturais intensificadas pelo próprio REANP.

Os dados sobre a participação discente no REANP revelam dinâmicas distintas entre as duas instituições analisadas. De modo geral, os registros indicam maior adesão às atividades escritas do que às aulas síncronas, com variações positivas significativas entre os anos de 2020 e 2021. Na Escola A, a percepção predominante foi de avanço progressivo, com destaque para turmas que chegaram a atingir 95% de presença na tutoria síncrona em 2021, ainda que os relatos também reconheçam um início difícil em 2020. Já na Escola B, a experiência foi mais heterogênea: enquanto uma docente comemorava picos esporádicos de presença e atribuía a melhora ao trabalho da gestão de conscientização das famílias sobre a importância da participação, outra indicava queda expressiva no ano de 2021, apontando que a obrigatoriedade do uso do *Google Meet* teria limitado sua atuação voltada à mobilização dos estudantes. Essas contradições reforçam que os números por si só não explicam a complexidade do processo de engajamento escolar, sendo essencial considerar as interpretações locais e os efeitos das escolas institucionais no modo como os sujeitos atuaram - ou deixaram de atuar - a política.

As medidas voltadas à formação docente implementadas pela SEE-MG durante o REANP demonstraram ser insuficientes para preparar os profissionais para o uso das TDIC, sendo criticadas pelas docentes de ambas as escolas por seu caráter tecnicista, autoinstrucional e excludente. Diante dessa lacuna institucional, as estratégias de preparação emergiram no interior das próprias escolas, estruturando-se por meio de ações colaborativas e da atuação daqueles que se destacavam por seus conhecimentos técnicos. Na Escola A, o diretor exerceu papel ativo na mediação da política, promovendo reuniões, tutorias e suporte individualizado, enquanto docentes com maior domínio das ferramentas digitais apoiavam seus pares. Na Escola B, essa função foi assumida pela professora de Humanidades, que passou a atuar como referência para assuntos tecnológicos. Essas dinâmicas evidenciam que a formação, negligenciada pela secretaria foi reconfigurada pelos professores como resposta às lacunas do texto oficial. A responsabilização individual foi, assim, deslocada para coletivos escolares, mobilizando a solidariedade entre pares como dispositivo de sustentação da política e reforçando a lógica performativa que perpassa a atuação docente na contemporaneidade.

Em ambas as escolas, as docentes relataram ter enfrentado pressões significativas durante o REANP, especialmente no que se refere à exigência de participação discente - traduzida na devolutiva dos PETs preenchidos. Essa responsabilização, simbolizada em mecanismos como o Prêmio Escola Transformação, era percebida como injusta, pois desconsiderava as limitações objetivas enfrentadas pelas comunidades escolares. Na Escola B, destacou-se a intensificação da cobrança por busca ativa e recuperação das defasagens de aprendizagem,

evidenciando a transferência da responsabilidade pelo insucesso da política para os professores, bem como a progressão continuada. Já na Escola A, embora a crítica também recaísse sobre a pressão por resultados e a flexibilização dos critérios de promoção, as docentes apontaram outras frentes de desgaste, como a padronização do material didático, a produção de relatórios - elementos que contribuíam para a sensação de que o trabalho docente era esvaziado de sentido. Essas narrativas escancaram como a responsabilização, mesmo em um contexto excepcional como o da pandemia, continuou operando como eixo estruturante da política educacional.

Nas duas escolas, o principal ponto positivo atribuído ao REANP foi a incorporação das TDIC ao cotidiano pedagógico. Ainda que com ênfases distintas, ambas as instituições reconhecem que a experiência forçou a superação de resistências e provocou mudanças duradouras no fazer docente. Enquanto, na Escola A, os relatos ressaltam, majoritariamente, os ganhos técnicos e a continuidade do uso dessas ferramentas no ensino presencial, na Escola B, sobretudo na percepção da professora de Humanidades, prevaleceu a ideia de que sua adoção impôs um deslocamento abrupto, porém necessário, que retirou os trabalhadores da educação de sua zona de conforto, endossando a lógica performativa. O que inicialmente se apresentava como fonte de insegurança e desestabilização para trabalhadores da educação foi, ao longo do processo, ressignificado e alçado à condição de principal legado da política. Outrossim, a utilização de um material padronizado também foi mencionada pontualmente como uma vantagem, sobretudo no questionário, por contribuir com amenizar a rotina em um cenário de sobrecarga. Já na entrevista, a professora de Linguagens da Escola B destacou positivamente a qualidade dos conteúdos do PET de Língua Portuguesa e Literatura.

As críticas ao REANP, por sua vez, foram mais densas e concentradas. Nas duas escolas, as professoras apontaram como aspectos negativos a exclusão de estudantes por falta de acesso, a sobrecarga de trabalho, a retirada da autonomia pedagógica e a inexistência de suporte institucional. No entanto, a forma como esses problemas foram vivenciados e narrados variou. Na Escola A, as críticas recaíram sobre o esvaziamento do papel docente diante da padronização da política, bem como sobre a imposição de metas e rotinas burocráticas que ocupavam o lugar que deveria ser destinado ao trabalho pedagógico e seus sentidos. Já na Escola B, os relatos enfatizaram tanto os efeitos profissionais quanto socioemocionais da política, destacando o cansaço extremo, sintomas de ansiedade, a frustração diante da responsabilização pelas falhas do sistema e um certo conformismo perante a situação.

No que tange ao currículo, somente a professora de Linguagens da Escola B aciona esse campo semântico diretamente, as demais se aproximam de forma oblíqua à medida que abordam outras questões. As professoras da Escola A indicaram que, embora acompanhassem o

PET - o instrumento oficial para validação das atividades - realizavam adaptações e acréscimos de conteúdo que julgavam relevantes. Essa postura revela uma atuação mais autônoma e responsiva às necessidades dos estudantes, mas também expõe um dilema ético-profissional, especialmente diante das desigualdades de acesso às TDIC. A professora de Humanidades explica essa tensão ao ponderar que ir além do PET poderia aprofundar desigualdades, ao mesmo tempo em que se abster de inovar poderia desmobilizar os alunos que participavam. O impasse evidencia a forma como a responsabilização opera na prática docente, deslocando a culpa do fracasso da esfera estrutural para o indivíduo e produzindo efeitos subjetivos que mobilizam respostas performativas. As docentes da Escola A assumiram, assim, a responsabilidade de entregar mais do que o mínimo, mesmo com recursos limitados, atualizando os sentidos da política em função das dinâmicas contextuais.

Na Escola B, a leitura predominante entre as docentes era de que o PET já demandava o suficiente em um contexto atravessado por tantas outras urgências. Por isso, as modificações foram mínimas e o foco recaiu sobre a execução do que já estava proposto. A escolha de aderir de forma mais estrita ao prescrito não necessariamente expressava conformidade, mas antes era uma resposta às necessidades da comunidade escolar atendida, tal como na Escola A. Ainda na Escola B, a professora de Linguagens foi a única a articular diretamente a dimensão curricular ao cenário mais amplo da reforma educacional. Ao comentar sobre as dificuldades de planejar diante da implementação do CRMG, das defasagens acumuladas pela pandemia e da centralização do planejamento pela SEE-MG, a docente evidencia o desalinhamento entre as expectativas curriculares institucionais e a realidade concreta das turmas. A ausência de estratégias para nivelamento ou revisão de conteúdos nos anos posteriores ao REANP colocou os professores diante de escolhas difíceis, nas quais qualquer caminho parecia insuficiente. Nesse contexto, a incerteza sobre o que ensinar torna-se expressão de uma política curricular que ignora a complexidade do processo educativo e a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos.

No que se refere aos aspectos pedagógicos propriamente ditos, identificamos que as práticas escolares acompanharam as características dos textos políticos elaborados pela SEE-MG. Isso não se deu por uma escolha planejada, mas, sobretudo, porque os documentos oficiais de 2020, vagos e imprecisos, podem ser classificados como *writerly* (“escrevíveis”), conforme a proposição de Ball, Bowe e Gold (1992). Essa abertura interpretativa não impunha uma única leitura possível, o que deslocou para as escolas a responsabilidade de traduzir as diretrizes e definir os caminhos metodológicos. Nesse contexto, a Escola A instituiu uma estratégia institucional comum de atendimento aos estudantes, baseada em encontros síncronos diários via

Google Meet - inclusive utilizando a denominação de “tutoria”, em sintonia com as normativas. Já na Escola B, a gestão optou por centralizar a comunicação nos grupos de *WhatsApp* e delegar aos professores a definição das metodologias, o que resultou em práticas dispersas, que incluíam desde videoaulas até orientações assíncronas por *e-mail* ou mensagem.

O desenho programático da Escola A, ainda que privilegiasse a relação pedagógica e, assim, mais se aproximasse do processo de ensino-aprendizagem ideal, quando articulado à realidade socioeconômica local e à inexistência de ações voltadas à viabilização de dispositivos e conexão, reforçava o caráter excludente do REANP. Essa atuação operava sob a égide da performatividade ao entregar excelência em um cenário atravessado pela escassez dos recursos disponíveis. Desenvoltura, proatividade e resiliência frente à crise eram convertidas em capital simbólico e institucional, reafirmando sua posição de prestígio no subcampo educacional local. A Escola B, por sua vez, esteve igualmente submetida aos mecanismos de responsabilização. Contudo, o predomínio das práticas assíncronas indicava uma condução mais pragmática, do ponto de vista operacional, e mais democrática diante das restrições impostas, que também atendia à racionalidade performativa, ao aceitar a redução da prática docente à entrega e recebimento de material. Ademais, sua efetividade limitada comprometia o processo de ensino e aprendizagem, com impactos diretos na ampliação das desigualdades educacionais.

Em 2021, no campo pedagógico, a introdução de novas diretrizes mais prescritivas por parte da SEE-MG e a atualização do aplicativo “Conexão Escola” promoveram ajustes significativos. Para a Escola A, essas mudanças pouco alteraram a rotina, uma vez que as práticas anteriormente adotadas foram, em grande medida, ratificadas pela normativa oficial. Já na Escola B, a exigência de uso do *Google Meet* e do *Google Sala de Aula* implicou uma reorganização do trabalho docente, especialmente para aqueles que ainda não haviam incorporado essas ferramentas em 2020. Embora seu uso permanecesse facultativo aos estudantes, a cobrança direcionada aos professores operava como um dispositivo de responsabilização, reforçado institucionalmente pelo Prêmio Escola Transformação. Assim, a política deslocava o foco da mediação pedagógica para o cumprimento técnico-operacional das diretrizes, instituindo um campo de vigilância e expectativas que impactava diretamente as possibilidades de interação e apoio aos estudantes. A professora de Linguagens da Escola B relacionou a exigência de ministrar aulas pelo *Google Meet* ao aumento do trabalho e à menor participação discente. Por outro lado, a docente de Humanidades valorizou tal imposição como oportunidade de desenvolvimento profissional, especialmente pelo domínio de novas ferramentas pedagógicas e pela possibilidade de gravação das aulas. Essa tensão entre entusiasmo, resistência e adaptação revela que a política educacional, ao chegar à escola, não se realiza de forma uniforme, mas como

prática situada, atravessada por disposições, condições e disputas que moldam seus sentidos e efeitos.

Ademais, a previsão das atividades complementares conferiu maior autonomia aos professores e incentivou o desenvolvimento de práticas mais criativas e alinhadas às realidades locais. Na Escola A, as docentes relataram a realização de jogos, rodas de conversa, saraus, seminários e cine-debates com convidados externos. Na Escola B, a professora de Humanidades mencionou a retomada do festival de dança escolar por meio do *TikTok*, além do uso de filmes, mapas mentais e produções visuais. Essa ampliação da liberdade pedagógica, aliada ao domínio crescente dos recursos digitais, fortaleceu a agência docente na ressignificação da política, tensionando os marcos do REANP e deslocando seu sentido de uma lógica centrada na instrução para propostas mais mediadas e formativas. Ainda assim, as próprias educadoras reconheciam os limites desses esforços, apontando que a decisão da secretaria de restringir a atuação profissional à tutoria e à instrução, sem considerar as condições reais dos sujeitos envolvidos, comprometeu os resultados pretendidos. Em 2021, mesmo com o movimento de reaproximação dos professores ao centro das ações escolares, tal tentativa revelou-se insuficiente frente à ausência de estratégias sistemáticas de enfrentamento das desigualdades, mantendo as fragilidades estruturais do programa como obstáculos à efetivação do direito à educação.

As reações das docentes diante dessa nova configuração pedagógica evidenciam a multiplicidade de sentidos produzidos na recepção da política. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas não são implementadas de forma linear, mas reinterpretadas e vividas nos contextos concretos das escolas, gerando respostas moldadas pelas disposições subjetivas dos agentes e pelas condições objetivas em que estão inseridos - dimensão que, conforme Bourdieu e Wacquant (2005), evidencia a indissociabilidade entre agência e estrutura. À luz das narrativas das cinco participantes entrevistadas, é possível identificar a assunção de diferentes papéis, nos termos propostos por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 87). As professoras da Escola A e a docente de Humanidades da Escola B podem ser compreendidas como “entusiastas” da política - não necessariamente do ensino remoto, mas da possibilidade de inovação pedagógica e inserção das TDIC -, uma vez que demonstraram traduções criativas das diretrizes e defesa enfática dessas práticas. Já a docente de Linguagens da Escola B assumiu majoritariamente o papel de “crítica”, ao questionar os sentidos e determinações das políticas educacionais. Contudo, em relação ao material oficial, aproximou-se da postura “receptora”, atribuindo valor ao conteúdo apresentado no PET. Essa oscilação evidencia que as disposições docentes são múltiplas e coexistem, reconfigurando os sentidos da política conforme os contextos de atuação.

No que tange à avaliação, duas dimensões se evidenciaram como centrais nas práticas e percepções das escolas analisadas: a política de progressão continuada e as atividades complementares. A avaliação diagnóstica, embora elevada pela SEE-MG à posição de eixo estruturante do REANP a partir do segundo semestre de 2020, não foi mencionada por nenhum dos docentes de ambas as escolas, nem nos questionários, nem nas entrevistas. Esse silenciamento é revelador: apesar de sua obrigatoriedade e do incentivo via premiação, tais avaliações não foram incorporadas de forma significativa ao cotidiano escolar. Isso sugere que, embora executadas, foram vivenciadas como um procedimento burocrático, esvaziado de sentido pedagógico - uma manifestação clara de como determinados dispositivos, mesmo centrais no texto da política, podem ser deslocados ou marginalizados no processo de tradução em prática (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Em sentido oposto, a política de progressão continuada emergiu com grande força nas falas docentes, especialmente na Escola A. A decisão da SEE-MG de garantir o avanço dos estudantes independentemente da entrega dos PETs foi alvo de intensas críticas, evidenciando uma concepção de avaliação pautada na verificação e certificação do esforço individual. Os professores manifestaram indignação diante da ausência de mecanismos que permitissem a reprovação, interpretando essa medida como fator de desmobilização e de esvaziamento da responsabilidade discente. As falas revelam a crença de que a progressão automática comprometeu o engajamento com o processo de ensino-aprendizagem e desvalorizou o papel pedagógico docente. Na Escola B, embora de forma menos enfática, a crítica também esteve presente, concentrando-se na percepção de que a mera entrega do PET - mesmo incompleto ou em branco - era suficiente para garantir a promoção, o que foi qualificado como um “absurdo”. Em ambas as instituições, a avaliação foi associada a uma lógica disciplinar, operando como mecanismo de regulação da conduta estudantil e de sustentação do *ethos* profissional docente.

Por fim, as atividades complementares, introduzidas de forma mais sistemática a partir de 2021, abriram uma brecha para a reapropriação parcial do trabalho docente. Em ambas as escolas, ainda que sob mediações distintas, os professores relataram maior liberdade para definir os instrumentos avaliativos, retomando formas mais próximas da avaliação formativa. Na Escola A, os relatos destacam a realização de seminários, provas *online* e apresentações orais, revelando um movimento de reconstrução da prática pedagógica a partir de iniciativas dos próprios docentes. Já na Escola B, embora a direção tenha orientado que ao menos uma das tarefas assumisse formato mais tradicional, as professoras também mencionaram experiências criativas, como desenhos e mapas mentais. Esse reposicionamento, mesmo que limitado, tensionou a lógica conteudista e homogeneizante do REANP, reinscrevendo o processo avaliativo em uma

perspectiva mais situada, dialógica e conectada às realidades dos estudantes. O contraste entre o esvaziamento da avaliação diagnóstica, a rejeição à progressão continuada e a apropriação das atividades complementares evidencia a complexidade das disputas em torno da avaliação, revelando como os sentidos da política são constantemente reelaborados na prática escolar - atravessados por disposições históricas, mediações institucionais e condições materiais desiguais (Bourdieu; Wacquant, 2005; Ball; Maguire; Braun, 2021).

Diante do exposto, o REANP não pode ser compreendido apenas a partir do que previam seus documentos oficiais, mas deve ser analisado em sua *implementação* concreta, nos espaços onde a política é efetivamente produzida - as escolas. A análise das experiências das duas escolas nos permitiu compreender como o mesmo programa de ERE foi atuado de formas profundamente distintas por cada instituição, evidenciando que esse processo está diretamente condicionado às posições ocupadas por essas unidades de ensino no campo educacional, às trajetórias de seus atores e às disposições construídas historicamente no interior de cada comunidade escolar (Bourdieu, 2008).

A Escola A ocupa uma posição privilegiada e relativamente dominante no subcampo educacional, resultado do volume de capitais simbólicos e institucionais acumulados tanto por sua relevância histórica quanto pela constância nos resultados alcançados ao longo do tempo - elementos que a consolidam como referência de educação pública de qualidade. Essa trajetória de valorização institucional, internalizada no *habitus* docente, favoreceu um processo de tradução mais ativo da política, atravessado por mediações e ressignificações das diretrizes e práticas. A Escola B, por sua vez, não integra o primeiro escalão das instituições públicas locais. Com menor acúmulo de capitais, seu reconhecimento é mais restrito e fortemente ancorado no vínculo com a comunidade atendida do que no prestígio junto às instâncias superiores. Nesse cenário, sua atuação foi mais discreta e difusa, marcada por uma ambivalência entre a adesão ao prescrito e movimentos de resistência.

Nesse cenário, a responsabilização afetou ambas as instituições, mas com efeitos distintos. Na Escola A, a resposta produzida estava alinhada à lógica da performatividade, não em um sentido estrito de atendimento a metas quantificáveis, mas de uma atuação ancorada sob o prisma da excelência, da qualidade e da inovação, que visava superar as fragilidades do programa, pelo menos em termos pedagógicos. A Escola B optou por uma versão mais comedida, que atendia ao mínimo exigido e acessível às condições objetivas de seus estudantes e professores e dessa forma, na mesma medida em que atendia à performatividade clássica - prática direcionada ao cumprimento dos resultados - se configurava como uma resistência à

responsabilização. Não se trata, contudo, de uma dicotomia entre resistência e submissão, mas de formas diferenciadas de atuação conformadas pelas disposições subjetivas dos agentes e pelas condições objetivas de suas instituições. Nesse sentido, a política não se realiza de forma homogênea, mas é reconfigurada por aqueles que a atuam, negociam ou resistem a ela (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Com base nas discussões desenvolvidas nesta subseção - centradas no contexto da prática -, retomamos agora as perguntas formuladas na Subseção 3.1.1.3, articulando as respostas aos dados empíricos e aos referenciais teóricos que orientaram esta análise.

A análise das entrevistas e dos questionários revela que os professores e as escolas interpretaram, receberam e implementaram as orientações do REANP de forma situada, marcada por sentimentos ambíguos e condicionada pelas estruturas institucionais locais. Sua chegada foi acompanhada por sensações mistas de alívio e insegurança. Embora o programa tenha sido percebido como uma tentativa de organização frente ao caos instaurado pela pandemia, rapidamente vieram à tona frustrações com a baixa qualidade do material, a ausência de suporte técnico-formativo e a intensificação do trabalho burocrático. A Escola A, com apoio de uma gestão atuante, definiu coletivamente um modelo de tutorias via *Google Meet*. Já a Escola B, operando sob menor coordenação institucional, deixou a cargo de cada docente a escolha dos meios e formatos de atuação, revelando que a implementação da política foi mediada pelas condições e interpretações locais.

As variações nas formas de apropriação e implementação entre as duas escolas foram evidentes e podem ser atribuídas, sobretudo, à posição ocupada por cada instituição no sub-campo educacional - marcada pela distribuição desigual de capitais simbólicos e institucionais. A Escola A, relativamente mais favorecida, operou com maior coesão e capacidade de reinterpretar a proposta, enquanto a Escola B, com menor estrutura organizacional, respondeu de forma mais fragmentada, ainda que com indícios pontuais de inovação individualizada.

No que diz respeito às formas de resistência que emergiram ao longo do processo, elas assumiram contornos distintos nas duas instituições. Na Escola A, destacaram-se iniciativas organizadas, como a negociação da carga horária das tutorias, o questionamento à progressão continuada dos estudantes e o fortalecimento de redes colaborativas internas. Já na Escola B, prevaleceram manifestações mais silenciosas e individualizadas, como a recusa ao uso de determinadas ferramentas e a simplificação das tarefas propostas. Em ambos os contextos, essas respostas foram atravessadas por condições objetivas - infraestrutura, gestão e recursos - e subjetivas - crenças, valores e disposições docentes - que influenciaram as formas de atuação frente à política, sem, contudo, determinar por completo as escolhas dos sujeitos.

No que diz respeito às contradições e tensões entre os sentidos atribuídos à política pelos seus formuladores e as práticas efetivadas nas escolas, elas foram especialmente marcadas pela distância entre o discurso de equidade, inovação e valorização docente e os dispositivos operacionais propostos. Os documentos normativos do REANP, em especial os produzidos em 2020, apresentavam um caráter pouco prescritivo no que se refere à organização do trabalho pedagógico, delegando às escolas a responsabilidade pela escolha das metodologias -, mas, simultaneamente, centralizavam o currículo, precarizavam a formação e intensificavam os mecanismos de responsabilização individual. Essa combinação reforçou uma lógica performativa que colidiu com as condições reais de funcionamento das instituições. As escolas, ao reescreverem esses textos no cotidiano, evidenciaram o descompasso entre a política como texto e a política como prática (Ball; Maguire; Braun, 2021). A Escola A, por dispor de maior capital simbólico e institucional, tensionou essas contradições de forma mais ativa, buscando mediá-las por meio de práticas colaborativas e reorganizações locais. Já a Escola B, com menor capacidade de articulação, experienciou a política de forma mais prescritiva e limitadora, sem condições de reverter os efeitos da centralização curricular e da ausência de suporte formativo. As divergências entre os sentidos oficiais e os efeitos concretos da política revelam, portanto, como a implementação do REANP se deu em meio a tensões estruturais, marcadas por disputas simbólicas e por desigualdades históricas entre as escolas da rede.

Por fim, entre os principais desafios enfrentados no processo de implementação do REANP, destacaram-se a falta de estrutura tecnológica, a precariedade da formação oferecida, o excesso de tarefas burocráticas e as pressões por desempenho. Para lidar com esses impasses, os professores e as escolas construíram saídas possíveis a partir de suas condições reais: combinaram plataformas, recorreram uns aos outros para resolver dificuldades cotidianas e buscaram negociar com as instâncias superiores. Nenhuma dessas estratégias deu conta de contornar completamente os limites impostos pela política, mas todas revelam o esforço dos sujeitos em não se submeter passivamente às regras do jogo. A sala de aula, mesmo virtual e esvaziada, seguiu sendo um espaço de disputa, em que os professores reescreveram a política com os recursos que tinham - materiais, simbólicos e coletivos.

4.3.6 Contexto dos resultados/efeitos

A formulação original da abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992) considerava a existência de três momentos interconectados na trajetória das políticas. O sociólogo inglês dá continuidade a essa elaboração teórico-metodológica e, em obra posterior (Ball,

1994), acrescenta mais dois contextos, sendo um deles o contexto dos resultados/efeitos. Neste primeiro esforço, o autor constrói as bases dessas novas dimensões, mas, assim como em seus outros trabalhos, não aprofunda nem estabelece procedimentos sistemáticos para sua aplicação nas investigações. Isso não se deve a uma fragilidade conceitual ou displicência metodológica, mas sim à própria perspectiva epistemológica que orienta sua produção. Ball não concebe seus recursos analíticos como estruturas prontas e acabadas, mas como ferramentas expansivas, que convidam os leitores a construir suas próprias estratégias de análise, alinhadas às realidades e aos temas que pretendem investigar. Sua proposta assume, assim, um caráter muito mais de catalisador do que de roteiro fixo de rotas e destinos (Mainardes, 2006).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), Ball argumenta que “os resultados são uma extensão da prática”. Nesse sentido, os autores compartilham a ênfase na experiência concreta das políticas nas escolas, mas, enquanto Ball se concentra na tradução e na atuação cotidiana dos sujeitos, Mainardes e Marcondes buscam compreender as consequências dessas normativas - tanto intencionais quanto não intencionais - sobre os atores e as instituições. Assim, podem ser pensados de maneira contínua, como momentos distintos de uma mesma dinâmica analítica, sendo o contexto dos resultados e efeitos uma extensão reflexiva e avaliativa da prática vivida (Ball, 1994; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Segundo Ball (1994), esses efeitos podem ser classificados em dois tipos: de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem estão relacionados aos impactos das políticas sobre as práticas docentes e, dessa forma, se expressam sobretudo nas dimensões curriculares, pedagógicas e avaliativas. Já os efeitos de segunda ordem correspondem à interação das políticas com as desigualdades pré-existentes, especialmente com os padrões de acesso, oportunidade e justiça social (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009). Assim, podem ser interpretados a partir de alguns dos tópicos contemplados no âmbito administrativo, entre eles as condições de acesso, o envolvimento e a adesão ao programa de ERE, bem como a avaliação da efetivação - ou não - do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os demais contextos da abordagem do ciclo de políticas exigiam um esforço que era, ao mesmo tempo, descritivo e analítico. Sendo assim, nos tópicos anteriores, primeiro apresentávamos o *corpus* para, posteriormente, buscarmos algumas respostas preliminares para nossas questões norteadoras. Tendo em vista que o contexto dos resultados e efeitos tem caráter puramente analítico, procuramos realizar um movimento contrário: partimos das perguntas - indicadas na Subseção 3.1.1.3, em que tratamos dos procedimentos de construção e produção de dados para esse contexto - e caminhamos em direção ao material selecionado. A escolha dessa

estratégia não se deve apenas a uma questão metodológica, mas também reflete nosso compromisso em tomar as questões como eixo condutor da análise, permitindo que as categorias analíticas se articulem organicamente a partir dos efeitos identificados, em vez de serem tomadas como molduras fixas para a interpretação dos dados.

Tendo em vista que a SEE-MG, durante os dois anos de vigência da pandemia - e mesmo com o seu fim e o retorno das atividades - não publicou relatório ou dossiê que avaliasse de forma transparente os resultados alcançados (ou não) pelo programa, estamos utilizando uma reunião realizada pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (2020c), cujo objetivo central seria receber essa devolutiva da secretaria. Ainda que incipiente, essa reunião se constitui como um importante indicativo para a análise dos efeitos de segunda ordem. De forma complementar, também recorreremos aos indicadores educacionais produzidos pelo INEP, em especial aqueles relacionados às taxas de rendimento, IDEB e ENEM. Contudo, ainda que esses dados estatísticos sejam essenciais nesse processo, a compreensão dos efeitos produzidos pela política também exige a “pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica” (Mainardes, 2006, p. 60). Por isso, retomamos alguns dos pontos abordados tanto no questionário quanto nas entrevistas. Essa combinação entre análises estatísticas mais amplas e os relatos produzidos pelos docentes participantes da pesquisa permite o tensionamento com as narrativas oficiais e uma compreensão mais precisa dos desdobramentos produzidos pelo REANP na educação do Estado de Minas Gerais.

4.3.6.1 Efeitos de 1ª Ordem

Ao iniciar a análise dos efeitos de primeira ordem produzidos pelo REANP, procuramos responder à primeira das questões norteadoras que orientam esta seção: quais impactos essa política gerou sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos professores? Nesse percurso, começamos pelo desdobramento mais visível e imediato relatado nas entrevistas - a indução à incorporação das TDIC no cotidiano escolar durante o ERE. Como discutido nas subseções anteriores, essa apropriação assumiu feições distintas nas duas instituições investigadas. Na Escola A, esse processo ocorreu de forma mais intensa e sistematizada, contando com um suporte institucional articulado na figura do diretor e de um grupo de professores que atuou como multiplicador de boas práticas. Por sua vez, na Escola B, essa inserção foi marcada por fragilidade e fragmentação, muitas vezes dependente da iniciativa individual de alguns docentes, tanto no uso das tecnologias quanto no apoio aos colegas.

A despeito da incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar, a maioria das entrevistadas relatou que a transformação e adaptação das práticas pedagógicas aos ambientes virtuais afetou substancialmente suas condições de trabalho. Os desafios impostos pela mediação tecnológica, a redefinição de rotinas e a ausência de suporte continuado tornaram o processo ainda mais exaustivo. Esses impactos são evidenciados nos excertos a seguir.

Eu acho que a **gente trabalhou muito mais, assim, porque a gente teve que sair da nossa zona de conforto, né, e teve que procurar outras estratégias**. Então, se a aula com *slide* não estava dando, a tutoria com *slide* não estava dando, a gente tinha que procurar outras alternativas, então você **passava muito tempo planejando, a gente passa muito tempo procurando, aplicativos, estratégias mesmo para trabalhar com os alunos** (Ciências da Natureza - Escola A).

Olha, acho que **foi muito dificultoso pra todo mundo**. Primeiro **porque a gente estava diante de uma ferramenta que nós não sabíamos usar**. Então a gente tinha que preparar o material, a gente estava sem saber como passar aquilo, porque no início a nossa ignorância era tão grande que a gente não sabia nem como compartilhar os documentos [...]. **E era um desgaste físico e mental infinito. Porque a gente se cobrava muito, né? A gente queria oferecer uma aula de qualidade, queremos até hoje, queríamos muito mais** (Humanidades - Escola A).

E uma coisa assim, depois eu me arrependi muito. No primeiro momento, não, mas depois foi os grupos de *WhatsApp*. É porque aí os alunos ficam com acesso para você o tempo todo. 7 dias por semana. Então, era sábado, domingo, feriado (Humanidades - Escola A).

É... Não sei dizer qual é o motivo que fez com que a gente se sentisse tão sobrecarregado. [...] **O trabalho de você fazer uma aula todos os dias pra você compartilhar aqui, ele é demorado. Então você quer acrescentar um vídeo, você quer acrescentar uma imagem, você quer fazer um esqueminha coloridinho e aquilo consome um tempo, que você senta aqui, vou gastar meia hora pra fazer isso aqui**. Quando você olha no relógio foram duas aulas pra fazer uma aula. Então isso consumia muito tempo da gente. Eu desenvolvi hernia de disco, tendinite, bursite, sabe? De tanto que esse negócio foi sobrecarregando fisicamente também. Então, parecia que não era cansativo, mas ficou muito cansativo, né? O processo (Linguagens - Escola A).

Com relação à tecnologia em si, ao uso da tecnologia, apesar de eu nunca ter usado nada, *Meet*, essas coisas, não foi difícil. Mas **foi uma adaptação sofrida no sentido**

de que era muito mais trabalhoso, né? Era muito assim... A gente não tinha momento *off*, vamos dizer assim, né? Então, nesse sentido, pra mim, foi muito mais cansativo, muito mais cansativo. Uma dedicação o tempo todo, assim (Linguagens - Escola B).

Os relatos evidenciam que não apenas a falta de formação adequada para o ensino em plataformas digitais foi responsável pela sobrecarga de trabalho verificada, mas também a própria dinâmica interna desses recursos, que exigiam um tempo maior de preparação das aulas do que aquele já experimentado na educação presencial. Além disso, o fato de operarem multiplataformas como forma de superar as dificuldades de acesso de seus estudantes produziu um cenário em que não havia mais separação entre momentos de trabalho e de repouso. Nas narrativas, há inúmeras evidências da internalização dos mecanismos de responsabilização: “a gente teve que sair da nossa zona de conforto” (Ciências da Natureza - Escola A); “a gente se cobrava muito” (Humanidades - Escola A); “a gente não tinha momento *off*” (Linguagens - Escola B). Tais dispositivos neoliberais de ajuste de conduta, que já invadiam a educação desde a década de 1990, foram plenamente incorporados ao *habitus* docente. Mesmo em um contexto de profunda instabilidade social e emocional, de ausência deliberada de suporte institucional da SEE-MG e atravessado pelas desigualdades estruturais, os professores se lançaram na produção de respostas que, embora nobres, ocasionaram sua exaustão e adoecimento (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2021). Nessa perspectiva, as condições objetivas de trabalho foram precarizadas, ao passo que cresciam as exigências de entrega, inovação e presença digital - num cenário em que faltavam recursos, apoio técnico e espaço institucional para elaboração coletiva (Tuão; Lamosa, 2021; Silva e Silva, 2021).

Ao longo do tempo, por iniciativa própria e com uma boa dose de solidariedade entre os pares, as dificuldades relativas ao uso das TDIC foram, em parte, superadas. No entanto, a assimetria verificada entre as duas escolas, tanto nas condições objetivas quanto na condução desse processo, resultou em efeitos distintos ao fim do REANP. Na Escola A, tais esforços foram apropriados e permanecem presentes nas práticas cotidianas. Já na Escola B, mesmo entre os docentes que demonstravam certo entusiasmo com as tecnologias, o uso das TDIC foi abandonado, conforme explicitado nos trechos a seguir.

Olha, assim, vou começar pelo ponto positivo. Eu não usava na sala de aula tecnologia [...]. **E essa pandemia na nossa escola, ela favoreceu muita coisa em relação à tecnologia pra mim. A escola sempre teve Datashow em todas as salas. Mas não**

tinha um computador em todas as salas. Hoje tem um computador em todas as salas. Nós já chegamos lá, ligamos o computador, ou ele já está ligado pra nós, é só a gente entrar no nosso *e-mail*, compartilhar lá no nosso *Drive* o que a gente quer, ou o que a gente quiser. **Então isso facilitou pra mim nesse sentido. Hoje eu já entro na sala, acho que se o computador não funcionar, o *Datashow* não funcionar, eu já fico perdida** (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

[...] **todas as salas hoje, tem *data show*, computador ligado em todas as salas com internet. Nós usamos isso em quase todas as nossas aulas.** Então, assim, a gente se aprofundou mesmo nessa ferramenta e a gente leva hoje. Nós estamos presenciais, nós levamos isso. [...] **A gente se apropriou e nós não deixamos essa ferramenta agora que nós voltamos para o presencial** (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Então, assim, nós temos as nossas aulas, é um ou outro professor que não faz uso dessa tecnologia diariamente (Humanidades - Escola A; grifo nosso).

Eu achei muito tranquila, porque eu já, eu trabalho numa outra escola que exigia muito isso da gente. Como escola que tem uma visão mais progressista de educação. **Apesar de que hoje, quando a gente voltou para o presencial, a maioria das coisas é no papel. Porque eu acho que deu um *over*. Foi muita tecnologia nesses últimos dois anos. Agora o negócio está tudo no papel mesmo. Voltou.** Porque os meninos não escrevem mais e quando eles escrevem, escrevem muito errado, né? Então, a gente tem que achar o equilíbrio ali, né? A tecnologia é legal, mas eu acho que até certo ponto. Mas eu não tive nenhum, nada assim, de grande dificuldade (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Então, eu acredito que sim. É claro que a tecnologia, ela tem o lado positivo dela, ela tem as facilidades pra nós, professores, mas hoje, na minha visão, com tanto de defasagem que surgiu, vai ser difícil implementar mesmo da forma que deveria ser. Vai ser difícil. Acho que os nossos alunos ainda, a tecnologia, ela ajuda talvez, assim... Ela não tem como voltar atrás, eu acho. **Mas, igual hoje, eu estou usando quase que nada de tecnologia.** Pra você ter ideia, eu estou dando caligrafia pra meninos de 6º ano (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

A Escola A já possuía uma infraestrutura tecnológica instalada antes da pandemia, que foi aprimorada durante esse período com a instalação de um computador por sala. Ao retornarem ao presencial, os professores se beneficiaram dessas ferramentas e passaram a utilizá-las cotidianamente em sua prática - inclusive a representante de Linguagens, que em diversos momentos confessou suas resistências e limitações em relação às TDIC. Por outro lado, a Escola B, que não dispunha de recursos semelhantes, praticamente abandonou seu uso ao fim do

REANP. Ambas as docentes reconheciam a relevância de incorporar esses instrumentos ao processo de ensino-aprendizagem, mas justificavam que as defasagens observadas no retorno presencial e o uso excessivo das tecnologias durante o período pandêmico desestimulavam essa adoção. Se as políticas elaboradas a partir de realidades excepcionais são sempre interpretadas e traduzidas em função das condições contextuais específicas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2021), é natural que seus resultados e efeitos também apresentem variações.

Para além das TDIC, uma mudança de postura dos estudantes frente à educação - aprofundada pela pandemia - foi apontada pelas entrevistadas das duas instituições como um fator que afetou diretamente a prática docente. As falas revelam sinais de apatia e um comportamento marcado pela rejeição do diálogo e da troca, com preferência pela simples realização de tarefas, tal como ocorria durante o REANP - como se observa nos excertos a seguir.

Com relação à responsabilidade, por exemplo, você passa uma tarefa numa sala de 37 alunos, 5 chegam com a tarefa pronta. Você pede pra estudar um conteúdo pra você retomar no outro dia. E aí, pessoal, entraram lá no *site*, entraram no *link*, pesquisaram? Ninguém, sabe? Tá muito difícil. **Tá muito preocupante pra gente que é professor, tá sofrido. A gente tá sofrendo pra saber como reverter isso. Eles não conseguem localizar uma informação básica no texto. O cérebro deles está nesse modo aqui. Só sabe ler tela de celular. Mais nada** (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

Durante o processo que **você está explicando uma matéria, espera um retorno e esse retorno não vem** (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

Eles querem vir pra fazer atividade, pronto. Tanto que a gente estava comentando numa reunião aqui, **a professora de Matemática, comentou que trouxe um jogo pra eles. Gente, aluno é doido com essas coisas, né? Não, professora, para com isso aí, dá uma atividade qualquer, larga esse jogo pra lá, nós não queremos jogar não.** Isso no noturno, no Ensino Médio. Não querem saber de joguinho, não. Passa atividade aí no quadro e... Nossa... Por isso que eu falo que a tecnologia agora, que deveria mais ser valorizada, vai ser difícil. Por isso que você está sei lá, sem noção nenhuma do que seria aprendizagem, do que seria aprender, do que seria isso de... O que eu estou fazendo aqui? Ah, eu vou fazer atividade. E é alerta até pra uma coisa, **na nossa escola também, uma professora de Matemática, um pai reclamou porque ela estava passando pouca atividade. Pensa. Foi reclamar e ela falou, gente, mas eu estou aqui explicando, pra eu explicar essa...** Porque Matemática você dá uma continha, mas você explicar aquela continha é muita coisa. Então o pai reclamou,

porque no caderno do menino não tinha atividade. Muita atividade. **A gente fica perdido. E agora, o que eu faço?** (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

No discurso oficial, o REANP era apresentado como uma estratégia que reunia um conjunto de metodologias centradas no estudante. O que, em tese, deveria contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia produziu um efeito completamente diferente - embora condizente com a natureza da proposta da SEE-MG, que reduziu a complexidade do processo de ensino-aprendizagem à simples resolução de atividades. Ambas as docentes relataram que reverter esse comportamento nos alunos não estava sendo uma tarefa fácil e que, por vezes, se sentiam perdidas sobre qual ação tomar. A parte dialógica da educação era deslocada para a posição de elemento indesejado, questionada tanto pelos discentes quanto por suas famílias. Nem mesmo a tão clamada “inovação pedagógica” parecia surtir efeito, como apontado pela representante de Linguagens da Escola B ao narrar a experiência de outra colega. Essa instrumentalização da relação educativa afetava significativamente a prática pedagógica, visto que, diante desse cenário, os educadores poderiam abdicar, desanimar ou desistir de valores e compromissos profissionais - afetando, inclusive, a identidade docente.

As condições com que esses estudantes retornaram ao ensino presencial - especialmente no que diz respeito à aprendizagem - também impactaram profundamente a atuação dos professores. Esses pontos serão abordados com maior profundidade na subseção seguinte, dedicada aos efeitos de segunda ordem. No entanto, a defasagem de aprendizagem acumulada durante o ERE impôs uma série de desafios a outras dimensões da prática, como o currículo e a avaliação. Isso nos leva à segunda pergunta que orienta as discussões desta seção: de que forma a política afetou o planejamento curricular e os processos de avaliação? Retomaremos um relato da professora de Linguagens para iniciarmos a construção de uma resposta.

[...] parece que até a gente também, enquanto professor, tendo o REANP nesses anos, desaprendeu, parece que até a planejar mesmo a aula. E também mudou tudo muito junto, porque aí vem a BNCC logo agora. Então, acho que misturou tudo. Eu estou com muita dificuldade, realmente, de planejar a minha aula, porque eu estou no sexto ano, mas eu vou dar aula para que nível? Eu vou dar aula para o quarto, que é o que eles pararam na pandemia? Os meninos que estão no Ensino Médio também... Eu falo e penso: gente, o que eu vou passar para esses meninos? **Porque o que está na BNCC, o que está no plano mesmo, anual, aquilo lá é fora da realidade deles.** Não tem como. Então, acho que não só o REANP trouxe isso, essa pandemia, toda essa defasagem... Eu estou, assim, com essa dificuldade de saber

o que eu vou oferecer para esse aluno em termos de conteúdo, o que vai ser necessário, o que vai ser feito (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

O relato da professora revela a manutenção da prescrição curricular iniciada na pandemia e os efeitos do controle exercido pela SEE-MG sobre a autonomia no planejamento e na seleção dos conteúdos e saberes relevantes para cada contexto particular. Ela aponta que a proposta presente na BNCC e no Plano de Curso da secretaria - que, em tese, deveria considerar esses impactos, pois é elaborada anualmente - estava em profundo descompasso com a realidade vivenciada em sala de aula, impondo um dilema ético - atender às necessidades dos estudantes ou às exigências da autoridade central.

Em 2022, o Plano de Curso mantinha o formato já apresentado na Subseção 4.2.2. *Curriculo* do contexto da produção de texto, ou seja, organizava as habilidades previstas no CRMG e os conteúdos relacionados a elas por bimestre, estabelecendo a sequência ideal para serem trabalhados pelos docentes em sala de aula.

Este documento tem como objetivo **auxiliar o professor na elaboração do planejamento escolar, favorecer a organização das ações pedagógicas e estabelecer uma metodologia de sequência lógica**, qualificando os processos de ensino e aprendizagem (Minas Gerais, 2022a, p. 8; grifo nosso).

Deste modo, **o documento não traz consigo uma “receita pronta”**. Ele está **aberto a adequações de acordo com a realidade do território e dos estudantes, de sua criatividade e experiência**. O que trazemos é uma proposta de como alinhar esse trabalho didático-pedagógico, facilitando na construção de projetos de trabalho, sequências didáticas e/ou de atividades, na definição e no alcance dos objetivos e das expectativas de aprendizagem. **Caberá aos professores, mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, articulação dos componentes curriculares e a definição pelo uso das diferentes metodologias no contexto das salas de aulas** (Minas Gerais, 2022a, p. 10; grifo nosso).

Na apresentação do documento, a SEE-MG explicita que o Plano de Curso é uma ferramenta auxiliar ao trabalho do professor. A sequência estabelecida era uma sugestão de percurso curricular, que deveria ser adaptada por cada docente aos contextos particulares em que atuava. Nos anos seguintes, o Plano de Curso deixou de trazer uma seção dedicada a essa discussão introdutória e passou a se restringir à apresentação da distribuição das habilidades e temas por bimestre, para cada componente curricular e ano de ensino. Em 2025, há uma mudança de postura da secretaria, que passa a exigir o cumprimento do que está previsto no documento, como se observa no excerto a seguir.

Portanto, **reiteramos a importância da utilização constante deste material por toda a equipe pedagógica e pelo corpo docente, no planejamento e organização**

dos Planos de Aula, com o objetivo claro de garantir o alcance das metas e competências estabelecidas no CRMG. **Este documento deve ser visto como uma ferramenta essencial para orientar a prática docente** e contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que possibilite aos estudantes o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e a conquista de uma formação de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios de uma sociedade em constante evolução (Minas Gerais, 2025b, p. 10; grifo nosso).

O que antes era um suporte ao docente é transformado em ferramenta essencial, que deve ser utilizada constantemente por todo o grupo escolar no planejamento das ações. Nessa nova orientação, a seleção dos conteúdos curriculares e a organização de sua sequência didática não estão mais sob controle dos docentes, mas sim da SEE-MG e da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais, responsáveis pela elaboração do documento. Entretanto, controlar a implementação do prescrito no interior das salas de aula pode ser uma tarefa difícil. Dessa forma, esse movimento se deu em profunda articulação com a dimensão avaliativa.

Minas Gerais foi um dos primeiros estados a instituir um sistema próprio de avaliação, no início dos anos 2000 (Oliveira, 2019). Nesse contexto, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), com o objetivo de implementar o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e, a partir de 2003, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) (Minas Gerais, 2000). A partir de 2021, a SEE-MG intensificou o uso das avaliações externas, aplicando periodicamente um conjunto de instrumentos formativos em toda a rede: uma avaliação diagnóstica e duas avaliações trimestrais (Minas Gerais, 2022). Embora a formalização dessa política só tenha ocorrido em 2025, com a Resolução SEE nº 5.138, de 2 de abril (Minas Gerais, 2025d), sua aplicação já estava em curso desde o período pandêmico. Segundo a Revista de Resultados do SIMAVE (2022), as avaliações trimestrais foram elaboradas com base em uma matriz de referência definida pela própria SEE-MG, como se observa no excerto a seguir.

As **matrizes de referência** apresentam as **habilidades consideradas, pela rede de ensino do Estado, como fundamentais para cada trimestre do ano letivo, em cada ano de escolaridade dos componentes curriculares avaliados** (Minas Gerais, 2022b; grifo nosso).

Mesmo sem mencionar diretamente o Plano de Curso referente a 2022, o documento apontou que os instrumentos avaliativos foram construídos com base nas habilidades definidas pela SEE-MG para cada trimestre, nos moldes do referido documento. Em notícia publicada no *site* da secretaria em 2023, já há a explicitação da articulação entre currículo oficial e avaliação, conforme trecho a seguir.

A matriz de referência da Avaliação Diagnóstica foi construída com base nos Planos de Curso da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2023).

A escolha do professor por modificar a sequência dos conteúdos estabelecidos no documento impacta diretamente os resultados alcançados pelos estudantes, visto que a avaliação acompanhava a distribuição bimestral dos conteúdos em sua elaboração. A cada ano, a SEE-MG foi ampliando o controle sobre esses aspectos e reforçando o vínculo entre as avaliações gerais e o currículo prescrito. Um exemplo disso é o documento intitulado *Orientação pedagógica: semana dos dias escolares - ano letivo de 2025* (Minas Gerais, 2025a), direcionado aos diretores, vice-diretores e especialistas, que definia uma agenda para esse período de planejamento que antecede o início do ano letivo - como se observa no excerto a seguir.

Este documento fornece diretrizes claras para o planejamento e organização da primeira semana de atividades escolares, a fim de promover a qualidade educacional na Rede Estadual de Minas Gerais.

Objetivos:

1. Reafirmar as metas pedagógicas e administrativas para 2025.
2. **Analisar resultados alcançados em 2024 e planejar melhorias.**
3. **Alinhar práticas pedagógicas com diretrizes estaduais.**
4. Estabelecer um ambiente escolar acolhedor, produtivo e inclusivo (Minas Gerais, 2025a, p. 4; grifo nosso).

O documento, do tipo *readerly* (prescritivo), estabelecia diretrizes “claras” para a organização da primeira semana de atividades, entre cujos objetivos estavam a análise dos resultados das avaliações e o alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes do Estado. No cronograma definido - que especificava quais tópicos deveriam ser tratados em cada um dos dias - a SEE-MG indicava que o segundo dia (04/02/2025) seria dedicado à avaliação, ao currículo e ao planejamento de aula.

Terça-feira (04/02/2025)

Responsáveis: Vice-diretor e EEB.

Objetivo: Analisar dados e resultados das avaliações educacionais

[...]

- **Analisar os resultados dos estudantes nas Avaliações Formativas de 2024 e levantar as habilidades que devem ser priorizadas no planejamento**, de forma articulada com todos os componentes curriculares, potencializando as especificidades de cada um no desenvolvimento das habilidades identificadas com baixo nível de desempenho, utilizando prioritariamente Língua Portuguesa e Matemática.

Observação: **É essencial aprofundar a discussão dos dados, garantindo que as decisões pedagógicas sejam respaldadas por evidências concretas** (Minas Gerais, 2025a, p. 8 e 9; grifo nosso).

Uma das ações a serem realizadas na data definida pelo órgão central estava relacionada à análise dos resultados alcançados nas avaliações formativas de 2024 - diagnóstica e intermediária - para identificação das habilidades curriculares não consolidadas, com vistas à sua priorização no planejamento de aulas do ano letivo de 2025. O documento encerra esse trecho remetendo à noção de que as decisões pedagógicas devem ser apoiadas por evidências concretas, ou seja, pelas métricas e estatísticas produzidas a partir dos referidos instrumentos avaliativos. Na sequência, para o mesmo dia, a equipe escolar deveria promover a apropriação curricular, como se observa nos fragmentos abaixo.

Objetivo: Apropriação curricular

Ações:

Ensino Fundamental e Médio (em grupos distintos)

Planejamento das aulas dos componentes curriculares

Planejar de acordo com o MAPA-MG - CRMG, Planos de Curso, Cadernos MAPA e MAPA Mais, demais materiais (Se Liga) e documentos orientadores disponibilizados pela rede.

1º Momento: O que é preciso ensinar?

(Re)Apresentar para os professores o MAPA-MG como conjunto de materiais pedagógicos que utiliza como referência as habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). **Reiterar que o MAPA trata-se do percurso que apoia o professor no fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.**

2º Momento: Como planejar?

Apresentar para professores os Planos de Curso que são de publicação anual e contemplam a organização das habilidades do CRMG, seguindo-se a lógica de progressão, ao longo dos 4 bimestres (Minas Gerais, 2025a, p. 9; grifo nosso).

A novidade está no redirecionamento do foco para o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA), que já existia desde 2022, mas foi remodelado e assumiu o formato de sequência didática. Em outras palavras, trata-se de um catálogo de planos de aula elaborado bimestralmente, em consonância com os Planos de Curso e o CRMG (Minas Gerais, 2025a). Cada tópico é apresentado com perguntas como: “O que é preciso ensinar?” e “Como planejar?”, cujas respostas orientam o planejamento curricular para os Planos de Curso e o planejamento pedagógico para o MAPA. Ainda sem caráter obrigatório, mas considerando os movimentos realizados desde a pandemia, não seria surpresa se, em algum momento próximo, o MAPA - que não se restringe a controlar o currículo, mas a atuação concreta do professor - se torne uma exigência formal, passível de acompanhamento e punição.

Conspiracionistas dirão que foi uma estratégia milimetricamente arquitetada para a retirada da autonomia docente. Mas o próprio desenrolar desse processo evidencia que, atentos às respostas dadas no cotidiano escolar, a SEE-MG foi construindo paulatinamente um conjunto de dispositivos que tinham como finalidade recolocar o professor na mesma posição que lhe foi destinada durante a pandemia - a de um técnico aplicador de aulas previamente formatadas,

sem controle sobre o que e como ensinar. É válido lembrar que currículo e avaliação, sobretudo o primeiro, foram os aspectos mais “negligenciados” no REANP. A partir do segundo semestre de 2020, demonstramos como a avaliação vai sendo incorporada e ocupando lugar de centralidade no programa. Com seu fim, houve uma série de temores relacionados à privatização exógena (Ball; Youdell, 2008) da educação e ao uso do ERE como laboratório para esse fim. Contudo, o que se nota são táticas endógenas de privatização - tal como conceituadas por Ball e Youdell (2008) - que incorporam elementos estranhos à educação, sobretudo do campo administrativo-gerencial, às práticas e subjetividades dos sujeitos. Ainda é preciso considerar todas as discussões desenvolvidas neste trabalho, nas quais procuramos analisar as formas pelas quais as escolas interpretam, traduzem e atuam esses textos: ora mais aderentes ao prescrito, ora mais alinhadas às condições de seu próprio contexto.

4.3.6.2 Efeitos de 2ª Ordem

Começamos o percurso analítico sobre os efeitos de 2ª ordem do REANP buscando compreender de que maneira ele afetou o acesso, a permanência e a participação dos estudantes nas atividades escolares - uma de nossas questões norteadoras. Conforme discutido ao longo das subseções anteriores, a maior parte dos docentes que participaram da pesquisa - três de cada escola - avaliou a adesão dos estudantes ao PET e às atividades complementares como mediana, situando-se entre 50% e 75% do total de alunos com quem trabalhavam. Quando indagados sobre a participação nas aulas síncronas via *Google Meet*, indicaram que estava na média (três professores) ou abaixo dela (quatro), o que significava que menos da metade dos alunos acessava esses recursos. Em ambos os casos, mesmo no melhor dos cenários, um quarto dos discentes de cada turma não acessava qualquer forma de ensino, permanecendo excluídos do processo de escolarização - ainda que precário - oferecido naquele contexto. Esse quadro, descrito também por Oliveira *et al.* (2021), Silva, Oliveira e Pereira (2021), Rodrigues (2022), Alves, Martins e Moura (2021) e Cazal (2021), aponta para o aprofundamento das desigualdades sociais já existentes, intensificadas pelas limitações estruturais do modelo de ensino remoto emergencial.

A SEE-MG não publicou, durante ou após a pandemia, nenhum relatório com dados sobre o alcance, a efetividade ou outros indicadores relacionados aos resultados do programa. Diante disso, optamos por utilizar como referência a Reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG (2020c), realizada em 27 de novembro de 2020. Na ocasião, as informações apresentadas pela secretária Júlia Sant’Anna destoavam dos relatos dos docentes,

ao afirmar que a quantidade de estudantes sem acesso ao material - exclusivamente ele - era expressivamente menor e que os esforços de busca ativa já haviam reduzido esses números. O excerto a seguir é o mais próximo que se tem de resultados oficiais divulgados pela secretaria.

Sobre evasão, deputada, nós temos trabalhado, também trouxe o número, muito cuidadosamente esse ponto de ter o **sistema de gestão para fazer o acompanhamento de cada uma das matrículas, nos permite ver precisamente quais são os alunos que estão conseguindo realizar os trabalhos, receber o material** e conseguimos promover, como disse, aquela **busca ativa e o retorno dos 29.384 estudantes que estavam afastados** e que nós conseguimos a partir desse trabalho bravo de professores, nessa aproximação direta com os estudantes e dos diretores, fazendo a entrega do material e esse acompanhamento de retorno (ALMG, 2020c; grifo nosso).

Para a secretária, o acesso era garantido por uma ferramenta de gestão que compilava informações individualizadas sobre o recebimento e a devolutiva do material, o que, segundo ela, permitia rastrear os estudantes evadidos e trazê-los de volta às atividades escolares. A escala de medida do acesso à educação adotada pela SEE-MG correspondia estritamente ao acesso ao PET - ou seja, à realização de atividades sem qualquer mediação pedagógica. Em nenhum momento foi apresentada a quantidade de discentes que ainda se encontravam apartados do direito à educação. Dito isso, recorreremos à taxa de evasão calculada pelo INEP, conforme Tabela 16.

Tabela 16 - Taxa de Abandono para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no período entre 2019 e 2023, no Brasil, em Minas Gerais e nas Escolas A e B

	Ensino Fundamental Anos Finais					Ensino Médio				
	2019	2020	2021	2022	2023	2019	2020	2021	2022	2023
Taxa de Abandono										
Brasil	1,7	1,2	1,7	1,6	1,1	5,5	2,6	5,8	6,6	3,8
Minas Gerais	1,6	4,5	1,6	2	1,7	5,3	8,3	4	7,8	5,8
Escola A	0	0	0	0	0	0,2	5,6	0,5	2,1	2,9
Escola B	1,1	13,7	9,2	6,5	4,2	6,7	17,8	22	13,2	8,8

Fonte: INEP (2020b; 2020c; 2021b; 2021c; 2022d; 2022e; 2023b; 2023c), organizada pelo autor.

O indicador do INEP revelou que a taxa de abandono registrou ampliação equivalente para os dois níveis de ensino quando comparados os anos de 2019 e 2021, apresentando declínio nos anos subsequentes e retornando a patamares próximos aos que se verificavam antes da pandemia. Com relação às instituições estudadas nesta pesquisa, na Escola A apenas o Ensino Médio foi afetado, com aumento no primeiro ano do REANP, seguido de quedas sucessivas nos períodos seguintes. Apesar disso, os índices mantiveram-se sempre abaixo das médias nacional

e estadual. Na Escola B, por sua vez, o crescimento da taxa de abandono foi expressivo, sobretudo nos anos de vigência do programa de ERE. Ainda que tenha sido reduzida a partir de 2022, permanecia acima das médias nacionais e estaduais até 2023. Esse aumento nas taxas de abandono provocou impactos ainda não revertidos na quantidade de alunos das duas instituições, como se observa na Tabela 17.

Tabela 17 – Quantidade de alunos por etapa e por escola de 2019 a 2021		
Ano/Etapa	Escola A	Escola B
2019		
Ensino Fundamental Anos Finais	149	297
Ensino Médio	760	347
Total	909	644
2020		
Ensino Fundamental Anos Finais	115	308
Ensino Médio	812	356
Total	927	664
2021		
Ensino Fundamental Anos Finais	108	261
Ensino Médio	745	302
Total	853	563
2022		
Ensino Fundamental Anos Finais	96	283
Ensino Médio	725	274
Total	821	557
2023		
Ensino Fundamental Anos Finais	103	231
Ensino Médio	774	281
Total	877	512
2024		
Ensino Fundamental Anos Finais	103	223
Ensino Médio	766	338
Total	869	561
Fonte: Inep (2020a; 2021d; 2022b; 2023a; 2024; 2025), organizada pelo autor.		

Mesmo com a queda nas taxas de abandono, ambas as unidades escolares não conseguiram retomar o patamar de matrículas que apresentavam no período anterior à pandemia. Os dados indicam que essa variação negativa foi mais acentuada na Escola B, alcançando quase

20%, ante os 6% registrados na Escola A. Os alunos que deixaram essas instituições podem tanto ter se matriculado em outras escolas quanto abandonado os estudos - as informações disponíveis não permitem afirmar com precisão. Ainda assim, os dados revelam que os impactos da pandemia sobre o acesso e a permanência na educação foram mais profundos entre os estudantes da Escola B, provenientes de duas regiões periféricas da cidade, que provavelmente já enfrentavam desigualdades sociais e educacionais antes mesmo da implementação do REANP.

Além disso, julgamos relevante compreender como a política de ERE do Estado de Minas Gerais afetou a aprendizagem dos estudantes - o que corresponde à nossa penúltima questão norteadora para este contexto. No questionário, sete dos nove participantes compartilharam a percepção de que houve uma piora significativa no processo de ensino-aprendizagem, mesmo entre aqueles estudantes que participavam das aulas síncronas. O tema foi aprofundado nas entrevistas, como se observa nos trechos abaixo.

[...] a gente tá vendo esse reflexo agora no retorno presencial. Então, **muitos alunos com defasagem mesmo. Então, assim, a defasagem tá grande.** E a gente vai precisar trabalhar isso ainda por muito tempo. **É uma coisa que vai refletir na educação ainda por muito tempo** (Ciências da Natureza - Escola A; grifo nosso).

A impressão que a gente tem é de que **os alunos já não sabiam estudar muito, já não se dedicavam muito, já não davam muita importância para a escola e para aprender. Agora, piorou drasticamente.** E agora ainda tem o fator de que **eles estão com uma defasagem muito grande e eles não estão conseguindo acompanhar** (Linguagens - Escola A; grifo nosso).

Eu vejo hoje, o que aconteceu nos últimos dois anos. Eles não escreveram. **Eles escrevem muito mal. Foi uma perda muito grande. Não coloca vírgula, não coloca acento.** E, não é Por causa de... Ah, porque é rico, porque é pobre, porque **eu trabalho em duas realidades diferentes. Está assim, nos dois** (Humanidades - Escola B; grifo nosso).

Na questão da alfabetização, do letramento mesmo desse aluno, acho que a gente retrocedeu uns 10 mil anos. Uns 10 anos, com certeza. Mas, porque parece que agora, tipo assim, **esse aluno que não sabe ler hoje, ele já não sabia.** Porque você está no sexto ano e estava no quarto, deveria saber. Mas ele teria um percurso ainda de final, de Fundamental 1, que ia sanar algumas defasagens. E aí foi o contrário. **Essa defasagem, ela só piorou.** E eu chego agora, com uma maturidade, uma cabeça diferente. Não é aquela alfabetização do Beabá mais. **E eles não tem o professor alfabetizador, porque o sexto ano, não é alfabetização mais.** Mesmo nós, da Língua

Portuguesa, nós não temos nem assim um semestre de alfabetização. Entendeu? Porque supõe que ele já seja alfabetizado. **Então, acho que principalmente nesse campo da alfabetização, do letramento, da interpretação, que vai recair em todas as matérias** (Linguagens - Escola B; grifo nosso).

O relato de todas as participantes é consensual. Com a fragilização do processo de ensino-aprendizagem durante o REANP, os estudantes acumularam uma série de defasagens que se evidenciaram no retorno presencial. A professora de Linguagens da Escola B apontou que os alunos que já apresentavam alguma dificuldade na leitura não conseguiram consolidar essa habilidade nesse período e foram promovidos automaticamente para o Ensino Fundamental Anos Finais, no qual os docentes não são formados para atuar com a alfabetização. Os efeitos dessas perdas serão sentidos por toda a trajetória escolar do discente. Dito isso, recorreremos novamente aos dados do IDEB para verificarmos como esse cenário se refletiu nos resultados, conforme Tabela 18.

Tabela 18 - IDEB por etapa e por escola de 2019 e 2023⁴³

Ano/Etapa	Brasil ⁴⁴	Minas Gerais ⁴⁵	Escola A	Escola B
2019				
Ensino Fundamental Anos Finais	4,7	4,6	5,4	4,5
Ensino Médio	3,9	4	4,6	3,5
2021				
Ensino Fundamental Anos Finais	5	5	5,5	-
Ensino Médio	3,9	4	-	-
2023				
Ensino Fundamental Anos Finais	4,9	4,6	-	4,6
Ensino Médio	4,1	4	-	3,9

Fonte: Inep (2023d; 2023e; 2023f; 2023g), organizada pelo autor.

O primeiro ponto que precisa ser considerado é que tanto a Escola B, em 2021, quanto à Escola A, em 2023, não tiveram os resultados divulgados em decorrência da baixa participação dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - um dos elementos que compõem o índice -, o que não ocorria desde 2009 (INEP, 2023f; 2023g). As informações que temos

⁴³ Conforme a Nota Informativa do INEP (2022c), o IDEB 2021 só é calculado e divulgado se, por etapa escolar, a escola registrar no mínimo dez estudantes presentes no dia do SAEB e taxa de participação mínima de 80 % (ou 50 % para municípios). Caso essas condições não sejam atendidas, o índice não é divulgado, sendo substituído por um traço ("-") nos relatórios

⁴⁴ Foi considerado somente o índice referente às redes estaduais.

⁴⁵ Foi considerado somente o índice referente à rede estadual.

à disposição revelam que, em âmbito nacional, as notas do IDEB mantiveram o mesmo patamar alcançado em 2019, e as instituições estudadas registraram ligeiro aumento nos anos em que atenderam aos critérios para validação dos resultados. Em contraposição ao relatado por nossas entrevistadas, os dados oficiais indicavam que, aparentemente, a pandemia não havia produzido nenhum impacto mensurável. Contudo, o outro atributo que compõe o cálculo do IDEB é a taxa de aprovação, apresentada junto com a taxa de reprovação na Tabela 19.

Tabela 19 - Taxas de Aprovação e Reprovação para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, no período entre 2019 e 2023, no Brasil, em Minas Gerais e nas Escolas A e B

	Ensino Fundamental Anos Finais					Ensino Médio				
	2019	2020	2021	2022	2023	2019	2020	2021	2022	2023
Taxa de Aprovação										
Brasil	90	97,3	95,8	92,7	94,7	84,5	94,6	89,8	85	90,5
Minas Gerais	87,7	95,4	96	91,3	92	82,8	89,7	91,3	84,2	86,5
Escola A	88,5	100	94,4	98,9	89,3	82,5	94,4	83,3	84,2	84,7
Escola B	84,7	86,3	69,5	85,9	84,1	75,6	67	65,3	73,7	85,7
Taxa de Reprovação										
Brasil	8,3	1,5	2,5	5,7	4,2	10	2,8	4,4	8,4	5,7
Minas Gerais	10,7	0,1	2,4	6,7	6,3	11,9	2	4,7	8	7,7
Escola A	11,5	0	5,6	1,1	10,7	17,3	0	16,2	13,7	12,4
Escola B	14,2	0	21,3	7,6	11,7	17,7	15,2	12,7	13,1	5,5

Fonte: INEP (2020b; 2020c; 2021b; 2021c; 2022d; 2022e; 2023b; 2023c), organizada pelo autor.

No intervalo temporal contemplado no quadro, houve aumento das taxas de aprovação em âmbito nacional e estadual, com pico registrado nos anos de vigência do ERE. Embora tenha apresentado oscilações, o valor em 2023 era superior ao do ano anterior à pandemia. Na Escola A, o panorama seguiu essa tendência. Ao longo desse período, a taxa manteve-se sempre acima do índice de 2019. Já na Escola B, mesmo com a Resolução SEE nº 4.468/2020 (Minas Gerais, 2020l), que estabelecia o direito à progressão continuada durante o REANP, especialmente em 2020, a instituição não alcançou 90% de aprovação. No ano seguinte, as taxas caíram vertiginosamente nos dois níveis de ensino, atingindo aproximadamente 70% no Ensino Fundamental Anos Finais e 65% no Ensino Médio. Ao final de 2023, a escola já havia retomado ou superado o padrão anterior à pandemia.

Como estabelecem relação direta, as taxas de reprovação estiveram em queda no Brasil e no Estado de Minas Gerais. De forma geral, nas duas unidades escolares investigadas houve redução desses valores, embora tenham se mantido, na maior parte do tempo, superiores às registradas nas instâncias superiores. Em 2021, com o fim da artificialidade imposta pela

Resolução SEE nº 4.468/2020 (Minas Gerais, 2020l), essas taxas voltaram a subir, sobretudo no Ensino Fundamental Anos Finais. No Ensino Médio, houve movimento contrário, a ponto de, em 2023, a Escola B registrar 5,5% de reprovação - valor três vezes menor que o de 2019. Apesar de alargarmos brevemente essa análise, ao considerarmos apenas os dois anos em que as escolas permaneceram fechadas, os impactos foram mais devastadores na Escola B, que em 2021 ultrapassou os 20% de reprovação, mesmo em um contexto em que a progressão era definida praticamente pela entrega do PET. Tendo em vista que acesso à educação e aprendizado são indissociáveis, já que o primeiro é condição básica para o segundo, o crescimento da evasão na Escola B, articulado à ampliação da reprovação, nos oferece indícios de que as condições socioeconômicas foram preponderantes para a efetivação ou não do processo de ensino-aprendizagem durante o REANP. Por fim, na Tabela 20, compilamos as informações referentes à participação e ao resultado médio do ENEM, que nos ajudam a fechar essa discussão.

Tabela 20 - Participação e resultado médio do ENEM por escola de 2019 a 2021				
Ano	Escola A		Escola B	
	Participação	Resultado	Participação	Resultado
2019	161	520.11	54	469.42
2020	85	524.10	32	482.90
2021	116	493.87	19	491.71
2022	99	535.51	14	506.35
2023	82	526.44	-	-

Fonte: SAS Educação (s.d.). Adaptado pelo autor.

Mesmo com o aumento gradual das médias obtidas em ambas as instituições, a participação caiu drasticamente. Em 2023, o número de estudantes da Escola A que realizaram o ENEM correspondia à metade do registrado antes da pandemia. Na Escola B, após sucessivas quedas, não houve divulgação dos resultados para o referido ano, o que indica duas possibilidades: o número de participantes foi inferior a dez ou simplesmente inexistente. Em qualquer um dos casos, mesmo evidenciando a disparidade com que o ERE afetou cada escola, os dados mostram que, em apenas dois anos, os esforços pela ampliação do ingresso de estudantes de escolas públicas em universidades federais - ou mesmo não federais - sofreram um retrocesso.

Após essa discussão, encerramos com a última questão norteadora do contexto dos resultados e efeitos. Em que medida os dados estatísticos oficiais convergem ou divergem dos relatos e percepções docentes sobre os efeitos do REANP? A SEE-MG, tão afeita ao discurso gerencialista e às ferramentas de gestão, não realizou nenhuma publicação ou comunicação

sobre a avaliação ou os resultados do programa. Nos espaços em que representantes da secretaria participaram, as informações eram sempre apresentadas em valores absolutos de um “suposto” recebimento do material. Nada se dizia sobre a quantidade de atividades devolvidas, o número de alunos realizando o PET sem mediação pedagógica, entre outros aspectos centrais.

Há um descompasso enorme entre a narrativa do órgão central e os relatos docentes registrados nas entrevistas. Como demonstramos, sempre que confrontada, a SEE-MG se blindava das críticas ao modelo reafirmando seus méritos e reconhecimento em âmbito estadual e nacional. Na direção oposta, os participantes da pesquisa expuseram as fragilidades do programa e seus efeitos sobre o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes - sobretudo os com maiores restrições socioeconômicas. Os dados do INEP confirmaram essa percepção ao revelarem o aumento da evasão e da reprovação durante e/ou após o período pandêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, buscamos compreender a trajetória da política de ERE concebida e implementada pela SEE-MG como resposta à crise sanitária provocada pela pandemia de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave) causador da doença COVID-19. Com o fechamento das escolas e a necessidade de garantir, ainda que remotamente, a continuidade do calendário letivo, diversas redes estaduais passaram a adotar programas emergenciais de ensino. Em Minas Gerais, dois meses após a suspensão das aulas presenciais, a secretaria lançou o REANP, um modelo estruturado com base no uso das TDIC e centrado na distribuição do PET - material didático impresso ou digital oferecido a todos os estudantes da rede. Complementavam essa proposta o programa televisivo “Se Liga na Educação”, composto por videoaulas gravadas e ao vivo, o aplicativo “Conexão Escola” e o *site* “Estude em Casa”, ambos com funcionalidades semelhantes para o acesso aos conteúdos e canais de interação entre professores e estudantes. O objetivo declarado da política era garantir o cumprimento da carga horária mínima legalmente exigida e assegurar a continuidade das aprendizagens no contexto da pandemia.

No entanto, desde sua formulação, o programa esteve longe de representar um consenso entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Professores, estudantes e outros agentes da comunidade escolar acumularam críticas relacionadas à qualidade dos materiais, à ausência de formação docente e de políticas de inclusão digital, bem como o descompasso entre o modelo proposto e as desigualdades estruturais do Estado. Apesar disso, a SEE-MG manteve uma defesa enfática do REANP, promovendo-o como uma referência nacional e como exemplo de solução eficiente frente aos desafios do período.

A escolha do REANP como objeto desta análise não se deu por acaso, visto que sou professor da rede estadual de ensino e estava em atuação no período em que foi implantado. Ademais, trata-se de uma política pública formulada sob condições extraordinárias, mas que deixava indícios de que seus efeitos ultrapassariam o período emergencial, afetando profundamente o direito à educação, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho docente. Mesmo sem a pretensão de esgotar todas as discussões sobre o tema e cientes da impossibilidade de oferecer respostas definitivas a uma questão tão complexa, buscamos contribuir para o entendimento das características, movimentos e tendências assumidas pelas políticas educacionais durante a pandemia no Brasil, particularmente, no Estado de Minas Gerais. Investigar como essa estratégia foi construída e operada auxilia na interpretação dos caminhos recentes da política educacional mineira.

Nosso percurso investigativo foi orientado por um conjunto de questionamentos articulados em torno de quatro eixos principais: as concepções e tendências que fundamentaram o programa, os processos que marcaram sua elaboração normativa, as formas como foi interpretado e operacionalizado pelos diferentes atores envolvidos, e os efeitos que produziu sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente, o acesso e a qualidade da educação na rede estadual. Diante do exposto, nossa hipótese é de que o REANP, concebido como uma política educacional emergencial, foi tributário dos discursos hegemônicos globais e nacionais que, no contexto da pandemia, buscaram viabilizar estratégias de ensino remoto sem a devida consideração às condições concretas das comunidades atendidas. Sua formulação se deu em profundo desacerto com o cotidiano das escolas, dos professores e dos estudantes, de modo que, longe de mitigar desigualdades, o programa contribuiu para ampliá-las e para acentuar a precarização do trabalho docente.

À luz dessas premissas, definimos como objetivo geral deste trabalho analisar o REANP desde sua concepção até os efeitos produzidos no interior das escolas. Em outras palavras, buscamos examinar os processos de formulação, os discursos que sustentaram sua normatização, as formas como foi interpretado e operacionalizado pelos agentes escolares, bem como as consequências sobre as práticas pedagógicas, as condições de trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem e o direito à educação.

Para alcançar esse propósito, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa e exploratória, que combinasse revisão bibliográfica, análise dos marcos institucionais e dos discursos dos diversos atores envolvidos com o ensino remoto na rede estadual de Minas Gerais. Para dar conta da complexidade que marca as políticas educacionais contemporâneas, suas múltiplas escalas e sujeitos, adotamos a abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball, Bowe e Gold (1992). Essa perspectiva busca articular as dimensões macro e micro, superando o hiato entre formulação e implementação, e possibilita uma leitura relacional e não linear da trajetória das políticas, desde sua origem até os efeitos produzidos no cotidiano escolar. Com isso, permite analisar tanto a ação estatal quanto os processos micropolíticos e as estratégias dos profissionais que dão forma às normativas (Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2021). Os autores propõem cinco ciclos interligados: influência, produção do texto, prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), resultados/efeitos e estratégia política (Ball, 1994), a partir dos quais organizamos nossos objetivos específicos. Em cada um desses âmbitos, mobilizamos quatro dimensões centrais - administração, currículo, pedagogia e avaliação (Bernstein, 2003; Bates, 1992; Ball, 1994) - que guiaram nossa imersão nos dados.

O contexto de influência marca o início da construção das políticas públicas e dos discursos políticos. É nesse espaço que os mais diversos atores - organismos internacionais, empresas, organizações da sociedade civil, políticos, sindicatos, pesquisadores, professores, entre outros - disputam a hegemonia dos significados atribuídos à educação e às perspectivas para a política (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Neste contexto, analisamos os discursos produzidos pela OCDE, Unesco, Banco Mundial, TPE, CNE, Consed, Undime, SEE-MG, ALMG, Sind-UTE/MG e FEPENMG. Nosso objetivo específico relacionado a esse contexto foi verificar a origem e as influências globais, nacionais e locais presentes no programa de ensino remoto implementado pela SEE-MG.

O contexto da produção de texto é o espaço em que o discurso político constituído no ciclo anterior assume a forma de texto político. Os diferentes atores que compõem essas arenas disputam o controle sobre a elaboração e a interpretação dos documentos normativos (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011). Com base nessa concepção, nosso objetivo específico para esse contexto foi analisar os textos produzidos pela SEE-MG e demais atores em torno do REANP. Para isso, mobilizamos documentos e pronunciamentos oficiais emitidos pela secretaria, bem como entrevistas e participações em audiências da ALMG, em que o governo estadual apresentou sua leitura sobre a política de ERE. Também examinamos as interpretações e os sentidos atribuídos ao REANP por instituições como o FEPENMG, o Sind-UTE/MG, a própria ALMG e professores da rede.

O contexto da prática e dos resultados/efeitos foram trabalhados de forma conjunta (Mainardes; Marcondes, 2009). O primeiro diz respeito às arenas para as quais as políticas são concebidas e endereçadas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011), ou seja, as escolas, onde elas são “interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” (Mainardes, 2018, p. 5), produzindo consequências reais. Já o segundo se dedica a compreender essas consequências, identificando e analisando os impactos das políticas sobre as práticas docentes e como eles interagem com as desigualdades existentes (Ball, 1994; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

Dito isso, para o contexto da prática estabelecemos como objetivos específicos: analisar as percepções de professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio em duas escolas da rede estadual de Uberaba-MG sobre o REANP e identificar aproximações e distanciamentos entre essas percepções e os documentos oficiais produzidos pela SEE-MG, especialmente no que tange ao trabalho docente durante o programa. No que se refere ao

contexto dos resultados/efeitos, buscamos verificar quais os impactos do REANP na educação pública da rede estadual de Minas Gerais, a partir da experiência de duas escolas.

A busca por informações que subsidiassem a análise foi realizada por meio de pesquisa de campo com professoras e professores de duas escolas estaduais de Uberaba-MG, uma situada na região central (Escola A) e outra localizada na periferia (Escola B). A construção e produção de dados ocorreu em duas fases. Na primeira, utilizamos um questionário *online* (APÊNDICE A), elaborado no *Google Formulários* e composto por 29 questões, do qual obtivemos nove respostas. Na segunda, realizamos entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), com 18 questões, aplicadas por meio do *Google Meet*, com a participação de cinco professoras. Para o estudo dos resultados e efeitos, além das respostas obtidas nos instrumentos anteriores, foram considerados dados estatísticos produzidos pelo INEP, especialmente os referentes às taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e ao IDEB, bem como à reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ALMG, na qual a SEE-MG apresentou um balanço das ações realizadas em 2020, primeiro ano de vigência da política de ERE em Minas Gerais.

Esse percurso analítico nos permitiu identificar, a partir dos materiais consultados para o contexto da prática, que o REANP em Minas Gerais emergiu como uma resposta à crise da COVID-19 e foi fortemente influenciado pela circulação em rede de discursos e textos produzidos por atores posicionados em distintas escalas. Houve a constituição de uma rede global de políticas, a CGE, criada por iniciativa da Unesco, que reuniu organismos multilaterais como a OCDE e o Banco Mundial, representantes do setor privado - com ou sem fins lucrativos - como empresas de tecnologia, fundações e outras instituições. As recomendações advindas desses agentes se infiltraram no debate educacional brasileiro por meio de atores intermediários, como o TPE, o CNE, o Consed e a Undime, que realizaram a tradução desses discursos, sua recontextualização para a realidade local e sua capilarização nos diferentes níveis do sistema de ensino.

Com sutis variações de enfoque, mas unidos pela tônica de que a educação não podia parar, Unesco (2020), OCDE (2020) e Banco Mundial (2020), sob uma lógica gerencialista, construíram um conjunto de recomendações que atravessavam todas as dimensões do processo educativo e as convertiam em rotinas e ações operacionais. De modo geral, defendiam a substituição das aulas presenciais, enquanto as escolas estivessem fechadas, por estratégias de ensino remoto que iam desde videochamadas até a entrega de material didático autodirigido aos estudantes. Todas essas ferramentas deveriam estar alinhadas aos currículos vigentes, e também se recomendava a organização de um sistema de avaliação com finalidade somativa ou formativa. Enquanto a OCDE (2020) e a Unesco (2020) sugeriam o planejamento de políticas

voltadas à ampliação do acesso a dispositivos e conexões - base das ferramentas que permitiam maior interação entre professores e alunos -, o Banco Mundial (2020) considerava suficiente a simples parceria com empresas de telecomunicações para viabilizar navegação gratuita e já se propagava, em seus documentos, uma concepção de professor reduzido a operador de recursos tecnológicos e materiais pré-formatados.

Na circulação para as arenas de formulação de políticas nacionais, observamos o processo ativo de tradução realizado pelo TPE (2020a), CNE, Consed e Undime (TPE, 2020b), que aderiram rapidamente às orientações voltadas à continuidade das atividades. Esses atores incorporaram ao discurso a pauta da normatização e da parametrização das estratégias de ERE, assim como o foco no planejamento das ações para o pós-pandemia, enquanto medidas estruturantes essenciais - como a garantia de acesso a dispositivos e conexão, além da formação docente - foram relegadas ou completamente excluídas dos debates.

A SEE-MG se alinhou às concepções hegemônicas formuladas em escala global e nacional, reiterando o discurso de que a suspensão prolongada das aulas presenciais provocaria perdas significativas de aprendizagem e o aprofundamento das desigualdades. Esse movimento reforçou uma lógica gerencial e tecnocrática (Shiroma; Evangelista, 2015), que traduziu toda a complexidade do período em problemas operacionais a serem resolvidos por ações padronizadas e de curto prazo, como o REANP. Em contrapartida, vozes dissonantes - como o Sind-UTE/MG (2020a), o FEPEMG (2020) e parlamentares da oposição (ALMG, 2020a) - resistiram a essa agenda, defenderam a educação pública com equidade e denunciaram o processo autoritário de formulação e os efeitos excludentes do modelo adotado. Ainda assim, a SEE-MG não realizou modificações no desenho original do programa, silenciando as críticas e formalizando sua implementação em toda a rede estadual.

No contexto da produção de texto, demonstramos como o CNE e o CEE-MG incorporaram os discursos produzidos em escala global e nacional em seus pareceres e resoluções, reforçando o caráter normativo dessas ações, voltadas sobretudo para o cumprimento da carga horária mínima exigida. Ainda que o CEE-MG tenha incluído questões relativas ao acesso e à formação docente em suas normativas, tais aspectos não foram suficientes para garantir sua efetivação na política formulada pela SEE-MG.

A investigação das quatro dimensões analíticas (administração, currículo, pedagogia e avaliação) no contexto de produção do texto do REANP evidenciou a hegemonia da racionalidade gerencialista e da lógica de responsabilização na configuração da política. A resposta da SEE-MG assumiu a forma de planos operacionais padronizados, protocolos e instrumentos de

controle, voltados a garantir o funcionamento burocrático mínimo em meio à excepcionalidade pandêmica. O currículo foi acionado de maneira estritamente formal, com a definição centralizada dos conteúdos e da sequência didática, já que a própria secretaria assumiu a produção do material - o PET - elemento central da política. A prática docente foi reduzida à aplicação de atividades previamente definidas e ao cumprimento de tarefas administrativas. Paralelamente, a avaliação - inicialmente ausente do texto político - foi progressivamente incorporada como instrumento de regulação e legitimação, com foco na geração de indicadores e na validação da progressão dos alunos.

A pesquisa também identificou tensões e contradições marcantes entre o discurso oficial e as leituras produzidas por atores educacionais que foram silenciados nesse processo, revelando embates simbólicos significativos. Enquanto a SEE-MG promovia a ideia de que o REANP era uma política democrática, inclusiva, promotora da autonomia docente e capaz de assegurar uma educação de qualidade mesmo em um contexto de crise, vozes contra-hegemônicas emergiram no debate público para contestar essa versão. Professores, sindicatos (como o FEPEMG), universidades e parlamentares na Comissão de Educação da ALMG (2020b) denunciaram os efeitos excludentes, a baixa qualidade dos materiais e o esvaziamento pedagógico da proposta implementada. Em oposição, defenderam uma concepção de educação baseada na mediação pedagógica efetiva, no fortalecimento das relações humanas na escola e na formação crítica e emancipadora dos estudantes.

Em suma, o REANP, concebido sob forte influência de organismos multilaterais - em especial o Banco Mundial - e das orientações nacionais do TPE e do CNE, priorizou o cumprimento de exigências burocráticas em detrimento da promoção efetiva da aprendizagem. Ao silenciar questões estruturantes, como o acesso às tecnologias, a formação docente e a valorização de uma concepção pedagógica centrada na mediação e na interação, evidenciou sua orientação tecnocrática, alinhada ao ideário neoliberal. Diante da crise pandêmica, a política concentrou esforços na garantia da continuidade formal do sistema educacional, transferindo aos atores escolares a responsabilidade por sua execução e efetividade.

A análise do contexto da prática evidenciou que a implementação do REANP não se deu de maneira uniforme na rede estadual de Minas Gerais, sendo marcada por variações significativas entre as escolas, determinadas por suas posições no subcampo educacional, pelas trajetórias institucionais, pelas condições materiais e pelas disposições dos sujeitos envolvidos. A Escola A, historicamente valorizada e com maior capital institucional e simbólico acumulado, atuou a política com maior coesão interna, reinterpretando o texto da política e promovendo traduções locais que buscaram mitigar algumas de suas fragilidades - particularmente no

que se refere à qualidade do material e à participação docente no processo de ensino-aprendizagem, por meio das tutorias por videochamada. Já a Escola B, com menor volume de capitais e reconhecimento mais restrito, apresentou uma atuação marcada pela fragmentação e por uma apropriação mais pragmática do texto, aderindo ao prescrito, mas também expressando resistências e realizando intervenções pontuais por iniciativa de alguns docentes.

A atuação das escolas revelou-se fortemente situada, mas também condicionada pelas características do texto político. Em 2020, os documentos apresentavam um caráter *writerly*, não por reconhecerem o protagonismo docente na tradução das políticas, mas pela precariedade de sua concepção e formulação, que exigia dos sujeitos locais a interpretação e o preenchimento das lacunas deixadas pelas normativas da SEE-MG. Já em 2021, os textos tornaram-se mais estruturados, assumindo contornos *readerly* (prescritivos), com definição de ações, prazos e rotinas - configurando-se como textos mais fechados à intervenção dos leitores. Por outro lado, houve a incorporação das atividades complementares desenvolvidas pelos docentes como parte da carga horária legal, o que manteve certo espaço para agência e recontextualização. As avaliações formativas da secretaria - centrais no discurso oficial - foram desconsideradas nos relatos colhidos, enquanto a progressão continuada foi alvo de fortes críticas, sendo percebida como um processo de desresponsabilização discente e desvalorização do trabalho docente. Isso evidencia fissuras entre a intenção normativa e a prática concreta, mesmo em textos que visam limitar a atuação sobre eles, tal como apontaram Ball, Bowe e Gold (1992).

Sob o manto da autonomia, mas sem que a SEE-MG oferecesse os recursos e suportes necessários para sua real efetivação, essa abertura operou como mecanismo de responsabilização, que transferia os encargos e deveres que seriam do governo do Estado para as escolas, professores, alunos e famílias. As cobranças pelo uso das plataformas oficiais, as premiações e a exigência de realização de formação continuada estão entre outras estratégias que funcionavam como dispositivos de controle que reforçavam essa lógica. Ambas as instituições responderam de maneira performativa à política. Enquanto a Escola A assumia para si essa tarefa, e a equipe se desdobrava para entregar um modelo de ensino que garantisse a qualidade que era marca da instituição - a despeito da falta de apoio da autoridade central - a Escola B operava com mais comedimento, adaptando-se às possibilidades reais de sua comunidade e se limitando a cumprir as exigências formais. Em ambos os casos, a performatividade se articulou com formas diferenciadas de resistência e de agência, revelando como os sujeitos negociam e ressignificam a política a partir de seus lugares no campo e das disposições internalizadas. O resultado foi a produção de sentidos ambíguos e múltiplos: enquanto alguns docentes se engajaram como

entusiastas, mobilizando com criatividade as estratégias pedagógicas, outros reagiram com críticas, resistências silenciosas ou adesão mecânica ao prescrito. Essa heterogeneidade corrobora a noção de que a política é constantemente reescrita na prática (Ball; Maguire; Braun), e que sua efetivação não é linear, mas resultado de traduções situadas, atravessadas por agência, estrutura e disputas.

A análise dos efeitos de primeira e segunda ordem da política REANP, enquanto desdobramento do contexto da prática, evidenciou os múltiplos impactos provocados sobre o trabalho docente, a organização curricular, a avaliação e as desigualdades educacionais. Os efeitos de primeira ordem, voltados às práticas pedagógicas, revelaram uma reconfiguração forçada do uso das TDIC na educação. Na Escola A, que já possuía relativa densidade tecnológica instalada, as apropriações realizadas no contexto pandêmico foram incorporadas pelos professores à sua atuação e permaneceram sendo utilizadas no retorno presencial. Já na Escola B, mesmo a docente que se colocava como entusiasta do uso das tecnologias relatou ter reduzido sua aplicação às atividades cotidianas. Entretanto, a transição abrupta e a própria dinâmica dessas tecnologias afetaram as condições de trabalho, sem que houvesse contrapartidas institucionais por parte da SEE-MG, resultado em intensificação do trabalho e exaustão docente como apontaram diversos estudos (Saraiva; Traversini; Lockman, 2020; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Tuão; Lamosa, 2021). Esses achados reforçam que a responsabilização deslocou a carga da política para os sujeitos escolares, sem oferecer os meios necessários à sua efetivação. A forma como os alunos retornaram ao ensino presencial - mais avessos à dimensão dialógica da educação - também impactou diretamente o fazer docente, impondo ajustes, revisões de planejamento e redefinições das rotinas pedagógicas. Tais reconfigurações exigiram dos professores reinterpretções permanentes das orientações oficiais, muitas vezes em desalinho com a realidade concreta das turmas.

Além disso, constatamos que dispositivos de controle sobre a prática docente, acionados durante o REANP, foram não apenas mantidos, mas ampliados pela SEE-MG no período pós-pandêmico. A reformulação do SIMAVE e a incorporação das avaliações formativas vinculadas aos Planos de Curso - que estipulam conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos bimestralmente - reforçam uma lógica de padronização e controle sobre o trabalho do professor, atribuindo ao Estado a prerrogativa de definir tanto o que, quanto o como ensinar. Essas diretrizes reafirmam a racionalidade gerencialista que atravessou a política de ERE em Minas Gerais, evidenciando um modelo de responsabilização que desloca o foco da garantia de condições para o ensino para a cobrança por resultados, intensificando o monitoramento das práticas escolares (Shiroma; Evangelista, 2015). Desse modo, reatualiza-se a dinâmica instaurada durante o

REANP, que limitava a autonomia pedagógica e reposicionava os professores como meros executores de orientações previamente estabelecidas.

Os efeitos de segunda ordem, relacionados às desigualdades sociais e educacionais, revelaram que o REANP, longe de promover equidade, contribuiu, na maior parte dos casos, para acentuá-las. A adesão ao programa esteve fortemente condicionada à localização territorial das escolas e à classe social. Na Escola A, a participação foi mais ampla e estruturada, apesar dos desafios enfrentados. Já na Escola B, o alcance restringia-se a uma parcela reduzida dos alunos. Ambas registraram queda no número de matrículas, sobretudo no Ensino Médio, mas o abandono foi mais expressivo na escola instalada na periferia. O aumento das reprovações entre 2021 e 2022 confirma que as defasagens apontadas pelos docentes começaram a impactar diretamente a trajetória escolar dos estudantes nas duas unidades escolares. Por fim, embora o IDEB tenha se mantido estável, o encolhimento na participação no ENEM afetou os avanços conquistados ao longo das últimas décadas no enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente no acesso ao ensino superior.

Encerrada a apresentação dos resultados organizados pelos diferentes contextos do ciclo de políticas, destacamos as contribuições desta tese para o campo da educação. Ao evidenciar como a formulação e implementação do REANP se deram em meio a uma governança multi-escalar, na qual redes de políticas articulam atores globais, nacionais e locais em processos seletivos de tradução e recontextualização das diretrizes educacionais, o estudo revela que as políticas não circulam de forma linear, mas são reinterpretadas de maneira dinâmica e situada, gerando efeitos distintos conforme os contextos e agentes envolvidos. Nesse processo, destaca-se a atuação dos professores como sujeitos ativos na materialização das políticas, capazes de tensionar, resistir e produzir sentidos próprios diante das imposições normativas. Ao mesmo tempo, a responsabilização emerge como eixo estruturante que atravessa os discursos globais e se infiltra nas práticas e subjetividades docentes, gerando respostas performativas, sobrecarga de trabalho e impactos profundos na identidade profissional.

Nesta pesquisa procuramos construir um retrato panorâmico da trajetória de uma política educacional, captando a relação entre os distintos momentos, atores e arenas que disputaram a produção e constituição dos sentidos da educação no contexto pandêmico. Essa escolha metodológica exigia um olhar mais abrangente, capaz de considerar a mobilidade e a atuação das políticas entre as escalas global e local. Para percorrer esse caminho, elegemos o REANP - programa de ERE do Estado de Minas Gerais - como objeto pelo qual verificaríamos a manifestação desse fenômeno. Diante desse desejo, nosso recorte analítico, particularmente nas

esferas supra e intranacional, abrangeu apenas os textos e eventos produzidos pelos atores hegemônicos do campo educacional, deixando um campo de sombra sobre as vozes dissonantes que tensionavam essas lógicas no período. Essa delimitação também atendeu a dinâmicas propriamente operacionais, relacionadas ao tamanho do *corpus* textual que seríamos capazes de avaliar qualitativamente.

Outra limitação associada a esse percurso diz respeito à escolha dos sujeitos que compuseram os relatos utilizados na análise do contexto da prática. Direcionamos nossos esforços à escuta dos docentes, deixando de fora diretores e supervisores, cujas posições no interior da escola poderiam oferecer outras percepções sobre a atuação do REANP. Do mesmo modo, a participação dos estudantes seria desejável, por serem, em última instância, os destinatários das políticas e, conseqüentemente, os mais afetados por elas. Para além disso, tampouco foram incluídos os trabalhadores das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), responsáveis pela distribuição dos documentos oficiais e pelas primeiras interpretações sobre eles.

Ainda que este trabalho tenha delimitado seus focos analíticos, há frentes que se mostraram particularmente promissoras para investigações futuras. A atuação do CNE, do Consed e da Undime na articulação com atores globais e com o setor privado nacional, bem como seu papel na institucionalização e disseminação dos discursos dessas instâncias com as secretarias estaduais e municipais de educação, revelaram-se fundamentais - ainda que envoltas em certa opacidade que exige maior elucidação. Outro ponto que merece destaque é a influência das redes globais nas traduções realizadas pelas autoridades locais das recentes reformas educacionais nacionais, especialmente em um momento em que Estados e municípios iniciam a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, o que pode contribuir para compreender as direções e tendências que essas reformas assumem em diferentes contextos.

Ademais, discutimos como a SEE-MG, desde a pandemia, tem gradativamente ampliado o controle sobre a prática docente por meio do currículo e da avaliação - caminho que nos parece o mais natural a ser seguido na continuidade desta pesquisa. Trata-se de ações gestadas durante a vigência do REANP, reformuladas e reaproveitadas nos anos seguintes, atualmente em franco movimento de expansão. Nossa atenção permanecerá voltada à trajetória das políticas em seu ciclo contínuo e não linear (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994), com foco na compreensão dos processos de formulação, normatização e atuação. Nesse percurso, também pretendemos aprofundar a análise das transformações provocadas pelos mecanismos de responsabilização e performatividade sobre o *habitus* docente contemporâneo e sobre o fazer pedagógico nas escolas.

Diante do exposto, reconhecemos que esta tese não encerra os debates que mobilizou - antes, os reabre sob outros ângulos. Ao problematizar os modos pelos quais as políticas educacionais fluem pelas redes globais, são recortadas e hibridizadas nas arenas nacionais ganham forma no cotidiano escola, trazendo à tona os conformismos, tensionamentos, ambivalências e resistências que atravessam esse percurso, buscamos contribuir com análises que assumam essa complexidade. Nesse movimento, convidamos a comunidade acadêmica para que prossiga com esse trabalho, seja por meio de outros recortes empíricos, referenciais teóricos distintos ou mesmo pela revisão crítica das escolhas feitas nesta pesquisa. Mais do que oferecer respostas fechadas, o que pretendemos é adensar um campo de investigação que continue a interrogar as relações entre política, prática e desigualdade na educação pública brasileira.

Finalizo esta tese reafirmando a potência de um fazer acadêmico que se enraíza na escola pública e se alimenta das experiências vividas no cotidiano da docência. Mais do que objeto de estudo, o REANP foi vivido, sentido e enfrentado. Esta pesquisa não nasce de uma exterioridade analítica, mas de um lugar encarnado a partir do qual eu escrevo - como professor da rede pública, filho de professores e sujeito implicado nas contradições e possibilidades da educação. Refletir sistematicamente sobre a prática não deve ser privilégio de poucos, mas um direito de todos os que constroem sentidos, trajetórias e mundos a partir da escola. O professor-pesquisador da educação básica não pode mais ser exceção, por isso esta tese também é um chamado à universidade para que ela se abra, com radicalidade, à escuta, ao acolhimento e ao reconhecimento dos saberes que emergem do interior das escolas e que são construídos por quem está lá. Ao devolver à escola aquilo que dela nasceu, este trabalho pretende contribuir para a construção de outras narrativas possíveis - mais justas, mais plurais, mais críticas - sobre o que é, o que pode e o que deve ser a educação pública em nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. A educação brasileira e a pandemia: breve olhar conjuntural. **Le Monde Diplomatique Brasil**, acervo *online*, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-brasileira-e-a-pandemia-breve-olhar-conjuntural/>. Acesso em: 11 set. 2020.

ALVES, L. A. S.; MARTINS, A. C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, ES v. 86, n. 1, p. 61-78, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4373> Acesso em: 15 mar. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação à Distância**, [Goiânia], v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 1 set. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **5ª Reunião Especial**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020a. Publicado pelo canal Assembleia de Minas Gerais (211 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R3lWz1CTjJI&t=8662s>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. **6ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020b. Publicado pelo canal Assembleia de Minas Gerais (241 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ldZPW3yS2nE&list=PLUCq_zFD6m5rAA0aU5bmqcF-KrNVILooQq&index=87. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. **22ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2020c. Publicado pelo canal Assembleia de Minas Gerais (191 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CC2TAont664>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **TV Assembleia: 25 anos em defesa da cidadania**. Belo Horizonte, 30 nov. 2020d. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2020/11/30_tv_assembleia_25_anos.html. Acesso em: 17 jun. 2025.

_____. **Comunidade escolar critica municipalização de escolas em Ribeirão das Neves**. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte 18 out. 2021. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2021/10/18_audiencia_educacao_maos_dadas_ribeirao_das_neves. Acesso em: 29 maio 2025.

AUER, F.; NEGREIROS, H. L.; ARAUJO, G. C. de; ARAÚJO, V. C. de; SANTOS, W. dos. O Consed na construção da BNCC: uma experiência pública (com)partilhada? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21379, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21379>. Acesso em: 28 maio 2025.

AVELAR, M. Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, US, v. 24, p. 24, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London, UK: Routledge. 1992.

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6. p. 21-53.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London, Bruxelas, 2008. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf. Acesso em: 30 jan. 2015.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Líber Livro, 2013. p. 33-47.

BALL, S. J. **Educação Global SA**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de: Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2021. 242p.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?, 2 abr. 2020. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BARROS, J. D. A. A Revisão Bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento**: Juiz de Fora, MG, v. 11, n. 2, p. 103-111, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708/9826>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BATES, R. Knowledge in Educational Administration: an Australian perspective. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1992, São Francisco, US. **Anais**, São Francisco, US: 1992. p. 2-11. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED347688.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BERKOVICH, Izhak; BENOLIEL, Pascale. The educational aims of the OECD in its TALIS insight and lesson reports: exploring societal orientations. **Critical Studies in Education**, Abingdon, UK, v. 61, n. 2, p. 166-179, ago. 2020. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17508487.2017.1370428?needAccess=true>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**: Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Londres, UK: Routledge, 2003.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política**: a Filosofia política e as lições dos clássicos. Organização Michelangelo Bovero. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BONAMINO, A. M. C. de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 3, n. 5, p. 253-276, 15 fev. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38719>. Acesso em: 15 set. 24.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-138, jun. 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la Sociología Reflexiva**. Tradução Ariel Dillon. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores, 2005.

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. de F. A Unesco em pesquisas do campo da educação: discussões a partir do mapeamento da produção. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20511>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017 e institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 146, 21 dez. 2017a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018_BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 47, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. da R. *Think tanks*, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1 - 17, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75939>. Acesso em: 08 out. 2024.

CÁSSIO, F; CARNEIRO, S. É hora de falar da educação como bem público. **Le Monde Diplomatique Brasil**, acervo *online*, 20 mai. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/e-hora-de-falar-da-educacao-como-bem-publico/>. Acesso em: 11 set. 2020.

CAZAL, D. F. I. **O ensino remoto de Matemática no Ensino Médio em uma escola mineira**: percursos e percalços. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2021.

CELESTINO, S. M. da S.; SOUZA, R. de C. de. Relações sociais, pandemia da COVID-19 e Ensino Médio. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, ES, v. 86, n. 2, p. 45-59, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4188> Acesso em: 15 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**: reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 28 abr. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jun. 2025.

CRUZ, D. B. dos S.; MARCASSA, L. P. O papel da Undime no processo de afirmação da lógica da governança em redes no campo educacional brasileiro. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 43, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6760>. Acesso em: 28 maio 2025.

CRUZ, D. B. dos S. O papel do Consed no processo de formulação de políticas educacionais, no contexto do capital-imperialismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n.

00, p. e021043, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histeducbr/article/view/8659629>. Acesso em: 28 maio 2025.

CURY, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33–43, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/988>. Acesso em: 15 set. 24.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal Of Education Policy**, London, ENG, v. 14, n. 1, p. 1-17, jan. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/026809399286468>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio 2004.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1099–1120, out. 2010.

DIAS, R. E., ABREU, R. G. de, LOPES, A. C. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, C. E., GABRIEL, C. T., AMORIM, A. C. (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 13, n. 32, p. 1-23, 21 nov. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14426>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ENES, E. N. S. Globalização e educação. **Revista Pindorama**, Eunápolis, BA, v. 1, n. 1, p. 14, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/363>. Acesso em: 28 maio 2025.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (Brasil). **Afinal, o que é um think tank e qual é a sua importância para políticas públicas no Brasil?** 2020. Disponível em: <https://enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 8 out. 2024.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 49-62.

FÓRUM PERMANENTE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Ofício FEPEMG nº. 18/2020. Belo Horizonte, MG: Fórum Permanente Estadual de Educação de Minas Gerais, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-do-fepemg-sobre-aulas-remotas-promovidas-pela-see-mg>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido**:

esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 17-34.

G1. Bartô deixa Novo após ser suspenso por postura em prisão de homem suspeito de jogar ovo em bolsonaristas. **G1 Minas Gerais**, São Paulo, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/07/27/barto-deixa-novo-apos-ser-suspenso-por-postura-em-prisao-de-homem-suspeito-de-jogar-ovo-em-bolsonaristas.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 4. p. 100-122.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. O problema da globalização. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, n. 27, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/1954>. Acesso em: 19 ago. 2024.

HARVEY, D. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 13 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões e Unidades da Federação: 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Escolas: 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2019. Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=739690>. Acesso em: 21 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões e Unidades da Federação: 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>.

a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Escolas**: 2020. Brasília, DF: INEP, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**: 2020. Brasília, DF: INEP, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/centso-escolar/resultados>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Nota informativa sobre os critérios de cálculo e divulgação do IDEB 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões e Unidades da Federação**: 2021. Brasília, DF: INEP, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Escolas**: 2021. Brasília, DF: INEP, 2022e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões e Unidades da Federação**: 2022. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Taxas de Rendimento Escolar - Escolas**: 2022. Brasília, DF: INEP, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resultados do IDEB - Brasil**: anos iniciais, finais e ensino médio. Brasília, DF: INEP, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resultados do IDEB - Unidades da Federação**: anos iniciais, finais e Ensino Médio. Brasília, DF: INEP, 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resultados do IDEB - Escolas**: Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília, DF: INEP, 2023f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resultados do IDEB - Escolas**: Ensino Médio. Brasília, DF: INEP, 2023g. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed Editora; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 10. p. 248-282.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Em defesa das escolas como produtoras de políticas. In: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021. p. 7-18.

LOPES, G. H. de O. **Um olhar sobre as big techs na educação pública**: o caso *Google For Education* na rede de educação básica paulista. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/42388c8c-a853-4aa1-b984-82d8686a9155>. Acesso em: 29 maio 2025.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-80, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, M. W. *et al.* (org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 5. p. 77-88.

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the cycles of learning project (Brazil)**. 2004. 256 f. Tese (Doutorado) - Institute of Education, University of London, London, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 18, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e Política Educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgx-snhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 jul. 2022.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6. p. 143-172.

MAINARDES, J. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais. In: Fávero, A. A. *et al.* (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a teoria da atuação**. Chapecó, SC: Livrologia, 2022, p. 21-31.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento Todos Pela Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MENDES, C. L.; SOUTO, T. A. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Devir Educação**, Lavras, MG, p. 384-408, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/460>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MENTA, Marina. Alunos e professores relatam dificuldades no ensino à distância em Minas Gerais. **Brasil de Fato MG**. Belo Horizonte. 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais>. Acesso em: 12 set. 2020.

MICHETTI, M. A vida como projeto: a pedagogia do *homo economicus* e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, Guarulhos, SP, v. 55, p. 302-314, 2019. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2019.55.3.01. Acesso em: 15 set. 2024.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 104, de 14 de julho de 2000**: reedita a Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, institui o SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. Disponível em: <https://simave2018.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-104-DE-14-DE-JULHO-DE-2000.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3.655, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a publicação da atualização do Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG). Belo Horizonte, 22 nov. 2017. Disponível em: https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_3655_DISPOE_SOBRE_A_ATUALIZA%C3%87%C3%83O_DO_REGIMENTO_DO_FEPEMG_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE/MG nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 27 jun. 2019. Disponível em: https://saomigueldoanta.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Resolucao_470.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 1, de 15 de março de 2020**. Comitê Extraordinário COVID-19, Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-03-17#caderno-jornal>. Acesso em: 7 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. **Memorando-Circular nº 30/2020/SEE/SG - GABINETE**: sobre o Regime Especial de Teletrabalho para servidores lotados e em exercício nas escolas estaduais da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 9 abr. 2020b. Disponível em:

https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_30_2020_SEE_SG_-_GABINETE_de_09-04-2020.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 4310, de 17 de abril de 2020**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte: SEE, 2020c. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf> Acesso em: 7 set. 2020.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n° 474**, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 8 maio 2020d. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=12965&catid=5&m=0>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Documento Orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais - Versão 2. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte: SEE, 2020e. 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: 7 set. 2020.

MINAS GERAIS. Em palestra, secretária Julia Sant'Anna destaca inovação do Regime de Estudo não Presencial adotado em Minas. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte: SEE, 2020f. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/10980-em-palestra-secretaria-julia-sant-anna-destaca-inovacao-do-regime-de-estudo-nao-presencial-adotado-em-minas>. Acesso em: 7 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n° 4.403, de 17 de setembro de 2020g**. Estabelece diretrizes, atribuições e termos de uso para criação e utilização de webmails institucionais dos estudantes da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, p. 109, 19 set. 2020g. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.403,%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020.%20MG%201992020,%20p.109.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais. **Memorando-Circular n° 1/2020/SEE/DAVE**. Assunto: Aplicação da Avaliação Diagnóstica. Belo Horizonte, 25 set. 2020h. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2012020SEEDAVE,%2025%20de%20setembro%20de%202020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n° 4.423**, de 30 de setembro de 2020. Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e processos avaliativos para o ano letivo de 2020, institui o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e altera a resolução SEE n° 4.310/2020. Belo Horizonte, 30 set. 2020i. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESO-LUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.423%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020%20Retomada%20das%20atividades%20presenciais%20e%20Institui%20o%20ensino%20hi%CC%81brido.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.424, de 06 de outubro de 2020**. Estabelece normas para o encerramento e continuidade dos cursos semestrais na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, excepcionalmente no período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP em decorrência da pandemia. Belo Horizonte, 6 out. 2020j. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUCAO%20SEE%20N%204.424,%2006%2010%202020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Memorando-Circular nº 22/2020/SEE/SB**. Assunto: Orientações acerca do acesso aos PET Finais disponibilizados pelo Órgão Central e da produção de PET Final por escolas que não poderão utilizar do PET Final enviado pelo Órgão Central. Belo Horizonte, 24 nov. 2020k. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2022%20-%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20PET%20final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.468/2020, de 22 de dezembro de 2020. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte: SEE, 2020l. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4468-20-r%20-%20Public.%2022-12-20.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Documento Orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais - 2021. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte: SEE, 2021a. Disponível em: <https://srevarginha.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/432-documento-orientador-reanp-2021>. Acesso em: 1 jan. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Memorando SEE/SB nº 78/2021**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021b. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/500804014/Memorando-SEE-SB-n%C2%BA-78-2021-escola-de-formacao>. Acesso em: 29 maio 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MG nº 481, de 1º de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nas escolas do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/2021_Resolucao-CEE-no-481-01-de-julho-2021-institui-a-implementacao-do-CRMG.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.524, de 11 de março de 2021**. Institui o Prêmio Escola Transformação e dá outras providências. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 12 mar. 2021d. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.524%20DE%2011%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB, de 26 de março de 2021**. Orientações sobre o Conexão Escola 2.0, com ênfase na utilização do Google Sala de Aula como plataforma institucional oficial. Belo Horizonte: SEE-MG, 26 mar. 2021e. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%206%202021%20SEE%20SB.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.584, de 22 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas, que regulamenta a municipalização das escolas estaduais dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 23 dez. 2021f. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584_2021.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso Ensino Médio 2022**. Belo Horizonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, 2022a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oe0P_nPmxqise3gQG2EEB_dsiorTFHMr/view. Acesso em: 2 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **SIMAVE - 2022**: Revista de Resultados - Avaliações Trimestrais. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2022b. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2022/SIMAVE%202022%20-%20Revista%20de%20Resultados%20-%20Web.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação diagnóstica da rede estadual de ensino começa na próxima segunda-feira (27/2)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 24 fev. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/avaliacao-diagnostica-da-rede-estadual-de-ensino-comeca-na-proxima-segunda-feira-27-2/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.987, de 16 de abril de 2024**. Dispõe sobre alterações do Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG). Belo Horizonte, 16 abr. 2024. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/SEI_86363059_Resolucao_SEE_N_4.987_2024.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica**: semana dos dias escolares - ano letivo de 2025. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso 2025**: 6º Ano - Ensino Fundamental Anos Finais. Belo Horizonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, 2025b. Disponível em: file:///home/ubuntu/upload/EF2_6ANO_PLANO_DE_CURSO_2025.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Rede Minas é a segunda emissora que mais contribuiu para audiência da Rede Nacional de Comunicação Pública. **Agência Minas**, Belo Horizonte, 31 jan. 2025c. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/rede-minas-e-segunda-emissora-que-mais-contribuiu-para-audiencia-da-rede-nacional-de-comunicacao-publica>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.138, de 1º de abril de 2025**. Dispõe sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), no âmbito da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2025d. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_110776286_Resolucao_SEE_N__5.138_2025-1-2.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.148, de 9 de abril de 2025d**. Atualiza e regulamenta a municipalização das escolas estaduais dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 10 abr. 2025e. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_111364387_Resolucao_SEE_N__5._148_2025.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Simave/CAED – Portal das Avaliações**. Belo Horizonte: SEE/MG, (s.d.). Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/simavecaed>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências).

MONTAÑO, M. R. B. Políticas educacionais como “texto” e “discurso”: aportes para um estudo qualitativo. In: 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2019), 2019, Lisboa. **Atas**, Lisboa: 2019. p. 392-401. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2019-vol-1-educacao/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, v. 01, p. 95- 104.

OLIVEIRA, D. de P.; GONÇALVES, P. C. A parceria entre Minas Gerais e o Banco Mundial: uma análise do uso de condicionantes como instrumento de influência. **Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 198-223, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21530/ci.v12n1.2017.507>. Acesso em: 28 maio 2025.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* (Org.). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Cap. 13. p. 271-300.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v.

16, n. 1, p. 84-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, N.; PIRES, Y. Falta de normas claras e de ações coordenadas para distanciamento social prejudica combate à COVID. **Agência Senado**. Brasília, DF, abr. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/04/falta-de-normas-claras-e-de-acoes-coordenadas-para-distanciamento-social-prejudica-combate-a-covid>. Acesso em: 01 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Impacto da COVID-19 na Educação**. França: 2020a Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Nota informativa 2.1**: Estratégias de ensino à distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19. França: Unesco, 2020b. 8 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Global Education Coalition: Members**. [S.l.]: Unesco. Disponível em: <https://globaleducationcoalition.unesco.org/members>. Acesso em: 29 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **La OMS publica directrices para ayudar a los países a mantener los servicios sanitarios esenciales durante la pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/es/news/item/30-03-2020-who-releases-guidelines-to-help-countries-maintain-essential-health-services-during-the-COVID-19-pandemic>. Acesso em: 9 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-COVID-19>. Acesso em: 9 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à pandemia da COVID-19 de 2020**. Tradução de Raquel de Oliveira [S. l.], 30 mar. 2020. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/03/covid-19-educ-oei-2020-portg-r2.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ORTIZ, R. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 231–254, jan. 2009.

O TEMPO. Expulso do Novo, Bartô aparece ao lado de Zema em cerimônia do governo. **O Tempo**, Belo Horizonte, 9 abr. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/aparte/expulso-do-novo-barto-aparece-ao-lado-de-zema-em-cerimonia-do-governo-1.2647499>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PAULA NETO, D. A. de; FERNANDES, N. A. M. Regime Especial de Atividades Não Presenciais em Minas Gerais: uma análise sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 9, n. 6, p. e249628, 2024. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/701>. Acesso em: 31 jul. 2025.

PECK, J.; TICKELL, A. Neoliberalizing Space. **Antipode**, Oxford, ENG, v. 34, n. 3, p. 380-404, dec. 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8330.00247>. Acesso em: 15 set. 2024.

PEDRONI, T. C. É possível combinar as abordagens pós-estruturalistas e neo-marxistas? A construção de uma abordagem composta na teoria e na pesquisa educacional crítica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1505/19408>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PEDROSA, L. D. **O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 - intervenção, consentimento e resistência**. 2006. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/366873>. Acesso em: 10 janeiro 2025.

PENNA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, R. I. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2017. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2017/362805_1_1.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

PEREIRA, M. S. F.; SILVA, M. S. P. Educação Básica em Minas Gerais no Contexto da Pandemia e na Trilha do Partido “Novo”. **Revista Educação Básica em Foco**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, abr./jun. de 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/EducacaoBasicaemMinas-Gerais-MariaSimone.pdf> Acesso em: 11 set. 2020.

PEREIRA, M. G. **As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial**. 2022. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35526/1/Políticas-DeBonificaçãoC3%A7C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 janeiro 2025.

PONTES, N. L. M. T. de. **É possível uma ação criativa?** Elementos para uma teoria da ação na obra de Pierre Bourdieu. 2002. 87f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9761>. Acesso em: 9 nov. 2024.

REDE 98. Central 98 entrevista Secretária Júlia Sant'anna. **Del Rey Radiodifusão (Rede 98)**, 2020. Publicado pelo canal 98 Live (19 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QX50Y61HJgk&t=818s>. Acesso em: 10 jun. 2022.

REDE MINAS. Coletiva de imprensa de lançamento do Regime de Especial de Atividades Não Presenciais para os alunos da rede pública estadual de Minas Gerais. Coletiva proferida por Júlia Figueiredo Goytacaz Sant'anna e Geniana Guimarães Faria. Belo Horizonte: **Fundação TV Minas Cultural e Educativa (Rede Minas)**, 2020. Publicado pelo canal Rede Minas (24 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pOiUmaR-R7E&t=2s> Acesso em: 10 jun. 2022.

ROGRIGUES, C. A. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 47, p. e27430, 2022. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/27430>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 4, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>. Acesso em: 1 dez. 2024.

ROUBICEK, M. O relatório do TCU sobre a atuação do governo na pandemia. **Nexo Jornal**. São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/12/21/O-relat%C3%B3rio-do-TCU-sobre-a-atua%C3%A7%C3%A3o-do-governo-na-pandemia>. Acesso em: 1 jan. 2022.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 157-165, maio 2008. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1-24, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SAS EDUCAÇÃO. **Panorama ENEM**: desempenho de escolas no ENEM. [S.l.]: [s.n.], s.d. Disponível em: https://saseducacao.com.br/?page_id=1746. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUSA, J. L. U; PEREIRA, M. Z. da C. Atuação da Undime na Base Nacional Comum Curricular: analisando articulações. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 352–363, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.39412>. Acesso em: 28 maio 2025.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqqhYyw4mmn5m8pw/#top>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SHIROMA, E. O. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. **Journal of Education Policy**, London, ENG, v. 29, n. 3, p. 323-348, 2 set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.831949>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SHIROMA, E. O. Redes, *experts* e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 5, p. 1-22, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.5.14425.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SILVA, A. A. de S. **Política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise a partir do ciclo de políticas. 2017. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25635>. Acesso em: 20 maio 2022.

SILVA, P. de O. B.; OLIVEIRA, B. C. R. de; PEREIRA, F. H. “Não consigo acompanhar as aulas”: ensino remoto em Minas Gerais. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 20, p. 315-327, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2052>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 16, n. esp.3, p. 1604-1628, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Nota Pública do Sind-UTE/MG sobre a proposta da SEE/MG e o MEC utilizarem a Educação à Distância durante a pandemia de Coronavírus em Minas Gerais**. 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/nota-publica-do-sind-utemg-sobre-a-proposta-da-seemg-e-o-mec-utilizarem-a-educacao-a-distancia-durante-a-pandemia-de-coronavirus-em-minas-gerais/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Sind-UTE/MG Informa**: Secretaria de Estado de Educação/MG orienta suspender o retorno das atividades escolares em atendimento à decisão do TJMG. 17 abr. 2020b. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-utemg-informa-secretaria-de-estado-de-educacaomg-orienta-suspender-o-retorno-das-atividades-escolares-em-atendimento-a-decisao-do-tjmg/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa Outras Palavras nº 320. Apresentação de Thaline Araújo. Belo Horizonte: **Sindicato Único dos Trabalhadores em educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG)**, 2020c. Publicado pelo canal Sind-UTE Outras palavras (30 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KnrCY3sM5ac&t=117s>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 24, p. 15, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SOUZA, C. POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376/2808>. Acesso em: 16 fev. 2024.

THIESEN, J. da S. Atuação e alinhamentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed com movimentos pela internacionalização da educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 63, 20 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/18252>. Acesso em: 28 maio 2025.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/#>. Acesso em: 7 nov. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. São Paulo: Todos Pela Educação, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-educacao-ja%2Ce87bbcd0db0-4ddc-927c-9329cdb2b661>. Acesso em: 29 maio 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades 2019**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2019.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino à distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19**. Nota Técnica. 2020a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Diálogos com CNE**: a educação frente à pandemia. Webinar. 2020b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_fXIeFT1k4Y. Acesso em: 10 jun. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022**: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja-nacional/>. Acesso em: 29 maio 2025.

TUÃO, R. S.; LAMOSA, R. A. C. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, RJ, v. 23, n. 3, p. 756-772, 2021. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15963>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UCZAK, L. H; BERNARDI, L.M. A organização e ação do movimento empresarial Todos pela Educação durante a pandemia da COVID-19. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 38, ago. 2021. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15963>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 3. p. 48-77.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE...

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (REANP) do estado de Minas Gerais"

Olá, somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e convidamos você a participar da pesquisa "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (REANP) do estado de Minas Gerais". O objetivo desta pesquisa é: compreender as características do Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), implantado pela rede estadual de ensino de Minas Gerais no contexto da pandemia de COVID-19, bem como interpretar a percepção dos professores sobre o modelo adotado.

*Obrigatório

1. Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, * consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Pular para a seção 2 (Termo De Consentimento Livre e Esclarecido)
- ☐ Não tenho interesse em participar

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimento

Convidamos você a participar da pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (REANP) do estado de Minas Gerais". O objetivo desta pesquisa é: compreender as características do Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), implantado pela rede estadual de ensino de Minas Gerais no contexto da pandemia de COVID-19, bem como interpretar a percepção dos professores sobre o modelo adotado. Sua participação é importante, pois por se tratar de um fenômeno recente e ainda em curso, não contamos com uma ampla produção científica que se propõe a interpretar o planejamento e a operacionalização das políticas públicas de ensino remoto emergencial brasileiras, bem como suas consequências desejáveis e indesejáveis. Neste sentido justifica-se a necessidade e a urgência de analisarmos e compreendermos as bases que norteiam e estruturam estes projetos implementados no Brasil, bem como seus possíveis desdobramentos.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a um questionário, a ser realizado de maneira remota por meio da plataforma Google Formulários; com tempo estimado de trinta minutos, em data a ser combinada. Também poderá ser convidado a participar de uma entrevista, a ser realizada de maneira remota por meio da plataforma Google Meet; com tempo estimado de 45 minutos, em data a ser combinada via e-mail ou whatsapp.

Os riscos desta pesquisa são mínimos poderão ocorrer possíveis desconfortos por parte dos participantes, visto que cada pessoa tem suas singularidades e fragilidades, bem como os riscos característicos do ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas, para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: as professoras e professores não terão sua identidade revelada e seus nomes serão substituídos por códigos ou pseudônimos para preservar seu anonimato; os nomes e endereços das escolas também serão substituídos por códigos ou pseudônimos; todas as perguntas realizadas serão focadas nos objetivos da pesquisa, tomando cuidado com o efeito destas para cada indivíduo; os questionários de pesquisa em estado bruto serão protegidos e não serão acessados por nenhuma pessoa além dos pesquisadores listados neste termo, entretanto é preciso pontuar que há limitações em assegurar total confidencialidade e riscos zero de sua violação nos meios eletrônicos.

Espera-se que de sua participação na pesquisa contribua para a reflexão acerca da implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais e de sua prática docente durante a vigência do ensino remoto; assim como melhor compreensão das características que estruturam o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, bem como suas consequências desejáveis e indesejáveis.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento ou prejuízo junto aos pesquisadores, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador:

Nome: Domingos Angelo de Paula Neto

E-mail: domingos.netomg@gmail.com

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE...

Orientadora

Nome: Natália Aparecida Morato Fernandes

E-mail: natalia.fernandes@uftm.edu.br

Identificação do CEP/UFTM:

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 ou pelo e-mail cep@uftm.edu.br. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto à sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Consentimento, após esclarecimento.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (REANP) do estado de Minas Gerais", e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail fornecido para respostas ao questionário.

2. Você consente participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu consinto participar da pesquisa. *Pular para a pergunta 3*
- ☐ Não concordo.

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE...)

3. Qual o seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Perfil dos respondentes

4. Telefone para contato (Opcional)

5. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino☐ Feminino☐ Outro:

6. Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

☐ Licenciatura☐ Bacharelado com complementação pedagógica☐ Bacharelado sem complementação pedagógica☐ Especialização em Educação ou áreas correlatas☐ Especialização em outras áreas☐ Mestrado em Educação ou áreas correlatas☐ Mestrado em outras áreas☐ Doutorado em Educação ou áreas correlatas☐ Doutorado em outras áreas

7. Nível de ensino em que atua *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apenas no Ensino Fundamental II
- ☐ Apenas no Ensino Médio
- ☐ Ensino Fundamental e Ensino Médio

8. Componente curricular em que atua *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Português
- ☐ Inglês
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Sociologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Matemática
- ☐ Física
- ☐ Ciências/Biologia
- ☐ Química
- ☐ Outro: _____

Organização do trabalho docente no ensino remoto

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE...)

9. Como ocorreu o processo de definição da metodologia de trabalho em sua escola durante a vigência do ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Cada professora/professor teve autonomia para decidir sua metodologia de trabalho.
- ☐ O grupo levantou algumas propostas e a mais votada foi seguida por todas/todos.
- ☐ Foi decidido pela gestão/supervisão da escola.
- ☐ Foi seguido estritamente as recomendações da Secretária de Estado de Educação.
- ☐ Outro: _____

Organização do trabalho docente no ano letivo de 2020 (1º ano de suspensão das atividades presenciais):

Observação: Nesta seção tratamos exclusivamente do ano letivo de 2020, haverá uma outra seção em que será tratado o ano letivo de 2021.

10. Quais plataformas você utilizou para encaminhar e receber as atividades propostas às alunas/alunos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Google Formulários
- ☐ Google Sala de Aula
- ☐ Whatsapp
- ☐ E-mail
- ☐ Conexão Escola 1.0
- ☐ Entrega do PET impresso na escola
- ☐ Outro: _____

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE..."

11. Como você solicitou que as alunas/alunos realizassem as atividades propostas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Manuscritas e enviadas por e-mail ou whatsapp
☐ Manuscritas e entregues na escola
☐ Digitadas em editor de texto e enviadas por e-mail ou whatsapp
☐ Digitadas em plataformas como Google Formulários ou Google Sala de Aula
☐ Outro: _____

12. Qual plataforma você utilizou para ministrar aulas durante este período? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Google Meet
☐ Zoom
☐ Atendimento individualizado via whatsapp ou e-mail
☐ Redes Sociais
☐ Conexão Escola 1.0
☐ Outro: _____

13. Qual plataforma você utilizou para se comunicar com as alunas/alunos durante este período? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Google Meet
☐ Zoom
☐ Whatsapp
☐ E-mail
☐ Redes Sociais
☐ Conexão Escola 1.0
☐ Outro: _____

Organização do trabalho docente no ano letivo de 2021 (2º ano de suspensão das atividades presenciais):

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE..."

14. Quais plataformas você utilizou para encaminhar e receber as atividades propostas às alunas/alunos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Google Formulários
- ☐ Google Sala de Aula
- ☐ Whatsapp
- ☐ E-mail
- ☐ Conexão Escola 2.0
- ☐ Entrega do PET impresso na escola
- ☐ Outro: _____

15. Como você solicitou que as alunas e alunos realizassem as atividades propostas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Manuscritas e enviadas por e-mail ou whatsapp
- ☐ Manuscritas e entregues na escola
- ☐ Manuscritas e enviadas pelo Conexão Escola 2.0
- ☐ Digitadas em editor de texto e enviadas por e-mail ou whatsapp
- ☐ Digitadas em plataformas como Google Formulários ou Google Sala de Aula
- ☐ Digitadas e enviadas pelo Conexão Escola 2.0
- ☐ Outro: _____

16. Qual plataforma você utilizou para ministrar aulas durante este período? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Google Meet
- ☐ Google Meet vinculado ao Conexão Escola 2.0
- ☐ Zoom
- ☐ Atendimento individualizado via whatsapp ou e-mail
- ☐ Redes Sociais
- ☐ Conexão Escola 1.0
- ☐ Outro: _____

17. Qual plataforma você utilizou para se comunicar com as alunas/alunos neste período? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Google Meet
- ☐ Zoom
- ☐ Whatsapp
- ☐ E-mail
- ☐ Redes Sociais
- ☐ Conexão Escola 2.0
- ☐ Outro: _____

Envolvimento e adesão das alunas/alunos ao ensino remoto

18. Como você avalia o envolvimento e a adesão das alunas/alunos às atividades propostas no seu componente curricular? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Envolvimento e adesão muito baixos (Menos de 25% das alunas/alunos realizavam as atividades).
- ☐ Envolvimento e adesão baixos (Mais de 25% e menos de 50% das alunas/alunos realizavam as atividades)
- ☐ Envolvimento e adesão medianos (Mais de 50% e menos de 75% das alunas/alunos realizavam as atividades)
- ☐ Envolvimento e adesão altos (Mais de 75% das alunas/alunos realizavam as atividades)
- ☐ Envolvimento e adesão muito altos (Mais de 90% das alunas/alunos realizavam as atividades)

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE..."

19. Como você avalia a participação das alunas/alunos nas aulas síncronas do seu componente curricular? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Participação muito baixa (Menos de 25% das alunas/alunos realizavam as atividades).
- ☐ Participação baixa (Mais de 25% e menos de 50% das alunas/alunos realizavam as atividades)
- ☐ Participação mediana (Mais de 50% e menos de 75% das alunas/alunos realizavam as atividades)
- ☐ Participação alta (Mais de 75% das alunas/alunos realizavam as atividades)
- ☐ Participação muito alta (Mais de 90% das alunas/alunos realizavam as atividades)

20. Você percebeu alguma alteração na adesão e participação das alunas/alunos entre os anos letivos de 2020 e 2021? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Houve redução na adesão e na participação das alunas/alunos entre 2020 e 2021.
- ☐ Não houve alteração na adesão e na participação das alunas/alunos entre 2020 e 2021.
- ☐ Houve aumento na adesão e na participação das alunas/alunos entre 2020 e 2021.

21. Em sua opinião o que justifica as respostas dadas nas questões anteriores? (Opcional)

Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na mediação do processo de ensino aprendizagem

22. Sobre o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), *
marque os dispositivos que você possui e utilizou para ministrar as aulas
durante a vigência do ensino remoto

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador de mesa ou notebook
☐ Tablet
☐ Celular
☐ Nenhuma alternativa
☐ Outro: _____

23. Qual a sua familiaridade com as TDIC? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito familiarizada/Muito familiarizado
☐ Familiarizado
☐ Pouco familiarizado
☐ Nenhuma familiaridade

24. Como você avalia o uso das TDIC na sua prática durante este período? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Minha prática foi totalmente sustentada pelo uso das TDIC
☐ Utilizei as TDIC apenas nos encontros síncronos
☐ Utilizei as TDIC apenas para o recebimento das atividades
☐ Não utilizei as TDIC na minha prática durante este período
☐ Outro: _____

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE...)

25. Qual sua avaliação acerca do uso das TDIC como mediadora do processo de ensino aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Contribuem significativamente para a melhoria do processo de ensino aprendizagem
- ☐ Podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem
- ☐ Não modificam o processo de ensino aprendizagem
- ☐ Outro: _____

Percepções das professoras/professores acerca do processo de ensino-aprendizagem remoto

26. Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem no modelo remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Houve melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem.
- ☐ Não houve alteração na qualidade do processo de ensino-aprendizagem
- ☐ Houve piora significativa no processo de ensino-aprendizagem
- ☐ Outro: _____

27. Em sua opinião, o que justifica a resposta dada na questão anterior? (Opcional)

Percepções das professoras/professores acerca do Regime Especial de Atividades Não Presenciais REANP

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE...

28. Como você avalia o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo

29. Em sua opinião, o que justifica a resposta dada na questão anterior? (Opcional)

30. Assinale os pontos que você considera como positivos com relação ao REANP: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Desenvolveu a autonomia das alunas/alunos.
- ☐ Promoveu a inserção da tecnologia na escola.
- ☐ Melhorou a qualidade do ensino.
- ☐ Facilitou o trabalho docente ao centralizar a elaboração do material a ser trabalhado.
- ☐ Nenhuma das anteriores
- ☐ Outro: _____

18/07/2022 01:50

Pesquisa: "A educação básica em tempos de pandemia: uma análise do regime especial de atividades não presenciais (RE..."

31. Assinale os pontos que você considera como negativos com relação ao REANP: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não conseguiu atender a totalidade de alunas/alunos.
- ☐ Não ofereceu suporte para docentes modernizarem seus dispositivos tecnológicos.
- ☐ Precarizou a qualidade do ensino.
- ☐ Retirou a autonomia docente ao centralizar a elaboração do material a ser trabalhado.
- ☐ Nenhuma das anteriores
- ☐ Outro: _____

Após esta primeira etapa realizada por meio do questionário, gostaria de aprofundar um pouco mais a compreensão acerca do Regime Especial de Atividades Não Presenciais. A segunda etapa será realizada por meio de entrevistas individuais no ano de 2022, em data e horário a ser combinado. A escuta de suas experiências e percepções é fundamental e de grande importância para o desenvolvimento de minha pesquisa.

32. Você tem interesse em continuar contribuindo e participar da entrevista? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu tenho interesse em participar da entrevista.
- ☐ Eu não tenho interesse em participar da entrevista.

Muito obrigado por responder a este questionário!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Seção 1 - Recepção e implementação do REANP

- 1 - Como foi a recepção ao REANP?
- 2 - Como ocorreu o processo de implementação do REANP em sua escola?
- 3 - Qual o principal desafio na implementação do REANP?
- 4 - Houve alguma diferença entre a implementação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

Seção 2 - Uso das TDIC e formação docente

- 5 - Como foi o seu processo de adaptação ao ensino remoto e a sua relação com as TDIC?
- 6 - Qual sua avaliação acerca do uso das TDIC como mediadora do processo de ensino aprendizagem?
- 7 - Existiu algum tipo de formação?

Seção 3 - Trabalho docente no REANP

- 8 - Como você avalia o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) com relação às condições de trabalho dos professores?
- 9 - Existiu algum canal de comunicação para expressar dificuldades opiniões, insatisfações e dúvidas?
- 10 - Você seguia exatamente o que estava no PET (conteúdo e atividades) ou fazia adaptações? Pode mencionar algumas?
- 11 - Houve algum tipo de pressão para cumprimento de metas por parte da SEE ou da Escola?

Seção 4 - Adesão, envolvimento e aprendizagem das alunas/alunos

- 12 - Como você avalia a adesão e participação de alunas/alunos nas atividades e aulas propostas?
- 13 - Houve diferença no nível de adesão às atividades e aulas entre estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio?
- 14 - Como você avalia o acesso a equipamentos e internet de suas/seus alunas e alunos para viabilização do uso de TDIC no ensino remoto?
- 15 - Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem no modelo remoto?
- 16 - Que impactos você acredita que o ensino remoto terá sobre a formação dos estudantes?

Seção 5 - Avaliação do REANP

- 17 - Cite os pontos que você considera como positivos com relação ao REANP: (Opcional)
- 18 - Cite os pontos que você considera como negativos com relação ao REANP: (Opcional)