

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social

Henrique Oliveira Rachid Cançado

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

BELO HORIZONTE
2023

Henrique Oliveira Rachid Cançado

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

BELO HORIZONTE
2023

C215c
T Cançado, Henrique Oliveira Rachid, 1995-
As condições do trabalho docente durante a pandemia no estado de Minas Gerais [manuscrito] / Henrique Oliveira Rachid Cançado. - Belo Horizonte, 2023. 162 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.
Bibliografia: f. 145-162.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Teses. 3. Condições de trabalho -- Teses. 4. COVID-19 Pandemia, 2020 -- Teses. 5. COVID-19 (Doença) -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

HENRIQUE OLIVEIRA RACHID CANÇADO

Realizou-se, no dia 30 de outubro de 2023, às 18:00 horas, em plataforma virtual, a 1527ª defesa de dissertação, intitulada *As condições do trabalho docente durante a pandemia no Estado de Minas Gerais*, apresentada por HENRIQUE OLIVEIRA RACHID CANÇADO, número de registro 2021652038, graduado no curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Dalila Andrade Oliveira - Orientadora (UFMG), Prof(a). Álvaro Luiz Moreira Hypolito (UFPEL), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (UFMG), Prof(a). Tiago Antônio da Silva Jorge (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada, destacou o trabalho relevante e a pesquisa bem desenvolvida, com temática atual. Sugere a publicação em forma de artigos e capítulos de livro.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2023.

Prof(a). Dalila Andrade Oliveira (Doutora)

Prof(a). Álvaro Luiz Moreira Hypolito (Doutor)

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (Doutora)

Prof(a). Tiago Antônio da Silva Jorge (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Antonio da Silva Jorge, Professor do Magistério Superior**, em 31/10/2023, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Professora do Magistério Superior**, em 03/11/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dalila Andrade Oliveira, Coordenador(a)**, em 10/11/2023, às 19:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Usuário Externo**, em 15/12/2023, às 04:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2765260** e o código CRC **8F2553A6**.

Aos meus pais, Inácio de Loiola e Fátima Pires;
à minha irmã Marina; ao meu irmão de vida
Pedro Henrique Araújo e a minha vó Maria
Leda (em memória), que infelizmente veio a
falecer neste ano.

Com todo meu amor, eu divido essa vitória com
minha companheira Bárbara Moreira, antes e
durante esse processo do mestrado, e a dona do
sorriso no qual eu mais encontrei abrigo no
mundo.

AGRADECIMENTOS

Com os olhos marejados de lembrar de tudo até aqui, tenho certeza de que um evento como o da pandemia tirou um pouco de toda a humanidade e faz entender que na vida “pra tudo dá se um jeito (como diria o outro), menos pra morte”. Sabendo que a gente não faz nada sozinho, devo e agradeço muito a muita gente, que sorte a minha! Quanto a isso, desde já, me desculpem os esquecimentos infelizes.

Em primeiro lugar, agradeço muito à Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira, minha orientadora, a mais brilhante pesquisadora com quem tive o privilégio de trabalhar. Acho que por alguns momentos e motivos diferentes, desviei e demorei a mergulhar na pesquisa. Conte com sua paciência, direcionamentos e leituras cuidadosas para me reconduzir aos caminhos mais adequados.

Outras duas figuras muito especiais e providenciais na minha trajetória, nas discussões teóricas da dissertação e ainda indicando referências, foram o Prof.^o Dr.^o Alexandre Duarte e o Prof.^o Dr.^o Tiago Jorge. Eles foram os meus coorientadores não oficiais e grandes parceiros na reta final de muitos agitos e emoções. Minha gratidão destacada a ambos!

Faço menção honrosa às Prof.as Dr.as e Dr.es Livia Fraga, Ana Saraiva, Álvaro Hypolito, Juliana Souza, Júlio Emílio, Bruno Reis, Cláudia Starling e Flávia Xavier. São docentes que provavelmente não sabem disso, mas que de alguma forma, me influenciaram diretamente a estar nos lugares que estive ou buscando os assuntos e temáticas que estudei.

Meu abraço bem apertado nos companheiros (de gole e de luta) do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da UFMG, o mundialmente conhecido GESTRADO festeiro. Alice, Maíra, Heloísa, Danilo, Lucas, Aline e Laura presenciaram todos os meus choros e desesperos da reta final. Seria injusto ainda não mencionar as Adrianas, Naiane, Sâmara, Maria Helena, Edmilson, Leonardo, Ana Clementino, Gláucia, os Pedros... A parceria de vocês me tornou mais progressista e questionador: acreditar e ansiar por uma sociedade justa se torna real quando a crença é partilhada.

Infelizmente, a pandemia impediu a presencialidade e todas as vivências que ela possibilita. Contudo, mesmo em um percurso todo remoto, pude fazer colegas virtuais e ter aulas enriquecedoras. Nádia, Thays, Milene, Isabel, e Natanael, Gleissiton foram algumas pessoas que eu me aproximei no mestrado, desejo muita sorte a eles.

Sou grato também à FAPEMIG, instituição de fomento à pesquisa do estado de Minas Gerais, que contribuiu com a bolsa de estudos concedida devido à minha classificação no processo de seleção do PPGE-FAE.

Um beijo do fundo da minha alma à toda minha família: tios, tias, primos, primas e aos meus avós; e aos outros corações que me fizeram ser quem sou hoje. Divido a vitória de chegar aqui com o meu pai, Inácio, que apostou e aposta suas fichas em mim desde sempre, meu melhor amigo e dono de uma das personalidades mais puras que conheço; com a minha mãe, pessoa muito parecida comigo, alma guerreira que me ensinou a ser resiliente nessa jornada (*eles passarão, nós passarinho*); e com a minha irmã Marina, que sempre me apoiou, ainda que do jeito dela. Não posso deixar de citar a admiração profunda que tenho pela Tia Clélia, minha referência de caráter e valores; e pela Tia Gê, um exemplo de vida e de bondade. Eu amo todos vocês!

O Pedro Henrique é o cara que me fez entender sobre a divisão das riquezas, foram quase dez anos morando juntos: um beijo carinhoso pro meu irmão da vida. Bárbara Moreira foi a pessoa mais injustiçada pelos tempos que precisei estar ausente para estudar. Ela merece a minha gratidão mais sincera enquanto ser humano, pesquisador e companheiro. No final, é tudo enrolação pra dizer que eu sou completamente apaixonado por essa mulher: *deixa ser, deixa nascer, deixa a roda girar, minha rainha!* Junto desses dois, eu criei tantos ciclos bons em Belo Horizonte, muito além do que sonhei quando saí de Brasília em 2013: a Carolina, o Enzo, a Clara, o Isac, o Bruno, o William, e as pessoas “orbitantes do 504”. São algumas delas, o Fabrício, Saulo, Samuel, Igã, Sara, Felipe, Marina, Isabela. Ainda sou agraciado com outras famílias pra chamar de minhas; agradeço, sobremaneira, à Regina, ao Natanael, à Lulu, ao Menor, ao Marcão e à Narinha.

Aos meus amigos, cada qual com suas virtudes e amores, Werner, Ramon, Yoshi, Gustavo Des, Alexandre, Jackson, Rafael, Keite, Daniel, Izabel, Caio, Carlos, André, Nanda, Ítalo, Pietra... enfim, são todos muito maravilhosos e parte da nossa conquista!

Queria registrar a minha solidariedade aos que batalharam comigo politicamente, nas salas de aula (mesmo, as virtuais), ou em diferentes projetos pedagógicos; aos que foram meus representantes discentes e companheiros nas disputas políticas leais: na luta por uma sociedade igualitária, a gente se encontra. Ousar lutar, ousar vencer!

Para terminar, não menos importante, à Universidade Federal de Minas Gerais, instituição que me fez cientista social, professor e quiçá, mestre! Minha reverência. Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação

da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE-FAE), e as suas estruturas; além dos setores de ensino, financeiro, e as instâncias administrativas da FAE, sobretudo aos funcionários da portaria e da limpeza, daqueles espaços que utilizei para conseguir terminar a escrita.

Muito obrigado!

*“Eu sou a fotografia de uma pessoa desaparecida
Soy la fotografía de un desaparecido*

*O sangue dentro de suas veias
La sangre dentro de tus venas*

*Eu sou um pedaço de terra que vale a pena
Soy un pedazo de tierra que vale la pena*

*Uma cesta com feijões
Una canasta con frijoles*

*Eu sou Maradona contra a Inglaterra marcando dois gols para você
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles*

*Eu sou o que segura minha bandeira
Soy lo que sostiene mi bandera*

*A espinha dorsal do planeta é a minha cordilheira
La espina dorsal del planeta es mi cordillera*

*Eu sou o que meu pai me ensinou
Soy lo que me enseñó mi padre*

*Quem não ama seu país, não ama sua mãe
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre*

*eu sou américa latina
Soy América Latina”*

Calle 13 - Latinoamérica

RESUMO

A dissertação busca compreender o impacto da pandemia na Educação Básica, especificamente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG). Para isso buscou conhecer aspectos que dão a dimensão do alcance dessa Rede: estatísticas descritivas gerais da Educação Básica no Brasil, com dados sobre matrículas, professores (as) e unidades educacionais do país, do estado de Minas Gerais e da REE/MG; e um levantamento da legislação federal e estadual concernente à educação. Partindo da constatação de que o cenário pandêmico obrigou os atores escolares a se adaptarem nos seus domicílios, de modo remoto, devido à exigência sanitária do período, a pesquisa procurou conhecer como o trabalho docente se realizou nessas condições. Com a pandemia, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tornou-se a forma predominante da realização de aulas virtuais. Buscando firmar uma compreensão mais ampla sobre as condições do trabalho docente, a presente dissertação buscou na teoria sociológica da ação pública fundamentos para suas análises, optando por duas abordagens: a) uma linha, cuja natureza reflexiva contém preceitos dos estudos da Administração Pública; englobando as pesquisas sobre as políticas públicas educacionais; b) e uma orientação de escrita, que conduziu ao pensamento à Sociologia Política da ação pública. Para as análises foi utilizado o pentágono das políticas públicas, sugerido por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012). Observou-se em primeiro lugar, a ponta das instituições onde está a política institucionalizada do Regime de atividades não presenciais (REANP), instituído pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A análise ainda se concentrou nos dados relativos a Minas Gerais da pesquisa realizada pelo GESTRADO/UFMG em parceria com a CNTE. Nas conclusões, verificou-se a partir da percepção dos docentes da REE/MG que houve um aumento na carga de trabalho com relação às atividades presenciais, além de uma falta de escuta à opinião desses trabalhadores sobre aquele momento da pandemia e as condições do ensino remoto e digital. Os dados achados, em acordo com a teoria da ação pública e as pontas do pentágono, indicam a importância de escutar as percepções dos (as) professores (as) nas decisões políticas e educacionais. Infelizmente, a SEE/MG não deu a devida importância a esse aspecto na promoção do REANP, aspecto constantemente negligenciado ou minorizado pelo poder público como demonstrado na literatura sobre o trabalho docente e suas circunstâncias.

Palavras-chave: Condições do trabalho docente; Ensino remoto; Pandemia; Ação Pública.

ABSTRACT

This dissertation aims to comprehend the impact of the pandemic on Basic Education, specifically in the State Education Network of Minas Gerais (REE/MG). To achieve this, it sought to explore aspects that provide an overview of its scope: general descriptive statistics of Basic Education in Brazil, including data on enrollments, teachers, and educational units across the country, the state of Minas Gerais, and REE/MG; as well, we verify some insight into federal and state legislation regarding national and state-level education. Then, it was observed how the Covid-19's situation affected members of the school community: the pandemic scenario compelled educational stakeholders to adapt to remote work from their homes because of sanitary requirements. The text investigates how teaching work unfolded under these conditions. These conditions made Remote Learning (RL) by Digital Information and Communication Technologies (ICTs) tools, the way to conduct virtual classes. In order to establish a broader understanding of the conditions of teaching work, this dissertation drew upon the sociological theory of public action as a foundation for its analysis, adopting two approaches: a) one line that follows principles from Public Administration studies, which contain reflective elements related to educational public policies; and b) the other leads the study until get the Political Sociology of public action. We use the policy pentagon suggested by Lascoumes and Le Galès (2007; 2012). First, at one of the corners of the pentagon, there was an institutional level, where we can find the institutionalized policy of the Non-Presential Activity Regime (REANP), established by the Minas Gerais Department of Education (SEE/MG). Another point: the analysis concentrated on data specific to Minas Gerais from the research conducted by GESTRADO/UFGM with CNTE. Our conclusions finds that teachers from REE/MG have had an increase in workload compared to in-person activities, indicating that the conditions of teaching work may have deteriorated during RL, also perpetuating educational inequalities. The data found also indicate the importance of listening to the perceptions of teachers in political and educational decisions. Unfortunately, the SEE/MG did not give due importance to this aspect in promoting the REANP, an aspect consistently neglected or downplayed by the public authorities like a lot of studies in this camp worried about teaching work conditions showed to us.

Keywords: Teaching work condition; Remote teaching; Pandemic; Political Sociology of public action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das SREs pelo Estado de Minas Gerais	44
Figura 2 - Principais componentes pedagógicos do REANP providenciados pela SEE/MG	98
Figura 3 - O “pentágono das políticas públicas”	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas, docentes, escolas e turmas da Educação Básica no Brasil - 2020/2021/2022	33
Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica no Brasil por localização e dependência administrativa - 2022	34
Tabela 3 - Matrículas da Educação Básica no Brasil por etapa/subetapa - 2022	35
Tabela 4 - Docentes da Educação Básica por etapa/subetapa no Brasil - 2022	35
Tabela 5 - Docentes na Educação Básica por dependência administrativa rede de ensino no Brasil - 2022	36
Tabela 6 - Docentes na Educação Básica por vínculo contratual no Brasil - 2022	36
Tabela 7 - Unidades educacionais na Educação Básica por dependência administrativa e por etapa/subetapa de ensino no Brasil - 2022	37
Tabela 8 - Matrículas, docentes, escolas e turmas da Educação Básica em Minas Gerais - 2020/2021/2022	41
Tabela 9 - Docentes na Educação Básica, em Minas Gerais por vínculo contratual - 2022	42
Tabela 10 - Quantitativo de funções dos docentes - Dados da REE/MG consultados por meio da LAI - 2020/2021/2022	49
Tabela 11 - Sexo dos Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	117
Tabela 12 - Etapas da Educação Básica - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	118
Tabela 13 - CT2. Você possui recursos, em sua casa, para ministrar aulas não presenciais (a distância)? Por idade - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	126
Tabela 14 - CT4. Você compartilha esses recursos com mais alguém em casa e, por isso, o tempo para utilização desses recursos é restrito? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	129
Tabela 15 - CT2. Você possui recursos, em sua casa, para ministrar aulas não presenciais (a distância)? Por idade - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária categórica - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	117
Gráfico 2 - Faixa etária por sexo - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	117
Gráfico 3 - Percepção da dedicação de horas de trabalho - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	120
Gráfico 4 - CT8. Quais tipos de suporte a sua rede/escola tem ofertado para a realização das suas atividades não presenciais? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	123
Gráfico 5 - CT3. Quais recursos você usa em sua casa para ministrar aulas não presenciais (a distância)? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	128
Gráfico 6 - RE3. CASO TENHA ASSINALADO “DIMINUIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO”, a que você atribui: - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	131
Gráfico 7 - F1. Possui experiência anterior ministrando aulas não presenciais (remotas)? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	132
Gráfico 8 - Em relação a lidar com tecnologias digitais, você considera: - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	133
Gráfico 9 - F3. Você participou ou está participando de alguma formação para uso de tecnologias digitais em sala de aula? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AL	América Latina
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Análises de políticas públicas
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE/MG	Conselho Estadual de Alimentação Escolar
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CD	Câmara dos Deputados
CE	Censo Escolar
CE-89	Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989
CEC-19/MG	Comitê Extraordinário Covid-19
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas
CF de 1988	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEP/UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
COES-MINAS/COVID-19	Centro de Operações de Emergência em Saúde
ConsFundeb/MG	Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	Doença do Coronavírus 2019 ¹
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CTE/IRB	Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
DOE	Diário Oficial do Estado
DS	Distanciamento social

¹ Coronavirus Disease 2019 - tradução livre.

DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FGV/IBRE	Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas
FGV Social	Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas
FHA	Fundação Helena Antipoff
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
Fucam	Fundação Educacional Caio Martins
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FSP	Fórum de Segurança Pública
GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
<i>Google Forms</i>	Formulários do Google
IAP	Instrumentos da ação pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDS	Índice de Distanciamento Social
IEAL	Internacional de la Educación en América Latina
Iede	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPSEMG	Instituto Próprio de Previdência de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IS	Isolamento Social
Índice de Gini	
INSTITUTO PENÍNSULA	
JHU	Universidade Johns Hopkins
LC	Lei Complementar
LDB 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LAI	Lei do Acesso à Informação
MARE	Ministério da Administração Federal e a Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedores individuais
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MS	Ministério da Saúde
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
Novo	Partido Novo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG's	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OXFAM	Comitê de Oxford para o Alívio da Fome
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PET	Planos de Estudos Tutorados
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PR	Presidente da República
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSO	Serviço Público Orientado
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
REE/MG	Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
REE/SP	Rede Estadual da Educação do Estado de São Paulo
REMIR	Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista
SARS-CoV-2	Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEPLAG/MG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SES/MG	Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais
Sempreviva	Sempreviva Organização Feminista & Organização Feminista Gênero e Número
SF	Senado Federal

SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SindUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
Sinpro/Minas	Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais
SER	Superintendências Regionais de Ensino
SP	São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
STF	Supremo Tribunal Federal
Subsecretaria de Gestão dos Recursos Humanos	
TDETP	Trabalho docente em tempos de pandemia
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UB	União Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UF	Unidade Federativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UK	Reino Unido
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. A PANDEMIA NOS SISTEMAS DE ENSINO, A REALIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	25
2.1. A Covid-19 e as medidas de isolamento/distanciamento social.....	25
2.1.1. A Covid-19 e o fechamento das escolas no Brasil.....	28
2.2. A Educação Básica no Brasil.....	30
2.2.1. A Educação Básica em Minas Gerais e a Rede Estadual de Educação.....	38
2.3. Trabalho docente, Ensino Remoto Emergencial e condições de trabalho: Mídias digitais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Conectividade; e Letramento Digital	50
2.3.1. Atividades não presenciais e o Ensino Remoto Emergencial	51
2.3.2. Atividades não presenciais e o Ensino Remoto Emergencial, as condições de trabalho docente em ambiente virtual: Mídias digitais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Conectividade; e Letramento Digital	54
3. A AÇÃO PÚBLICA DO REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: UMA FORMA TEÓRICA DE PENSAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS DURANTE A COVID-19.....	58
3.1. Contextualizando a discussão sobre a políticas públicas.....	58
3.1.1. Trazendo a discussão sobre a ação pública	65
3.1.2. O estudo das políticas públicas e da ação pública dentro das Ciências Sociais.....	69
3.2. Modelos burocráticos até a chegada dos modelos gerenciais na Administração Pública	75
3.2.1. Modelos gerenciais na Administração Pública: uma série de reformas.....	79
3.2.2. Percepção da crítica ao modelo gerencial e a relação com a teoria da ação pública	88
3.3. A Sociologia política da ação pública	90

4. A AÇÃO PÚBLICA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA RESPOSTA DO ESTADO AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS IMPOSTOS DURANTE A COVID-19	95
4.1. Regime de atividades não presenciais, a política institucionalizada da ação pública firmada	96
4.2. A ação pública na prática: o pentágono das políticas públicas.....	103
4.2.1. A ação pública na política educacional estabelecida e as pontas do pentágono: atores apresentados, representações, instituições, processos e resultados	105
4.3. Dados da pesquisa do GESTRADO/UFMG sobre as condições do trabalho docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	111
4.3.1. Metodologia da pesquisa do GESTRADO/UFMG e o recorte da base de dados derivada dos professores (as) da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	112
4.3.2. Perfil dos respondentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais	116
4.3.3. Dados sobre as condições de trabalho docente dos professores (as) respondentes: acesso às ferramentas e preparo dos docentes.....	121
5. CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

Na primeira parte desta dissertação são trazidos alguns aspectos que demonstram a complexidade do momento pandêmico na sociedade. O ensino remoto provocou uma alteração significativa nas condições de trabalho docente, pois pressupõe algumas situações de acesso às ferramentas digitais que tiveram impacto direto na rotina de trabalho do professor. Considerando os desafios impostos pelo ERE, junto com a leitura teórica da Sociologia Política da ação pública, emerge o objetivo geral do projeto: compreender, de forma ampla, as condições de trabalho docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG) durante a pandemia.

A escola é uma instituição com larga tradição na qual o trabalho se desenvolve de maneira presencial e coletiva (NOVOA, 1991; DUARTE; HYPOLITO, 2021). No momento imediato após a declaração da pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), houve a suspensão de aulas presenciais e o fechamento em massa das instituições de ensino no mundo todo (ARRUDA, 2020; FCC et al., 2020; UNESCO, 2020a; 2020b). Apesar da súbita suspensão das atividades escolares presenciais, os (as) docentes continuaram, em sua grande maioria, interagindo com seus estudantes.

Muitas estratégias foram adotadas para seguir realizando algum tipo de ensino durante o período de isolamento social e restrição da circulação, mesmo nos contextos mais precários. Este foi um tempo de várias mudanças sociais com a restrição à circulação física de pessoas, o fechamento das escolas, o período seguinte do ensino remoto, e as novas condições laborais para que esses profissionais continuassem atuando.

Para compreender o impacto da pandemia na Educação Básica especificamente na REE/MG, é importante conhecer alguns aspectos que dão a dimensão de seu alcance. Nesse sentido, levantamos estatísticas descritivas gerais da Educação Básica no Brasil, com dados sobre matrículas, professores (as) e unidades educacionais do país, do estado de Minas Gerais (MG) e também da rede estadual. Foi realizado ainda, levantamento da legislação federal e estadual sobre as orientações para atuação no ensino e na pandemia.

O cenário de isolamento social devido ao coronavírus obrigou os atores escolares a se adaptarem nos seus domicílios, de modo remoto, tornando possível a continuidade das atividades educacionais, mesmo em meio à crise. Um dos principais formatos à distância de ensino adotados pela exigência sanitária do período, fez das Tecnologias Digitais da Informação

e Comunicação (TDIC) condições indispensáveis à realização de aulas, e ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (PAES; FREITAS, 2020; MILLIET, 2022).

Desse modo, entender os desafios impostos por conta da nova condição de ensino em que se tem a ausência física do espaço escolar, passa por assimilar as condições de acesso às ferramentas digitais do ERE. Nesse sentido, o foco da dissertação se concentrou sobre as condições de trabalho dos professores (as) durante este período,

Para tanto, parte-se de duas premissas: a primeira reforça como fundamentais as percepções dos(as) trabalhadores(as) docentes, da “linha de frente” da Educação Básica sobre o período mencionado, e das dimensões e as características que compõem o formato do ensino remoto. O segundo argumento vem da literatura que estuda as características constitutivas das condições de trabalho dos sujeitos docentes: a interpretação é de que condições domiciliares e condições epidemiológicas passaram a compor as múltiplas condições de trabalho docente, enquanto durou o ERE (PEREIRA JUNIOR, 2017; OLIVEIRA, 2010b; 2022).

É relevante ponderar as especificidades estruturais de cada lugar, dos (as) docentes e dos (as) estudantes, visando compreender os requisitos necessários de conectividade virtual exigidos na realização de uma aula no contexto do ERE. Fatores muito distintos em relação a qualquer aula presencial nas escolas, e incluem desde a disponibilidade de ferramentas, dispositivos tecnológicos e mídias digitais (celulares, *notebooks*, *tablets* e computadores); passando pela organização e produção dos ambientes virtuais de ensino padronizados (aplicativos ou plataformas digitais) disponibilizados pelos gestores escolares (MILLIET, 2022). Por isso, o novo modelo de ensino não foi adotado ao mesmo tempo e nem da mesma maneira para todas as redes, e etapas da Educação Básica: no ensino público brasileiro, “a suspensão das atividades escolares atingiu com maior intensidade os(as) professores(as) das Redes de Ensino Municipais do que os (as) professores das Redes de Ensino Estaduais” (GESTRADO, 2020a).

O debate do ERE inclui questões relativas ao letramento digital dos atores envolvidos no processo, isto é, sobre as capacidades instrumentais, o domínio no manuseio e as limitações pedagógicas dos mecanismos tecnológicos e aplicativos apresentadas pelas redes de ensino, pelos (as) docentes, pelos (as) estudantes e até mesmo por familiares desses(as) (MILLIET, 2022). São quatro os principais aspectos que possibilitam uma aula digital: i) o ambiente virtual – que tem um componente material na ausência do espaço físico, propiciado pelas mídias digitais (plataformas, aplicativos e afins); ii) as ferramentas tecnológicas, ou as TDIC, já mencionadas e que tornam possível o acesso ao lugar do ensino; iii) a capacidade de conexão

de estudantes e professores (as) à *Internet*; e iv) a habilidade no uso desses mecanismos por parte dos envolvidos na aula, situações que tornam possível o uso pedagógico das tecnologias. As análises nesta dissertação incluem a avaliação desses quatro fatores nas condições dos docentes da REE/MG, a hipótese de pesquisa vai no sentido de que o ERE intensificou a prática dos (as) professores (as) no momento inicial da pandemia (GESTRADO, 2020a; PAES; FREITAS, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Na parte teórica, a fim de descrever as medidas tomadas pelo governo de Minas Gerais, como respostas políticas educacionais de enfrentamento à pandemia, no que se refere à REE/MG, optou-se pelos aportes da ferramenta teórica da Sociologia política da ação pública. São fundamentos pensando em formas melhores de analisar e descrever um protocolo tão amplo como as condições do trabalho docente na REE/MG, na pandemia. O referencial assimilado orientou o olhar de pesquisa traçando, de modo mais fragmentado e menos centralizado na ação do Estado como se deu a política institucionalizada do Regime Especial de atividades não presenciais (REANP).

Nesse sentido, o olhar da ação pública permitiu considerar de forma mais ampla as sucessivas mudanças nas condições de ensino dentro do modelo do ERE, durante o período mencionado, a fim de perceber as alterações provocadas pelas respostas educacionais que impactaram nas condições de trabalho docente do ensino na REE/MG.

Dessa forma, o modelo analítico contemplou uma colagem com base no “pentágono das políticas públicas”, ferramenta construída por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012), localizando as instâncias dos atores, das representações, das instituições, dos processos e dos resultados de um processo político (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2012). O pentágono é um dispositivo que auxilia a investigação e descrição dos momentos e procedimentos adequados como respostas educacionais à crise pandêmica, aqui demonstrados.

Buscou-se analisar as soluções que conduziram a REE/MG a aderir ao ensino remoto emergencial e virtual pelo REANP, enquanto duraram as medidas restritivas em Minas Gerais. Em acordo com as decisões nacionais, mas respeitando os contextos estaduais, a SEE/MG promulgou o REANP pela publicação da Resolução n.4310, no dia 18 de abril de 2020. Na primeira parte do último capítulo, ocupou-se em detalhar a política institucionalizada.

Por fim, mas não menos importante, na última parte do trabalho, fizemos um recorte dos dados quantitativos de uma das pesquisas do GESTRADO/UFMG sobre as condições de trabalho docente durante a pandemia no Brasil. Visando averiguar as condições do trabalho docente na

ação pública estabelecida, utilizou-se da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (TDETP), realizada pelo grupo de pesquisa junto em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). O levantamento aconteceu entre os meses de junho a agosto de 2020, por meio de questionário virtual dirigidos a docentes vinculados às redes públicas da Educação Básica em todos os estados do Brasil.

Para as análises desta dissertação retirou-se a base derivada dos dados dos respondentes que pertencesse à REE/MG. A análise foi feita usando o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Ao final, na última seção do trabalho estão as considerações finais e os achados dos dados analisados.

2. A PANDEMIA NOS SISTEMAS DE ENSINO, A REALIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O capítulo a seguir procura apresentar um breve panorama das principais alterações causadas pela pandemia de Covid-19², além de trazer o contexto da Educação Básica no Brasil, em Minas Gerais e na REE/MG. É importante compreender as respostas político-educacionais dos agentes públicos de ensino a essa situação inédita. Em perspectiva, estão as condições em que se realizou o trabalho docente nesse período. O marco temporal estabelecido engloba os acontecimentos de 2020 a 2022³.

2.1. A Covid-19 e as medidas de isolamento/distanciamento social

A Covid-19 afetou os sistemas de ensino do mundo todo, provocando novas situações de trabalho para os (as) professores (as). O formato conhecido como ERE promoveu alterações profundas nas circunstâncias as quais uma aula ocorre, pela ausência efetiva do espaço físico da escola. Este modelo foi a solução possível após a suspensão de atividades presenciais e o fechamento das instituições de ensino, que compuseram as medidas de isolamento/distanciamento social (IS/DS) na pandemia (ARRUDA, 2020; GESTRADO, 2020a; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; MILLIET, 2022).

O vírus SARS-CoV-2 causa a Covid-19 e é altamente contagioso, tendo infectado quase 700 milhões de pessoas em todo mundo e levado a óbito mais de 6 milhões nos três anos de pandemia⁴ (JHU, 2023).

No Brasil, sabe-se ter ocorrido uma grande subnotificação nos números, especialmente no começo da pandemia, quando testar e catalogar os casos era mais difícil devido ao desconhecimento inicial da doença e pela falta de testes laboratoriais. Mesmo assim, os dados oficiais do Ministério da Saúde (MS) contabilizaram 36 milhões contaminados e 700 mil mortos no período (MS, 2023), números impressionantes que superam em muito a população da

² O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

³ Este período de dois anos será usado como marco temporal para esta dissertação. Em 2023, apesar de ainda terem casos de contaminados e óbitos, os números são bem menores do que nos maiores picos da doença e isso se deve ao controle sanitário e especialmente à eficiência da vacina. Por isso, em maio de 2023, a OMS declarou o fim da emergência de saúde pública, o que não significa o fim da doença (JHU, 2023).

⁴ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 05 mai 2023.

maioria das 5570 cidades do país, o que dá a dimensão da crise sanitária vivida (IBGE, 2022; MARTINS; GUIMARÃES, 2022).

Durante este tempo, os números compilados pela Universidade Johns Hopkins (JHU) colocam o Brasil ocupando a segunda posição no ranking de mortes do mundo todo, atrás somente dos Estados Unidos da América (EUA). Lá, foram registrados mais de um milhão de óbitos (JHU, 2023). Aqui, verificou-se um grande descompasso: ao passo que a população brasileira representa pouco mais de 3,0% da mundial, o número de indivíduos que vieram a óbito em decorrência da Covid-19 representou 11,0% de todas as mortes no conjunto dos países ao redor do mundo (IEAL, 2021; OXFAM, 2021; IBGE, 2022; CEPAL, 2023; JHU, 2023).

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação de Covid-19 ao nível pandêmico (OMS, 2020). No atual cenário de globalização, as pessoas circulam por todas as nações, e assim, o vírus não demorou em espalhar no mundo. A partir daí, a pandemia se tornaria um evento histórico, talvez o mais marcante do século XXI (ARRUDA, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2021; OXFAM, 2021).

Com o intuito de conter a disseminação da doença, as autoridades médicas locais e mundiais estabeleceram protocolos e orientações sanitárias de isolamento e proteção. Tudo passava pelo esforço de diminuir ou interromper a cadeia de transmissão da doença, afastando pessoas infectadas das saudáveis, e isolando os grupos de risco. Ficaram constatados que alguns grupos faziam parte de uma parcela com maior risco de desenvolver a doença no modo mais grave. Os grupos de risco para a Covid-19, a saber: indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes ou lactantes e/ou portadores de doenças crônicas (SILVA et al., 2020).

Visando romper a transmissão do vírus, adotaram-se regras que restringiam a circulação física da população, e também a fim de mitigar a contaminação e diminuir a sobrecarga dos hospitais (GREENHALGH et al., 2020; KRAEMER et al., 2020; MORAES, 2020; PEREIRA et al., 2020; REIS-FILHO; QUINTO, 2020; SILVA et al., 2020).

Por se tratar de um vírus desconhecido, inicialmente não havia tratamentos médicos ou vacinas capazes de combater os sintomas provocados, e isto fez das medidas profiláticas e não farmacêuticas, tais como o IS/DS, peças fundamentais na prevenção e no controle da doença (MORAES, 2020). Não menos importante, implementou-se uso obrigatório de máscaras cirúrgicas descartáveis para toda a população, especialmente, nos grupos de maior trânsito diário e grupos de risco. As recomendações de higiene pessoal também foram destacadas,

dentre elas, o hábito de lavar as mãos com sabão e/ou a aplicação de álcool em gel ao adentrar um recinto (OMS, 2020).

O mundo assistia preocupado a situação alarmante vivida na China e na Itália, os dois⁵primeiros centros internacionais do surto epidêmico (OMS, 2020; OXFAM, 2021; 2022; CEPAL, 2023; JHU, 2023). Por conta disso, o Congresso Nacional (CN) brasileiro promulgou a lei n. 13.979 em 6 de fevereiro de 2020, mesmo antes da declaração da OMS. A normativa determinava diretrizes com vistas à proteção sanitária e social, no enfrentamento do vírus e de suas consequências, por meio das medidas de isolamento e da quarentena (BRASIL, 2020a).

Será adotado ao longo do texto, o significado de isolamento e quarentena grifado pelo Art. 2º da normativa. No dispositivo, entende-se o isolamento sendo a separação de pessoas doentes ou contaminadas, bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, buscando-se evitar a propagação do vírus. A quarentena foi definida sendo a restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas não doentes ou de mercadorias e outros exportados, ou importados que também estivessem sob suspeita clínica. A mesma lei ainda previa que governos locais poderiam solicitar a população a realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, amostras clínicas, vacinação e outros procedimentos, partes do enfrentamento à pandemia. Outro aspecto relevante, foi a dispensa de licitação com vistas a facilitar e agilizar a aquisição de bens de saúde e insumos hospitalares, durante a calamidade (BRASIL, 2020a).

No que se refere às medidas de IS/DS e à quarentena, Silva et al. (2020) analisaram as realidades em cada unidade federativa (UF) do país. Os pesquisadores fizeram uso do Índice de Distanciamento Social (IDS), criado por Moraes (2020), a fim de verificar o rigor das medidas, a aceitação social da população (adesão e obediência) e a eficiência, em razão das taxas epidemiológicas. Os resultados sustentam que, devido ao desconhecimento e a falta de clareza das informações, as pessoas tinham mais medo de se contaminarem nos primeiros meses da pandemia. Desta forma, o distanciamento mais rígido ocorreu nos meses de março, abril e maio de 2020.

Silva et al. (2020) estudaram, ainda, as ações protocoladas em cada estado e no Distrito Federal (DF) no começo da Covid-19. Os autores categorizaram as seis principais medidas de

⁵ Em fevereiro de 2020, antes da Covid-19 se espalhar no mundo, a China já tinha atingido quase 80 mil contaminados e 5 mil mortos (JHU, 2023). Por outro lado, a Itália foi o primeiro foco da doença nos países do Ocidente (OMS, 2020).

isolamento e quarentena implementadas, de forma plena ou parcial: a) a suspensão de eventos públicos e/ou privados e atividades de lazer; b) a suspensão de atividades educacionais (públicas e privadas, incluindo creche, educação infantil, ensino fundamental, médio e superior); c) a quarentena para os grupos de risco, que inclui regime especial de trabalho (teletrabalho/*home-office*⁶/trabalho remoto) para funcionários que estão nos grupos de risco para a Covid-19; d) a paralisação econômica e a suspensão do atendimento ao público nos serviços públicos não essenciais com a orientação de teletrabalho dos servidores; e) a restrição do transporte público; f) e a recomendação de quarentena para toda a população (SILVA et al., 2020).

2.1.1. A Covid-19 e o fechamento das escolas no Brasil

A Covid-19 tem seus primeiros diagnósticos em indivíduos no Brasil relatados no fim de março de 2020 (JHU, 2023; MS, 2023). De imediato, instaurou-se um pânico social, em virtude do avanço acelerado da transmissão do vírus e da gravidade das condições hospitalares, que, como mencionado, sofriam superlotações de doentes (MARTINS; GUIMARÃES, 2022).

Neste contexto, a rotina da população brasileira foi significativamente alterada e toda concentração ou aglomeração de pessoas virou risco epidemiológico. Assim, locais que reuniam muitas pessoas todos os dias, como o caso das escolas, tiveram suas atividades presenciais suspensas por tempo indeterminado (UNESCO, 2020a).

Segundo Nogueira (2012) e Duarte e Hypolito (2021), na escola, o trabalho pedagógico ocorre de maneira interativa, coletiva e presencial. A escolaridade é a representação concreta dos sistemas de ensino e aprendizagem, para crianças e jovens nas sociedades modernas, como explicam alguns autores, como Nóvoa (1991) e McCowan (2011). Portanto, com a imprevisibilidade da pandemia, os sistemas de ensino não possuíam nenhuma solução imediata para promover atividades escolares remotas, enquanto durasse a suspensão das atividades presenciais e, por isso, o impacto foi enorme (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Os números confirmam isso: em 2020, a suspensão das aulas presenciais e as medidas de IS/DS deixaram cerca de 90,0% de todos os estudantes do mundo sem qualquer atividade de ensino, o que significa dizer que um bilhão de alunos foram afetados (ARRUDA, 2020). A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e outros organismos

⁶ Trabalho em casa - tradução livre.

buscaram monitorar a situação: nos dois anos de pandemia, as escolas se mantiveram fechadas, em média, por 34 semanas ou um ano letivo inteiro (BANCO MUNDIAL; UNESCO; UNICEF, 2021; CEPAL, 2023).

O Brasil foi um dos países que permaneceu com as escolas fechadas pela maior quantidade de tempo, em alguns lugares chegou a 42 semanas. De acordo com a pesquisa “Resposta Educacional a Pandemia de Covid-19 no Brasil”⁷, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as instituições públicas da Educação Básica nacional estiveram nesta situação, em média, durante 279 dias (INEP, 2021a; 2021b; CEPAL, 2023).

Mais de 168 mil escolas responderam à pesquisa do INEP, ou 94% do total da Educação Básica, a maior parte vinculada à rede pública. O percentual de respondentes nas escolas urbanas foi de 92,6%, na área rural, de 97,1%, o que demonstra cobertura satisfatória da amostra pesquisada, nos diferentes estratos escolares. Praticamente todas as escolas, 99,3%, declararam a suspensão das atividades presenciais de ensino, no ano de 2020 (INEP, 2021a; 2021b).

Em Minas Gerais, 15.048 escolas responderam ao levantamento do INEP, uma fatia que representa 94,8% das instituições da Educação Básica do Estado. Mais de 11 mil são da rede pública, e 3.266 são do setor privado. As estatísticas mostraram apenas pequenas diferenças no que se refere ao tempo das adaptações de cada rede de ensino: a média de suspensão das aulas presenciais, no estado, naquele ano, foi de 282 dias para as instituições públicas e de 271, para as instituições particulares (INEP, 2021c; 2022c).

Esses dados demonstram o contexto delicado de profundas incertezas provocadas com o fechamento das escolas, no contexto do ERE, quando houve falta de adaptação para os ambientes virtuais, além das já mencionadas diferenças entre cada sistema de ensino. Disparidades que fizeram alguns alunos e professores (as) ficarem sem nenhuma experiência de educação por um tempo significativo, como demonstrou o Relatório do Instituto Península, com base no Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE/IRB): 40 das 232 redes municipais pesquisadas não tinham ofertado, até meados de maio de 2020, qualquer tipo de prática pedagógica remota. Isso pode ter acontecido, como sugeriu o Instituto, pelo fato de

⁷ Essa pesquisa aconteceu por ocasião da segunda etapa do Censo Escolar da Educação Básica, entre fevereiro e maio de 2021, em questionário suplementar sobre as estratégias adotadas pelas escolas para o enfrentamento das escolas frente a situação imposta pela pandemia.

as escolas não terem conseguido implementar as ações planejadas até aquele momento, ou por considerarem inadequada a alternativa de ensino remoto (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Em 18 de março de 2020, quando quase todos os estados brasileiros já tinham protocolado ações no sentido de suspender, parcial ou totalmente, as atividades escolares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um documento inicial que pedia a suspensão das atividades presenciais da Educação Básica. A nota do CNE, cujo conteúdo foi a base do parecer nº 05 aprovado pelo mesmo conselho no final de abril, manifestava a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas e escolares, mantendo a distância e as medidas sanitárias de isolamento. O objetivo era atender ao cumprimento de carga horária obrigatória e regular, de um ano letivo, mesmo que remotamente (BRASIL, 2020b; DUARTE; HYPÓLITO, 2021).

Logo, a realização de atividades pedagógicas não presenciais visava, em primeiro lugar, evitar retrocessos de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, que poderia levar à evasão e abandono. No documento do CNE, por atividades não presenciais estavam compreendidas aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes, nas vezes que não for possível a presença física no ambiente escolar (BRASIL, 2020b).

2.2. A Educação Básica no Brasil

Para contribuir com a reflexão sobre o trabalho docente na pandemia, enfocando sobre suas condições laborais, este tópico apresenta alguns aspectos gerais da Educação Básica no Brasil, e traz dados numéricos sobre matrículas, professores (as) e unidades educacionais do país, do estado de Minas Gerais e da REE/MG. Serão também sublinhados pontos relevantes da legislação nacional atinente ao ensino regular da Educação Básica.

● Panorama da Educação Básica no Brasil

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art.205).

Encampano esta luta e para garantir este direito, o Estado brasileiro busca efetivar seu dever com a educação nacional, através de um caminho que garanta igualdade de condições para o acesso e a permanência na educação obrigatória e gratuita. Mirando isso, a Emenda Constitucional (EC) n. 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o Art. 208 da CF de 1988 e definiu a Educação Básica assegurada a crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos de idade; e para os que, porventura, não tiveram a possibilidade de acessar o ensino na idade referida, o mesmo poder público deve reparar. Por outro lado, o próprio Estado tem que encarar o mundo real e os problemas cotidianos escolares – e alguns inesperados, como foi o caso da Covid-19, que impediu o gozo pleno do direito previsto no Art. 6 da CF de 1988, a educação, tal qual, um direito social (BRASIL, 1988, Art.6; Art.208; MCCOWAN, 2011; DUARTE, 2013).

Por isso, nesta empreitada, a busca da União, dos entes federados e dos municípios deve ser contínua e perene. Sobre isso, McCowan (2011) explica que o Estado brasileiro e os sistemas de ensino focaram em atingir o acesso universal  educação, por meio da escolaridade. Nesta direção, a Lei n. 9394, de 19 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 1996), orienta o sistema nacional de educação, público e privado, da Educação Básica ao ensino superior (BRASIL, 1996; BRZEZINSKI, 2010).

A LDB 1996 determina os níveis, etapas, e modalidades da Educação Básica. Define ainda aspectos da divisão de recursos financeiros; da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, das condições de carreira profissional para valorizar estes trabalhadores. Específica também, as responsabilidades da União, das UFs e dos municípios e orienta as diretrizes das condições escolares, dentre as quais, algumas que compõem o trabalho docente (UNESCO, 1966; BRASIL, 1988; 1996; OLIVEIRA, 2010b; MCCOWAN, 2011, NOGUEIRA, 2012).

O ensino regular da Educação Básica é composto por três etapas: a Educação Infantil (creches, para as crianças com idade de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para as crianças de 4 e 5 anos); Ensino Fundamental, responsável pela faixa etária de 6 a 14 anos, que se divide entre os anos iniciais, do 1 ao 5 ano, e os anos finais, do 6 ao 9 ano; e o Ensino Médio, que atende aos jovens de 15 a 17 anos (BRASIL, 1988).

O regulamento constitucional define a cooperação entre as esferas públicas e suas redes de educação. O Art. 211 atribui aos municípios a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; ao passo que aos estados e ao DF são conferidas a responsabilidade sobre os anos

finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. À União, conforme o Art. 23, cabe organizar o sistema federal de ensino e de cuidar da “função redistributiva e supletiva” da educação, de modo a garantir o auxílio técnico e financeiro às federações do país a equalização de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade do ensino (BRASIL, 1988, Art. 23; Art. 211).

Quando se pensa sobre as questões relativas ao financiamento da educação e da redistribuição de recursos no Brasil, lembra-se imediatamente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2007 pela Emenda Constitucional n. 53/2006; e regido pela lei 11.494 de 2007; e pelo Decreto n. 6.253 de 2007, em substituição ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que prevaleceu de 1998 a 2006.

Segundo Cury (2018), o Fundeb preencheu, ainda que de modo insuficiente, as lacunas históricas na busca de uma vinculação financeira obrigatória para um acesso universal de qualidade em todas as etapas da Educação Básica. O Fundo repassa impostos e recursos recolhidos pela União para os entes federados, no intuito de apoiar e cobrir os ônus e as despesas envolvidas na educação nacional.

Neste ponto, há um debate pertinente acerca da relação direta entre a melhora da qualidade de ensino com propiciar melhores condições de trabalho aos professores (as). Por este pensamento, que foi explorado por Johnson (2006) na realidade estado-unidense, o financiamento educacional deve contemplar duas dimensões, uma que privilegia a valorização do ensino e dos estudantes; e outra que prioriza a qualificação do professor e tudo que isso pode envolver, inclusive, as condições de trabalho (NOGUEIRA, 2012).

Essas duas dimensões foram fontes para autores clássicos, ao longo da história do financiamento da educação brasileira. Dentre eles, Teixeira (1968) apresenta uma preocupação não costumeira na política educacional brasileira em pensar os docentes na divisão dos recursos, o que significava advogar pelo comprometimento do Poder Público com a qualidade do trabalho docente para além da importância do custo médio anual⁸ de cada estudante para o Estado brasileiro na distribuição dos recursos.

Apreende-se desta percepção de Teixeira (1968) que a história do financiamento da educação atravessaria, ao longo dos anos, a luta por melhores condições de trabalho aos professores (as)

⁸ Sobre o conceito e a metodologia de cálculo do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), existe uma discussão muito profunda que chega até os tempos atuais para o cálculo do repasse da União. Cury (2018) e Guerra (2023) explicam alguns destes elementos.

(incluindo às relações de emprego), a começar da definição do salário do professor (a), em uma engenhosa articulação entre as três esferas do poder público. Atualmente, os recursos do Fundeb são fundamentais para a remuneração e valorização dos profissionais de educação, conforme a legislação federal (CURY, 2018; OLIVEIRA, 2022; GUERRA, 2023).

O Fundo era temporário e seu prazo expiraria em dezembro de 2020, porém, a aprovação da EC n. 108 de 2020, em meio a pandemia de Covid-19, após uma campanha, com muita mobilização virtual da sociedade civil, em diferentes grupos de movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais (ONG's), universitários e ativistas (defensores da educação pública) transformaram-no em permanente (BRASIL, 2007; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; OLIVEIRA, 2022; GUERRA, 2023).

Ao lado do Fundeb está o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), regido pela lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. O PSPN é a definição de um piso salarial para os docentes da Educação Básica, todavia, distintos motivos fazem com que, constantemente, a remuneração dos docentes não seja coerente com o estipulado no piso, nos planos de cargos, salários e carreiras pelos sistemas de ensino. Inclusive, por vezes, como mostra Cury (2018), Venco (2019) e Guerra (2023), a insuficiente complementação da União, repassando menos recursos do que deveria do Fundeb, resulta no não cumprimento da Lei n. 11.738/2008 por estados e municípios no país (VANELLI, 2009).

A Educação Básica brasileira está espalhada nos oito milhões de quilômetros de extensão territorial do Brasil. Da população total de 213 milhões de pessoas, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 53 milhões têm idade escolar abaixo dos 18 anos (IBGE, 2022). O Censo Escolar da Educação Básica é a maior pesquisa demográfica sobre as instituições de ensino no Brasil e é realizada pelo INEP. No ano de 2022, a pesquisa registrou 47,3 milhões de matrículas, mais de 2 milhões de docentes e um quantitativo de 178 mil estabelecimentos de ensino existentes no país (Tabela 1) (INEP, 2023a).

Tabela 1 - Matrículas, docentes, escolas e turmas da Educação Básica no Brasil - 2020/2021/2022

Brasil - Matrículas, docentes, escolas e turmas - 2020/2021/2022			
	2020	2021	2022
Matrículas	47.295.294	46.668.401	47.382.074
Docentes	2.189.905	2.190.943	2.315.616
Escolas	179.533	178.370	178.346

Turmas	2.142.065	2.128.776	2.190.502
--------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

● Matrículas

As 47.382.074 matrículas do ensino regular da Educação Básica que abrange⁹ a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional estão inscritas nas redes municipais, estaduais, federais e nas instituições do setor privado. Foram 714 mil matrículas a mais em relação ao ano anterior; elevação esta, de acordo com o INEP (2023a), reflexo da expansão de matrículas em escolas particulares, de 8,1 para 9 milhões, nível bem próximo das estatísticas vistas antes da pandemia.

Observa-se 49,0% dos vínculos com a rede municipal, que é a maior. Já a rede estadual responde por 31,2%, ou 14,7 milhões de estudantes; o setor privado corresponde a 19,0% das matrículas; e o total restante se refere aos registros na rede federal, cuja participação é inferior a 1,0%. Nota-se quantidade mais elevada das matrículas nos centros urbanos, aproximadamente 42 milhões; nas zonas rurais são 5,3 milhões de alunos. As escolas particulares são majoritariamente urbanas. No que diz respeito a rede pública, a rede municipal é a que tem a maior proporção de estudantes em escolas rurais (Tabela 2) (INEP, 2023a).

Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica no Brasil por localização e dependência administrativa - 2022

Brasil - Matrículas por localização e dependência administrativa				
	URBANAS	%	RURAS	%
Federal	331.492	0,79	49.113	0,92
Estadual	13.941.002	33,17	820.393	15,34
Municipal	18.855.595	44,86	4.384.433	82,00
Setor Privado	8.907.040	21,19	93.006	1,74
Total	42.035.129	100	5.346.945	100

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

A Tabela 3 informa a distribuição de matrículas, por etapas e subetapas do ensino. Em 2022, a Educação Infantil tinha 9 milhões de estudantes, sendo a maior parte nas pré-escolas, e o restante nas creches; o Ensino Fundamental é a etapa mais numerosa, com 14,5 milhões de

⁹ Essa é uma discussão teórica complexa. Optamos por nos ater ao aspecto legal que define o ensino regular, o que também pode ser criticado. No entanto, dessa forma não se considera no ensino regular, a Educação Especial (EE) e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

alunos nos anos iniciais, e outros 11,8 milhões nos anos finais; no Ensino Médio encontram-se 7,8 milhões de estudantes (INEP, 2023a).

Tabela 3 - Matrículas da Educação Básica no Brasil por etapa/subetapa - 2022

Brasil - Matrículas por etapa/subetapa			
Etapa/Subetapa	Total absoluto	%	% Total
Educação Infantil	9.028.764	100,0	20,83
Creches - 0 a 3	3.935.689	43,59	
Pré-escolas - 4 e 5	5.093.075	56,41	
Ensino Fundamental	26.452.228	100,0	61,02
Anos Iniciais - 6 a 10	14.553.030	55,02	
Anos Finais - 11 a 14	11.899.198	44,98	
Ensino Médio - 15 a 17	7.866.695	100,0	18,15

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

- **Docentes**

O Brasil possui um quantitativo de 2.315.616 profissionais docentes, conforme o último Censo Escolar da Educação Básica em 2022. Houve um crescimento de aproximadamente 120 mil profissionais, com relação a 2020, ano inicial da pandemia de Covid-19. Dos professores (as) do país, cerca de 60,0% atuam no Ensino Fundamental, sendo que um docente pode lecionar em uma ou mais etapas ou redes de ensino e são mais de 2 milhões de turmas regulares de Educação Básica (INEP, 2023a).

A profissão docente é predominantemente feminina, como mostra a Tabela 4 e vários estudos acadêmicos que tematizam a questão de gênero na educação (VIANNA, 2002; YANNOULAS, 2012, etc). A diferente distribuição dos profissionais em relação ao sexo diminui à medida em que se avança nas etapas da Educação Básica, por isso na Educação Infantil, a participação feminina é muito superior à masculina, o que se altera ao observar o Ensino Médio (HYPOLITO, 1997; OLIVEIRA, 2010b; DUARTE, 2013; INEP, 2023a).

Tabela 4 - Docentes da Educação Básica por etapa/subetapa no Brasil - 2022

Brasil - Docentes por etapa			
Etapa/Subetapa	Total absoluto	Feminino - %	Masculino - %
Educação Infantil	656.954	96,3	3,7
Ensino Fundamental	1.414.211	77,5	22,5

Ensino Fundamental - Anos iniciais	763.048	87,8	12,2
Ensino Fundamental - Anos finais	774.152	66,1	33,9
Ensino Médio	545.974	57,5	42,5

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

Na Tabela 5, como é sabido, verifica-se a maior concentração de professores (as) na rede pública, são 1,8 milhão de profissionais vinculados, ao mesmo tempo, em que cerca de 560 mil docentes estão em escolas particulares. A rede municipal é a autarquia que apresenta o maior número de docentes, são 1.216.071; a rede estadual conta com uma parcela de 682.504, quase 30,0% de toda a Educação Básica; por fim, a rede federal tem 36.867 profissionais (INEP, 2023a).

Tabela 5 - Docentes na Educação Básica por dependência administrativa rede de ensino no Brasil - 2022

Brasil - Docentes por redes de ensino		
Rede de ensino	Total absoluto	% ¹⁰ em relação ao total de docentes da Educação Básica
Federal	36.867	1,59
Estadual	682.504	29,47
Municipal	1.216.071	52,52
Pública	1.833.276	79,17
Setor Privado	557.322	24,07

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

O Censo Escolar separa os (as) professores (as) por vínculo contratual de trabalho e dependência administrativa. Dos 2.315.616 docentes, mais de 1,8 milhões estão registrados nas redes públicas da Educação Básica. Deste total, 1.142.220 eram trabalhadores concursados, a maioria; aproximadamente 750 mil trabalhadores tinham vínculo temporário, e uma parcela muito pequena de quase 50 mil profissionais, que somam os trabalhadores terceirizados com os de contratos, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (INEP, 2023a).

Tabela 6 - Docentes na Educação Básica por vínculo contratual no Brasil - 2022

Brasil - Docentes na Educação Básica por vínculo contratual	2020	2021	2022

¹⁰ Esta porcentagem pode variar, pelo fato de que um docente pode ser contabilizado em mais de uma rede de ensino. Por este motivo, inclusive, o somatório, ultrapassa um pouco os 100%.

Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa.			
Concursado/efetivo/estável	1.195.232	1.189.782	1.142.220
Contrato Temporário	543.874	571.920	750.797
Contrato Terceirizado	5.626	5.626	8.131
Contrato CLT	36.582	37.132	40.502
Total	1.711.932	1.726.099	1.833.276

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

● Unidades educacionais

No Brasil, existem 178.365 unidade educacionais de ensino regular de Educação Básica. São 113.409¹¹ escolas ofertando exclusivamente a Educação Infantil: 74.367 creches e 99.743 pré-escolas. O Ensino Fundamental tem 122.469 instituições escolares, com 105.360 disponibilizando os anos iniciais e 61.785 ofertando os anos finais. O Ensino Médio, por sua vez, conta com 29.413 estabelecimentos de ensino (INEP, 2023a).

O diagnóstico do Relatório Técnico do Censo Escolar de 2022 demonstra que 60,1% de todas as escolas no país são unidades que compõem a rede municipal de ensino. O setor privado representa o segundo percentual, com 23,0%, seguido pela rede estadual, com um total de 16,6%, e a rede federal de ensino, com 0,4% do total (INEP, 2023a).

Tabela 7 - Unidades educacionais na Educação Básica por dependência administrativa e por etapa/subetapa de ensino no Brasil - 2022

Brasil - Unidades educacionais na Educação Básica	Etapas/Subetapas
Educação Infantil	113.409
Creches	74.367
Pré-escolas	99.743
Ensino Fundamental	122.469
Anos Iniciais	105.360
Anos Finais	61.360
Ensino Médio	29.413

¹¹ Uma instituição pode oferecer mais de uma subetapa da Educação Básica, por isso o somatório entre creches e pré-escolas conta unidades repetidas e ultrapassa esse total.

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

As informações do Censo Escolar possibilitam uma análise detalhada dos resultados nas fontes provenientes dos relatórios e dos microdados da Educação Básica; assim, oportunizam acessar um conjunto de fontes demonstrativas dos fatores estruturais de cada escola e também dos estudantes e profissionais da educação. Nessas bases estão informações sobre o perfil etário dos alunos, a localização de residência, a correspondência da idade com a série cursada, os materiais e ferramentas que cada instituição dispõe, dentre outras categorias.

2.2.1. A Educação Básica em Minas Gerais e a Rede Estadual de Educação

MG é o segundo Estado mais populoso do Brasil, atrás somente de São Paulo (SP): atualmente, os dados do IBGE (2021) estimam uma população de 21.411.923 pessoas. Possui a quarta maior extensão territorial do país, com mais de 580 mil km², um tamanho comparável a nações europeias como a Espanha e França. A densidade demográfica do estado é de 36,51 habitantes por km², espaçados em 13 mesorregiões que abrigam os 853 municípios. Os números apontam, ainda, que a taxa de urbanização mineira é de 84,5%, inferior à média da região sudeste, mas, sem nenhuma dúvida, uma região urbanizada (IBGE, 2020; 2021; 2022).

De acordo com a Fundação João Pinheiro (FJP) e o IBGE, o estado mineiro responde pela terceira economia do país, tendo o Produto Interno Bruto (PIB) calculado em mais de 900 bilhões de reais, o que representa quase 10,0% do agregado nacional (FJP, 2022; 2023). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que mede indicadores da expectativa de vida, da educação, e da qualidade de serviços de saúde e segurança, calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), coloca a UF na 3ª posição no país: tal resultado, de 0,843, é considerado “alto”¹² (IBGE, 2021; 2022; PNUD, 2021; 2022; OXFAM, 2022).

O Mapa da Riqueza, produzido pela FGV Social, apresentou que o rendimento médio *per capita* mineiro é da ordem de R\$ 1.153,37 (FGV SOCIAL, 2021). No mesmo ano de 2021, a FJP indicou aumento no Índice de Gini¹³ para a renda, de 0,461 para 0,487, representando um aumento na desigualdade de renda no estado. A instituição de pesquisa explicou que o

¹² Referência numérica, entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 0, pior são os quesitos de saúde, educação e renda. Quanto mais próximo de 1, melhores são as condições para esses quesitos (PNUD, 2021; 2022).

¹³ Medida desenvolvida por Corrado Gini, em 1912, que calcula o grau de desigualdade de renda entre indivíduos de um mesmo grupo. Numericamente, varia de 0 a 1 (alguns apresentam de zero a cem). O valor 0 representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor 1 está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (IBGE, 2021).

crescimento da concentração de renda do período está associado ao fim dos benefícios emergenciais de transferência, usados na pandemia da Covid-19. Logo, as pessoas mais pobres tiveram queda de renda proporcionalmente maior em relação aos mais ricos. As conclusões da análise também reforçaram a importância do auxílio emergencial¹⁴ para conter o avanço da desigualdade no período pandêmico (PNUD, 2021; 2022; FGV SOCIAL; 2023; FJP, 2023).

Outro dado social é a taxa de mortalidade infantil, que capta o número de óbitos em menores de um ano de idade a cada mil crianças nascidas em dada região. Segundo Duarte (2013), houve melhora nos índices entre 2000 e 2010, de 27,75 para 15,08. Em 2022, essa taxa estava em 10,45, e é tida como “baixa” (IBGE, 2022).

Em 2018 o Brasil vivia o acirramento em uma das piores crises políticas da história recente e os partidos tradicionais e políticos já conhecidos sofreram dura contestação do eleitorado, o que fez figuras lidas como “*outsiders*”¹⁵ à Administração Pública ganharem projeção nos cenários nacionais e estaduais. Ironicamente, estas “novas” personalidades, não eram assim tão distantes da política e, neste contexto, o Brasil elegeu Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), para o executivo nacional, deputado de carreira por 27 anos.

No mesmo embalo, a chapa do empresário Romeu Zema e do economista Paulo Brant, ambos filiados ao Partido Novo (Novo), venceu a eleição para os cargos de governador e vice de MG, respectivamente, para a gestão entre 2019 e 2022. Romeu Zema é administrador de formação e havia presidido o grupo administrativo da marca de lojas de varejo e eletrodomésticos que pertence e carrega o nome de sua família.

A vitória surpreendente sobre dois antigos governadores, Antônio Anastasia – 2011-2014, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB); e Fernando Pimentel – 2015-2018, Partido dos Trabalhadores (PT), esteve diretamente relacionada ao apoio explícito à chapa nacional de Bolsonaro. Acerca disso, é relevante mencionar que Zema e Bolsonaro convergiram no alinhamento de atitudes e posturas negacionistas no começo da pandemia da Covid-19, e como Moraes (2020) diagnosticou, estas fizeram aumentar os contaminados e mortos por causa da doença.

Embora não seja o objeto desta dissertação, vale dizer que na soma de esforços do combate à pandemia no Brasil houve quem jogasse contra: o negacionismo de autoridades federais, a

¹⁴ O auxílio emergencial foi um programa do governo federal brasileiro de transferência de uma renda mínima aos mais vulneráveis durante a pandemia de COVID-19, a fim de minimizar os impactos econômicos desiguais causados pelas medidas de IS/DS (OXFAM, 2021).

¹⁵ Externas - tradução livre.

despeito do alerta de especialistas, trouxe o agravamento da crise de saúde pública. Oliveira e Pereira Júnior (2021) relembrou que, no começo da pandemia, Bolsonaro insinuou que a Covid-19 se tratava apenas de uma “gripezinha”. Essas controvérsias diretas contrapunham-se às recomendações do seu próprio MS, que havia encaminhado plano protocolar para cada Secretaria de Saúde Estadual com ações não farmacológicas e medidas de IS/DS (SILVA et al., 2020).

Em outros momentos, a pandemia foi menosprezada pela Presidência da República também nas decisões, como por exemplo, na demissão do Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, pois este havia recomendado para as pessoas, nacionalmente, adotarem as medidas de IS/DS para o controle da taxa de transmissão do coronavírus (MORAES; SILVA; TOSCANO, 2020).

Diante dessa situação e da ausência de políticas concretas centralizadas por parte do governo federal, no começo do mês de abril de 2020, em resposta à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 6341, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a competência e autonomia de estados, do DF e dos municípios para deliberar, de forma descentralizada, sobre medidas mais adequadas de combate à doença e ações de suspensão das atividades, respeitando o quadro epidemiológico local.

No que se refere a política de enfrentamento da pandemia no estado de Minas Gerais, apesar do alinhamento inicial com o governo federal, destoando de 25 governadores do Brasil que assinaram carta criticando o negacionismo das autoridades nacionais; a pandemia, a decisão do STF e o protocolo elaborado pelos membros do governo estadual que se basearam na elogiada contenção da Covid-19 na capital, Belo Horizonte (BH), foram fatores que fizeram Romeu Zema, rever as posturas. De modo que, Moraes (2020) e Silva et al. (2020) avaliaram positivamente, as medidas restritivas de IS/DS do estado mineiro. Nesta seara, em MG, ressalta-se a importância das decisões conjuntas das autoridades políticas e sanitárias estaduais reunidas em um amplo comitê deliberativo, conhecido como Comitê Extraordinário Covid-19 (CEC-19/MG) (SES/MG, 2023; MINAS GERAIS, 2020a).

- **Panorama da Educação Básica em Minas Gerais**

A rede de ensino da Educação Básica de Minas Gerais conta com 4,3 milhões de matrículas, 234 mil docentes, em 15.663 unidades escolares (Tabela 8) (INEP, 2023a).

Tabela 8 - Matrículas, docentes, escolas e turmas da Educação Básica em Minas Gerais - 2020/2021/2022

Minas Gerais - Matrículas, docentes, escolas e turmas da Educação Básica - 2020/2021/2022			
	2020	2021	2022
Matrículas	4.328.917	4.136.120	4.310.816
Docentes	220.398	213.939	234.119
Escolas	15.875	15.567	15.663
Turmas	179.100	194.214	205.163

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

Conforme as estatísticas do Censo Escolar de 2022, as 4.310.816 matrículas de Minas Gerais, distribuem-se da seguinte maneira: a Educação Infantil concentra 818.829 estudantes, dos quais, 348 mil estão nas creches e 470 mil nas pré-escolas; no Ensino Fundamental são 2.407.621 alunos(as), sendo 1.278.871 nos anos iniciais e 1.128.750 nos anos finais; o Ensino Médio possui 707.944 vínculos (INEP, 2023a).

Nas escolas urbanas estão mais de 4 milhões de alunos(as), enquanto nas escolas rurais são somente 221 mil estudantes. Como nos números nacionais, a maior cobertura de matrículas das zonas rurais do estado é feita pela rede municipal, onde estão concentrados 160 mil estudantes. Em Minas Gerais, a rede municipal atende a 1.798.852 alunos(as); ao passo que a rede estadual responde por 1.720.549 de matrículas. Nas escolas particulares, por sua vez, verificam-se aproximadamente 745 mil matrículas e nas escolas federais, 45.589 (INEP, 2023a).

Minas Gerais dispõe de 234.119 docentes¹⁶ nas redes do ensino regular da Educação Básica. Destes, 61.529 estão na Educação Infantil, 30.792 nas creches e 35.049 em pré-escolas. No Ensino Fundamental são 144.242 professores (as), sendo 75.084 nos anos iniciais, e 79.813 nos anos finais. No Ensino Médio são 68.642 professores (as) (INEP, 2023a).

Seguindo a tendência nacional, a maioria dos docentes no estado mineiro é do sexo feminino, com 190.579 mulheres e 43.540 homens. As redes públicas totalizam 192.518 docentes e as escolas particulares, 50.841. Na rede municipal está a maior concentração destes profissionais, representando cerca de 108 mil; na rede estadual, os números do Censo Escolar apresentam 94.185 profissionais; e outros 4.332 compõem a rede federal de ensino (INEP, 2023a).

¹⁶ Um docente pode atuar em mais de uma etapa/subetapa, em mais de uma rede, ao mesmo tempo, e ser vinculado a mais de uma dependência administrativa. Portanto, este número representa o total de docentes nas redes da Educação Básica. Então, o total absoluto de docentes varia e é mais baixo que esse valor.

No que se refere ao nível de escolaridade, 619 docentes da rede de ensino cursaram apenas o Ensino Fundamental; 19.783 possuem o diploma do ensino médio. Mais de 91,0% dos professores (as) apresentam ao menos uma graduação, dos quais, a maior parcela, de 204.121, se formou em alguma licenciatura. Somente 9.596 dos docentes informaram não possuir licenciatura. Entre os que realizaram pós-graduação, *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), tem-se mais de 115 mil profissionais (INEP, 2023a).

A Tabela 9 indica os docentes das redes públicas da Educação Básica no estado, por vínculo contratual. Do total de 234 mil professores (as) em Minas Gerais, 192.518 estavam no Setor Público e em efetiva regência de classe na data de referência de realização do Censo Escolar, sendo que um mesmo profissional pode ter mais de um vínculo de trabalho. Assim, o estado contava 103.976 professores (as) concursados, 3.665 na rede federal; 31.472 na rede estadual; e 71.846 na rede municipal. Dos mais de 112 mil que estavam sob contrato temporário, 665 eram do nível federal; 77.739 no âmbito estadual, e 37.966, na esfera municipal. Os terceirizados compunham apenas 1.392 docentes; 94 federais; 145 estaduais, e 1.153 municipais. E os trabalhadores com contrato previsto em CLT, somavam 1.855. Destes, 12 eram federais, 449 estaduais, e 1.394 municipais (INEP, 2023a).

Tabela 9 - Docentes na Educação Básica, em Minas Gerais por vínculo contratual - 2022

Minas Gerais - Docentes da Educação Básica por vínculo contratual	2020	2021	2022
Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa.			
Concursado/efetivo/estável	111.106	101.018	103.976
Contrato Temporário	76.973	88.195	112.313
Contrato Terceirizado	437	907	1.392
Contrato CLT	1.716	1.147	1.855
Total	179.100	177.002	192.518

Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica - 2022 (INEP, 2023a).

Por fim, o Estado de Minas Gerais possui 15.663 escolas, sendo 12.596 urbanas e 3.067 rurais. A Educação Infantil tem 8.988 estabelecimentos, 5.527 operam como creches, e 7.725 como pré-escolas. A maior parte das unidades de ensino atende o Ensino Fundamental, pouco mais de 10 mil escolas, 8.582 que se ocupam dos anos iniciais e 5.392 dos anos finais. O Ensino Médio tem 3.288 instituições, que são em sua maioria da rede estadual (INEP, 2023a; SEE/MG, 2023a).

- **Rede Estadual de Educação em Minas Gerais**

A REE/MG é organizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), cujo organograma se alterou no começo do primeiro Governo de Romeu Zema pelos artigos 18, 31 e 32 da lei estadual n. 23.304 de 30 de maio de 2019, na normativa que definiu a “estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado”. É regida também pelo Decreto n. 47.758 de 2019 de autoria do Governador, que estabeleceu a definição específica da burocracia na SEE/MG. Em 2023, a lei 23.304/19 foi atualizada, com pequenas mudanças para outras Secretarias, que não a de Educação, de maneira que o Art. 13, o Art. 26, o Art. 27 da lei estadual n. 24.313 de 2023 seguem o mesmo texto de antes, respectivamente, do Art. 18, 31 e 32 da lei 23.304/19 (MINAS GERAIS, 2019; 2023).

De acordo com o inciso *VII* do Art. 17, no Decreto n. 47.758/19, basicamente, na SEE/MG, existem três níveis hierárquicos que permanecem semelhantes aos relatados por Augusto (2004) quase vinte anos depois: uma Unidade Central, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e as escolas estaduais, que ofertam a educação pública nos termos legais. O Art. 13 da lei n. 24.313/23 é pensado para todas as Secretarias de Estado, e esclarece “a administração direta e competente”, com os seguintes setores pertencentes a Unidade Central dos órgãos institucionais desse tipo secretariado: a) um Gabinete; b) uma Controladoria Setorial; c) uma Assessoria Jurídica; d) uma Assessoria de comunicação Social e) e uma Assessoria Estratégica (MINAS GERAIS, 2019; 2023).

O Art. 27 da mesma normativa (24.313/23) complementa que, além desse formato padrão, na SEE/MG existe, ainda: f) uma assessoria de relações institucionais; e g) uma assessoria de inovação. Junta-se a essa estrutura cinco grandes Subsecretarias, que dividem as demandas da REE/MG e a estrutura burocrática da educação em Minas Gerais. São elas: Administração; Gestão dos Recursos Humanos; Desenvolvimento da Educação Básica; Ensino Superior e por fim, Articulação Educacional (MINAS GERAIS, 2019; 2023).

Ao verificar a ilustração desse organograma no endereço eletrônico da SEE/MG¹⁷ e no Decreto n. 47.758/19, destaca-se a Subsecretaria de Articulação Educacional, pois esta é responsável por mediar a regulamentação e a atuação das 47 SREs espalhadas no estado. As SREs são estruturas menores, com três ou quatro diretorias, a depender do porte e da disponibilidade da SEE//MG naquele local. São instituições que concatenam as decisões educacionais provenientes da SEE/MG ao nível local, aproximando assim as escolas da REE/MG de cada

¹⁷ <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/2.-Organograma-Educacao.pdf>

cidade mineira à Unidade Central. Para esta descentralização funcionar, definem-se cidades-pólo para cada agrupamento. A fim de manter o contato com a ponta, as SREs cumprem papel importante para a REE/MG, na busca da missão estipulada pela SEE/MG “de garantir o acesso, permanência e a aprendizagem dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2019; 2023; SEE/MG, 2023a).

A estrutura da SEE/MG organiza e acompanha também: o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (ConsFundeb/MG); o Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CAE/MG); e o Conselho Estadual de Educação (CEE/MG). A SEE/MG ainda se vincula à Fundação Helena Antipoff (FHA), a Fundação Educacional Caio Martins (Fucam), a Universidade Estadual de Montes Claros, a Unimontes e a Universidade do Estado de Minas Gerais, a UEMG (MINAS GERAIS, 2019; 2023; SEE/MG, 2023a).



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 2019/2023 (SEE/MG, 2023).

Logo após ser eleito, Romeu Zema nomeou a cientista política Júlia Sant’anna como Secretária de Educação. A profissional permaneceu à frente da SEE/MG de 2019 ao final de 2022, período que engloba também os acontecimentos da Covid-19. Atualmente, o Secretário de Educação é o professor de Biologia e ex-Subsecretário de Articulação Educacional, Igor Alvarenga, que assumiu o posto deixado por Sant’Anna, em agosto de 2022.

De acordo com o Censo Escolar e com a SEE/MG, a REE/MG é a segunda maior rede de ensino estadual do Brasil, com mais de 1,7 milhão de alunos matriculados, aproximadamente 40,0% das matrículas do estado. A Educação Infantil, como já mencionado é de responsabilidade das redes municipais, por isso, não existem matrículas estaduais em creches, e apenas 465

estudantes de pré-escolas estão vinculados à REE/MG¹⁸. O Ensino Fundamental da rede estadual atende a 937 mil alunos de todos os 2.407.621 estudantes matriculados nesta etapa de ensino no estado, são 261.139 nos anos iniciais e 676.631 nos anos finais. No Ensino Médio, 84,0% de todas as matrículas de Minas Gerais estão na REE/MG (INEP, 2023a; SEE/MG, 2023a).

Das mais de 15 mil escolas de Minas Gerais, 22,8% são estaduais. No que se refere à Educação Infantil, não existem creches sob responsabilidade da REE/MG, e há, apenas, 19 pré-escolas estaduais. No Ensino Fundamental são 3.043 unidades estaduais, 1.547 escolas lecionam os anos iniciais, e 2.740 os anos finais. No Ensino Médio, 2.426 instituições ofertam esta etapa da Educação Básica.

Genericamente falando, de acordo com a SEE/MG, as escolas da REE/MG mantêm, atualmente, uma estrutura semelhante àquela percebida nos trabalhos de Augusto (2004) e Duarte (2013): as unidades escolares têm um corpo diretivo, eleito por votação pela comunidade escolar e acompanhadas pela SRE de referência; alguns serviços pedagógicos, previstos pela LDB 1996 (9.394/96) e por decretos estaduais, por exemplo, os trabalhos da EE; uma Secretaria administrativa, responsável por organizar as atividades daquela instituição específica, composta por servidores e funcionários da SEE/MG e o conjunto de docentes (MINAS GERAIS, 2023; SEE/MG, 2023a).

Por fim, cabe observar, no entanto, que essa organização descrita pode variar e conta com outros profissionais, como os nutricionistas, os profissionais da recepção, da limpeza e da segurança e etc. Vale lembrar, da abrangência descrita por Oliveira (2010b) ao entender os sujeitos docentes como aqueles profissionais envolvidos no ato de educar, além dos profissionais regentes de classe.

Di Pietro (2013) sustenta que o servidor público é a pessoa física que presta serviços ao Estado e às autarquias institucionais do que a autora chamou de administração indireta, o que abraça os servidores estatutários, os empregados públicos e os instituídos servidores temporários. Amorim, Salej e Barreiros (2018) apontam que existe um outro entendimento, baseado em Carvalho Filho (2013), de que o servidor público é simplificado apenas como o servidor estatutário, isto é, aquele que está submetido ao regime estatutário, regido pela lei definidora de um estatuto nacional ou estadual, onde constam os direitos e deveres destes trabalhadores.

¹⁸ O processo de municipalização da Educação Infantil ocorreu em vários lugares do país e de Minas Gerais. E foi avaliado por diferentes autoras, tais quais Motti (2007) e Vieira (2010).

Já os empregados públicos operam na instituição por meio de um contrato bilateral de trabalho, estabelecido pela CLT, ou nos últimos tempos, por vínculos de terceirização¹⁹ (CARVALHO FILHO, apud AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018, p. 3). Por último, os servidores temporários têm tempo determinado de contratação e devem suprir a necessidade pontual do interesse público, sendo uma função, sem relação a um cargo ou emprego (DI PIETRO, 2013).

Semelhante às categorias apontadas por Di Pietro (2013), Vieira e Oliveira (2012) separaram as três situações de trabalho que posicionavam os docentes dentro da REE/MG em 2012: efetivos, efetivados e designados. Os professores (as) efetivos são aqueles nomeados após aprovação em concurso público, ou seja, os cargos previstos no inciso *II* do Art. 37 da CF de 1988.

Art. 37: A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

II - A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela EC nº 19, de 1998) (BRASIL, 1988, Art. 37).

Os professores (as) efetivados compunham a categoria criada pela Lei Complementar (LC) n. 100, de 5 de novembro de 2007, que intercedeu pelo direito previdenciário dos docentes na condição precária de “designado”, situação que já tinha sido denunciada também por autores(as) como Augusto (2004), Vieira e Oliveira (2012), Amorim, Salej e Barreiros (2018), dentre outros (as) (MINAS GERAIS, 2007).

Para explicar a LC n. 100/07, Soares (2020) lembrou que a norma efetivou, sem nenhum concurso público, os docentes “designados”. Ao fazer a consulta da LC no *site* da ALMG, compreende-se o contexto da época, no qual, o Instituto Próprio de Previdência de Minas Gerais (IPSEMG) recolhia indevidamente (quando recolhia) a contribuição previdenciária destes trabalhadores. Nesta situação complexa, a LC n. 100/07 interveio para evitar, ainda mais, a precarização destes professores (as) não concursados. No entanto, a situação envolvia outros interesses políticos nacionais e estaduais, apontados por Maia (2015), e houve judicialização da matéria, fazendo com que a ADI n. 4.876 de 2015, no STF, conseguisse declarar inconstitucional a conhecida “Lei 100” da educação no estado mineiro (MINAS GERAIS, 2007).

¹⁹ Sobre essa condição trabalhista para os docentes, os trabalhos de Maia (2015) e Venco (2019) são esclarecedores.

Este episódio da “Queda da Lei 100” fez o estado mineiro dispensar vários servidores efetivados e, de acordo com Martins e Salej (2019), impulsionou um movimento que reduziu significativamente, pela demissão ou pela não contratação, o total de docentes efetivados da REE/MG, alterando inclusive a composição do quadro de trabalhadores da rede.

Portanto, a atual composição de docentes na Educação Básica vinculados à REE/MG, distribui-se em duas categorias principais: efetivos e não efetivos (convocados). Como dito, os efetivos passaram por concurso público e, por consequência, possuem estabilidade na atividade profissional; ao passo que, os convocados ou contratados, atuam na docência da Educação Básica da REE/MG com vínculo precário de trabalho. Em outras palavras, os não efetivos abrangem os contratos temporários de convocação (“designados”); os terceirizados; e os regidos pela CLT (SOARES, 2020; MARTINS; ARAÚJO; AMORIM, 2022; SEE/MG, 2023).

Naquilo que se refere à contratação temporária dos professores (as) convocados, recorre-se também ao Art. 37 da CF de 1988, que orienta os casos estabelecidos por leis específicas a cada ente federativo para definir, de acordo com as suas necessidades, e com o “seu domínio de ação”. No inciso IX está previsto que:

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; (Vide EC nº 106, de 2020²⁰) (BRASIL, 1988, Art. 37).

Em MG, a designação temporária foi criada na década de 1990 a partir do Art. 22 da Constituição Estadual de 1989 (CE-89), no intuito de atender a necessidade de pessoal também para o exercício de função pública dos cargos de professor (a), regência de classe, especialista em educação e serviçal, com tarefas exclusivas às instituições estaduais de ensino. Como averiguado no inciso IX acima, o Art. 10 da lei estadual n. 10.254, de 20 de julho de 1990, instituiu a designação para os cargos da educação, estabelecendo, ainda, que

os servidores temporários exercem função, sendo que esses não estão vinculados a cargo ou emprego público, por isso, é importante frisar que os servidores designados não são possuidores nem de cargo, nem tão pouco detentores de carreira, pois somente os servidores estatutários detêm cargo público, e conseqüentemente o direito à progressão funcional. Logo, os designados da Educação não possuem as prerrogativas dos efetivos que exercem a mesma função pública, como a progressão de carreira (grau e nível), o direito à licença remunerada, e a possibilidade de movimentação entre as regionais e escolas (DI PIETRO, apud SOARES, 2020, p. 38).

Valem as observações de Vieira e Oliveira (2012) para os antigos “designados”, e agora docentes convocados, que, ao final do exercício letivo, estes (as) professores (as) são

²⁰ EC que facilita a flexibilização na contratação temporária por causa do estado de calamidade pública da Covid-19.

dispensados e devem se submeter ao processo de “convocação” no ano seguinte, quase sempre alterando a instituição de ensino daquele professor (a).

Nesta direção, e junto do episódio da “Queda da Lei 100”, Martins, Araújo e Amorim (2022) demonstraram preocupação com um fenômeno que, segundo as pesquisadoras, ocorre de forma mais acelerada em Minas Gerais: a “superdesignação”. Em outro artigo, Amorim e Salej (2019) detalham que os docentes “designados”, que totalizavam 48.428 em 2010, cerca de 28% da REE/MG, passaram a ser 89.447 em 2018, mais de 52% de toda a rede. Atualizando²¹ esta estatística, em 2022, os designados foram mais de 90 mil professores (as), o que representa quase 60% da REE/MG (AMORIM; SALEJ; BARREIROS; 2018; SOARES, 2020; SEE/MG, 2023)

A preocupação com a “superdesignação” tem vários desdobramentos. Soares (2020), analisando a relação entre “designados” e desempenho estudantil, destaca que este tipo de vínculo pode piorar a performance dos estudantes, pois existe uma falta de continuidade no trabalho daquele profissional na medida em que, no ano letivo seguinte, sua prática passa a ser exercida em outra unidade escolar da rede.

Além dos efeitos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, outra realidade vivenciada pelos “designados” é a precarização dos seu trabalho a cada mudança de instituição. Sobre isso, Araújo et al. (2020) calcularam que docentes contratados, por meio da designação, ganham remuneração, em média, 34,57% inferior àqueles concursados. Outrossim, se pensados os benefícios do plano de carreira, válido somente para docentes efetivos, essa discrepância se eleva ainda mais.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) reiterou a importância da estabilidade adquirida pelos professores (as) concursados (as) ao pensar na valorização dos profissionais da educação brasileira. O documento afirma o reconhecimento dos professores (as) como fator estratégico para o desenvolvimento da educação nacional e da realização dos outros objetivos estipulados no PNE. A Meta 18 estabelece o objetivo de que ao menos 90% dos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo, no início do terceiro ano do PNE (BRASIL, 2014, Meta 18). Desta discussão sobre a “superdesignação”, infere-se que

²¹ Estes números podem variar de acordo com a fonte de dados. As autoras citam o sistema da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG/MG). Os dados que retiramos da SEE/MG, vieram por meio da Subsecretaria de Gestão dos Recursos Humanos.

Minas Gerais tem ido na contramão do Plano, precarizando cada vez mais o corpo docente com o processo de convocação (SOARES, 2020; MARTINS; ARAÚJO; AMORIM, 2022).

Mais um desdobramento da “superdesignação” tem a ver com o aspecto precário que intensifica o trabalho docente destes professores (as) (OLIVEIRA, 2004; 2020). Amorim e Salej (2020) deram indícios do que foi comprovado por Martins, Araújo e Amorim (2022) de que há uma associação direta entre o fenômeno do crescimento dos professores (as) convocados com o aumento dos relatos e diagnósticos médicos recebidos pela SEE/MG. As pesquisadoras afirmam que a “superdesignação” tem aumentado o adoecimento dos docentes no estado mineiro.

Com esta quantidade de variáveis, e para entender os profissionais docentes ativos, optou-se por entrar em contato com a SEE/MG, fazendo uso das prerrogativas da Lei do Acesso à Informação (LAI). A secretaria apresentou parecer contendo alguns tópicos da REE/MG. De acordo com o ofício, a rede estadual tem um quadro absoluto de 90.274 profissionais docentes convocados ou “designados” e 67.021 professores (as) efetivos, números que corroboram o que foi demonstrado acima, ou seja, os designados são um grupo muito além do desejável e representam a maior parcela dos professores da REE/MG (Tabela 10) (SEE/MG, 2023).

Tabela 10 - Quantitativo de funções dos docentes - Dados da REE/MG consultados por meio da LAI - 2020/2021/2022

Quantitativo de funções dos docentes – REE/MG			
Situação Funcional	2020	2021	2022
Convocado	71.688	84.340	90.274
Efetivo	66.738	66.530	67.021

Fonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2023).

Por fim, a SEE/MG explicou que a função e o prazo de convocação dos editais, bem como o quantitativo de aulas e docentes efetivos sofre constantes alterações, “uma vez que o sistema educacional é extremamente dinâmico”, e por isso, existem diferenças, com relação aos números vistos no Censo Escolar (SEE/MG, 2023).

Apresentar estatísticas que demonstram o tamanho e capilaridade da Educação Básica brasileira e da REE/MG é pano de fundo para o objetivo desta dissertação. Compreende-se assim, que cada sistema de ensino possui especificidades e que a resposta à crise epidemiológica não foi contida da mesma forma em todos os lugares no Brasil.

2.3. Trabalho docente, Ensino Remoto Emergencial e condições de trabalho: Mídias digitais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Conectividade; e Letramento Digital

Conforme ressaltam Tardif e Lessard (2014), em uma condição normal, várias situações influenciam na carga de trabalho do (a) professor (a), inclusive a própria execução do ensino, o conduzir das atividades em sala de aula, a formulação prévia dos conteúdos curriculares, o processo avaliativo, o número de estudantes, para citar algumas. De modo que, toda a construção do ensino sempre é pensada destacando o aluno como foco. Dito de outra forma, o estudante é o alvo do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, “o tempo dedicado ao ensino propriamente dito, ou seja, ao trabalho em aula com alunos (independentemente da forma pedagógica utilizada) constitui o âmago da tarefa docente” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 116).

Ainda de acordo com Tardif e Lessard (2014), são mais de 70 atividades realizadas pelos docentes que tornam possível a execução de uma aula, incluindo aquelas executadas fora de sala. Sabe-se que o acúmulo de tarefas na carga de trabalho do (a) professor (a) existia antes da pandemia, porém, a partir do isolamento social, que transformou atividades atribuídas aos professores em *home-office*, o uso, o manuseio e o domínio das tecnologias digitais das ferramentas conhecidas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) entraram na conta da extensa lista de tarefas do (a) professor (a) (PAES; FREITAS, 2020).

Apesar da expressão *home-office* ser traduzida da língua inglesa como trabalho domiciliar, nem sempre os sujeitos docentes adequaram suas atividades de trabalho no ambiente doméstico. Algumas pesquisas mostraram que, entre os respondentes que relataram estar trabalhando de forma não presencial, vários destes (as) professores (as) estavam tendo que ir à escola, mesmo com as medidas de isolamento, e com as aulas acontecendo digitalmente. Isso ocorreu, em especial, com os (as) professores (as) da Educação Infantil. Esse fato faz tomar nota que as condições tecnológicas das escolas, além das condições digitais domiciliares estiveram dentro da lista de condições materiais que possibilitam o ensino; e conseqüentemente dentro das condições de trabalho dos (as) professores (as) (FCC et al., 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; ITAÚ SOCIAL, 2020; INEP, 2021b).

Paes e Freitas (2020), Duarte e Hypólito (2021), Oliveira (2022), Milliet (2022), entre outros, reforçam que a dedicação de horas de trabalho para a preparação das aulas e atividades no

modelo remoto, quando comparadas com a preparação das aulas tradicionalmente presenciais, tende a aumentar a carga de atividades dos docentes. Pode-se inferir, de forma geral, que no ERE houve elevação da sobrecarga de trabalho: o ensino digital e as adaptações remotas intensificaram o trabalho docente no momento inicial da pandemia (PAES; FREITAS, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; OLIVEIRA, 2022; OLIVEIRA, 2023).

2.3.1. Atividades não presenciais e o Ensino Remoto Emergencial

Como mencionado anteriormente, no dia 18 de março de 2020, o CNE se manifestou sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas e escolares, de maneira não presencial (BRASIL, 2020b). No Brasil, em circunstâncias normais, quando se tem a suspensão de aulas os calendários encaixam a reposição presencial em dias alternativos (sábados, feriados ou férias antecipadas), decorrência de ser esta a forma predominante do ensino pensado para a Educação Básica. Sobre isso, o CNE previa o período de excepcionalidade da pandemia e vislumbrava a possibilidade de uma duração longa da emergência sanitária, o que tornaria difícil essa solução. Portanto, o documento indicou que o calendário de 2020 acabaria sendo afetado, como, de fato, ocorreu (BRASIL, 2020b; INEP, 2021b).

O CNE orientava, para diminuir o retrocesso educacional dos estudantes, estratégias de reorganização dos calendários, que considerassem as duas alternativas, atividades não presenciais e de reposição em dias alternativos; desde que coordenadas pelas autoridades educacionais e somente quando possível e viável para a rede ou instituição de ensino, do ponto de vista sanitário, estrutural, pedagógico e financeiro (BRASIL, 1996; 2020b).

O pano de fundo da discussão desenhava um formato adaptado de educação midiática com aspectos similares aos da modalidade de Ensino à Distância (EaD). Logo, o ERE foi definido a partir do arcabouço jurídico do EaD, tanto nacionalmente, quanto localmente. Percebe-se essa semelhança ao acessar as normativas nacionais e estaduais que direcionavam o modelo remoto de ensino, e todas se firmavam no Art.80 da LDB-1996, que regulamenta o EaD. São exemplos disso o parecer nº 05 do CNE em abril de 2020, e a resolução oficial nº 4310/2020 publicada pela SEE/MG, no mesmo mês (BRASIL, 2017b; 2020b; SEE/MG, 2020; LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2021).

Tudo isso fez com que ambas as modalidades fossem compreendidas como a mesma coisa (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020; PAES; FREITAS, 2020; DUARTE, HYPOLITO, 2021; MILLIET, 2022). Contudo, o ERE e a EaD possuem diferenças significativas. Leão, Oliveira e Mandú (2020) afirmam que as controvérsias aparecem devido ao fato que ambas usam tecnologias digitais e ambientes virtuais, tais quais, aplicativos e plataformas de conexão. A EaD assimila materiais analógicos como apostilas e livros, além de aulas presenciais individualizadas.

Ademais, na EaD, o ensino é idealizado em uma configuração bem diferente da tradicional aula presencial; ao passo que o ERE foi adotado pela urgência e necessidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, e aulas que foram imaginadas na dinâmica de ensino presencial tiveram que ser condensadas no formato digital. E “o que se esclarece como “atividades não presenciais” no ensino remoto pandêmico, não garante, todavia, a modalidade de ensino a distância”, tal como ela é (DUARTE; HYPOLITO, 2021, p.739).

A compreensão de ERE desta dissertação se deriva da leitura de Milliet (2022). Segundo a autora, o modelo é tido como remoto por causa da distância entre professores (as) e alunos (as), inexistindo a possibilidade de frequentarem as escolas por causa das medidas de isolamento. Trata-se de solução temporária, tomada no contexto de crise, para que as atividades escolares não fossem interrompidas, definição parecida com a que foi adotada por Arruda (2020).

Diante disso, o ERE constitui um formato pedagógico com particularidades quanto às condições de ensino e aprendizagem que atravessam as condições de trabalho docente (MILLIET, 2022). Essas duas categorias devem ser diferenciadas, pois, na busca de entender as condições de trabalho docente dos professores (as) da REE/MG do Estado de Minas Gerais, há um caminho prático que não se refere exclusivamente aos docentes, mas a própria continuidade da educação durante a Covid-19.

Sobre as condições de ensino digitais, Ramos e Ernica (2022) fazem um detalhamento de algumas situações que o ERE pode ter ocasionado na aprendizagem dos estudantes. Os autores hipotetizaram que a suspensão das aulas presenciais resultou na perda ou estagnação da aprendizagem desses indivíduos, em especial para estudantes de camadas populares. Suposição essa baseada em estudos anteriores que demonstram perdas de aprendizado maiores para esse grupo durante períodos de férias escolares mais extensas. Segundo a reflexão, isso ocorre, principalmente, porque estes alunos não podem aproveitar por completo seu tempo de recesso

e tem que se dedicar a outras atividades domésticas ou a trabalhos para ajudar a completar a renda familiar.

Outros aspectos citados pelos pesquisadores como impactos do ensino remoto a serem observados e acompanhados são: a intensificação do trabalho destes estudantes e professores (as), a violência doméstica entre as meninas e o menor acesso à tecnologia dos meninos (RAMOS; ERNICA, 2022).

Mais um efeito da Covid-19: no Brasil, a suspensão das aulas presenciais, e o ensino digital, provocou, de modo geral, o acirramento das desigualdades educacionais brasileiras, como destacam Oliveira e Pereira Júnior (2021). Seguindo por este raciocínio, o “indicador de tempo para a escola”, que mede a dedicação cronometrada dos estudantes para os estudos, registrou queda acentuada no segundo semestre de 2020 para os alunos de todas as idades da rede pública, porém, com impactos consideravelmente maiores para os estudantes mais pobres e aqueles que moram em lugares mais afastados (NERI; OSORIO, 2022).

Se as condições digitais de ensino alteraram o aprendizado dos estudantes, o ensino remoto também transformou substancialmente as condições objetivas do trabalho docente. A agenda de pesquisa sobre o trabalho docente consistentemente denunciava a precariedade material que docentes vivenciavam na sua prática na escola, espaço que, em tese, é pensado para o ensino. Desta forma, é de se imaginar que a educação não-presencial tende a precarizar ainda mais o trabalho dos professores (as), pois ambientes domiciliares, e afins, são ainda menos preparados para a educação.

Assim, elencou-se a partir de leituras sobre o ERE e das categorias apresentadas às escolas na Pesquisa suplementar “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 do Censo Escolar, feita pelo INEP, em 2020 e 2021, que as condições remotas materiais do trabalho dos profissionais da educação no ERE estão contempladas em quatro categorias essenciais: as mídias digitais (aplicativos, plataformas e também tecnologias), às TDIC, o letramento digital e a conectividade virtual, dos professores (as) (SEE/MG, 2023a).

Na maior parte das vezes, estes sujeitos docentes passaram a ter que provir de seus domicílios, as condições digitais. O ERE evidenciou que algumas dessas circunstâncias materiais também fugiam ao controle dos profissionais no ambiente virtual, na medida, em que algumas ferramentas, tais quais, os aplicativos, e até a disponibilidade das tecnologias necessárias foram definidas pelos sistemas de ensino (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; FCC et al., 2020; INEP, 2021b; 2022b).

2.3.2. Atividades não presenciais e o Ensino Remoto Emergencial, as condições de trabalho docente em ambiente virtual: Mídias digitais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Conectividade; e Letramento Digital

O ERE acelerou as interações sociais que acontecem por meio de processos midiáticos (PAES, FREITAS, 2020; MILLIET, 2022; OLIVEIRA, 2023). São situações que levam a refletir sobre a importância da mídia e da sua capacidade de produzir sentidos pedagógicos no ato de ensinar. Acerca deste assunto, existe um campo teórico da Linguística, da Educação e da Comunicação Social que estuda a tecnologia digital e a mídia na produção de conhecimento, relacionados com os chamados letramentos digitais, presentes por exemplo nos trabalhos de de Coscarelli e Ribeiro (2011); de Ribeiro e Gasque (2015); Coscarelli (2016); de Pereira (2017); de Paes e Freitas (2020); de Milliet (2022); e de Oliveira (2023).

Simplificando, o letramento digital, em meio ao ensino emergencial, compreende as habilidades e capacidades de uso digital e pedagógico dos dispositivos tecnológicos para a continuidade do ensino e aprendizagem (MILLIET, 2022). O acesso às TDIC e aos serviços de conexão com a *Internet*, que possibilitam professores (as) e alunos transitar em ambientes virtuais, aplicativos e plataformas de ensino digital passaram a compor um quadro das condições digitais de ensino na pandemia e das condições do trabalho docente no ERE (GESTRADO, 2020a; FCC et al, 2020).

Delimitando essas categorias: ainda que o termo mídia, atualmente, seja compreendido de diferentes formas, a palavra tem suas origens no latim, com o significado de *meio* (MICHAELIS, s/d). Tradicionalmente, distingue-se as mídias em como são feitos seus conteúdos, impressos, eletrônicos, ou, até falados. Entretanto, essa categorização tem caído em desuso, pois, na modernidade as mídias estão todas no mundo digital (ROJO; MOURA; 2019; OLIVEIRA, 2023).

Em revisão, a fim de precisar ainda mais este conceito e apontar aspectos da materialidade das mídias, Martino (2016) separou em dois caminhos esta definição. Segundo o autor, o termo deve ser posto sempre no plural. Existe um componente que assimila o conjunto dos meios de comunicação e outro que abraça os aspectos ligados aos meios e às tecnologias (aparato). Porém, em alguns momentos, a palavra é compreendida de forma genérica, como empresa de comunicação ou entidade organizacional das companhias jornalísticas. Nos propósitos do ensino remoto, e nesta dissertação, adotou-se o componente material (e também das condições

de trabalho docente) das comunicações digitais, como ferramentas que possibilitaram as aulas virtuais (OLIVEIRA, 2010a; DUARTE; HYPOLITO, 2021).

Na realidade do ensino remoto pandêmico, as mídias digitais e os termos correlatos estão associados ao uso das plataformas digitais ou aplicativos utilizados como hospedeiros das aulas digitais. Estes espaços virtuais foram desenrolados em mecanismos existentes²²: *Facebook, Youtube, Instagram, Whatsapp, Messenger, Telegram, o Zoom, Meet, Teams, Jitsi, Google Classroom, Microsoft Teams for Education, BlackboardLearn e BlackboardUnite*; ou desenvolvidos pelos gestores de cada sistema de ensino²³ para a realização do ERE (PAES, FREITAS, 2020; INEP, 2023a; OLIVEIRA, 2023); de tal maneira que o acesso aos aplicativos passou a fazer parte da mediação didático-pedagógica proposta no ERE e, assim, das condições de trabalho dos professores (as).

Para conseguir “estar” nesses espaços são imprescindíveis as ferramentas tecnológicas para docentes e discentes. Pode-se resumir, portanto, que no ERE as TDIC são todos os mecanismos incorporados às práticas docentes e discentes como meio de prover a realização de uma aula virtual (PAES, FREITAS, 2020). Instrumentos que incluem os computadores, microcomputadores, *notebooks, tablets*, telefones celulares, as mídias digitais utilizadas pelos sistemas de ensino, as plataformas, e os aplicativos. Não menos importante, as TDIC assimilam dois requisitos: o acesso compartilhado a todos os envolvidos na tarefa, no caso do ensino, e também a qualidade dos serviços de conectividade à rede mundial de computadores (PEREIRA, 2017).

Pode parecer um pouco óbvio, mas o compartilhamento digital só existe com a entrada simultânea, no caso do ERE, dos estudantes e dos professores (as). Ou seja, as especificidades no acesso de cada indivíduo a esses recursos devem ser mensuradas como condições de ensino. Não basta apenas o docente conseguir adentrar à plataforma digital de ensino, ou ter um bom computador e uma boa rede de dados se essa não for a situação de todos(as) os(as) alunos(as) ao mesmo tempo (FCC et al., 2020).

De acordo com o IBGE (2021), em 2021 90,0% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet. Uma estatística que chama a atenção foi o crescimento expressivo do acesso à rede mundial de computadores nas residências da zona rural do país nos dois anos iniciais da

²² Item 7 - Plataformas/ferramentas digitais utilizadas pelas escolas nas atividades desenvolvidas pela internet. Da pesquisa “Resposta Educacional a Pandemia de Covid-19 no Brasil” em 2020 (INEP, 2021b).

²³ A REE/MG desenvolveu duas plataformas para a continuidade do ensino no ERE (SEE/MG, 2020).

pandemia de Covid-19: entre 2020 e 2021 o acesso à internet nestes domicílios saltou de 57,8% para 74,7%. O celular segue disparado como o dispositivo mais utilizado pela população para acessar a *Internet*, a televisão é o segundo equipamento mais usado para esta finalidade e o computador, em terceiro (IBGE, 2021).

Entretanto, para 7,3 milhões de residências no Brasil o acesso à internet ainda não era realidade, de acordo com o IBGE (2021). Entre os motivos estavam a falta de interesse e o preço pelos serviços de acesso; ou o fato de nenhum morador saber usar. Segundo o IBGE, são 28,2 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais de idade, que não usavam a rede. Deste total, os estudantes representam 12,9% e justificaram a falta de conhecimento, de interesse, ou de dinheiro como elementos impeditivos (IBGE, 2022).

Se entre os estudantes o acesso à *Internet* pode ser um problema, o outro lado da (falta de) conexão atinge de igual modo os professores (as). Duarte e Hypólito (2021), baseados nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), estimam que 6% da força de trabalho docente da Educação Básica pública no país reside em domicílios sem acesso à internet, podendo representar mais de 100 mil profissionais (IBGE, 2022).

Pereira (2017) pontua que não basta apenas aprender a digitar em um computador, ter acesso a uma boa conexão ou possuir as ferramentas tecnológicas, precisa-se dominar a informação e a capacidade de concentrar o conhecimento por meio das mídias digitais. Esta discussão tem a ver com a produção de uma habilidade para que se forme o ensino e aprendizagem nos ambientes virtuais. Aqui vale lembrar as questões de formação docente e as perspectivas de formação inicial e continuada dos professores (as), pesquisadas por Birgin (2015), que mencionam tangencialmente o uso das TDIC, mas não como requisitos principais, como é a realidade do ERE.

O estudo sobre letramento remete ao campo teórico da Linguística e da Pedagogia que consideram a capacidade de produzir códigos de escrita na inserção das pessoas nos contextos sociais. Coscarelli e Ribeiro (2011; 2016) afirmam que esta reflexão passa pelos textos impressos. Soares (1998) descreveu que o significado de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, tem relação direta com a alfabetização. Conforme as pesquisadoras, o letramento é o processo de demonstrar habilidades de “compreensão leitora e de produção de textos” de uma língua; não se trata apenas da aquisição do sistema alfabético e suas combinações, convenções ou códigos,

mas estão os acessos, permitidos a partir do domínio da linguagem, neste caso, no mundo escrito (SOARES, 1998).

A adjetivação de letramento, como letramento digital, visa categorizar um sistema de representação, além do linguístico e gramatical (OLIVEIRA, 2023). Desta forma, ocorre, segundo Buzato (2003), quando há o domínio e o uso das ferramentas digitais, conferindo sentidos ao que é lido e escrito nas “telas”. Estas capacidades envolvem o manuseio dos instrumentos pedagógicos de imagens, sons, artigos e, também, a seleção e preparo destes elementos. Nessa perspectiva,

[...] os letramentos digitais revelam-se como uma junção de diversos tipos de letramento que se relacionam para que os sujeitos possam estabelecer uma rede de relações em ambientes virtuais. Logo, consideramos Letramento Digital o conjunto de práticas sociais - orais, escritas e multimodais - relacionadas ao uso (social) de tecnologias digitais. Devido ao contexto de isolamento social, o uso dessas tecnologias tornou-se essencial para a manutenção do ensino e do relacionamento entre professores e alunos, exigindo, de ambos, um aperfeiçoamento da condição de letramento digital, alguns mais que outros (PAES; FREITAS, 2020).

Milliet (2022) abordou o letramento midiático dos professores (as) e as práticas pedagógicas no ensino remoto na pandemia. A pesquisadora propôs uma matriz conceitual para os letramentos midiáticos em consulta a autores do campo da mídia-educação e dos estudos críticos sobre tecnologia e educação. Suas entrevistas com os docentes categorizaram as principais habilidades que estes trabalhadores consideravam possuir nessa área. Os respondentes afirmaram que o ERE fortaleceu um maior conhecimento sobre o uso pedagógico das mídias. Assim, como os professores (as) e entendendo as variantes apontadas pela tese da pesquisadora, compreenderemos os letramentos midiáticos pelo uso de mídias com fins instrumentais e curriculares.

Na discussão sobre a oferta de ensino remoto, dois elementos são muito importantes e que estão relacionados aos docentes: saber se os professores (as) possuem recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como os já mencionados que compõem as TDIC (computadores, *tablets*, celulares, *Internet*; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. Neste trabalho, pretende-se analisar em que medida, os professores (as) da REE/MG tiveram acesso a esses componentes.

3. A AÇÃO PÚBLICA DO REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: UMA FORMA TEÓRICA DE PENSAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS DURANTE A COVID-19

Com o empenho de discorrer como se deram as ações do estado de Minas Gerais na resposta educacional de enfrentamento à pandemia, no que se refere à REE/MG, este capítulo adiciona a ferramenta teórica da Sociologia política da ação pública a fim de analisar e descrever o protocolo circunstancial das medidas adotadas pela SEE/MG durante a Covid-19. Em especial, no capítulo final, será apresentado o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), principal mecanismo institucional político constituído pelo Governo mineiro durante o momento inicial do surto de coronavírus. Mas não será apenas a política institucionalizada, como veremos. Nesse sentido, o olhar da ação pública vai permitir indicar as sucessivas mudanças nas condições de ensino dentro do modelo do ERE, durante o período mencionado.

Por óbvio e com efeito causal, foram alterações que impactaram e determinaram as condições de trabalho docente de ensino da REE/MG. Dessa forma, tem-se uma foto ou uma colagem (pensando na teoria da ação pública), possibilitando compreender melhor a crise educacional da Covid-19 como um todo: a política pública do REANP, e tudo que envolveu o ensino nesse recorte de tempo; além do objeto de pesquisa da dissertação: as circunstâncias laborais dos professores (as) da Educação Básica da REE/MG, durante a pandemia de Covid-19 (SEE/MG, 2020a; 2023a).

Para chegar em tanto, o texto a seguir parte em duas frentes: a) uma linha de raciocínio, cuja natureza é reflexiva e teórica, contendo preceitos importantes dos estudos nacionais e internacionais da Administração Pública; e englobando as pesquisas sobre as políticas públicas educacionais ou políticas públicas em educação, aquelas presentes nos trabalhos do campo acadêmico, no qual o foco de estudo reflete sobre as ações executadas pelo poder público naquilo que remete à educação (OLIVEIRA, 2011). Já na segunda orientação de escrita, b) caminha-se por um percurso que conduz ao pensamento à Sociologia Política da ação pública para compreender e estudar as condições do ensino e do trabalho docente no ERE da REE/MG, durante a Covid-19.

3.1. Contextualizando a discussão sobre a políticas públicas

Genericamente falando, serão descritas duas reflexões metodológicas e semânticas do campo das políticas públicas: 1) a primeira abarca as teorias revisadas dos ciclos de políticas públicas, com seu lugar nas Ciências Políticas (LASSWELL, 1956). Como lembrou Wagner (2007), até o final dos anos 1970, o estudo sobre políticas públicas se orientava pelas explicações firmadas em etapas, estágios ou ciclos da ação institucional do Estado.

A partir de meados de 1980, a busca por melhores teorias fomentou o desenvolvimento de fundamentos que passaram a considerar diferentes elementos, tais como a dispersão do poder, a influência entre os grupos e as instituições, a comunicação (especialmente com a análise do discurso), e a produção e formulação das políticas, trazendo à luz, a complexidade de múltiplos aspectos que exercem ou podem exercer alguma atuação de poder na política pública ou no contexto pesquisado. No entanto, os estudos ainda mantinham suas maiores preocupações nas instituições e estruturas do Estado (SOUZA, 2006; BRASIL; CAPELLA, 2016).

Com o final do século XX, a teoria sociológica viu um debate expressivo ganhar visibilidade e assim apareceram novas molduras científicas, capazes de tornar possível mirar o pensamento mais no “fazer” das políticas e menos no resultado delas (ANDION; MAGALHÃES, 2021). São categorias, orientadas pelo debate político considerando a relevância clássica do Estado e suas partes institucionais, porém, que adicionam perspectivas alternativas visando formular novos olhares para assimilar, de forma diferente da tradicional, o que seria uma política pública. Algumas das visões do escopo de proposições surgidas, realmente novas, estão compiladas com a segunda reflexão feita a seguir sobre as políticas públicas: 2) são as ressonantes lentes alternativas da teoria social da ação pública, elaboradas com base nos instrumentos fundamentais da Sociologia Política (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013).

Antes de adentrar na teoria da ação pública, cabe definir o que são *políticas públicas*, mesmo que se saiba não existir uma definição melhor do que constitui a política pública em si mesma, como bem salientado por Reis (2010, p.1). É um significado em constante transformação, isso porque, o “conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” pode se referir a uma infinidade de aspectos, que montam a totalidade do mosaico da ação pública. Claro, dependem da disposição das informações, capazes de gerar as ações e as escolhas de uma situação ou realidade. Como se não bastasse a amplitude da composição sugerida, deve-se lembrar: as instituições, os indivíduos, as relações estão em constante movimento político (SOUZA, 2006; 2018).

Outro ponto relevante que altera o rumo das políticas públicas são os indivíduos, atores e agentes; e suas razões, motivos ou escolhas na vida social. Esse é um debate formativo das ciências sociais, e da finalidade do próprio conhecimento científico humano, coloca-se o embate entre subjetividades *versus* interações coletivas - as chamadas redes. Analisar os seres humanos e a forma como eles se comportam diante de determinados fenômenos, em cima da influência de suas conexões coletivas e interações particulares e/ou institucionais (estatais ou não), imerso em certas condições sociais foi o ponto de partida para a formação da maior parte das metodologias e disciplinas humanas. São áreas do conhecimento, cujo empenho, dedicou-se em compreender racionalmente/cientificamente a vida social em relação aos outros, às instituições (a principal, o Estado), ou à natureza. Coube a cada agrupamento de matérias definir o foco de escuta e observação (FARAH, 2018).

Seguindo em direção similar, Wagner (2007), ao contar um pouco da tradição das políticas públicas e das raízes teóricas das ciências humanas, expressou na gênese das pesquisas, a preocupação dos cientistas sociais com a previsibilidade da ação humana e a estabilidade da ordem coletiva, efetivamente. Segundo o pesquisador, isso deu origem as quatro formas maiores de racionalização do pensamento social que se conhece. São pretextos estruturantes das discussões e produções acadêmicas ao longo de mais de dois séculos da história do pensamento científico institucionalizado atual: as teorias culturais; as correntes sócio-estruturalistas - que se dividem em duas; o pensamento da escolha racional e individual; e os formatos comportamentais e estatísticos (behavioristas).

A primeira tendência organizou o debate que pesa a influência da localidade e compõe o grupo do pensamento socio-estruturalista, pensando características nacionais e linguísticas de um lugar como fator definidor e definitivo das orientações e das ações dos seres humanos de grupos específicos. Tem a ver com o agrupamento dos valores e crenças de um povo, indicadores do pertencimento às ancestralidades daquela determinada tribo/população e local, vistos como preditores culturais aptos para antever comportamentos sociais ou justificar ações individuais, abraçando o grande campo da Antropologia e suas derivações (WAGNER, 2007).

A segunda forma, soma-se aos socio-estruturalistas, e também é preocupada com as culturas e os procedimentos sociais, ou seja, semelhante à primeira corrente, partia especificamente das localizações sociais, mas a partir da origem geográfica. Aqui, existe uma diferença importante, começou a se reparar no comportamento e interesses coletivos, a partir da posse quantitativa, ou dos aspectos que mediam o *status* de poder dos sujeitos, sobretudo o acúmulo material dos grupos e das pessoas de determinado lugar (WAGNER, 2007).

Assim, são teorias conhecidas por condensar socialmente as pessoas em um mesmo conjunto social, catalogando com base nos fatores socioeconômicos, sendo originários das pesquisas de estratificação social, em que os projetos consistiam em averiguar a ascendência das condições externas, e seus determinantes, na ação e condição humana. Essa chave acadêmica consolidou o conceito materialista de classe social, emancipando a ciência que nomeamos de Sociologia (WAGNER, 2007).

A terceira leva do pensamento racional científico das ciências humanas compareceu na tentativa de estabelecer predileções e motivos para o trato de cada sujeito com os fenômenos sociais, tais como as eleições, os problemas educacionais, as políticas sanitárias e ambientais, dentre outros. Pode-se colocar que: a orientação de pesquisa aqui vai em sentidos diametralmente opostos ao pensamento cultural e sociológico (das correntes socio-estruturalistas), pondo um peso considerável nas escolhas individuais, que aparentam ser sempre racionais, na vida em sociedade. Portanto, as práticas metodológicas do racionalismo-individual, da escolha racional, ou de linhas de fundamento parecidas, conformam maiores poderes às liberdades particulares a cada pessoa, supondo para as pessoas, que “nenhuma ordem social restringe suas ações” (WAGNER, 2007, p. 30).

A corrente de pesquisa formou noções basilares nos debates, que conduziram à formação do grande conjunto das Economias (políticas, neoclássicas, racionais), e das Ciências Políticas atuais. São campos, nos quais, a premissa da racionalidade subjetiva produz o bem-estar coletivo. Obviamente, é um facho de luz do determinante da ação muito mais no ser humano, do que no mundo exterior. Wagner (2007) e também Nogueira (2007), em revisão do pensamento nas ciências sociais, recordaram que tais teorias contribuíram para formar, por exemplo, a proposta analítico-metodológica e matemática famosa na aplicação da teoria dos jogos de interesse, anunciada por Neuman e Nash (1951).

Por último, mas tão importante quanto os outros, Wagner (2007) conta do quarto grupamento de ideias que envolve o pensamento chamado behaviorista, e não é tão diferente das chamadas anteriores, ao pensar sobre o vínculo social dos atores e coletividades. Contudo, o campo teórico foi mais flexível ao incorporar fundamentos dos três olhares anteriores para pensar e superar, produzindo soluções para questões coletivas como a pobreza e o desvio. Nos trabalhos deste conjunto, absorveram-se técnicas matemáticas para verificar regularidades empíricas e aí emergem as disciplinas, principalmente as responsáveis por conduzir a análise do Estado e das

políticas públicas e a Estatística aplicada aos fenômenos sociais, visando explicar as vontades, as maneiras e trejeitos das sociedades, instituições ou estruturas frente a cada sujeito²⁴.

De modo que, o caráter transversal das *políticas públicas*, por ser uma das muitas ciências humanas aplicadas, engloba elementos teóricos e empíricos das quatro orientações racionais. Já a leitura da ação pública implica uma forte presença direcionada ao quarto campo de pesquisa. Neste rumo, e para um primeiro momento desta dissertação, entenderemos as políticas públicas como aqueles mecanismos que carregam em si, concepções de *poder, política e público*, sem remeter necessariamente só a ideia estatal, mas abraçando componentes coletivos e interativos das populações pesquisadas. Mesmo que valorize, em maior ou menor grau, a atuação de governos (locais, nacionais ou regionais), encarregados de definir, coordenando, coorientando e cooperando com uma ação específica, ou agenda prática de atuação das instituições sociais.

Resumidamente, isto indica que a análise das políticas públicas se endereça à procura de interesses dos diferentes grupos, especialmente os que coordenam, para diferentes finalidades, dentro da acepção mais genérica daquilo que eventualmente possa ser compreendido como *política* (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p.954). Porém, o entendimento apresentado por si só dificulta qualquer tentativa de delimitar o enquadramento das ações públicas, como também foi alertado por Reis (2010). Fazendo, dessa forma, com que se elabore distintas categorizações teóricas/analíticas para compreender contextos e atores, envolvidos nos mecanismos citados.

Pensando sobre tamanha amplitude, vários estudos recentes acerca das políticas públicas têm valorizado as posturas dos diferentes agentes na ação do Estado, refletindo, então, sobre os distintos olhares, as redes conectadas que operam a política. São os relatórios, em que, obtêm-se o argumento principal das concepções de coordenação e cooperação, usadas para fabricar as análises descritivas e críticas, incluindo o planejamento (formulação); os recursos envolvidos (materiais e financeiros); somados com a dispersão de conflitos e vontades, pontos específicos onde se verificam fatores como por exemplo, a aderência ou não a uma ordem institucional (SOUZA, 2006). Por causa deste último aspecto, os incentivos e os entraves políticos e sociais de uma ação coletiva institucional do Estado passaram a compor os objetos considerados nas análises de políticas públicas.

²⁴ As nuances entre cada campo do pensamento humano possuem especificidades maiores, mas acredita-se que esse panorama é um bom ponto de partida para contextualizar o estudo das políticas públicas.

Ademais, a fim de melhorar a compreensão do campo científico da Administração Pública, deve-se sublinhar que no mundo e no Brasil, há uma crítica profunda e consolidada aos planejamentos de políticas sociais (compreendidas aqui de maneira ampla) ancoradas no modelo de metas e resultados, o formato gerencial característico e predominante da atuação do poder público dentro da Nova²⁵ Gestão Pública (NGP) dos Estados Modernos (ANDERSON, 1995; DASSO JUNIOR, 2014).

A NGP é o conjunto de orientações e práticas administrativas da máquina pública estatal e suas autarquias que surgiu e se intensificou na segunda metade do século passado, instalando-se dentro da condução e regência do setor público. Vigoda (2003, p. 1) a definiu como uma configuração da gestão ou “uma abordagem na administração pública”, responsável por adicionar conhecimentos e lógicas da gestão executiva ou de negócios empresariais, com vistas de melhorar “a eficiência, eficácia e desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas”.

O mesmo autor reparou na separação conceitual entre o significado de “administração” e “gestão”, adotados na prática gerencial, para que a ação pública diminua o formato ampliado e democrático da tomada de decisão (VIGODA, 2003). Com um objetivo bem delimitado, a NGP aplicou a lógica gestora, oriunda do setor privado, para resolver os problemas públicos, ultrapassando, como objetivo do Estado, a simples e antiga mediação dos interesses difusos do poder público e dos agentes coletivos, que era função clássica estabelecida para o maquinário institucional. No caso, segundo o diagnóstico gerencial, o setor público estava insuficiente em suas tarefas, e somente uma nova forma prática de “gestão”, poderia melhorar a eficiência estatal (OSBORNE; GAEBLER, 1994; ANDERSON, 1995; ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 1997; PAULA, 2005; SECCHI, 2012).

Bresser-Pereira (1997) relatou como valores e ideias extremas da NGP: a gerência eficiente do poder público; o aumento da produtividade; e a orientação ao consumidor. Além disso, o formato gerencial cataloga nas instâncias participativas ou do excesso de democracia, obstáculos que diminuem a performance do Estado na providência de serviços públicos. O que faz a NGP, como será demonstrado, formular a base decisória, escorada exclusivamente nas informações estatísticas, ou numéricas e metas frias e estáticas - por mais que na prática discursiva, o modelo carregue noções empoderadoras oriundas das discussões progressistas da

²⁵ Há quem diga que apesar do nome, não é um formato tão novo assim (ANDERSON, 1995; PAULA, 2005; OLIVEIRA, 2011; 2015; 2020; CARNEIRO; MENICUCCI, 2013; DASSO JUNIOR, 2014; DUARTE, 2019; ALVES SARAIVA, 2020; e etc).

democracia participativa, tais quais a transparência, a governança, o controle social dos cidadãos sobre o gasto estatal (OLIVEIRA, 2011).

Alves Saraiva (2020) concluiu que, indo em uma direção contraditória aos conceitos empoderadores, os dados servem apenas para restringir ou tirar a participação coletiva das decisões do poder público, porque isso melhora o desempenho da Administração Pública, de acordo com a doutrina gerencial.

Outro argumento dos responsáveis por propalar o desenvolvimentismo é o ponto de partida com características neoliberais (ANDERSON, 1995). Dasso Júnior (2014, p. 2) vai além e atesta que a doutrina possui um caráter ultraliberal. Segundo o autor, “o termo ultraliberalismo carrega uma variada gama de significados”. Em suma, está relacionada a uma ideologia, ou movimento intelectual organizado por governos conservadores, a partir da metade da década de 1970, disseminados pelos organismos internacionais, como veremos mais adiante.

Atualmente, o modelo da NGP direciona condutas, bem como protocolos, hábitos, ideias e crenças, no interior da estrutura constitutiva da condução do Estado fazendo, dessa maneira, o comando das medidas públicas tomarem um trajeto mercantil e empresarial para ações políticas do setor público (DASSO JUNIOR, 2014). No Brasil, o modelo gerencial veio mais precisa e intensamente na década de 1990, com o marco da “Reforma Gerencial de 1995” - cujo expoente, o autor citado, foi o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (PAULA, 2005).

Indo no debate histórico sobre a formação das Administrações Públicas dos Estados Modernos; e na discussão da ascensão e crítica ao modelo gerencial da NGP; junto das contribuições fundamentais de autores da Sociologia (sobretudo em Weber, Foucault e Bourdieu), localizam-se leituras e referências que metodologicamente incorporam o argumento aqui apresentado.

No caminho, passaremos pelos pilares fundamentais para a compreensão da teoria da ação pública e sua importância nesta dissertação. É um campo do conhecimento que foca duas realizações principais: o objeto empírico das pesquisas e as teorias que suportam os estudos (CARVALHO, 2015a). Como resultado, tem-se a soma entre a interpretação crítica para rejeitar as receitas simplistas e superficiais dos problemas sociais recorrentes, seguida da reflexão que transita para formas diversificadas de pensar sobre uma mesma questão coletiva do Estado, ao trazerem soluções públicas (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2013).

Na conta de referenciais, ainda estão vários dos trabalhos recentes sobre as políticas públicas educacionais, principalmente na lista produzida pelos colaboradores do Grupo de Estudos sobre

Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) - coordenado pela prof.^a Dra. Dalila Andrade Oliveira. Além das redes parceiras do grupo, que partilham da reflexão de políticas educacionais, incluindo a preocupação de contextualizar as relações humanas envolvidas e os pormenores do trabalho docente na ação pública educacional do Estado. De forma que, os conteúdos acessados em tais espaços, fizeram ser possível apreender e fixar o conceito praticado aqui, destrinchado na Sociologia Política da ação pública; afora, a compreensão ampliada das *condições do trabalho docente*, e todas as dimensões constitutivas, ainda mais em momento tão delicado e surpreendente como foi a Covid-19 (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013; OLIVEIRA, 2010b; HOYLER; REQUENA, 2015; PEREIRA JUNIOR, 2017).

3.1.1. Trazendo a discussão sobre a ação pública

Ao final do século *XX*, a corrente de pensamento da ação pública em educação se originou no primeiro momento conduzida por estudiosos na França, e no segundo momento, junto com acadêmicos também em Portugal (BARROSO, 2006; CARVALHO, 2015a).

Basicamente, na proposta da ação pública existe a preocupação de entender o Estado, em cima de práticas, e estruturas que constroem o poder público, as escolhas institucionais, a contraposição de forças dos diferentes setores sociais, entre outros elementos. Incluem, desse modo, nas preocupações de pesquisa outros dispositivos ou instrumentos, não apenas as categorias mecânicas e tradicionais advindas das teorias institucionalistas e funcionalistas sobre o Estado, a maior parte gerada pelas Ciências Políticas.

É a fuga da verticalidade, marca das perspectivas “*top down*”²⁶, em que, coloca-se o Governo no foco do planejamento institucional, e do controle estatal - fazendo como se isso resumisse e condensasse a ação do Estado. Acrescenta-se, contudo, que a significação da ação pública não pode ser simplificada à entrada das visões de “*bottom-up*”²⁷, centradas unicamente na institucionalidade do setor público (BARROSO, 2005; 2006; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013; MAROY, 2011; OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2015a; HOYLER; REQUENA, 2015; ANDRADE; VALADÃO, 2017; HASSENTEUFEL; PORTO DE OLIVEIRA, 2021). Por causa da união de ambas as propostas, adverte-se que adotar a leitura epistemológica e

²⁶ Cima para baixo, tradução livre.

²⁷ Baixo para cima, tradução livre.

pragmatista na análise de políticas públicas produz uma compreensão dilatada de argumentos e sentidos para o mesmo objeto de estudo.

Articula-se, então, no resultado científico, as experiências, dispositivos e ações executadas por agentes das arenas públicas, isto é, aqueles que tomaram alguma iniciativa no processo político e decisório; isso de um jeito que se levem em conta, pesando e ponderando os contextos, as historicidades, as trajetórias, enfim, aspectos conjunturais da dada situação pública, coletiva ou do Estado (ANDION; GONSALVES; MAGALHÃES, 2023).

São abordagens correlatas aos trabalhos interpretativos da política pública, percebendo

“(a política pública) enquanto processo político e simbólico, colocado em prática por diferentes atores e permeada por subjetividades, conflitos e jogos de interesse. Tais abordagens fazem um diálogo com a ciência política e com as demais ciências sociais, focalizando nos problemas públicos e nos processos do fazer política” (ANDION; GONSALVES; MAGALHÃES, 2023, p.230).

Estende-se a ação do Estado para os múltiplos atores governamentais e não governamentais, o que envolve uma certa experimentação das situações ditas problemáticas, relevando aspectos maiores das dinâmicas sociopolíticas de dentro das políticas públicas; e da interação com os sistemas políticos, nos quais, inserem-se. Como resultado, o ângulo de visão pragmático tem o alvo de superar antigas dicotomias tradicionais: as disputas repetidas, não propositivas, evidentes nos conflitos sobre “melhores metodologias de pesquisa”, entre trabalhos quantitativos e qualitativos. Indo além do olhar exclusivamente vertical; ou unicamente horizontal - presentes em meio a discussão sobre a distribuição de tarefas na coordenação e cooperação das políticas públicas (SOUZA, 2006; CARVALHO, 2015a).

Tudo isso faz com que a ação pública não negue o diálogo às teorias mais sistematizadas, em que, estudam-se os ciclos das políticas públicas a partir do momento inicial da ação do Estado (momento muitas vezes, supervalorizado), que conta com um acompanhamento estatístico e consequências medidas em resultados numéricos. As abordagens formuladas no advento das pesquisas, principalmente as norte-americanas, ocupadas de estudar a estabilidade e o resultado das ações, sob dimensões institucionalistas, estruturalistas e funcionalistas do poder no setor público. Neste ponto, vale observar da dimensão distinta dos estudos das políticas públicas na Europa e nos EUA. Enquanto o caráter científico europeu impôs percepções mais estatais das políticas públicas, a literatura estado-unidense partiu para a sistematização da atuação dos “outros agentes envolvidos na ação coletiva” (WAGNER, 2007, p. 32).

Do outro lado do diálogo teórico da ação pública, localizam-se as propostas correlatas à instrumentalização sociológica da ação pública, atentas ao objeto compósito das políticas

públicas, ou seja, a heterogeneidade dos constituintes da ação coletiva do Estado, não sendo, portanto, interpretadas por um único padrão institucional (OLIVEIRA, 2011). No caso, disporemos de ambas as referências, para conseguir realizar o intento de refletir e explicar sobre o REANP e a institucionalização do ERE na REE/MG. Dessa forma, avistam-se as múltiplas ferramentas metodológicas da Sociologia política adotadas na presente dissertação.

Mas, é válido registrar na parte introdutória do capítulo: nenhum trabalho científico estipulado, com prazos e protocolos a serem cumpridos, caso de uma dissertação de mestrado como essa; nem tampouco no objeto de ação prática do Estado como estudo, são capazes de explicar detalhadamente todas as dimensões presentes na ação coletiva do Estado. Não obstante, saber de tal concepção ampla e diversa faz desviar das rotas tradicionais, evitando as chamadas visões lineares e verticais dos processos de Governo, para citar Carvalho (2015a).

O alerta serve para demonstrar que se sabe das fragilidades científicas que podem e aparecem ao construir demasiadas categorias de análises. A múltipla compartimentação epistêmica pode incorrer em superficialidades e confusões entre disciplinas similares com leituras discordantes, “ou nas contraditórias demarcações e definições entre as áreas”, como se precaveu Oliveira (2011, p.71). À vista disso, aqui, o uso da teoria da ação pública e sua instrumentalização tem um escopo definido dentro das multiplicidades a serem consideradas.

Para o cumprimento do roteiro, lançaremos mão de variadas formas metodológicas e sociais que reúnem um ou mais mecanismos de pesquisa. Diante disso, preocupa-se com as redes, conexões e grupos mergulhados na ação coletiva do Estado, encontradas em diversas fontes de informação, sejam as documentais, estatísticas, midiáticas e etc (BARROSO, 2006; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013; CARVALHO, 2015a; ANDRADE; VALADÃO, 2017).

Para mais, no processo de revisão teórica e conceitual sobre o que é considerado ação pública e política pública, dentro e fora da teoria estudada; e para verificar elementos gerenciais dos modelos de resultados apontados nos textos sobre a NGP, comprovou-se nos roteiros dos planos partidários de educação, do então candidato ao Governo mineiro, Romeu Zema em 2018 a presença marcante do discurso que endossa a procura pelos índices e resultados na busca que mede a qualidade do ensino pelos desempenhos nas avaliações externas, característico do formato da NGP (JORGE, 2014).

Isso é uma outra prova de que com a eleição e reeleição deste Governo, que se autointitula de cunho liberal, a condução da SEE/MG (entre 2020 e 2022) iniciou com visão mais influenciada

pelo pressuposto gerencial. Foi indicado, mesmo em meio ao aparecimento abrupto da Covid-19 e todas as adaptações urgentes do momento sanitário delicado tomadas no âmbito do REANP, que as políticas públicas educacionais não planejadas inicialmente, não partiram de tão somente decisões mecânicas e técnicas.

Afinal, Oliveira (2011, p.76) nos ensinou ao tomar a ação do Estado pelo viés da teoria sociológica da ação pública, deve-se ter em mente, o cuidado de que: “não há neutralidade do conhecimento, todo conhecimento é interessado de maneira direta ou indireta”. Por essa razão, explicaremos o que significa a tendência estatística exposta nos documentos partidários, para que se entenda, lá na frente, como isto influenciou nos controles institucionais do Governo mineiro durante o ERE e no REANP.

O componente cronológico da ação pública permite compreender melhor o outro foco da dissertação, que consistirá na análise das normativas institucionais e estruturais do estado, definidoras do formato do REANP, e os eixos principais da ação do Governo. A medida protocolada com a Resolução n. 4310/2020, publicada pela SEE/MG no dia 22 de abril de 2020, regulou a oferta do Regime especial de atividades não presenciais, caracterizando-se ainda pela configuração especial de teletrabalho nas escolas Estaduais da Educação Básica da REE/MG. Acabou por justificar o cumprimento da carga horária mínima exigida durante o ano letivo, preocupação expressa na nota e no parecer n. 5/2020 do CNE, mencionados no capítulo passado (BRASIL, 2020; MINAS GERAIS, 2020).

Sem antecipar detalhadamente a discussão do próximo capítulo, basta dizer que no contexto do REANP, conforme a SEE/MG, para auxiliar as atividades do ERE, os estudantes mineiros tiveram à disposição três principais instrumentos pedagógicos: 1) o conjunto de apostilas digitais e impressas, que configura os “Planos de Estudos Tutorados (PET)”; 2) o aplicativo de ensino, “Conexão Escola”; 3) e a plataforma digital “Se Liga na Educação”. Ao analisar o formato institucional do REANP, serão comentados cada um destes tópicos de ação (SEE/MG, 2023a).

Uma outra preocupação de antemão é a impossibilidade de alcançar toda a complexidade e os atravessamentos das *condições do trabalho docente*, com aspectos tais como a organização e os processos de trabalho; a identidade da profissão docente e os sujeitos docentes; as condições objetivas, e as condições de emprego; para citar alguns (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009; 2010).

Por último e mais um ponto importante de cautela, os desafios educacionais foram diferentes e específicos, devido à situação epidemiológica em cada lugar e momento, e assim seriam também em um contexto sem pandemia de Covid-19, de modo similar aos achados de Andrade e Valadão (2017). Os pesquisadores verificaram diferenças conjunturais nos recortes de uma mesma abordagem da ação pública educacional. Sabendo das duas situações, encaminha-se ao texto.

3.1.2. O estudo das políticas públicas e da ação pública dentro das Ciências Sociais

De acordo com Oliveira (2011, p.71), “as políticas públicas em educação têm sido objeto permanente de debate desde a metade do século XX”, uma discussão muito além daquilo que se imaginava inicialmente no cerne das políticas educacionais. De outra maneira, a reflexão sobre políticas públicas em Educação transcende áreas do conhecimento, externas ao grande campo da Pedagogia. Principalmente, aquelas das chamadas ciências sociais aplicadas, tais quais a Sociologia, e a Economia, por exemplo. No primeiro artigo do livro “*Sociologia Política da Ação pública*”, organizado por Hassenteufel e Porto de Oliveira (2021), os mesmos autores também caracterizam o debate das políticas públicas educacionais como formativo da racionalização mais recente do pensamento nas ciências humanas.

O pano de fundo da reflexão é o enfoque trazido pela Sociologia Política, que trabalha e estimula o uso de uma ou mais abordagens para ler a ação pública do Estado e seus instrumentos. Não se trata da exclusão das outras vertentes racionais de pesquisa que estudam as políticas e sua implementação, sob a ótica institucional; econômica (principalmente a das leituras neoclássicas); ou no campo referido como Psicologia do Estado, com foco nos comportamentos estruturais e funcionalistas das autarquias do setor público.

Aqui, a ação pública é, não mais que:

“uma mudança de olhar, uma proposta de modificar o ângulo de análise dessas atividades com o propósito de evidenciar lógicas dissimuladas. Além disso, a abordagem pelos instrumentos reenvia a uma tradição bem ancorada de estudo da ação pública e do Estado, desenvolvida particularmente por Weber e Foucault” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2013, p.23).

Pensando ainda na tradição sociológica mencionada, Andion e Magalhães (2021, p. 515) definiram a ação pública e correntes similares de pensamento, como justificativas

pragmatistas²⁸ e apresentaram que a ontologia do pragmatismo vê as coisas em pluralidade. Pois então, assiste-se à integração entre humanidade e natureza, na medida em que um organismo não está ou vive apenas em um meio, mas, em virtude de toda a interação que o circunda e interage com ele, internamente, ou externamente, direta ou indiretamente. Logo, “a influência do pensamento pragmatista nas Ciências Sociais é ampla e diversa e se configura por uma pluralidade de abordagens inspiradas ou não diretamente do pragmatismo clássico”. Então, a definição dos fundamentos é vasta e perpassa os grandes campos da Sociologia dos problemas públicos; da ação pública; da Administração Pública; e, por fim, da governança dos Estados Modernos.

As vertentes pragmatistas dos instrumentos da ação pública servem para “compreender mais de perto a configuração da administração pública e da governança das políticas públicas na atualidade, com vistas a contribuir para conceber novas perspectivas epistêmicas e vias de análise das políticas públicas”. Pensa-se com foco na “governança da ação pública”. Por conta desse motivo, a instrumentação da teoria da ação pública incorpora o deslocamento das ideias institucionais, de “Governo” e “política pública” para os significados de “governança” e “ação pública”, respectivamente (ANDION; MAGALHÃES, 2021, p. 515).

Inevitavelmente, é uma transição, diretamente associada às noções de coordenação horizontal e vertical das políticas públicas, estudadas por Souza (2018, p.1). Em ambos os casos, a *governança* é uma categoria edificante e elabora questionamentos para quem coordena as políticas públicas, tudo a respeito dos “setores da sociedade e a forma de enfrentar problemas que requerem a intervenção dos governos”. Le Galès, também preocupado em saber como encontrar quem governa, resgatou a origem greco-romana do termo governança, achando as propriedades linguísticas de “dar uma direção garantindo que ela seja seguida, considerados os limites de quem governa” (HOYLER; REQUENA, 2015, p.24). Por essa acepção, atesta-se, novamente, tais evidências: a governança inquirir sobre quem está com responsabilidade na coordenação das políticas públicas.

Existe outra herança da palavra governança, que é a econômica, ao trazer as novas formas de organização empresarial, incumbidas de integrar e combinar a eficácia da produção (DELVAUX, 2007). Além da realidade fluida do termo, referenciado nas ciências políticas, e muito utilizadas por governos e partidos, para planejar, articular e avaliar a conexão

²⁸ Sobre o pragmatismo, o texto de Serva (2022) é esclarecedor. Sobre as teorias pragmatistas e suas origens, recomenda-se ver o ensaio de Salatiel (2011).

descentralizada e fragmentada dos processos decisórios. Nas investidas, pode soar paradoxal, no entanto, a governança evoca as referências da democracia participativa. Curiosamente, Oliveira (2011) concluiu serem as mesmas presentes na cartilha gerencial, que objetivam a melhor gestão do serviço público, como será demonstrado a seguir.

Então, pode-se afirmar que o deslocamento proposto pela teoria da ação pública está menos interessado em explicações prévias, focalizando no processo dos problemas reais da esfera pública, bem como as indeterminações, as inconstâncias, os atravessamentos: tudo o que configura a dinâmica de forças e interesses na política pública. Logo, passam a ser relevantes as percepções e opiniões de diferentes organizações atravessadas pela ação coletiva do Estado, os posicionamentos e motivos, ampliando o leque de aprendizado da situação contínua da ação pública. Em síntese, é um agrupamento muito difícil de separar, mas que torna a integrar nas análises, uma soma entre “a realidade, as representações da realidade e a apreensão da realidade” (OLIVEIRA, 2011, p.85).

A partir da constatação acima, a política pública vira uma proposta sociológica a mais para o enfrentamento social, deixando de ser o programa institucional, enraizado, racionalizado e avaliado pelo cumprimento (ou não) numérico de uma medida social do Estado. Para ficar mais claro, a política pública não trata mais, unicamente, do que o Governo escolhe fazer ou não fazer, na definição bastante conhecida e intuitiva de Dye (1984, p.13); ou do curso de ação que toma a frente para resultar em uma forma de lei, por exemplo, para que condicione a situação pública específica, via sanções ou incentivos (em especial, os da teoria da escolha racional) (LOWI; GINSBURG, 1996).

Concluindo, a política pública é englobada pela ação pública, cujo desejo seria constatar as regulações negociadas, e/ou atravessadas por estratégias distintas dos atores, nos mais diversos sistemas políticos, que incluem a ação do Estado, formando o mosaico fragmentado e descentralizado da ação coletiva²⁹ (SOUZA, 2006; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013; HOYLER; REQUENA, 2015).

Até porquê, as análises anteriores dos ciclos da política pública focavam, tão somente, em verificar a coerência entre o planejado pelo Estado e o que de fato fora implementado. De modo que, os resultados, ou os impactos das políticas revelavam apenas estatísticas matemáticas com

²⁹ Homônimas, mas em sentidos bem diferentes da teoria racional da ação coletiva, proposta por Olson (1965), onde os grupos são formados para buscar objetivos comuns, mas o sucesso de uma ação coletiva depende da motivação dos indivíduos para participar e contribuir.

a discrepância ou os espaços, chamados de *gaps*, entre esses dois estágios (planejado e executado), por uma ou mais atividades do Governo. Ao analisar os vazios, enfatizava-se o papel das políticas públicas estatais como única solução dos problemas sociais, vendo as questões falhas, a fim de melhorar o curso da ação comum.

Então, os instrumentos da ação pública distinguem-se dos outros estudos sobre os ciclos de políticas públicas que mostram as questões por resolver, traduzindo o processo decisório do Estado em uma série de estágios, conformadora da agenda política que regulamenta. Nos mesmos exercícios, não eram relevantes as dimensões menores do que realmente acontecia no exercício da política pública; excluindo uma riqueza de detalhes e informações sociais, descartadas e tratadas como a não realização ou insuficiência da ação política, contudo, sem distinguir suas justificativas (ARRETCHE, 2001).

Seja como for, os estágios das políticas derivam dos questionamentos prescritivos, do trabalho pioneiro nas Ciências Políticas de Lasswell (1956): quem ganha o quê, por quê e que diferença faz³⁰. Jann e Wegrich (2007) ressaltaram ver ali, uma incipiente crítica sobre a dicotomia entre política e administração. Por esse motivo, não se nega, de forma nenhuma, as contribuições dos estágios na análise de políticas públicas, ao destacar o caráter interativo dos atores institucionais no processo estatal. A própria ideia de ciclo simboliza um processo contínuo, isto é, o movimento da política. Muito mais do que somente escolhas ou atitudes individuais que padronizam as instituições. Com a soma de perspectivas, ajuda-se a superar a disputa científica imposta com a teoria institucional mais estática da escolha racional.

Outra característica das primeiras análises de políticas sociais era o abuso dos termos de entrada e saída, ou derivados das palavras norte-americanas, *input* ou *output*: um primeiro preocupado com as informações prévias dos *stakeholders* (agentes), antes e para ajudar na formulação da ação prática; e o segundo voltado para as consequências, efeitos, resultados – respectivamente. Pois,

“os estágios de formulação de políticas foram originalmente concebidos como evoluindo em uma ordem (cronológica) - primeiro, os problemas são definidos e colocados na agenda, em seguida, as políticas são desenvolvidas, adotadas e implementadas; e, finalmente, essas políticas serão avaliadas quanto à sua eficácia e eficiência e, se necessário, terminadas ou reiniciadas” (JANN; WEGRICH, 2007, p.44, TRADUÇÃO NOSSA).

³⁰ São essenciais as contribuições aos estudos de políticas públicas pelos trabalhos desse autor (1936; 1956). Em, 1948, ele introduziu nesse debate, o conceito fundamental de *policy analysis*. Para saber mais sobre a origem das pesquisas nas Ciências Políticas, sugere-se a obra: *Politics: Who Gets What, When, How* (1936).

Souza (2018) colocou a transformação epistêmica para as teorias amplas das políticas públicas dessa maneira:

“Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram, a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições” (SOUZA, 2018, p.14).

Na nova forma abrangente de interpretar as relações entre Estado e sociedade civil e a promoção de políticas sociais, são desafiadas as teorias da *ação pública*, da *governança*³¹ e da *regulação*³²: um conjunto da Sociologia política, capaz de auxiliar a interpretação e a análise das políticas públicas. Vendo a ação coletiva do Estado menos linear e estatal e mais descentralizada, atravessada por diferentes multiplicidades e forças de poder (OLIVEIRA, 2011).

Há a percepção de que as três categorias incidem sobre a ação mais ampla dos grupos de interesses e dos atores envolvidos na ação pública. Sabendo do avanço das discussões inerentes a cada um dos conceitos, não exploraremos as noções a fundo. Contudo, é importante mencionar a caixa de ferramenta da Sociologia Política, concebida com o propósito de compreender o significado da ação pública, cujo intento quebra a noção do monopólio de Governo ou de Estado na execução de uma política. Isto posto, estabelece-se uma forma pulverizada de ler e pensar o poder (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2013; OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2015a). Por causa dessa mudança é que a teoria da ação pública alcança a ideia maior de uma ação coletiva.

Sendo assim, a ação pública aceita a não linearidade de um dado processo político, fazendo com que o resultado final capture dicotomias e dualidades na formulação da ação pública. Atestando, por vezes, a quebra comunicacional entre a gestão de políticas centralizadas e sua aplicação no nível local.

Neste caminho, consideram-se outras lógicas, “o que pode em alguns casos mudar o curso das políticas estabelecido no momento da sua formulação” (OLIVEIRA, 2011, p.84; ANDRADE; VALADÃO, 2017). Ou seja, realidades específicas, com diferentes mediações acabam por

³¹ Reflexão associada à confusão semântica dita por Le Galès dos termos Governo e Governança, aterrissando na discussão sobre Poder em Foucault. Para conectar esses conceitos, usou-se a leitura de Oliveira (2011), Nobre (2012), Lascoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013) e Hoyler e Requena (2015) com as diferentes abrangências sociológicas por trás da governança ou *governance*.

³² Barroso (2005; 2006) e Maroy (2011) estudaram a intervenção do Estado na educação e a regulação das políticas e da ação pública. No mesmo sentido desse parágrafo, o conceito de regulação para os pesquisadores passa a ser uma chave interpretativa para a análise dos processos da regulação na educação.

gerar sentidos diversos para uma mesma ação pública. Isso porque existem os atravessamentos nas localidades, que levam a interpretações distintas, e incentivos ou entraves particulares a cada conjuntura individual.

Pensando nessa compreensão, o trabalho de Duarte (2019) é ilustrativo sobre como uma mesma ação educacional do Estado, olhando a gestão escolar, pode ser compreendida de formas recortadas por dois estados brasileiros diferentes. Resulta que, produzem-se políticas e entendimentos diferentes dentro da mesma política pública institucionalizada.

No fim, a metodologia da ação pública refere-se ao processo histórico, às observações que constroem os entendimentos, na medida pelos quais, o que se vive em um lugar tem que se adaptar àquele determinado local e suas singularidades de controle social ou regulação do espaço (regulação transnacional e nacional; microrregulação local; metarregulação...), para além do Estado, nunca as mesmas condições de outros contextos (BARROSO, 2006; ANDRADE; VALADÃO, 2017; DUARTE, 2019).

A ideia da ação pública dinâmica, dispersa e constante contrasta, em alguns momentos, com a noção de política pública “racional” e toma pra si a interação dos componentes, não apenas as instituições estatistas na intervenção pública, a fim de se beneficiar com análises mais abertas e capazes de contemplar os diversos atores impactados pela ação pública, gerando leituras mais diversas, quiçá, mais completas acerca da ação do Estado (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2013; HOYLER; REQUENA, 2015).

Apesar de parecer uma “ruptura” nas palavras de Carvalho (2015a) com o estudo de políticas públicas, anteriormente estabelecido, ambas as teorias, não são antagônicas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017; ANDION; GONSALVES; MAGALHÃES, 2023). Por isso, é reconhecido o grande valor referencial na leitura da ação pública, e para esta dissertação, das pesquisas metódicas baseadas nas análises das políticas públicas, a fim de servir e municiar de informações e conhecimentos, públicos diversos tais quais: acadêmicos, pesquisadores, funcionários do governo, de ONG's, do setor privado, jornalistas, estudantes ou cidadãos (OLIVEIRA, 2011).

Geralmente, são os relatórios que obedecem a formatos metodológicos padronizados para estudar e descrever uma política pública, suas fases e os processos de implementação. Carvalho (2015a, p. 319) constatou algo percebido em outras pesquisas sobre os ciclos: focalizam, de sobremaneira, o momento inicial da política pública com um “fetichismo da decisão” (SOUZA, 2018).

Andion, Gonsalves e Magalhães (2023) demonstraram que no Brasil, o domínio da “análise racional” das políticas públicas predominou por um bom tempo, quase que exclusivamente até o fim do século passado, sob um viés positivista. De acordo com os pesquisadores, por meio da metodologia em questão, a política pública é o resultado único da intervenção governamental, planejada para responder ou solucionar algum problema coletivo definido anteriormente. Como dito, para o acompanhamento, são usados os dados estatísticos oficiais, e no caso, presume-se que os servidores públicos empenhados em tal missão crítica e avaliadora são neutros e técnicos (ALVES SARAIVA, 2020).

Visando compreender as duas frentes teóricas, é necessário contextualizar a pesquisa sobre as políticas públicas, de modo geral. No percurso histórico, lançaremos mão de introduzir a reflexão sobre a criação do Estado burocrático, a inserção dos elementos de mercado que produziram o que se entende por NGP, as reformas e os formatos gerenciais das Administrações Públicas dos Estados Modernos.

Sabendo do real foco da presente dissertação, as condições do trabalho docente em Minas Gerais durante a pandemia; e do avanço no debate sobre a gênese do Estado e do poder público Moderno; junto da extensa produção sobre a NGP, não se pretende elucidar o que trabalhos como os de Carneiro e Menicucci (2013), de Ribeiro e Oliveira, Da Silva e Bruni (2013), ou o de Dasso Júnior (2014) fizeram de modo mais acurado e preciso.

Deseja-se, unicamente, simplificar a percepção das lógicas dissimuladas, e das multiplicidades políticas, artifícios centrais na teoria crítica da ação pública, permitindo ao leitor um leque maior de referências. Muito similar ao que Andion, Gonsalves e Magalhães (2023) fizeram ao apresentar mais de uma abordagem das políticas públicas para compreender o conjunto da ação coletiva do Estado. No desenvolvimento da próxima sessão, alguns significados vão ser desvelados.

3.2. Modelos burocráticos até a chegada dos modelos gerenciais na Administração Pública

O ensaio sobre o gerencialismo e os desafios contemporâneos na gestão dos custos públicos no Brasil de Ribeiro e Oliveira, Da Silva e Bruni (2013, p.70) apresenta atributos interessantes

para acompanhar a introdução cronológica³³ e teórica dos conceitos que vão ser discutidos e compreender como a NGP interfere nos objetivos da ação pública. Os elementos levantados, encontram-se com a chave de pesquisa, firmada na teoria da Sociologia política da ação pública.

Segundo tais autores, o anseio por uma Administração Pública mais “profissional e eficiente” não é realmente uma demanda nova (RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013). Historicamente, o processo formativo do Estado, até chegar no que se conhece hoje em dia, promoveu a necessidade de uma organização institucional burocrática e intervencionista, nos moldes da racionalização do Estado - gerada no centro da Sociologia weberiana (WEBER, 1982; CARNEIRO; MENICUCCI, 2013). Isto tem relação com as definições de uma agenda da burocracia estatal, observada bem antes do atual modelo gerencial da NGP se instalar no coração do Estado Moderno (CARNEIRO; MENICUCCI, 2013; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JÚNIOR, 2014).

As correntes de pensamento teórico das práticas institucionalistas avançaram no Brasil, especialmente desde a República do Café com Leite (1889 - 1930); e em seguida, com o Governo do Presidente Getúlio Vargas (1930 - 1945), simultâneo a organização e formatação do Estado e das autarquias públicas. Simplificando, tratava-se dos incentivos para a construção do aparato estatal, e o apelo para o “desenvolvimento” partindo da industrialização e urbanização (JUNQUILHO, 2000; 2010; DASSO JÚNIOR 2014).

Em sua obra, Max Weber (1982) percebeu a composição dos elementos mínimos que caracterizavam certos serviços como públicos, estatais, e/ou coletivos, ou seja, de bem comum, presentes em cenários bem anteriores aos dos países do século *XVIII*, no Egito Antigo, na China, e na Roma Antiga cumprindo funções parecidas com as do Estado. Os mesmos componentes foram vistos também na Igreja Católica, enquanto instituição reguladora de várias práticas sociais. De modo não tão estruturado como os Estados que o autor conhecia, mas com alguma organização e racionalidade, faziam-se mais estabelecidas naquelas sociedades que o autor julgava mais desenvolvidas ou avançadas (WEBER, 1982; JUNQUILHO, 2000; 2010). Surgiria a tese a ser lapidada, que levou a busca das nações Modernas pela formação da burocracia institucional estatal. Pensamento que contribuiu para a consolidação da ideia de um Estado-providência dos serviços comunitários, para o bem-estar da população.

³³ Com os limites de este texto ser um trabalho de dissertação de mestrado dentro da linha de pesquisa de “Políticas Públicas de Educação”, e o foco de estudo não ser a contextualização das mudanças na Administração Pública brasileira, ainda que exaustivamente demonstrada na literatura, o caminho a seguir auxilia metodológica e teoricamente, a compreensão da teoria da ação pública que se pretende chegar.

De modo geral, a racionalização weberiana inspirou os Estados Modernos a organizarem os setores, as autarquias e a prestação de serviços, sempre prevalecendo os sistemas estabelecidos de informação e a instituição de normas e regras, a dita burocracia do serviço público.

Sobre isso, cabe um adendo, não foram somente as teorias weberianas responsáveis por impulsionar todo o processo da criação e formação do maquinário do Estado. Considerando isso, o autor clássico conseguiu interpretar bem uma tendência histórica que se anunciava no seu tempo e captou o seu possível desenvolvimento. Tendo isso em mente, sabe-se que outros caminhos históricos voltados à elaboração da estrutura estatal, unidos com a fundamentação weberiana levaram e influíram no processo de formatação do setor público: desde criar leis, em alguns lugares até constituintes, para reforçar a dimensão racional dos processos administrativos, até a ideia bem difundida do Estado-provedor - responsável pela garantia do chamado bem-estar social e coletivo (WEBER, 1982; JUNQUILHO, 2000; 2010; MAROY, 2011; SOUZA 2017; OCCHI; ALMEIDA; FULGÊNCIO; SANTOS, 2022).

A fim de complementar o entendimento da institucionalização da burocracia weberiana, vale ver Carneiro e Menicucci (2013), ao ler a obra do sociólogo alemão:

“Para Weber (1999, p.145), a administração burocrática revela-se a forma mais eficaz de exercício da autoridade nas organizações, à medida que, por meio dela, é possível alcançar “tecnicamente o máximo de rendimento [do trabalho], em virtude da precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade” na execução dos programas de ação da organização. (WEBER, 1999 *apud* CARNEIRO, MENICUCCI, 2013, p. 142).

Ou o que a explicação de Maroy (2011) contemplou desse jeito:

“Sabe-se, com efeito, que Weber associa não apenas formas administrativas (hierarquia, importante divisão horizontal do trabalho, fundada em regras formais e gerais) a seu ideal tipo burocrático, mas também em princípios de legitimidade: segundo ele, o modelo burocrático engaja, de um lado, uma referência positiva ao respeito da lei e de outro lado, uma valorização da racionalidade no sentido amplo” (MAROY, 2011, p. 25).

No entanto, o Estado-providência tinha aspectos que no processo de assistir à população, acabaram por reforçar, paradoxalmente, noções de controle e regulação do poder público institucional sobre diversos processos na vida das pessoas, limitando assim, a autonomia e a espontaneidade de várias das dinâmicas coletivas e individuais.

Explicando: a gênese deste Estado-provedor Moderno garantidor de vários direitos esteve imbricada com a ambivalente institucionalização, concomitante, de um Estado-regulador, que tinha poder, controle e responsabilidade sobre o arbítrio e a política de seus cidadãos: nessa direção, o Estado que provê é, rigorosamente, o mesmo que regula. É necessário nesse momento

um breve comentário: por causa da percepção apresentada que é a base das ciências camerais como detalhou Nobre (2012), entende-se como a regulação se torna uma relevante ferramenta interpretativa da Sociologia política e da ação pública sobre as realidades da ação coletiva (BARROSO, 2006; MAROY, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Outra contradição do poder público burocrático que não foi levada tão a sério na busca weberiana é a porosidade da instituição estatal que se formava, atravessada por situações institucionais das muito variadas, nas quais havia uma correlação diversa de forças da política, que compunham, no entanto, as mesmas origens: o aparato público (CARNEIRO, MENICUCCI, 2013).

Apesar de todos esses fatores, a burocracia weberiana pública se estabeleceu, caracterizada principalmente pela essência assistencialista provedora. Razão pela qual, em dado momento, o Estado foi convidado até a intervir na regulação do livre mercado, como lembraram Lima e Sternick (2017). Isso aconteceu com as sugestões da teoria econômica liberal keynesiana, da década de 1960 (MOTTA, 1970; ABRUCIO, 1997; WAGNER, 2007). Contudo, o aparato público do Estado burocrático não deu conta dessa carga toda. E ao chegar nas últimas décadas do século XX, surgia a “crise econômica mundial da década de 1970 que levou o capitalismo a uma profunda recessão e um questionamento³⁴ a respeito do papel do Estado garantidor da prosperidade econômica e bem-estar social” (*Welfare state*³⁵) (RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013, p.64).

Simultaneamente, “o mundo começa a se dar conta de que o crescimento econômico não resolve a maior parte dos problemas sociais”, e assim aparecia no horizonte do contexto da Administração Pública mundial dos Estados Modernos, com forte influência na AL, a concepção desenvolvimentista gerencial da NGP, cuja missão seria melhorar o desempenho do Estado, reduzindo os custos públicos, promovendo maior eficácia para o atendimento dos “cidadãos contribuintes” (OLIVEIRA, 2011, p.73).

A NGP é um modelo de gestão do Estado, muito posterior ao estabelecimento do Estado burocrático, nascido a partir da orientação da doutrina britânica e norte-americana conhecida como *managerialism*³⁶ (RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO

³⁴ Tem a ver com a crítica ao Estado-providência. Para entender a crítica por diferentes posições teóricas, sugere-se ver textos como os de Anderson (1995); Bresser-Pereira (1997); Abrúcio (1997); Maroy (2011); Carneiro e Menicucci (2013); Dasso Júnior (2014); e Occhi, Almeida, Fulgêncio, Santos (2022).

³⁵ Bem-estar social - tradução livre.

³⁶ Gerencialismo - tradução livre. Frequentemente, gerencialismo e termos derivados são adotados como sinônimos da NGP, mostra Souza (2017).

JÚNIOR, 2014; SOUZA 2017). O conjunto de normas gerenciais sobre a ação estatal tem como objetivo: solucionar a gestão pública dos Estados modernos, por julgar a incapacidade do Estado para atender a todas as demandas sociais (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 1997). Dasso Júnior (2014) destacou que a NGP argumentava possuir as respostas para os problemas que faziam das Administrações Públicas, ineficientes no atendimento da população.

3.2.1. Modelos gerenciais na Administração Pública: uma série de reformas

O formato teórico gerencial conduziu um intenso questionamento, para não falar ataque direto como foi pontuado por Anderson (1995) ao antigo modelo burocrático da racionalização do Estado weberiano e a sua capacidade de articulação, pelas redes sociais do próprio Estado. Segundo os apontamentos da NGP, o maquinário estatal era pouco eficiente e muito grande, ou seja, insustentável. Vários defensores da doutrina alegavam a falta de capacidade do poder público, outros mais críticos do Estado diziam ser para diminuir a incompetência do setor público no atendimento das tarefas e deveres constituintes do Estado-providência, cuja responsabilidade principal era garantir o bem-estar-social e coletivo (OCCHI; ALMEIDA; FULGÊNCIO; SANTOS, 2022).

A propósito, acerca disso, é importante lembrar e ter em mente que a maior parte dos países latino-americanos em desenvolvimento como o Brasil, não viveu, e nem chegou perto de partilhar a dita e prometida prosperidade no mencionado Estado de bem-estar social pleno, o que é bem diferente dos países pioneiros na aplicação da NGP. Naomi Klein (2008) disse que essa é uma condição constantemente esquecida ou falseada pelos defensores do gerencialismo. Tampouco se viu países “subdesenvolvidos” como os asiáticos e africanos, externos aos países “centrais” (Europa e EUA), aproximarem-se do *Welfare state*, fato lembrado por Le Galès, em entrevista às professoras Hoyler e Requena (2015).

Desconsiderando essa circunstância, não por acaso, como explica Dasso Júnior (2014). Segundo o autor, essa é uma escolha ideológica e consciente da doutrina gerencial. Pois bem, além dessa condição e tomando por base a dúvida proferida a respeito da capacidade do Estado, as Administrações Públicas dos Estados Modernos, principalmente as do Ocidente, passaram a implementar o modelo gerencial no interior da máquina pública.

Para tanto, deu-se início a um processo contínuo, cuja meta seria “reformular” as autarquias do Estado, modernizando tecnologias sociais da gestão pública. Buscou-se transformar nessa série

de mudanças, o caráter ideológico dos procedimentos do Estado. Como objetivo principal, estava a introdução e compreensão da agenda de crenças e práticas, do ideário presente no novo formato de gestão empresarial da Administração Pública, que faria o desempenho do Estado mais eficiente, eficaz, e de maior qualidade³⁷ (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 1997; VIGODA, 2003; PAULA, 2005; SECCHI, 2012; CARNEIRO, MENICUCCI, 2013; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JÚNIOR, 2014).

Uma nota relevante sobre a promoção do bem-estar social é a relação entre a instituição do Estado-providência, como mostrado na sessão anterior, e a discussão ampla sobre as funções e responsabilidades do poder público: no centro, é um debate que envolve a própria concepção de cidadania, e da interpretação sobre quem (institucionalmente ou não) deve governar ou atuar para garantir o direito das pessoas. Essa relação tem a ver com a transformação da Administração Pública em Gestão Pública. É uma disputa teórica entre diferentes áreas, bem como a política, o mercado, a sociologia, o direito e a justiça. Ademais, o significado de público é lido, na maioria das vezes sendo estatal, o que nem sempre é verdade, como mostra a teoria da ação pública (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2013).

Seguindo essa direção, apreende-se serem conflitantes as dimensões abrangentes do conceito democrático, incorporadas na promessa inicial weberiana e burocrática de um Estado gerador de conforto e condições, minimamente equânimes para todos; frente aos fundamentos paradoxais, ambivalentes e reguladores, ora colocados na formação e constituição da força institucional do ente público, ora negligenciados nos aspectos metódicos e frios de um modelo consolidado como o da NGP, ao considerar apenas a sustentabilidade financeira e as noções de desempenho. Em ambas as leituras, os entendimentos dissimulados do poder sempre excluem ou regulam, o conjunto de direitos de algum sujeito ou grupo da sociedade (BARROSO, 2005).

Continuando com a instituição das reformas gerenciais, os argumentos da NGP firmavam-se na controvérsia, que repetia e ainda repete: para melhorar o desempenho na prestação de serviços, o setor público deve construir um modelo empresarial de prestação de serviços, afirmando como se todas as instituições privadas fossem mais bem geridas que o Estado. Nesse movimento foram introduzidos os significados que diferem os sentidos da palavra “administração”, e fazem aderir aos conceitos inerentes à “gestão”, no trato dos assuntos do setor público (ANDERSON,

³⁷ Há uma aproximação do campo que pensa a qualidade na Administração Pública com a aplicação do Direito Constitucional. Pensando nisso e quais fatores definem a qualidade do setor público, valem as contribuições de Di Pietro (2002).

1995; VIGODA, 2003; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JÚNIOR, 2014; ALVES SARAIVA, 2020).

No Brasil e em outros lugares do mundo, as “reformas” gerenciais começaram a reestruturar também os sistemas educativos (BARROSO, 2005; 2006; OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011; SAHLBERG, 2011). Caetano (2020) demonstrou serem alterações, visando determinar formas uniformes, pelas quais, as escolas deveriam ser administradas e financiadas. E nesse processo, cada vez mais responsabilizando as instituições de ensino, e o corpo diretivo, pelos sucessos e fracassos escolares, fato outrora constatado em Oliveira (2004; 2020); Augusto (2004); e Jorge (2014).

A fim de medir a qualidade do ensino, introduziram-se as avaliações externas e padronizadas de larga escala, nacionais e internacionais (OLIVEIRA, 2004; 2020). Ademais, diferentes recompensas foram incrementadas para punir ou premiar os agentes escolares (em especial, os gestores e docentes), interessados em aumentar o desempenho da escola nas provas “estandardizadas”, usando um termo do campo.

Apesar do foco ser “melhorar os níveis de aprendizado dos alunos”, nas propostas reformistas “e análises não são exploradas suficientemente a maneira pela qual as crianças aprendem e por quê”. Isto é, procura-se este objetivo, entretanto, não se considera compreender no projeto reformista, a participação essencial dos principais envolvidos na atividade educativa, as condições e as falhas estruturais nas etapas basilares do ensino-aprendizagem, decisivas na qualidade do processo do ensino. Construindo, portanto, a avaliação educacional no lugar apenas individual, e não social, o que gera uma série de distorções interpretativas (CAETANO, 2020, p.37).

Distintas produções esclareceram os efeitos na introdução dos elementos gerenciais aplicados nas avaliações públicas de educação e nas políticas públicas em educação e suas análises de pesquisa. De acordo com os trabalhos, nas escolas, as avaliações educacionais inseridas pelo modelo gerencial podem ir do nível micro, que seriam provas criadas dentro do contexto escolar, fora do calendário letivo tradicional, e/ou produzidas pela própria instituição de ensino e medindo a qualidade do ensino para nivelar os agentes escolares: estudantes, professores (as) e turmas; até o padrão macro, com as avaliações externas internacionais uniformes que comparam o desenvolvimento do ensino em diferentes contextos mundiais e educacionais (CAETANO, 2020).

Estabeleceu-se, desse jeito, a corrida desenfreada pelo alcance dos resultados em índices estatísticos avaliativos, incumbidos de julgar e definir o que seria o bom desempenho estudantil. As consequências do processo da implementação das métricas escolares de larga escala são nocivas para a educação, aponta Jorge (2014): as avaliações, com base apenas na performance das classificações padronizadas do conhecimento finalizam parametrizando, da mesma maneira e pela mesma régua, distintas realidades mundiais (institucionais, sociais e educacionais). No fim, as conclusões das análises estudantis individuais possuem limitações interpretativas, do ponto de vista sociológico e educacional, por excluírem uma gama considerável de fatores complexos que impactam e transformam a qualidade do ensino.

Apesar disso, ancorados nos resultados, os gestores públicos, educacionais e escolares tornaram a bonificar, financeiramente, os atores escolares, os gestores, os docentes e as próprias instituições de ensino (DUARTE, 2019). Na prática, esse fator acarretou outra descontextualização social e educacional: afora, a piora das condições materiais do trabalho dos professores (as), das escolas, e dos estudantes; por serem as premiações desiguais e injustas, emergem várias disputas entre os pares escolares (docentes e gestores), e escolas ou até redes de ensino (CAETANO, 2020).

Assim, as avaliações alteram a proposta curricular, desviando o foco para o desempenho estudantil em tais provas, como se fosse possível reduzir e condensar toda a medida do conhecimento dos estudantes à apenas uma métrica, o resultado nas avaliações - mencionando algumas das decorrências controversas (OLIVEIRA 2004; 2020; JORGE, 2014).

Em síntese, no processo da instituição de métricas gerenciais nas avaliações estudantis e escolares há a negação de determinantes complexos capazes de interferir na qualidade do ensino e nas condições educacionais, com impacto direto no processo de aprendizagem (JOHNSON, 2006). São aspectos que passam a ser constantemente ignorados nas avaliações, por exemplo, as condições do trabalho docente, as estruturas materiais das escolas, os grupos de interesses que influenciam os conteúdos pedagógicos e os docentes, para mostrar algumas situações que deveriam ser consideradas (NOGUEIRA, 2012; JORGE, 2014).

A respeito de garantir condições do trabalho docente adequadas, Pereira Júnior (2017) fez uma observação significativa e contundente, que deveria servir de base aos estudos, nos quais se propõem conferir as condições de trabalho dos professores (as) em ocasiões diversas. Para o autor, o termo *condições de trabalho docente* precisa ser assimilado como causa necessária, porém não suficiente, para o desenvolvimento completo da atividade profissional docente.

Babbie (2004) separou os dois significados assim: a causa necessária invoca elementos essenciais para dada situação acontecer; por outro lado, a causa suficiente tem a ver com os enlaces, que conduzem a um propósito singular, e bastam. Desse modo, o que se quer dizer é que as condições de trabalho docente são requisitos imprescritíveis para que se garanta a prática dos professores, todavia, assegurar isso de forma plena, não consagra o trabalho docente, na forma idealizada pelos sujeitos docentes (PEREIRA JUNIOR, 2017).

Cabe mencionar também que as condições laborais se tornam pertencentes às circunstâncias de vida dos trabalhadores docentes. Sobre isso, Oliveira e Assunção (2009; 2010) verificaram que as alterações na autonomia no controle; ou na regulamentação dos (as) professores (as), que atingem a saúde física e mental dos docentes. As conclusões do artigo apontam um quadro complicado: a falta de suporte para produzir condições adequadas e a intensificação do trabalho levam ao adoecimento dos (as) professores (as) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009; 2010; VENCO, 2019).

Nesta seara, entra ainda o contexto social perverso, no qual vivem alunos(as) e professores (as) em um país profundamente desigual como o Brasil, o que provoca enormes distorções nas oportunidades individuais. Em 2021, o relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD apresentou o país no grupo das dez nações mais desiguais do planeta. Outro dado reafirma tamanha discrepância: no ranking mundial dos países com maior concentração de renda, apenas o Catar está na frente do Brasil, dentre mais de 180 nações do mundo. A parcela 1% mais rica da população brasileira com renda média de 15,8 mil reais recebe por mês mais de 34 vezes o valor da renda dos mais pobres, de média de 453 reais. O grupo abonado tem quase a metade da fortuna patrimonial e da riqueza nacional de todo o país, ao passo que os mais pobres juntos somam apenas 0,4% do bolo (IBGE, 2021; PNUD, 2021).

Ao desconsiderar o sistema social e as composições da realidade, os impactos dos formatos avaliativos gerenciais das métricas na educação não melhoraram a qualidade do ensino, nem para estudantes e nem para professores, tampouco para os gestores (DUARTE, 2019). Reforçaram, de maneira mascarada como demonstraram muitos pesquisadores tais quais Augusto (2004), Oliveira (2004; 2020), e Jorge (2014), o caráter discrepante que constitui a qualidade da atividade educativa no contexto brasileiro.

Terminam, assim, incorrendo nos discursos superficiais, que esquecem da disputa injusta de oportunidades para os estudantes, das consequências na sobrecarga, intensificação e no adoecimento docente, entre outras condições escolares delicadas. Em outras, são aspectos

ignorados nas discussões educacionais gerenciais, dimensões sociais fundamentais, que tem poder de alterar a qualidade do ensino, (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009; 2010; NOGUEIRA, 2012; VENCO, 2019). Lembra-se que a Sociologia dedica muito tempo para os problemas estruturais, e as justificativas, quase sempre não são tão simples. Menos ainda, cabendo apenas em uma atividade de avaliação estática ou um número frio.

Voltando à reflexão sobre os “novos” protocolos gerenciais da Administração do Estado, e as reformas de aplicação massiva do modelo gerencial da NGP no Estado brasileiro, Dasso Júnior (2014) explicou: a transformação gerencial foi impulsionada e catalisada por organismos nacionais e internacionais. Das instituições vinham orientações para que a gestão pública aderisse ao modelo de metas, desempenho, eficácia, eficiência, efetividade... Logo, todas as dimensões do Estado (econômicas, sociais e administrativas) haviam se adequado aos padrões da NGP, o que no caso da educação é bastante explícito (ANDERSON, 1995; BRESSER-PEREIRA, 1997; PAULA, 2005; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DUARTE, 2019; ALVES SARAIVA, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Como sabido, a principal voz ativa da corrente gerencial na Administração Pública brasileira foi a do economista desenvolvimentista Luiz Carlos Bresser Pereira, convidado pelo ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato – 1994 –1998, para chefiar o então Ministério da Administração Federal e a Reforma do Estado (MARE). Aqui, localiza-se o ponto inicial do que ficaria conhecido no Brasil, como a “Reforma Gerencial de 1995”, orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 1997; PAULA, 2005; CARNEIRO; MENICUCCI, 2013; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JUNIOR, 2014).

O termo “gerencialismo” e derivados fazem referência à NGP, compondo a versão traduzida do inglês, do formato do “*New Public Management (NPM)*”, doutrina e movimento político (teórico e econômico) a partir da crítica à Administração Pública burocrática e intervencionista (DASSO JUNIOR, 2014; SOUZA, 2017). Muitos trabalhos mencionam que o termo “NGP” ou “NPM” apareceu pela primeira vez no trabalho de Michel Massenet, em 1975. Contudo, os mesmos autores apontam o artigo de Hood (1991) como ponto teórico fundador da NGP (DASSO JUNIOR, 2014; SOUZA, 2017; ALVES SARAIVA, 2020).

De maneira geral, os trabalhos da Administração Pública revelam três facetas do modelo gerencial da NGP, hoje predominante nas estruturas do Estado brasileiro: o gerencialismo puro;

o *consumerism*³⁸; e o “*public service oriented*”³⁹ (PSO) (ABRUCIO, 1997; CARNEIRO, MENICUCCI, 2013; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JUNIOR, 2014).

O primeiro formato chamado de “gerencialismo puro” teve o apogeu com a exportação dos princípios econômicos nos governos liberais de Margaret Thatcher no Reino Unido (UK) e de Ronald Reagan nos EUA da década de 1980. Veio também a partir do Consenso de Washington, realizado em 1989, que fabricou recomendações/receitas neoliberais para a melhorar a gestão das finanças públicas dos países em desenvolvimento com dificuldades econômicas e sociais, sobretudo os países da AL, incluindo o Brasil.

Como resultado, as diretrizes contidas nos documentos produzidos por algumas instituições tinham direcionamentos e práticas a serem seguidas pela Administração Pública dos Estados Modernos. Os “remédios” eram fabricados, em especial, via Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), duas instituições internacionais, principais difusoras dos valores e soluções gerenciais (CARNEIRO; MENICUCCI, 2013; DASSO JÚNIOR, 2014).

O “gerencialismo puro” reforça ainda, a referida busca na redução de custos da máquina pública estatal para seus “mantenedores”, de forma que os cidadãos passam a ser vistos como “usuários” ou “contribuintes”. Ou seja, pensa-se que os impostos transformam os pagadores em clientes do Estado, e não mais em cidadãos de direito, chegando a reforçar as práticas com vistas unicamente à eficiência e eficácia (produtividade) dos “custos” do Estado, mirando também a redução de gastos (DASSO JÚNIOR, 2014).

Explicando: a visão do “gerencialismo puro” contesta/va todos os gastos essenciais do poder público, inclusive aqueles feitos para a proteção social, que eram (e ainda são) entendidos pelos administradores gerenciais da NGP como despesas, e não, investimentos necessários. De modo a definir como produtivo, apenas o alcance exclusivo de resultados estatísticos, e a ideia de um Estado sustentável economicamente, mais enxuto e eficaz, sem se importar necessariamente com a assistência social dos mais pobres, porque isso seria uma despesa da máquina pública (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 1997; PAULA, 2005; CARNEIRO, MENICUCCI, 2013; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JÚNIOR, 2014; CAVALCANTE, 2017).

³⁸ Consumismo - tradução livre.

³⁹ Serviço Público Orientado - tradução livre.

Evidenciando mais o contraste posto, Oliveira (2011), com uma compreensão crítica à NGP, explicou que no lado da desigualdade social dos mais vulneráveis, encontram-se os cidadãos destituídos/assistidos pelo poder público que muitas vezes acabam não sendo contemplados pela mesma lógica gerencial de “clientes”. Dasso Júnior (2014) argumenta que na arena política da NGP, a classe desfavorecida é tratada pelo Estado e por uma parcela das elites locais (políticas e econômicas) como pessoas de menos direitos que as outras do primeiro grupo. Inclusive acerca disso, Jessé de Souza (2017) concluiu em seu livro *A Elite do atraso* que esta situação ocorre, de maneira velada no discurso, e escondida em orientações “técnicas” da contabilidade e das finanças públicas.

De forma que, repete-se em alto e bom som, que a parcela social representa, matematicamente, um custo para os cofres públicos, ao contrário dos devidos “pagadores de impostos” do Estado. Ignorando completamente as responsabilidades e deveres instituídos e assumidos na implementação do Estado burocrático; em assistir ao bem-estar e aos direitos sociais de todas as suas populações, quaisquer que fosse. Ainda se ocultam as contas feitas, também para não mostrar o real gasto com os indivíduos das elites, ou se de fato, os desfavorecidos pagam menos impostos (ANDERSON, 1995).

A opinião do grupo abonado, corroborada pela tendência gerencial, é a de que o amparo e reparo social do Estado, e a proteção dos vulneráveis, teria que vir apenas por meio de fundos públicos sucateados e provisórios de assistência social e não mais como garantia de direito e dever do Estado democrático (SALAMA; VALIER, 1997). Oliveira (2011) aponta como outra prova importante da fragilidade da NGP, ao esquecer a complexidade ampla do mundo, não trata das dificuldades e das desigualdades econômicas e nem das constantes transformações do mundo globalizado com os devidos cuidados sociológicos, e sociais amplos que merecem.

A circunstância posterior do gerencialismo, surgida na chegada da década de 1990, é o *consumerism*. Traduzido como consumismo, a tendência continua trazendo o cidadão como “cliente consumidor”. Além disso, no momento, a doutrina da NGP concentrou esforços em descentralizar o poder público, justificando que “quanto mais perto o serviço estiver do público consumidor mais fiscalizado pela população” (RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013, p.66). Portanto, surgiu na conjuntura, o argumento do mercado econômico que estimula a competição entre os serviços públicos visando melhorar a qualidade dos mesmos (RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JÚNIOR, 2014).

Solidificando a percepção da descentralização do *consumerism*, Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p.708) chamaram a atenção que mesmo na implementação dos avanços progressistas dos direitos de cidadania na CF de 1988, houve uma aplicação da primeira versão dessa etapa da NGP no Brasil, ao dispersar o poder público para os entes locais (Estados e Municípios), dividindo assim, a responsabilidade da promoção de políticas públicas educacionais. Isso resultou no incentivo a “novos modelos de gestão das políticas públicas no país”. Na mesma esteira, Dasso Junior (2014) apontou o fenômeno da globalização como um marco histórico, relacionado à dispersão das políticas públicas, em que o foco seria pulverizar o poder, fragmentando a ação política e coletiva do Estado.

Por fim, a terceira fórmula gerencial seria o PSO, ainda em fase de amadurecimento e implementação. No ideário, não se excluem as ideias das etapas gerenciais anteriores, ainda que as critique. Existem diferentes abordagens de leitura sobre o serviço público orientado, mas, basicamente, estão compilados os aspectos que levam a perseguição do maquinário estatal pelos índices estatísticos: os desempenhos numéricos como respostas para mostrar o que foi “alcançado” pelo setor público (DASSO, JUNIOR, 2014).

Aqui, como antecipado anteriormente no texto, ao demonstrar publicamente os resultados chega-se nas perspectivas democráticas e participativas, “modernizadoras”. São noções inseridas no poder público pelo PSO, sob os argumentos de transparência e controle social dos cidadãos “pagadores de impostos” referente ao gasto estatal. De novo, há uma negação da concepção de cidadania e um reforço a ideia de clientes/consumidores (ANDERSON, 1995; OLIVEIRA, 2011; DASSO JUNIOR, 2014).

Os conceitos do PSO encontram-se esmiuçados nos significados de *accountability*⁴⁰, governança/bilidade, e equidade meritocrática do serviço público (ABRUCIO, 1997; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JUNIOR, 2014). Sobre o último ponto, vale frisar que a crítica ao modelo gerencial aponta que acaba acontecendo o oposto, e os termos passam a ser utilizados para a regulação e controle social, falseando o real significado das palavras.

Além disso, surge um problema constante e similar a outras situações descritas, o fato de querer equiparar situações e contextos extremamente diferentes e desiguais, dando a sensação de que

⁴⁰ “Accountability” é um termo com traduções pouco precisas para a língua portuguesa, sobretudo para o campo das Ciências Sociais, mas pode ser entendido, de forma simplificada como “prestação de contas” - tradução livre. Para mais sobre essa discussão ver o trabalho de Carneiro e Menicucci (2013).

as oportunidades são iguais ou parecidas para todas as pessoas. Isso é o foco do debate entre os projetos de uma educação meritocrática frente ao planejamento e delineamento de uma educação, verdadeiramente, inclusiva (MCCOWAN, 2011).

Por fim, existe no PSO, uma lógica que acopla ao exercício da cidadania às tarefas de participação, o voluntariado, o serviço comunitário, em contraste às velhas práticas nepotistas e patrimonialistas do clientelismo ou do corporativismo (CAMPANTE, 2003; OLIVEIRA, 2011). Ribeiro e Oliveira, Da Silva e Bruni (2013, p. 69) afirmam que é uma gama de significados resgatada “dentro de um conceito mais amplo, o da esfera pública”, no qual, “a transparência é uma forma de proteção contra novas formas particularistas de intervenção na arena Estatal, como são o clientelismo e o corporativismo”. No entanto, há mais outra contradição aí, pois os grupos de interesse atuantes na execução dessas políticas acabam por endossar as relações de favores e trocas muito próximas ao poder público, características principais dos modelos patrimoniais, e burocráticos que eram criticados.

3.2.2. Percepção da crítica ao modelo gerencial e a relação com a teoria da ação pública

Sintetizando o que foi descrito na sessão acima: as abordagens do gerencialismo advogam pela valorização do serviço público a partir da adoção de técnicas e lógicas gerenciais pelo Estado (ANDERSON, 1995; ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, 1997; VIGODA, 2003; PAULA, 2005; OLIVEIRA, 2011; 2020; RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013; DASSO JUNIOR, 2014; ALVES SARAIVA, 2020).

O pensamento corrente da matriz desenvolvimentista é o de que todas as vezes que a Administração pública necessita melhorar a qualidade de seus serviços e buscar a eficiência, “deverá recorrer às técnicas e aos processos de reestruturações organizacionais utilizados pelas empresas privadas” (RIBEIRO E OLIVEIRA; DA SILVA; BRUNI, 2013, p.70).

Dasso Júnior (2014) apontou a onipresença da NGP em todas as áreas da Administração pública brasileira que faz com que dificilmente se ache espaço para quaisquer programas alternativos. Sendo assim, acaba se tornando um único pensamento adotado dentro da Administração Pública, cada vez mais assimilado como se não houvesse alternativa - isso, segundo o mesmo autor, também de maneira intencional.

Sobre o formato gerencial, como visto, as pesquisas críticas colocam que há uma distorção no projeto de Estado, base da NGP, que oculta e dissimula realidades sociais complexas. Ignorando

que os contextos poderiam e deveriam ser compreendidos usando várias categorias de análise e não somente as da eficiência e da eficácia (ANDERSON, 1995; DASSO JÚNIOR, 2014; ALVES SARAIVA; 2020).

O debate sobre a NGP coloca em evidência muitas questões sobre a gestão pública e já foi objeto de análise, de modo mais aprofundado, de vários trabalhos acadêmicos sobre a Administração Pública do Estado brasileiro como o de Carneiro e Menicucci (2013). Mas, na direção dos estudos das políticas públicas, em especial, os da Sociologia política, que “tem vindo pôr em evidência a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção governativa”, coloca-se aqui, uma associação entre as teorias da ação pública e da regulação, com as pesquisas, principalmente as críticas, da inserção do modelo gerencial da NGP na Administração Pública (BARROSO, 2006, p.11).

Se por um lado, procura-se afirmar e confirmar a ação do Estado como promotor e definidor das políticas públicas; por outro, no entanto, busca-se entender as regulações intervenientes que alteram os processos públicos. Neste caminho dúbio, estudar os processos gerenciais dos Estados Modernos faz com que se compreenda as categorias mencionadas e explicadas por Oliveira (2011): da ação pública, da regulação e da governança.

Isto posto, a apresentação feita com elementos da formação e ingerência da NGP se faz necessária, trazendo junto a teoria da ação coletiva do Estado como uma lente não usual e para explorar as lógicas processuais que dão corpo à uma política. E assimilam-se as práticas gerenciais, determinadas e percebidas nas interpretações e recortes específicos de uma realidade muito fragmentada.

Pois então, a ação pública não é um desdobramento dos trabalhos da NGP, e nem a crítica à NGP gerou o pensamento pragmatista da ação pública, mas a mobilização da corrente teórica dos instrumentos sociológicos da ação pública faz perceber, a respeito da ação coletiva do Estado gerencial, efeitos maiores, inclusive os que são paradoxais ou híbridos. As lógicas mascaradas, capazes de alterar e fragilizar o Estado, o poder público e todas suas ações e dimensões, diferentemente do que as consequências e conclusões que seriam percebidas nas análises tradicionais, dos estudos dos ciclos institucionalistas e funcionalistas das políticas públicas.

Dessa forma, abrem-se as portas para a Sociologia política da ação pública, com um caráter interpretativo amplificado acerca do Estado e das relações de interesses contidas no seu interior

e ao redor dele. A ação pública não deixa de ser uma teoria behaviorista, no sentido mais agregador do que o panorama histórico de Wagner (2007) havia mencionado. No processo avançado das reformas liberais, e da ingerência do modelo da NGP, formam-se trabalhos acadêmicos de pesquisa que objetivam subverter as lógicas institucionalistas das políticas públicas para ilustrar a disposição das novas regulações e transformações exercidas pelo Estado, agora reformado.

Logo, a ação pública se relaciona diretamente com o estudo do formato gerencial, e suas estratégias. No fim, esse é um debate complementar, às vezes parecido, mas nunca o mesmo, visando entender o Estado, a vida social e todas as suas conexões e redes, elementos principais dos estudos das ciências humanas (CARVALHO, 2015a).

3.3. A Sociologia política da ação pública

Eis que, naturalmente, a reflexão proposta acaba desembarcando no contexto das políticas públicas, suas circunstâncias e consequências nas sociedades modernas. De modo que como dito, a apresentação dos modelos gerenciais não aconteceu em vão: a crítica analítica à NGP pensada pelo caminho da Sociologia Política e dos trabalhos sobre políticas públicas em educação sugere problematizações e alternativas instrumentais e metodológicas para pensar a ação do Estado, alguns apontamentos dos quais vêm pelo detalhamento dos muitos compartimentos sugeridos nas teorias da regulação e da ação pública (BARROSO, 2005; 2006; OLIVEIRA, 2011; MAROY, 2011; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013; CARVALHO, 2015a; HOYLER; REQUENA, 2015; SOUZA, 2018).

As bases da teoria da ação pública englobam dimensões mais profundas, do que apenas a parametrização dos números a respeito da ação do Estado, ou o desempenho institucional da política pública. Por este olhar, a ação pública refere-se a soma de fatores na ação coletiva da esfera pública, e logo são relevantes os aspectos cronológicos de uma situação; contudo também são contempladas pela busca das redes, instrumentos, interesses, enfim, das multidimensões da representação da ação comum (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013; HOYLER; REQUENA, 2015).

É preciso que as políticas públicas não fiquem confinadas às dimensões legais ou jurídicas das instituições, ou apenas aos resultados de causa e efeito. Com isso, observa-se à Administração Pública nos estudos sobre a NGP (críticos ou não), a determinação de um campo teórico e

científico da pesquisa acerca da política pública, frente que resgata o estudo das antigas organizações burocráticas sociais, como visto primeiro em Weber (1982).

Na história da humanidade, vários elementos são facilmente categorizados como coletivos, sociais, ou para usar uma expressão coerente com o debate, de alçada da esfera pública. Todavia, é somente no século *XX*, que a Administração Pública passa a constituir o que hoje se entende por “atividades diretamente designadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa organização estatal” (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 2004, p.10). Isso ocorre pelo fato da própria formação dos Estados Modernos, como visto no Brasil.

É bom deixar claro que a presente dissertação não tem como objeto único a política pública institucionalizada, particular ao REANP, nem tampouco se quer ter todas as respostas (como se isso fosse possível) da Administração Pública brasileira e de suas características gerenciais. Contudo, sabe-se que são essenciais os aspectos teóricos que envolvem a discussão sobre as políticas públicas, a teoria da ação pública e seus instrumentos, as estruturas, as ferramentas e os outros aportes sociológicos. Porque, carregam os significados teóricos a fim de fortalecer a análise reflexiva deste trabalho, na empreitada de explicar os reflexos nas condições de trabalho docente em Minas Gerais, nos professores (as) da REE/MG, durante a pandemia de Covid-19.

Fazem-se valer, desse jeito, os óculos da teoria da ação pública, pertinentes às observações de Patrick Le Galès, ao pensar nas atividades de organização do Estado, sobre um poder público responsável por observar, medir e mapear ferramentas e instrumentos, importantes na conexão de tudo que está presente em determinado setor público ou da ação pública, de fato (HOYLER; REQUENA, 2015). Desde aspectos regionais, políticos, econômicos, mais facilmente notadas, até outras compreensões escondidas *à priori* que concebem os grupos de interesse, as pessoas governadas por tal Estado, a capacidade de um Governo específico sobre os sujeitos. Fatores que aparecem no debate teórico da Sociologia Política sobre poder, política e Estado (NOBRE, 2012; HOYLER; REQUENA, 2015).

Nas palavras do mesmo Le Galès (HOYLER; REQUENA, 2015):

“(…)nós olhamos para os governos, é claro, mas é preciso olhar também para poderosos grupos de interesse — se são governados ou não, se querem criar algum regime e conexões com autoridades públicas ou não, se aqueles que têm esse tipo de recursos políticos, sociais ou econômicos são atores coletivos ou individuais, e se produzem suas próprias regras. Por outro lado, há grupos que parecem não ser governados, mas na verdade estão em posição bem próxima às autoridades, o que nos leva à necessidade de uma investigação cuidadosa de cada caso” (HOYLER; REQUENA, 2015).

de modo que,

“(...)pensar governança em relação à ação coletiva é também uma boa maneira de proceder e, de certo modo, essa é igualmente uma forma de criticar parte da literatura de movimentos sociais que ignora a integração entre movimentos e grupos de interesse, deixando de olhar para o que realmente está acontecendo. A ideia geral é que há muita fragmentação: alguns grupos e lugares são regidos, alguns não, alguns são ainda regidos por regras ilegais, em que entram os posseiros e a corrupção (o lado obscuro da governança). Assim, vamos tentar ser mais precisos e ter dois níveis de análise. Um nível é o de políticas públicas, no qual se deve investigar o que é implementado, o que é desviado (e por quê) e quem se beneficia com isso. O segundo nível de análise implica verificar se há alguma equivalência entre essas políticas e se é possível observar um conjunto similar de coalizões conferindo-lhes direção e constrangimento e exercendo influência sobre o desenvolvimento de uma cidade” (HOYLER; REQUENA, 2015).

A distinção marcada pelos dois níveis citados resume e condensa um pensamento racional e científico que parte da leitura política e da pesquisa daquilo que foi implementado como política pública, considerando a relevância dos avanços das pesquisas nas ciências políticas, no meio do processo analítico. Todavia, reforça ainda mais, a ideia de um segundo nível reflexivo, originado na interpretação histórica, econômica, e sociológica sobre a ação pública do Estado. Essa conceituação é o pilar da teoria da ação pública, que se alimenta principalmente da teoria da regulação⁴¹.

A característica principal da análise da ação pública implica na multiplicidade dos atores, envolvidos na própria e suas inter-relações, trazendo um olhar, totalmente descentralizado, do Estado, e de suas hierarquias. Oliveira (2011, p.84) definiu como sendo “as relações na abordagem da ação pública” que fazem o Estado ser visto “dentro de uma perspectiva pendular”.

Dessa maneira, o fundamento da ação pública se preocupa com as lógicas administrativas dissimuladas que incidem nos elementos e atores. De forma que são fatores usualmente não pensados na análise de políticas sociais, nos modelos clássicos conhecidos, como os apontados nas definições de Reis (2010) e Araújo e Rodrigues (2017). Observa-se com base nesse propósito, as relações humanas, os instrumentos, e os interesses (de poder) nos processos institucionais da ação pública do Estado (MOTTA, 1970; LASCOURMES; LE GALÈS, 2013).

Para ressaltar a definição, Lascoumes, e Le Galès (2013, p. 21) afirmam a ação pública como um “espaço sociopolítico construído tanto por técnicas e instrumentos quanto por finalidades, conteúdos e projetos de ator (HOYLER; REQUENA, 2015). Segundo os autores, não se trata

⁴¹ Para melhor compreender essa teoria, o artigo de Lima e Sternick (2017) carrega um panorama histórico e conceitual da Teoria da Regulação na dimensão econômica. Para entender melhor a relação entre as duas teorias (ação pública e regulação), valemo-nos dos trabalhos de Barroso (2005; 2006); e Maroy (2011).

(e nem é necessário) “defender uma concepção nova da ação pública. Mas de alterar o ângulo de análise dessas atividades com o propósito de evidenciar lógicas dissimuladas” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2013, p. 26; CARVALHO, 2015a). Mesmo tendo a sociologia do Estado e do Governo avançado sobre as engrenagens da ação pública, dentre as quais estão os instrumentos da ação pública (IAP), raramente, este é o centro da análise. Isso é uma prova, de que este olhar metodológico de pesquisa é relativamente recente e carece ser explorado (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2013).

Além disso, o campo acadêmico tem se debruçado na questão, apenas considerados os questionamentos funcionalistas⁴² e institucionalistas, estruturais das escolhas políticas como por exemplo na Teoria da Escolha Racional, formulada a partir de Downs (1957). Nessas leituras, as ações do Estado aparecem, de maneira mais fria, como se fossem opções, estritamente, técnicas e neutras; e das políticas públicas racionais, firmadas nas produções tradicionais. Complementar a isso, a ação pública enfatiza os instrumentos, suas dimensões e justificativas, justamente, para “ultrapassar o corte, às vezes fetichizado, entre políticos e políticas” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2013, p.20; CARVALHO, 2015a). Isso se deve ao fato de que, como outras escolhas, nenhuma alternativa do Estado é meramente técnica, mas sempre há um compromisso interessado, resta descobrir sempre quais são os tratados dos acordos (OLIVEIRA, 2011; ALVES SARAIVA, 2020).

Assim, a teoria da ação pública compreende como seus instrumentos “o conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental”. Olha-se para o motivo da escolha de uma forma política, e também para as consequências de determinada decisão (LASCOUMES; LE GALÈS, 2013, p.20).

Compilando tudo isto, existe uma preocupação em desvelar os processos humanos e sociológicos que fazem determinada situação estar sob tal perspectiva. De novo, para esta interpretação são relevantes os aportes das relações humanas e sociológicos, debatidos especialmente nos trabalhos de Weber, Foucault e Bourdieu (NOBRE, 2012; CARVALHO, 2015a).

⁴² Teoria sociológica, a partir de Durkheim (1898) que reforça a importância da harmonia e estabilidade social para o funcionamento da sociedade. Tem a ver com um sistema composto por partes interdependentes que operam em conjunto na busca da ordem e da continuidade social. Mesmo que muito estudada na Sociologia, o funcionalismo enfrentou críticas por aparentemente ignorar alguns contextos complexos como a desigualdade, e o conflito social.

4. A AÇÃO PÚBLICA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA RESPOSTA DO ESTADO AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS IMPOSTOS DURANTE A COVID-19

Neste capítulo pretende-se caracterizar a parte final do trabalho de dissertação. Para tanto, foi construído um percurso metodológico e teórico que possibilitasse a análise dos dados, capaz de desvelar de forma geral quais foram os impactos nas condições de trabalho dos (as) professores (as) da REE/MG, durante a Covid-19 e quais as providências tomadas pelo Estado em relação à situação.

Primeiro, será apresentado o programa educacional implementado no âmbito da REE/MG. O programa REANP tomou por base as deliberações da Resolução n. 4310/2020, publicada pela SEE/MG, na qual se descreveram “as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades não presenciais”. No mesmo documento se instituiu ainda “o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida” (MINAS GERAIS, 2020).

A investigação se concentrou em descrever as principais alterações que intermediaram as condições de oferta educacional da REE/MG. No caminho, mantêm-se em conta a gama dos incontáveis aspectos apontados por Tardif e Lessard (2014), associados e indissociáveis à atividade laboral do profissional docente para que uma aula aconteça. Entendendo assim, que as condições digitais passaram a compor parte das condições do trabalho docente no ERE (GESTRADO, 2020a; FCC et al, 2020).

Adiante, relembra-se que a pesquisa feita no decorrer da dissertação partiu de um conceito alargado do que é compreendido como política, considerada a ação pública como a definição do processo multidimensional. No programa da ação pública se inserem diversos atores em diferentes níveis (transnacional, nacional, local) na concepção, formulação, implementação e avaliação das políticas institucionalizadas de educação (BALL; BOWE, 1992; BARROSO, 2006). Procurou-se, portanto, montar a ação pública pesquisada utilizando as pontas do “pentágono das políticas públicas”, uma ferramenta metodológica sugerida por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013).

O pentágono é um dispositivo visual e mental para auxiliar no processo de investigar, identificar e descrever as instâncias dos atores, das representações, das instituições, dos processos e dos resultados de um processo político (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013). Dessa forma, compreendeu-se melhor em quais pontos e momentos se localizaram as decisões e procedimentos adequados como respostas educacionais à crise pandêmica, aqui demonstrados. O que se buscou analisar foram as soluções que conduziram a REE/MG a aderir ao ensino remoto emergencial e virtual pelo REANP, enquanto duraram as medidas restritivas em Minas Gerais.

Na última parte, realizou-se a descrição baseada no recorte dos dados quantitativos de uma das pesquisas do GESTRADO/UFMG sobre as condições de trabalho docente durante a pandemia no Brasil, da qual serão analisados nesta dissertação apenas os dados relativos aos docentes da REE/MG. Dessa forma, pretendeu-se averiguar as condições do trabalho docente na ação pública estabelecida.

A pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (TDETP) realizada pelo GESTRADO/UFMG em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) aconteceu entre os meses de junho a agosto de 2020. Foi aplicado um questionário virtual (na plataforma virtual *Googleforms*), de modo auto aplicável, em docentes vinculados às redes públicas da Educação Básica em todos os estados do Brasil, obtendo 15.654 questionários respondidos e validados, um índice satisfatório de respostas devido às condições sanitárias do momento da sua realização.

Assim, depois de detalhar o REANP, a planificação da ação pública estabelecida e demonstrar alguns dos dados obtidos na pesquisa do GESTRADO/UFMG para os docentes da REE/MG, formulou-se as considerações finais do texto. Com a memória dos elementos trazidos nos capítulos anteriores, e enfatizando a teoria sociológica da ação pública apreendida, partiu-se para algumas conclusões e inferências sobre o objeto estudado. Dessa maneira, o estudo atinge o propósito de evidenciar as circunstâncias em que os (as) professores (as) da Educação Básica da REE/MG estiveram realizando suas atividades - em especial no momento inicial de 2020, período ao qual referem os números do levantamento.

4.1. Regime de atividades não presenciais, a política institucionalizada da ação pública firmada

Com a declaração de pandemia pela OMS, em março de 2020, em função do grande potencial de disseminação viral da Covid-19, vários países, estados e cidades tiveram que implementar diferentes formas de isolamento social, suspendendo a circulação de pessoas e as atividades não essenciais, dentre outras medidas detalhadas por Silva et al. (2020).

Logo, a nova realidade emergencial, isolada e remota impôs às redes escolares que reorganizassem o trabalho escolar e a forma de tornar viável a continuidade do processo pedagógico e o cumprimento da carga horária letiva, com vistas a assegurar o direito à educação de forma não presencial (ARRUDA, 2020; LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022).

Nesse contexto, o parecer nº 05 do CNE em abril de 2020 liberou as redes públicas de ensino para desenvolver as atividades não presenciais por meios digitais, utilizando das TDIC e das plataformas e aplicativos para a disposição de conteúdos pedagógicos, aulas filmadas (síncronas ou assíncronas) e atendimentos a comunidade escolar por meio de correios eletrônicos e redes sociais (BRASIL, 2020b; LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020).

Ademais, poderiam ser utilizadas na continuidade das atividades à distância, os programas televisivos públicos, rádios públicas, e a entrega/distribuição de atividades e apostilas para os alunos e as famílias - enquanto se mantivessem as medidas iniciais de isolamento social (ARRUDA, 2020; PAES; FREITAS, 2020; MILLIET, 2022; SILVA, 2022).

Respeitando as deliberações nacionais e mirando a realidade do estado de Minas Gerais, com isso obedecendo à CE-89; aos decretos estaduais de calamidade pública (nº 47.886) do CEC-19, sobre as características epidemiológicas no cenário mineiro (n.18 e n. 26); aos efeitos das medidas de isolamento no sistema estadual de educação; e à nota de 01/2020 do CEE/MG (em 26 de março de 2020); a SEE/MG introduziu o REANP nos contextos da REE/MG pela publicação da Resolução n.4310, no dia 18 de abril de 2020.

O documento

“dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades não presenciais e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia de Coronavírus (Covid-19) para cumprimento da carga horária mínima exigida” (SEE/MG, 2020).

Em um dos manuais do REANP, a SEE/MG relata saber da complexidade de um estado muito grande, e explica que as ações do governo estadual foram planejadas sabendo que o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem. A secretária de educação Júlia Sant’anna junto com o governador Romeu Zema e a estrutura da SEE/MG prescreveram o REANP a fim de preencher toda a carga horária legalmente estabelecida nos níveis e modalidades de ensino

ofertados pelas escolas da REE/MG - obedecendo o parecer 05 do CNE (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022).

Os três elementos principais (Imagem 3) do REANP são: os Planos de Estudos Tutorados (PET); o programa de TV “Se Liga na Educação” na Rede Minas e o aplicativo Conexão Escola (MINAS GERAIS, 2020).

Figura 2 - Principais componentes pedagógicos do REANP providenciados pela SEE/MG



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 2019/2023 (SEE/MG, 2023)

De acordo com o ofício respondido pela SEE/MG por meio da LAI,

“os PET foram disponibilizados gratuitamente e de forma mensal com atividades e conteúdos propostos de acordo com a carga horária semanal prevista de cada disciplina e ano de escolaridade, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais. Para os estudantes atendidos pelas modalidades especiais de ensino foram elaboradas apostilas específicas” (SEE/MG, 2023).

As apostilas serviam para a manutenção do processo de ensino e de aprendizagem e da rotina dos alunos da REE/MG, e buscavam minimizar o crescimento das desigualdades educacionais no período do isolamento social (SEE/MG, 2020). Eram disponibilizadas a cada mês no site “Estude em Casa”, portal eletrônico que centralizava as informações e conteúdos produzidos pela SEE/MG. Cada estudante deveria fazer o *download* do caderno de atividades para sua realização de modo remoto.

O Art. 3 da norma delimitava os PET como um conjunto de

“instrumentos para a aprendizagem que visavam 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” (SEE/MG, 2023).

As apostilas estavam separadas em quatro grandes blocos de modalidade de ensino (a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio). Dentro de cada

bloco havia uma divisão por área de conhecimento, com materiais endereçados a cada ano/série escolar, respeitando a carga horária mensal das disciplinas. Assim para cada ano do Ensino Médio, houve um PET de cada uma das seguintes matérias: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa, Estudos Orientados e Projeto de Vida.

Sobre essa divisão, viu-se que antes do site sair do ar em maio de 2023, dos materiais que atenderam o Ensino Médio em 2020, 12 eram volumes para o 1º ano, 8 para o 2º ano e outras 8 endereçadas aos alunos do 3º ano - um controle baseado na ficha que Silva (2022) fez para catalogar os PETs entregues para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Caso os estudantes ou familiares não possuíssem maneiras de acessar à *Internet* para realizar os exercícios, a normativa previa que a escola e as parcerias com o poder público local (Polícia Militar de Minas Gerais, prefeituras, comércios e até equipes de saúde da família) ajudariam no serviço postal ou na distribuição presencial, respeitando os devidos cuidados sanitários (SEE/MG, 2020).

Ao serem finalizadas, as apostilas voltavam para as escolas, onde eram conferidas e corrigidas pelos professores (as), que confirmavam para a SEE/MG as atividades feitas. Desse modo, os docentes e a SEE/MG conseguiriam avaliar a evolução pedagógica dos conteúdos trabalhados mensalmente e apontar o cumprimento da carga horária prevista nas matrizes curriculares, a partir do controle preenchido pelos gestores e (as) professores (as) para avaliação.

A SEE/MG utilizou do trabalho dos docentes da própria rede, em parceria com a Undime-MG para escrever, corrigir e apresentar os conteúdos dos PET publicados no site “Estude em casa” e no “Conexão Escola”. Outras instituições ajudaram no processo como as universidades mineiras, que contribuíram com a revisão ortográfica e formatação final dos materiais disponibilizados em documento digital (SEE/MG, 2020).

Em 2020, os PET corresponderam ao total absoluto da carga horária dos alunos da REE/MG. Já em 2021, ano que em alguns momentos retomaram-se as atividades presenciais, os planejamentos estiveram separados de modo bimestral, sendo quatro grupos de apostilas no ano, que cumpriam pouco mais da metade do calendário. O restante aconteceu modo presencial obedecendo os protocolos sanitários ou com atividades impressas elaboradas pelos(as) professores (as) das próprias escolas da REE/MG (SILVA, 2022).

No que diz respeito ao programa “Se Liga na Educação”, tratava-se da exibição de tele-aulas gravadas nos canais públicos de televisão da Rede Minas e TV Assembleia. O programa ficava arquivado nos respectivos canais do *Youtube* da REE/MG, para que os estudantes pudessem assistir de modo assíncrono. Conforme a SEE/MG, as aulas contemplavam todas as matérias e estavam relacionadas ao conteúdo dos PET publicados naquele mês, privilegiando os assuntos que os estudantes mais relatassem dificuldades (SEE/MG, 2020).

As tele-aulas do “Se Liga na Educação”, regidas por docentes da REE/MG e da Escola de Formação de Minas Gerais⁴³ (SEE/MG, 2023), aconteciam em pequenos episódios de 20 minutos sobre determinada discussão. A transmissão ia ao ar no período matinal, entre 7h30min e 11h30min, de segunda à sexta-feira. Enquanto, o Ensino Fundamental contava com aulas apenas de segunda a quinta-feira, os alunos do Ensino Médio tinham atividades gravadas nos cinco dias da semana, separando as sextas-feiras, às revisões direcionadas e preparatórias para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De acordo com Silva (2022, p.40) “no Ensino Médio, as aulas ocorriam das 07h às 9h; para o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), das 09h às 10h30min; e para o Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), das 10h30min às 11h15min”. Havia um período entre 11h30min e 12h30min no qual os discentes interagiam, de modo síncrono, com um grupo de professores (as) da REE/MG de todas as séries, orientados pela SEE/MG a ficar de “plantão” sanando as dúvidas enviadas sobre as disciplinas da programação televisiva do dia (SEE/MG, 2020).

Cada dia se referia a uma área do conhecimento: na segunda-feira ocorriam as aulas de Linguagens, com os conteúdos de Português, Inglês, Artes e Educação Física; na terça-feira, passavam as temáticas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, o grupo das Ciências Humanas; quarta-feira era o dia das Ciências Exatas, em especial as tele-aulas de Matemática; na quinta-feira, as aulas gravadas eram sobre as disciplinas de Química, Física e Biologia; e como dito, ministravam-se conteúdos de todas as matérias nas sextas-feiras para o Ensino Médio, principalmente com a resolução e discussão pelos docentes da REE/MG de exercícios voltados para o ENEM (SEE/MG, 2020).

⁴³ A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada em 20 de janeiro de 2011 e está inserida na estrutura da SEE/MG. O objetivo principal da Escola é coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética (SEE/MG, 2023a).

O terceiro componente principal do REANP foi o aplicativo digital planejado, desenhado e desenvolvido pela SEE/MG chamado de “Conexão Escola”, cuja interface virtual podia ser acessada de forma gratuita exclusivamente em dispositivos móveis com sistema operacional Android e IOS, como *tablets* e celulares. Na plataforma, os docentes, os gestores e os estudantes da REE/MG assistiam de maneira assíncrona os canais de transmissão das tele-aulas do programa “Se Liga na Educação”. Na plataforma também estavam as apostilas dos PET para *download*, e as salas virtuais alternativas de *chats* (bate-papo) entre outros alunos e com os (as) professores (as) da REE/MG.

A entrada no aplicativo exigia que o usuário tivesse um *login* e senha, explicados em manuais ofertados pela SEE/MG e pelas 47 SRE. Na parte interna, havia um menu interativo com quatro espaços de acesso: um de “Vídeos” com as aulas do “Se Liga na Educação”, organizado por datas e temáticas; outro com os PET compilados do mesmo jeito que aparecia no endereço eletrônico “Estude em casa”, divididos por assunto de cada disciplina; o local de conversa e interação (*chats* de bate-papo) entre professores (as) e alunos; e um painel detalhando as estatísticas do progresso de cada estudante na realização das tarefas daquele mês, junto de uma avaliação diagnóstica sobre o plano de estudo anterior.

No aplicativo digital, ainda se localizavam os manuais de orientação do REANP publicados pela SEE/MG, algumas aulas gravadas de professores (as) da REE/MG via *Google Meet*, e uma ferramenta de contato com a SEE/MG e as SRE de referência. Mesmo sem os dados móveis do celular ou do dispositivo, era possível “baixar” o aplicativo para o dispositivo, bastando apenas a conexão do usuário professor (a), alunos ou gestores) com a *Internet*. Isto porque a SEE/MG e o governo custearam o acesso para auxiliar os usuários.

No segundo ano, o aplicativo recebeu uma segunda e terceira versão que incorporava uma atualização solicitada pelos usuários: um guia prático elaborado para melhorar a experiência de uso, trazendo o mapa das informações dentro da plataforma. Em 2021, a SEE/MG adicionou um curso “autoformativo” para os (as) professores (as), gestores da REE/MG, familiares e estudantes. A formação tinha carga horária de 60 horas e era desenvolvida na plataforma *Google for Education: recursos e possibilidades*, visando a instruir o uso mais adequado, eficaz e eficiente do aplicativo (SEE/MG, 2020).

Oliveira et al. (2021) tentaram capturar os problemas de funcionalidade da plataforma relatados pelos *feedbacks* dos usuários, especialmente, no ano de 2020 e 2021. Essas opiniões relatadas nos sistemas operacionais de *download*, segundo os autores, mostravam indicativos importantes

das dificuldades enfrentadas por estudantes e professores (as) com relação a sua satisfação ou não com a plataforma “Conexão Escola” (OLIVEIRA et al., 2021).

Conforme os relatos visitados pelos pesquisadores, apareciam várias das dificuldades dos estudantes e professores (as) da REE/MG com o uso do aplicativo, por exemplo, a incompatibilidade com aparelhos celulares específicos. Em uma mensagem mencionada no artigo, um dos usuários dizia não conseguir acessar com o seu modelo de telefone móvel (OLIVEIRA et al., 2021).

Ao consultar o aplicativo na *Play store*, espaço de *downloads* de aplicativos para telefones com o sistema Android, vê-se que isso realmente procede, há uma grande maioria de reclamações nessa direção nos três anos de REANP. Os comentários criticam, principalmente, a instabilidade da plataforma que parava de funcionar aleatoriamente e a organização das informações que segundo eles, mostrava-se “bagunçada”.

Os indicadores socioeconômicos dos alunos (e suas famílias) matriculados na REE/MG, como nas demais redes públicas de ensino do país, apontam uma parcela considerável de matrículas de estudantes dos extratos sociais mais vulneráveis. Esse grupo foi fortemente afetado pelas desigualdades digitais de acesso, escancaradas com o ERE, deixando nítido o que estava em jogo para essa parcela.

No mesmo levantamento, notam-se alunos e familiares ironizando as possibilidades de ter que comprar um equipamento material caro para a continuidade do ensino, como um celular ou computador (OLIVEIRA et al., 2021). Em meio às complexidades (também econômicas) do isolamento social e do ERE, muitos pontuavam não ter condições financeiras para adquirir uma TDIC - tendo que se importar com contas mais básicas e essenciais naquele contexto delicado.

Uma vez que a política pública tenha sido planejada e formulada com o propósito de reduzir as desigualdades educacionais, tal qual exposto na Resolução n.4310/2020, infere-se que ela não atingiu tal objetivo. E ainda teve um efeito reverso, terminou acentuando as desigualdades educacionais na REE/MG por causa da falta de acesso às ferramentas tecnológicas desigual de professores (as) e estudantes, como concluíram Lima, Ramos e Oliveira (2022).

Mendes e Alves Souto (2021) ainda descreveram outros elementos que não aparecem dispostos na Resolução inicial e podem ter atravessado, de alguma forma, o programa educacional mineiro. São os documentos orientadores para as medidas didático-pedagógicas (Guias práticos para o Início do Ano Letivo 2021; Documentos Orientadores do REANP, em 2020 e 2021); os

trabalhos informativos da SEE/MG (“Escola Acolhedora” ou “Acolhimento remoto sem uso de conectividade”).

Nesta conta, entram o “Projeto Vamos aprender”⁴⁴; as legislações e deliberações publicadas no Diário Oficial do Estado (DOE), as dúvidas comuns presentes no *site* “Estude em Casa”, e o próprio endereço eletrônico - outro canal de suporte da política institucional para os professores (as) e estudantes da REE/MG (MENDES; ALVES SOUTO, 2021).

4.2. A ação pública na prática: o pentágono das políticas públicas

Retomando o olhar sociológico captado com a escrita do capítulo anterior, neste tópico buscando abarcar as dimensões práticas e chegar às análises finais da pesquisa, tem-se no horizonte a perspectiva que reforça a observação de Carvalho (2015a). Ele afirma que sempre se deve procurar as lógicas vastas e fragmentadas presentes na sequência de fatos do fenômeno social estudado (mosaico da ação) para achar as racionalidades dos atores dentro da lógica da ação. Resulta que com base na planificação ampla da ação pública se escapa do “ângulo funcionalista dos instrumentos que estruturam” os programas institucionais de políticas públicas (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012, p.47).

Nesse complexo, a sociologia da ação pública propõe ir atrás das explicações sociais, inerentes aos pormenores das questões da vida em sociedade, e pertencentes ao objeto e ao recorte de tempo instituído. Por conta disso, Lascoumes e Le Galès (2012, p.21) chamaram a ação pública de um “espaço sociopolítico”, recortado de técnicas, instrumentos, finalidades, conteúdos e projetos de ator”. Logo, a tarefa de elucidar a ação pública, “é, de algum modo, um trabalho de desconstrução pelos instrumentos”.

É uma abordagem que faz captar dimensões que, de outra maneira, seriam poucos visíveis e escancarando a relevância dos efeitos sociais e das regulações de dominação em um fenômeno social (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013).

Desse jeito, um instrumento de ação pública pode ser traduzido como a ferramenta técnico-social que organiza as relações sociais do poder do Estado com seus devidos destinatários, destacando as representações e significados dos locais de onde se fala. Sabendo que as redes

⁴⁴ Projeto do Consed junto com a Undime, reunindo organizações como a Fundação Roberto Marinho, e o ItaúSocial, para ofertar programas televisivos a todas as idades de estudantes da Educação Básica, com base na BNCC.

sociais e conexões que operam a política na prática, favorecem ou não, em maior ou menor grau, uma ou outra interpretação analítica, mais do que somente os objetos técnicos (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013).

Nos dispositivos instrumentais da ação pública, é potencializado o emaranhado interligado que torna real a ação política comum do Estado. Desse modo, os mecanismos políticos da ação pública, os ditos instrumentos tratam de:

“não somente de compreender as razões que levam a se reter certo instrumento muito mais que outro, mas de considerar, igualmente, os efeitos produzidos por essas escolhas. A título indicativo, é possível catalogar minimamente esses instrumentos: legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação” (LE GALÈS; LASCOUMES, 2012, p.22).

Uma última nota: mesmo que se argumente sobre a pluralidade das questões e dos instrumentos semânticos quando se pensa na questão da coordenação e cooperação que fazem os programas públicos acontecerem; sabe-se serem excepcionais os textos capazes de analisar de forma multi-instrumental uma política ou uma ação pública (SOUZA, 2006; 2018; LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013). Ademais, destaca-se os riscos e fragilidades metodológicas e teóricas, recorrentes ao criar demasiadas caixas analíticas tal qual advertido por Oliveira (2011).

Com tantos sentidos, a política pública (educacional) em um contexto individual da ação pública não pode estar confinada aos processos de acepção, de execução e aos efeitos que a determinam (BARROSO, 2006). Isto porque o conceito de Estado carrega uma associação social equivalente ao plano do político (OLIVEIRA, 2010c; 2010d).

Diante da questão de como aplicar a teoria da ação pública na prática, adotou-se a sugestão teórico-metodológica apresentada por Pinto (2014) e Macedo (2021), a partir do que foi formulado por Lacoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013), o chamado “pentágono das políticas públicas”. De acordo com os pesquisadores franceses, na categorização geométrica aparecem contempladas as cinco situações que planificam os elementos da lógica abrangente da ação na prática: os atores; as representações, as instituições, os processos e os resultados (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; p.47).

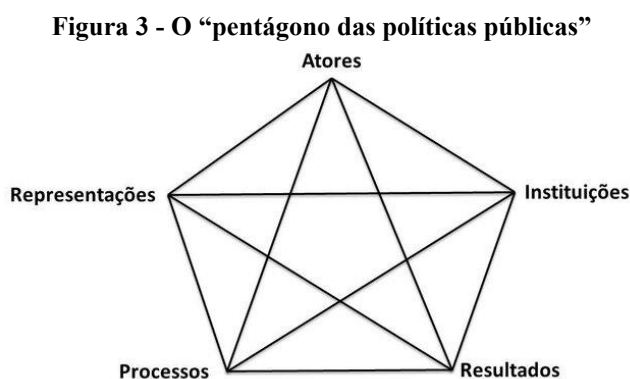
O quadro proposto por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012) é descrito da seguinte forma:

“os atores podem ser individuais ou coletivos, são dotados de recursos, têm certa autonomia, estratégias e são capazes de fazer escolhas, são mais ou menos guiados por seus interesses materiais e/ou simbólicos. As representações são os quadros cognitivos e normativos que dão sentido às ações, as condicionam, mas também as refletem. As instituições são as normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações. Os processos são as formas de interação e de recomposição no tempo que apreendem as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos. Os resultados, os outputs, são as consequências, os efeitos da ação

pública. Observa-se, nessa forma de análise, a interdependência dos elementos que a compõem (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p.46 *apud* PINTO, 2014).

As pontas do quadrante da ação pública (“pentágono das políticas públicas”) que se parecem e conversam com a abordagem proposta no “ciclo de políticas”, desenvolvido por Ball e Bowe (1992), que foi discutido e aperfeiçoado por outros autores (MAINARDES, 2006; MENDES; ALVES SOUTO, 2021). Procurou-se, então maneiras de raciocinar sociologicamente o fenômeno social, atribuindo características que olhem mais para os programas políticos e a forma como eles se portam na lógica da ação, como bem detalharam Pinto (2014) e Macedo (2021).

Portanto, o quadro da ação pública e as pontas do “pentágono das políticas públicas” se ilustra dessa forma:



Considerando o esquema acima, cabe nomear na ação pública inquirida, os vetores possíveis dentro do enquadramento descrito. Aqui, o “pentágono das políticas públicas” é um motivador capaz de mentalizar o quadro da ação pública pesquisada. No entanto, cabe frisar que apenas a categorização cuidadosa com os menores detalhes formadores de cada ponta da forma geométrica da ação pública já valeu de fonte metodológica e teórica de muitas dissertações e teses, como a dissertação de Santos (2021). Sabendo dos outros focos deste texto, o objetivo determinado da seção a seguir consiste apenas em provocar, de forma mais incipiente, o olhar sociológico da ação pública.

4.2.1. A ação pública na política educacional estabelecida e as pontas do pentágono: atores apresentados, representações, instituições, processos e resultados

- **Atores apontados**

Parte-se da ideia dos múltiplos atores (individuais ou coletivos) para categorizar na ação coletiva avaliada, alguns atores com personalidade suficientemente capazes de terem suas opiniões, participações e deliberações consideradas nas escolhas mais ou menos guiadas no processo estudado (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013; PINTO, 2014; DA SILVA FEITOSA; SANO, 2021). No presente contexto, escolheu-se interpor os primeiros agentes centrais da ação inquirida, os ditos protagonistas sendo os (as) professores (as) da Educação Básica do ensino regular da REE/MG, sobretudo os respondentes do levantamento realizado na pesquisa TDETP (GESTRADO, 2020a).

Colocar a relevância na percepção dos docentes, é por si só, uma quebra de contrato significativo, visando a descentralizar e a fragmentar a ação pública pesquisada, como apreendido na literatura das condições de trabalho docente e da sociologia da ação pública. Entende-se o papel e valor substancial dos sujeitos docentes para contar as circunstâncias que atrapalham, melhoram ou modificam seu *labor*.

Esse é um argumento primordial do contexto condicionado assistido pelos óculos da teoria da ação pública: quem, senão os (as) professores (as), melhores atores para contar das experiências que interferem em sua própria condição profissional? Como resultado, outros significados que não aqueles das leituras estatais, midiáticas (jornais) e etc., exatamente como havia sido receitado na teoria sociológica da ação pública.

De modo geral, sabe-se que os atores de uma ação pública podem ser individuais ou coletivos, com recursos, estratégias, vontades e motivações dispersas. Há, portanto, outra gama enorme de fatores que perpassa as condições de trabalho de cada professor (a) da REE/MG (LASCOURMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013).

Deve-se relativizar também os (as) professores (as) como categoria bastante heterogênea, visto que existem várias individualidades da classe, até mesmo dentro da REE/MG. Para exemplificar, basta compreender que um trabalhador docente efetivo não possui a mesma condição de trabalho e emprego de um trabalhador docente designado (AMORIM; SALEJ; BARREIROS; 2018; SOARES, 2020; SEE/MG, 2023).

Como dito no primeiro capítulo, a “superdesignação” provoca distanciamentos sinceros com os melhores vínculos de trabalho e emprego, estabilidade fundamental quando se pensa os direitos trabalhistas maiores do grupo efetivo. Outra consequência do fenômeno dos designados na REE/MG é a falta de estabilidade e acompanhamento dos projetos pedagógicos de ensino-aprendizagem, pois com os contratos de trabalho abreviados, finalizados a cada ano letivo,

existe uma alta rotação deste grupo significativo de professores (as) na rede (VIEIRA; OLIVEIRA, 2012; AMORIM; SALEJ; BARREIROS; 2018; SOARES, 2020; SEE/MG, 2023).

Sendo os atores coletivos, os efeitos sob os professores (as) perpassam dimensões conjunturais como as situações epidemiológicas da pandemia, distintas em cada localidade (ainda mais em um estado tão grande); outras associativas, das orientações sindicais e das redes formadas; ou o componente das localidades e níveis de ensino. Ainda, transpõe sob os docentes os sistemas avaliativos escolares, além dos mecanismos gerenciais de desempenho, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e as adequações ao momento da Covid-19.

Estabelecidos os principais protagonistas, em um outro exercício poderiam ser emoldurados no retrato da ação pública outros atores da cena em questão: os estudantes e seus familiares, em especial no que tange ao ERE e todas as adaptações. Nesse sentido de pensar o filme da ação pública que remete aos elementos da sociologia de Anthony Giddens (2002), assiste-se ainda aos governos locais de cada cidade com escolas da REE/MG, sobretudo nas áreas e secretarias da educação; às outras instituições como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com seu braço em Minas Gerais. Podem compor a foto da ação pública ainda como atores, os muitos grupos de mercado atuantes na educação, tais como as fundações privadas (em diferentes níveis), agentes na prática educativa em MG⁴⁵.

Além disso, são atores da cena, se tomada a capilaridade da ação pública analisada: a SEE/MG; as 47 SRE/MG; os gestores educacionais; as unidades escolares ou instituições de ensino; os gestores escolares; os sindicatos como o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG), ou o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro/Minas). É possível adicionar a conta, outros agentes como: o Ministério da Educação (MEC), o INEP; os conselhos nacionais e suas deliberações como o CNE, e também o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Ainda vale citar os conselhos estaduais como o CEE/MG, o ConsFundeb/MG; e CAE/MG.

Isso demonstra que o dever de categorizar os atores apresentados não é simples e não se pretende realçar todos eles ou definir minuciosamente quem são e como interferiram no tema

⁴⁵ Muitos estudos analisam os grupos de mercado (nacionais e internacionais) que se inserem e alteram o contexto da educação. Não se atreveu aqui identificar tantas instituições. Para se ter essa dimensão em mente, um desses grupos de mercado foi estudado no trabalho de Rezende (2021) e tem a ver com as redes que conectam as “organizações *think tanks*”.

da ação pública colocada. O olhar deste texto apenas destaca os (as) professores (as) da REE/MG, efetivamente dando voz às suas demandas, tal qual será visto na última seção.

- **Representações, Instituições, Processos e Resultados**

As outras pontas do pentágono sugerido por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013) sustentam as representações, as instituições, os processos e os resultados da ação pública averiguada. Adianta-se que, por serem fatores constituintes do rejunte do processo social estudado, acabam misturadas no contexto da ação pública, por isso, a atividade de busca e categorização praticada na seção anterior foi aqui acomodada em uma outra dinâmica, ainda mais simples.

De acordo com Macedo (2021, p. 79), o “pentágono das políticas públicas” pode ser assimilado na análise final ou parcial das de políticas públicas e se ancora em um olhar sociológico mais antigo. Por isso, as pesquisas sobre as políticas atravessam as sociedades “nacionais e industriais que seguiram a trajetória da modernidade ocidental e tiveram como guia a postura e as deliberações do Estado” (DYE, 1984; SOUZA, 2006). E fazem da análise das políticas públicas, importantes componentes para compreender as sociedades contemporâneas e sua regulação. Nessa perspectiva, os estudos da ação pública passam a ser chaves de resposta “dos grandes paradigmas das ciências sociais” (MACEDO, 2021, p.79).

Aceitando os paradigmas dispostos, Macedo (2021, p.83) vê a interação entre as categorias do “pentágono das políticas públicas”, ocorrendo em dois principais lugares - tal como Muler e Surel (2004): “(a) um, de índole subjetiva, o quadro cognitivo da política pública; (b) outro, de índole objetiva, o quadro normativo da política pública”. De acordo com os três pesquisadores, a frequência das subjetividades engloba os atores e as narrativas dos mesmos, apresentadas de modo individual ou coletivo, como por meio dos órgãos, em que se reúnem; afora, as representações desempenhadas pelos valores, localidades, ou circunstâncias dos atores apresentados (MULER; SUREL, 2004; MACEDO, 2021).

No degrau da objetividade, enquadram-se as regras e os órgãos estabelecidos pelo Estado, instituídos para conciliar interesses individuais ou grupais, promovendo a estabilidade. Em outras palavras, na segunda dimensão objetiva permanecem emolduradas as instituições e os resultados. No vão entre as duas frequências, localizam-se os processos sociais (MULER; SUREL, 2004; BARROSO, 2006; PORTALES, 2019; MACEDO, 2021).

Portanto, os atores apresentados (os (as) professores (as) da REE/MG, e as representações são “os quadros cognitivos e normativos que dão sentido às ações, as condicionam, mas também as refletem”, remetendo aos determinantes do objeto. Entram ainda a historicidade e trajetória das questões produzidas, situações com grande interferência no processo político (LASCOUMES, LE GALÈS, 2007; 2012; 2013).

A ponta das representações da lógica da ação está verificada em muitos assuntos tangenciais ou formadores do fenômeno estipulado. Ou seja, aqui se refere as condições de trabalho docente em geral; as condições de trabalho docente na pandemia na realidade do estado de Minas Gerais. Qualifica-se dessa maneira, as passagens de temporalidade descritas em algum momento do texto e as diferentes interpretações do estado e dos docentes como as contextualizações da ação pública - hábeis para explicar as “representações” do processo social vivenciado.

No pentágono da ação pública, é importante mencionar que as etapas não são e nem estão estáticas, tampouco possuem um caráter gradativo, seguindo princípio muito parecido com a interação dinâmica e conectada das etapas dos contextos presentes no “ciclo de políticas” de Ball e Bowe (1992). Assim, essa demonstração prática da ação pública não deve ser considerada como um modelo sequencial, mas sim como uma forma dinâmica de pensar o fenômeno social investigado (LASCOUMES, LE GALÈS, 2007; 2012; ANDRADE; VALADÃO, 2017; PORTALES, 2019).

Chega-se então, na ponta das instituições. Conforme Lascoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013), é neste espaço que estão contempladas as normas, regras, rotinas, i.e., os procedimentos que governam as interações. Desse jeito, as instituições aprontam as formulações planejadas e dotadas de um sentido normativo, produzindo ação e reação, refletindo nas próprias práticas. Em suma, são orientações direcionadas a partir de um ponto de vista, de poder ou de responsabilidade coletiva, normalmente o do Estado, capazes de desencadear uma série de agitos interativos ao buscar uma solução para uma situação.

Trazendo a ação pública do caso analisado, categorizam-se como fatores institucionais todas as normativas jurídicas e políticas, os efeitos imediatos e as reverberações na rede como principais instituições do pentágono da ação pública vista. Nesse sentido, o REANP é a principal ferramenta de resposta da política institucionalizada da SEE/MG para a continuidade do ensino, de forma remota, na REE/MG - durante a Covid-19. E a leitura dos manuais e da Resolução n.º 4310/2020 justificam este lugar no presente trabalho.

Existe ainda uma ponta do pentágono que sublinha e refere-se aos processos das políticas públicas, abarcando as interações e as recomposições do tempo apreendido, onde se encontram as motivações e informações que levaram àquela mobilização dos atores individuais e coletivos, que não outra (ou em detrimento de).

No processo demonstrado, cabe uma nota quanto aos momentos de um objeto: os dados de uma pesquisa como a TDETP, realizada pelo GESTRADO/UFMG, compõem o lugar específico do momento e espaço determinados àqueles respondentes, mesmo que aleatórios. Isso faz dos processos que envolvem as condições de trabalho docente, e as adaptações para o ensino digital, parte da duplicidade subjetiva e objetiva do tema da ação comum.

Para Macedo (2021), o fato de os processos estarem participando das duas dimensões (subjetiva e objetiva) fica escancarado ao considerar que frente ao componente regulador e orientador das restrições conjunturais pelas instituições como na política implementada do REANP, encontram-se as interações, e cada ator (individual ou coletivo) age ou reage à revelia de seus desejos e vontades na ação pública, carregando o critério da subjetividade e da intenção.

Ademais, as conexões realizadas entre as interpretações sociais dos atores e os fatores institucionais (normativos) reluzem traços subjetivos e objetivos (MACEDO, 2021, p.82). Na ampla rede, a subjetividade dos atores não acaba esquecida frente à ação coletiva comum. Elas somente expressam as individualidades, na direção em que as pessoas e suas relações sociais coabitam a esfera pública, um processo político e social explicado por Barroso (2006).

Acerca desse lugar compartilhado de intenções, “ignorar ou menosprezar a subjetividade da ação pública é uma falha expressiva, pois a mesma tem capacidade para alavancar os resultados da ação pública, bem como fazê-la fracassar” (DA SILVA FEITOSA; SANO, 2021, p.36). É válido dizer que a sociologia do processo se preocupa com a articulação e o encaixe de todas as combinações elementares práticas da engrenagem da ação prática. É a análise de políticas públicas instituídas é mais um elemento do mosaico extenso da ação pública (SOUZA, 2006; 2018). Em resumo, para a ação firmada, basta dizer que os processos podem se referir a todo o conjunto descrito.

Por fim, a ponta do pentágono que se relaciona, descreve, analisa e reflete sobre os resultados, os *outputs*, o que também delimita os impactos do objeto temático. Nessa direção, há um fator causa/consequência das ideias expandidas da ação comum, ou “a interdependência dos elementos que a compõem” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p.48).

Logo, os achados apresentados no final do texto e nas considerações finais da dissertação são componentes dos resultados da ação pública pesquisada. Em que pese as condições atípicas da pesquisa quantitativa do GESTRADO/UFMG, e que elas não valem para todo o período pandêmico, tem-se informações sobre as condições do trabalho docente, dos (as) professores (as) do ensino regular da Educação Básica, da REE/MG. Os achados ajudam a elucidar a percepção dos protagonistas para revelar essas circunstâncias e demonstrarão algumas das inovações sociais do processo estudado.

No final, nos efeitos desejados ou indesejados, existe uma inovação social. Sobre essa direção, Portales (2019) vê a inovação social como política de atenção social voltada à um questionamento, muito similar às definições de políticas públicas em Reis (2010). Toda ação pública pode vir seguida de inovações sociais, ainda que se diminua a caracterização do termo (se pra bom, ou se pra ruim), mas concentradas nas incidências desencadeadas. Busca-se mais adiante encontrar alguns desses efeitos na ação estudada.

4.3. Dados da pesquisa do GESTRADO/UFMG sobre as condições do trabalho docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Finalmente, apresenta-se a pesquisa TDETP do GESTRADO/UFMG, fonte dos dados quantitativos secundários organizados e analisados nesta dissertação. A parte final é combinada entre a descrição dos dados da pesquisa realizada pelo GESTRADO/UFMG em parceria com a CNTE, exaltado o recorte feito para as estatísticas dos (as) professores (as) respondentes da REE/MG; junto das considerações opinativas do autor. Ademais, como explicado ao longo da dissertação, foram selecionadas quatro principais categorias analíticas para ajudar a interpretação dos dados.

Nogueira (2012), assim como Duarte e Hypólito (2021), destacam a imprecisão e a incerteza de tantas normativas ao estabelecerem o que são condições justas de trabalho para os (as) professores (as). Soma-se a isso a variedade de dimensões e camadas sociológicas ecoadas pela teoria da ação pública e seus instrumentos, vistas nas preocupações de Pinto (2014), Andrade e Valadão (2017) e Santos (2021). Diante de tantas camadas semânticas, é necessário que se firme parâmetros para gerar uma leitura mais acurada dos dados das condições laborais dos docentes da REE/MG.

Por essa razão, foram consultadas produções diversas como as de Arruda (2020), Paes e Freitas (2020), Milliet (2022), Silva (2022) e Oliveira (2023); a gama de relatórios e artigos dos membros do GESTRADO/UFMG sobre a pesquisa referida; e os resultados do questionário de “Resposta Educacional a Pandemia de Covid-19 no Brasil” aplicado pelo INEP - em suas duas edições. Com base nessas produções, formulou-se o entendimento que i) o acesso ao ambiente virtual propiciado pelas mídias digitais (plataformas, aplicativos e afins); ii) o uso das ferramentas tecnológicas, ou as TDIC, que tornam possível o acesso ao lugar do ensino; iii) a capacidade de conexão de professores (as) da REE/MG à Internet; e a iv) habilidade no uso desses mecanismos por parte dos envolvidos na aula, para tornar possível o uso pedagógico das tecnologias; compõe um conjunto de aspectos que organizam os principais componentes a serem observados sobre a materialidade das condições de trabalho dos (as) professores (as) respondentes da REE/MG.

Resta ver qual é a situação, ou nas palavras de Duarte e Hypólito (2021, p. 743) “ouvir as percepções” aferidas pelo GESTRADO/UFMG sobre as quatro circunstâncias, no momento inicial da Covid-19, para os professores (as) da REE/MG. Finaliza-se estabelecendo um grau de relação entre a discussão feita com os números demonstrados na realidade destes docentes.

4.3.1. Metodologia da pesquisa do GESTRADO/UFMG e o recorte da base de dados derivada dos professores (as) da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Nos formatos virtuais e simultâneos do ERE, verifica-se a interação condicionada dos elementos mencionados, conformando o quadro individual e familiar apresentado para cada um dos atores escolares de uma determinada aula. Vale falar há um peso maior para as condições digitais dos “organizadores” da dinâmica pedagógica virtual, responsáveis por “hospedarem” o ambiente virtual, na maior parte do tempo os trabalhadores docentes. Visando melhor compreender a realidade do ERE e “conhecer os efeitos das medidas de distanciamento social impostas pela Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica, o GESTRADO/UFMG tomou a iniciativa de realizar uma pesquisa para a qual foi necessário: a) definir o desenho metodológico; b) elaborar o instrumento de coleta de dados; e c) sistematizar e analisar os resultados da pesquisa TDETP (GESTRADO, 2020a, p.5).

Contando com a parceria da CNTE na mobilização dos professores (as) respondentes e na posterior divulgação dos resultados, foram buscadas participações de docentes lotados em todas as redes públicas de ensino municipais, estaduais ou federal – do Brasil. Um universo, que

averiguado no Censo Escolar de 2020 pelo GESTRADO/UFMG e depois por Oliveira e Pereira Júnior (2021), representava uma parte da ampla oferta pública de educação naquele ano de 2020: 1,7 milhões de professores (as) atuantes, mais de 38 milhões de alunos matriculados em 139 mil unidades de ensino (INEP, 2020a).

As respostas foram coletadas entre 8 e 30 de junho, por meio de um formulário na plataforma *Google Forms*, cuja divulgação oficial se deu por meio das mídias sociais do GESTRADO/UFMG e da CNTE. Na busca de outras formas para disseminar a pesquisa, a entidade sindical encaminhou correspondências para suas filiadas estaduais e locais. Ao final do tratamento dos dados capturados, processo no qual se retirou as respostas incompletas, ou os casos repetidos, totalizou-se amostra significativa de 15.654 professores (as) das redes públicas de ensino do Brasil, dos quais 22% eram homens e 78% mulheres (GESTRADO, 2020b, p.4).

Estiveram contemplados docentes de todas as 27 UFs do País, com atuação nas distintas etapas/subetapas da Educação Básica (educação infantil; ensino fundamental – anos iniciais e anos finais; e ensino médio). Além de obter respostas de docentes do ensino regular, a pesquisa alcançou profissionais nas outras modalidades de ensino: na EE, na EJA, bem como na educação profissional e tecnológica, na educação do campo e na educação escolar indígena e quilombola (GESTRADO, 2020a; 2020b).

A pesquisa do GESTRADO/UFMG aconteceu em um contexto sanitário muito delicado, e permeado das medidas de isolamento social. Segundo os números de contaminados e mortos no período da Covid-19, aconteceram três grandes “ondas” maiores da doença. O momento entre maio e agosto de 2020, que engloba o período da pesquisa do GESTRADO/UFMG, fotografou as incertezas do momento inicial da Covid-19, a primeira dessas grandes “ondas” epidemiológicas (COTA, 2020).

Para lembrar, no dia 08 de junho, quando a coleta de dados começava a ser feita, o boletim da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG) registrou 2.163 casos confirmados nos três meses da Covid-19 no estado, com 44 mortes em decorrência do vírus (COTA, 2020; JHU, 2023; SES/MG, 2023). As dúvidas que pairavam sobre o novo agente patógeno fizeram com que a adesão ao isolamento social fosse maior nos meses iniciais da pandemia, como bem mostraram Moraes, Silva e Toscano (2020). Certamente, a condição sanitária atípica causou uma série de decisões metodológicas tomadas para a pesquisa ocorrer (GESTRADO, 2020a; 2020b).

Inicialmente, descartaram-se as formas presenciais de entrevista ou preenchimento das respostas, a fim de preservar a saúde dos professores (as) e dos integrantes do GESTRADO/UFMG (GESTRADO, 2020a). A presencialidade exigiria outros custos financeiros e permissões junto ao poder público que estavam totalmente inviabilizados por causa das mesmas medidas de isolamento social e da ausência do financiamento ativo das agências de fomento (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Com isso e por causa da suspensão das atividades presenciais na UFMG, os pesquisadores do GESTRADO/UFMG que realizavam suas atividades de maneira remota, igual no teletrabalho tiveram que planejar e desenvolver um questionário eletrônico a ser disseminado nas redes sociais alcançando os (as) professores (as) das redes públicas de ensino da Educação Básica.

A oferta, o acesso e a proliferação de plataformas digitais gratuitas devido ao momento de reclusão social ajudaram a estabelecer o *Google Forms*, cuja interface intuitiva estava conhecida e popularizada em razão de vários levantamentos da pandemia adotarem a própria (OXFAM, 2021). Isso auxiliaria, como de fato ocorreu, na praticidade do trabalho dos respondentes, e do grupo de estudos na análise e produção das estatísticas finais (GESTRADO, 2020a; 2020b; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Era sabido que a taxa de abandono de pesquisas autoaplicadas e *online*, como verificou o trabalho de Nunes (2021), tenderia a ser mais alta do que em outras ferramentas de entrevista. Optou-se então, por adicionar automatizações condicionadas que impediam o avanço do respondente no formulário, caso não fossem preenchidas adequadamente as questões na ordem estabelecida.

Soma-se a isso, o fato de o GESTRADO/UFMG ter reduzido e agrupado questões fechadas em categorias simples e objetivas, para que se considerasse as melhores intenções, aumentando a qualidade das respostas captadas. Sobre isso, diversos trabalhos demonstram que o tempo e a extensão de um questionário são aspectos desanimadores para os entrevistados e levam a queda de veracidade nas marcações selecionadas (BARBETTA, 2010; NUNES, 2021).

Apesar da celeridade com que se formou o mecanismo, o instrumento passou por intensa revisão de equipe, inclusive com a aplicação simulada entre os membros para testar e reparar possíveis erros. O questionário levava, em média 15 minutos, para ser respondido completamente e a aceitação em participar como voluntário do levantamento dependia da pela aceitação prévia de um termo de livre consentimento.

Nesse termo, o respondente autorizava o uso das respostas em estudos como o feito aqui nesse trabalho, em que não se identificou nenhum sujeito, observando as regras de pesquisa impetradas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG)⁴⁶ (GESTRADO, 2020a; 2020b).

Tratou-se, desse modo, de pesquisa cuja amostragem era não probabilística, uma vez que não havia sido usada uma listagem prévia do universo da população visando estabelecer o recorte amostral pesquisado. De modo geral, o campo da Estatística conta que a amostragem probabilística é uma técnica metodológica com vistas de evitar pesos desproporcionais e vieses (BARBETTA, 2010).

Na seleção não probabilística, como no trabalho do GESTRADO/UFMG, não se pode relativizar os comportamentos mensurados a um retrato mais abrangente de todos os (as) professores (as) da Educação Básica ou da REE/MG (BARBETTA, 2010). Ao final, restringe-se os achados aos parâmetros únicos do grupo de respondentes. Pensando nisso, evitou-se fazer comparações maiores com o universo. As comparações, por mais pertinentes que sejam não podem passar das comparações simples como as que fizeram Oliveira e Pereira Júnior na sessão “perfis da amostra”, no artigo em que explicam a pesquisa nacional do GESTRADO/UFMG e da CNTE.

Além disso, ainda com esse último fator em conta, o GESTRADO/UFMG e a CNTE promoveram relevante campanha virtual de mobilização visando atingir números maiores de respondentes. O esforço junto aos trabalhadores docentes sindicalizados observava o total absoluto monitorado pelo grupo de pesquisa em tempo real do total absoluto de respostas atingidas. As informações serviam ao fim de direcionar maiores divulgações entre os parceiros locais do sindicato, naqueles estados que haviam alcançado menos respostas.

Para as análises desta dissertação retirou-se, da base nacional da pesquisa do GESTRADO/UFMG, a base derivada dos dados. No recorte, ficaram apenas as respostas dos professores (as) respondentes que pertencesse à REE/MG. A análise foi feita usando o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Em primeiro lugar, introduziu-se o panorama do perfil dos professores (as) respondentes da REE/MG. Adiante, agrupando questões do formulário mais próximas com as perguntas que

⁴⁶ Para confirmar o registro da pesquisa, o Comitê de Ética através do telefone (31) 3409-4592 e e-mail coep@prpq.ufmg.br. Essa nota serve para resguardar os pesquisadores e pesquisados dos compromissos firmados, bem como afirmar o cuidado ético no manuseio dos dados.

buscavam saber sobre o acesso digital, e dialogando com as quatro categorias apresentadas pela literatura das condições de ensino digitais, interpretou-se os dados descritos mais relevantes, de modo a contribuir com os achados finais da dissertação (INEP, 2021b).

4.3.2. Perfil dos respondentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

O banco de dados recortado totalizou 667 docentes, que lecionavam unicamente na REE/MG. Sabe-se que naquele ano, os professores (as) da REE/MG eram 138.426, de acordo com o ofício enviado pela SEE/MG (SEE/MG, 2023). MG teve 1.763 respondentes e do lado de quatro outros estados do País (Ceará, Paraná, Mato Grosso do Sul e Paraíba) representaram os maiores números de respondentes da pesquisa (GESTRADO, 2020a; 2020b).

No intuito de melhor demonstrar os dados, o questionário possuía o primeiro agrupamento de seis perguntas para compreender informações do perfil desses docentes. Nessa direção, não é válida a análise da primeira pergunta (IB1. Você é docente na rede: Rede Pública Municipal; Rede Pública Estadual; Rede Pública Federal) pois todos os casos da base final numérica adaptada se restringem aos professores (as) da REE/MG.

Sabe-se que a primeira pergunta podia conter mais de uma rede de ensino como resposta porque o Censo Escolar relata ser corriqueiro que professores (as) das redes de ensino estaduais trabalhem em outras, principalmente na municipal⁴⁷ (INEP, 2022). Essa é uma situação que carrega outros debates teóricos, inclusive o da municipalização das redes estaduais, fato que também acontece na REE/MG (MOTTI, 2007; VIEIRA, 2010; MARTINS; ARAÚJO; AMORIM, 2022). Contudo, ainda que se argumente serem esses (as) professores (as) com dois vínculos, funcionários da mesma REE/MG, metodologicamente, optou-se por excluir os casos que estariam em mais de uma rede. Pois, o entrevistado poderia ter respondido o questionário imaginando a dinâmica de trabalho das outras redes, que não a REE/MG.

As duas primeiras questões ajudaram a firmar o parâmetro utilizado para o recorte dos dados dos docentes da REE/MG. Com isto feito e definido, averiguaram-se 667 docentes respondentes da REE/MG (Tabela 11); dos quais, 70,6% eram do sexo feminino e 29,4% do sexo masculino (IB3. Qual é o seu sexo?).

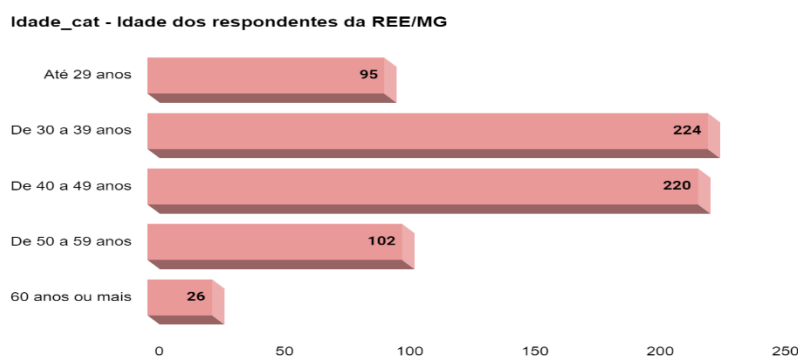
⁴⁷ Residual: foram 191 docentes de Minas Gerais respondentes da pesquisa do GESTRADO/UFGM que lecionavam na REE/MG e na municipal; 1 que lecionava na municipal e federal; e 1 que relatou lecionar nas três redes, ao mesmo tempo.

Tabela 11 - Sexo dos Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG

Sexo dos respondentes da REE/MG		
Feminino	Masculino	
471	196	667
70,6%	29,4%	100%

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

Observa-se que o grupo da REE/MG contempla professores (as) de 16 a 68 anos de idade (IB4. Qual é a sua idade? 16 a 75 anos). A maior predominância de respostas foi dos trabalhadores entre 30 e 49 anos, mais de 66,0% do total (Gráfico 1).

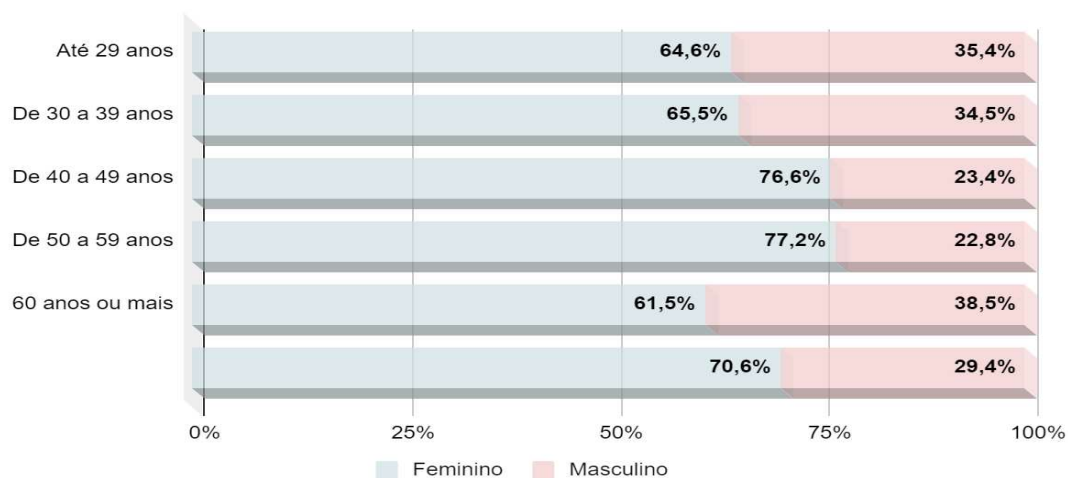
Gráfico 1 - Faixa etária categórica - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

Para tornar a visualização melhor, gerou-se o cruzamento descritivo (Gráfico 2) da variável idade (no questionário numérica, agora categórica e organizada em cinco estratos) junto do sexo dos profissionais: a) docentes até 29 anos de idade representam cerca de 14,2% do total (sendo 64,7% feminino e 35,3% masculino); b) professores (as) de 30 a 39 anos de idade são 33,6% do total (sendo 65,5% feminino e 34,5% masculino); c) trabalhadores de 40 a 49 anos de idade somam 33,0% (sendo 76,6% feminino e 23,4% masculino); d) os sujeitos de 50 a 59 anos de idade totalizam 15,3% (sendo 77,2% feminino e 22,8% masculino); e) e por último, os indivíduos de mais de 60 anos de idade representam uma fatia de 3,9% das respostas (sendo 70,6% feminino e 29,4% masculino). Constata-se maior participação feminina, como era esperado.

Gráfico 2 - Faixa etária por sexo - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG

Idade_cat por sexo - Respondentes da REE/MG



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM (2020a).

Também é usual que os (as) professores (as) de uma mesma rede como a REE/MG atuem em uma ou mais etapas/subetapas, imaginando por exemplo um docente do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, a quarta questão (IB5.Em qual (is) etapas/segmentos da Educação Básica você atua? EI, EF1, EF2, EM) aceitava mais de uma opção preenchida. A distribuição (Tabela 12) das etapas de atuação dos professores (as) da REE/MG ficou desse modo: 0,7% atuantes na Educação Infantil; 11,9% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 39,1% nos anos finais do Ensino Fundamental; e 48,3% no Ensino Médio.

Tabela 12 - Etapas da Educação Básica - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM

Etapas da Educação Básica - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM.	
	Total de respostas em percentual
Educação Infantil	0,7%
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	11,9%
Ensino Fundamental – Anos Finais	39,1%
Ensino Médio	48,3%
Total	100%

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM (2020a).

Tomando a primeira pergunta (CT1. Você está realizando atividades de trabalho não presenciais (a distância) devido à COVID-19?) do bloco “condições de trabalho”, constatou-se na pesquisa nacional que 84,3% dos respondentes, no momento do levantamento, encontravam-se desenrolando atividades do ERE seja em casa ou na escola (com o rodízio de funcionários). Ao passo que 15,7% não desenvolviam nenhuma tarefa profissional de maneira remota.

Quando se averiguam as estatísticas para os respondentes da REE/MG, há taxas ainda maiores: 96,6%, ou 644 entrevistados, praticavam alguma forma de ensino remoto das residências ou das escolas estaduais, e apenas 3,4%, ou 23 professores (as), afirmaram não realizar nenhuma prática de ensino não presencial. Destes poucos, a grande maioria (82,6%) estava com atividades escolares suspensas, mas seguiam interagindo com os estudantes de alguma forma. Imaginando a condição sanitária daquele contexto, suspeita-se que a comunicação se dava por meio das ferramentas digitais.

Olhando retroativamente, parecem dados inofensivos, porém em meio à crise da Covid-19 nos cenários delicados da pandemia, é de se imaginar que as situações foram intensas e até traumáticas para os sujeitos docentes, pois os trabalhadores da educação não interromperam as atividades de ensino mesmo em meio às incertezas do isolamento e dos altos números de contaminados (GESTRADO, 2020a; IEAL, 2021). Ilustrando a realidade que se delineava inquietante para os trabalhadores, mais de 38,0% dos docentes da REE/MG sentiam “angústia em relação ao futuro”; enquanto quase 20,0% possuíam “medo e insegurança por não saber quando e como seria o retorno à normalidade” (S2. Se você pudesse descrever seu sentimento em relação ao seu trabalho neste momento, como seria?).

Vendo a distribuição etária dos professores (as), constatou-se que dos docentes trabalhando de forma remota, 18,0% tinham 50 ou mais anos de idade. A literatura acadêmica acerca do letramento digital explica que, de modo geral, existem dificuldades maiores na adaptação do manuseio das tecnologias e mídias virtuais por parte de pessoas mais velhas. Tratando a adaptação ao ERE, entre tantas, de uma questão também geracional. Deste modo, o número apresentado é significativo do universo respondente e indica uma parcela de docentes que pode ter sofrido ainda mais para se adequar ao ERE e ao REANP (GESTRADO, 2020a; DUARTE; HYPOLITO, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; MILLIET, 2022; OLIVEIRA, 2022).

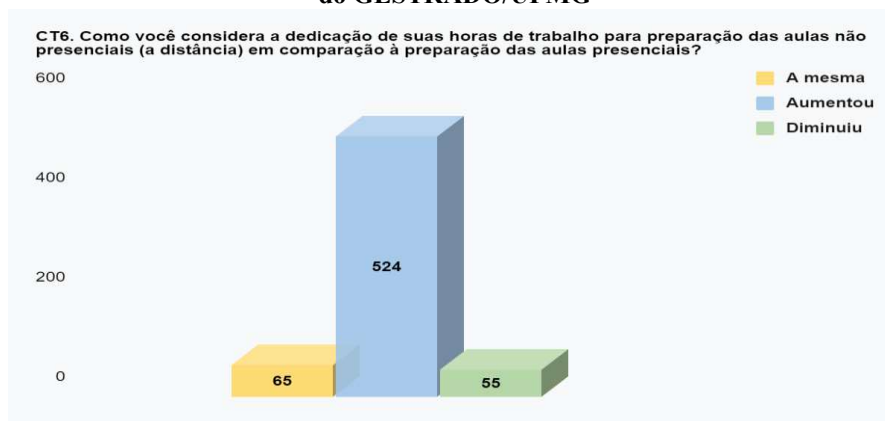
Quando indagados da percepção no aumento de carga de trabalho e da dedicação de horas voltadas à preparação das aulas não presenciais (a distância) em comparação às aulas

presenciais; 78,6% dos professores (as) da REE/MG sentiram que o tempo utilizado aumentou no ERE em relação ao modelo presencial anterior; 9,7% achavam não ter sofrido alteração; e 8,2% viram o novo formato diminuir o tempo de preparação e a carga de trabalho prévio às aulas (Gráfico 3). Para comparar, na pesquisa nacional, captou-se as seguintes porcentagens para essa questão: 82,4%; 12,3%; e 5,3% - respectivamente (GESTRADO, 2020a; 2020b)

É uma estatística preocupante que se relaciona com o modelo conformado na pandemia e prenunciava alguns dos efeitos nas condições do trabalho docente. Resgatando a leitura de Tardif e Lessard (2014) sobre as diversas atividades que influem na carga do (a) professor (a), é válido ter em conta que o ensino e a aprendizagem não estão resumidos ao que ocorre no “espaço” da aula, ainda que de maneira virtual.

A conta de preparos, especialmente dos trabalhadores da educação, para uma dinâmica de aprendizagem como se conhece ocorrer é mais alta do que parece, mostravam os pesquisadores (TARDIFF; LESSARD, 2014). Com isso em mente, a percepção geral e dos (as) professores (as) da REE/MG captada na pesquisa atesta com base empírica: as condições digitais do ensino remoto causaram uma sobrecarga nos trabalhadores da educação, segundo os próprios (CT6. Como você considera a dedicação de suas horas de trabalho para preparação das aulas não presenciais (a distância) em comparação à preparação das aulas presenciais?).

Gráfico 3 - Percepção da dedicação de horas de trabalho - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

Ao final, o questionário colocava duas perguntas sobre a saúde mental dos professores (as) respondentes. As conclusões endossam complexidades do momento: os interlocutores queriam verificar se existiam medidas tomadas pela rede de ensino (no caso, a REE/MG) ou pelas unidades escolares para auxiliar, emocionalmente, os trabalhadores: 75,3% ou 502 docentes,

selecionou “não ter recebido nenhuma ajuda desse tipo”, conquanto 24,7% ou 165 assinalaram que “sim, receberam alguma ajuda desse tipo”. Demonstrando que a maior parte dos profissionais julgava não ter recebido apoio psicológico da REE/MG ou das escolas estaduais (S1. Com relação a suporte emocional e psicológico, sua instituição tem estado presente?).

A estatística revela problemáticas dos discursos proferido à época⁴⁸ pela secretária Júlia Sant’anna. Em razão das iniciativas tomadas no REANP, havia um entendimento, não somente dela, mas no Governo de Minas Gerais e na SEE/MG, de que as entidades geraram um suporte institucional mínimo à saúde mental dos trabalhadores docentes. Todavia, é relevante sublinhar que na Resolução nº 4310/2020, ou em quaisquer outras diretrizes do REANP, não se localiza nas medidas implementadas, medidas de promoção ao bem-estar, quaisquer que fosse (físico, mental, e etc.) dos trabalhadores docentes da rede. Essa nota vai ao encontro da mesma reflexão acerca das imprecisões de condições justas para o *labor* docente em normativas e documentos oficiais, denunciadas por Nogueira (2012).

4.3.3. Dados sobre as condições de trabalho docente dos professores (as) respondentes: acesso às ferramentas e preparo dos docentes

Na seção a seguir, aprofunda-se a análise em relação aos achados do questionário. Em mira, estão o primeiro tópico das categorias que se preocupa com as mídias digitais adotadas no ERE; a segunda categoria do acesso digital dos docentes procura avaliar o acesso e oferta dos dispositivos e ferramentas tecnológicas para o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), isto é, os recursos tecnológicos disponíveis aos sujeitos docentes para ministrarem aulas não presenciais; a terceira caixa formada buscou saber das formas de conexão com a *Internet* dos (as) professores (as), inclusive considerando que redes móveis são pacotes mais limitados de conexão; e para encerrar, conferiu-se o preparo (anterior e naquele momento) dos trabalhadores de educação entrevistados para realizarem a adequação dos conteúdos pedagógicos de suas disciplinas em aulas digitais – essa é uma caixa comparável às discussões sobre o letramento digital dos docentes da REE/MG.

⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=QX50Y61HJgk>

- **Mídias digitais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Conectividade; e Letramento Digital**

O ERE teve várias dimensões possibilitadas por meio dos processos midiáticos. Na compreensão quantitativa dos números da pesquisa TDETP, emparelharam-se mídias digitais sendo os AVA, iguais ao “Conexão Escola”, ou o endereço eletrônico “Estude em Casa”, ambos no âmbito do REANP.

Essa não é uma escolha teórica a fim de avistar as mídias digitais como os ambientes capazes de produzir sentidos pedagógicos no ato de ensinar (PEREIRA, 2017). Nem tampouco, é pela preocupação com os achados prévios da pesquisa, escapando dos olhares enviesados sobre os AVA. O entendimento parte do resgate da definição apresentada de Martino (2016) sobre o significado de “mídias”, aplicado às circunstâncias do ERE. Assimilando, desse jeito, o conceito como o conjunto dos meios de comunicação e tecnologias associadas aos espaços virtuais utilizados para a aprendizagem (INEP, 2021b).

Sublinha-se que os insumos ofertados pelas escolas estaduais e pela SEE/MG como suporte não tratam necessariamente dos meios digitais de acesso ou dos AVA; preocupam-se ainda com ações para o processo de continuidade do ensino naquelas circunstâncias (DUARTE; HYPOLITO, 2021). Ao inquirir sobre os tipos de auxílio que a rede ou as escolas estaduais proporcionaram para a realização das aulas não presenciais, mais de 25,0% dos (as) professores (as) sabiam que dispunham de uma plataforma ou aplicativo pedagógico, organizado pela REE/MG para a continuidade do ensino (CT8. Quais tipos de suporte a sua rede/escola tem ofertado para a realização das suas atividades não presenciais?).

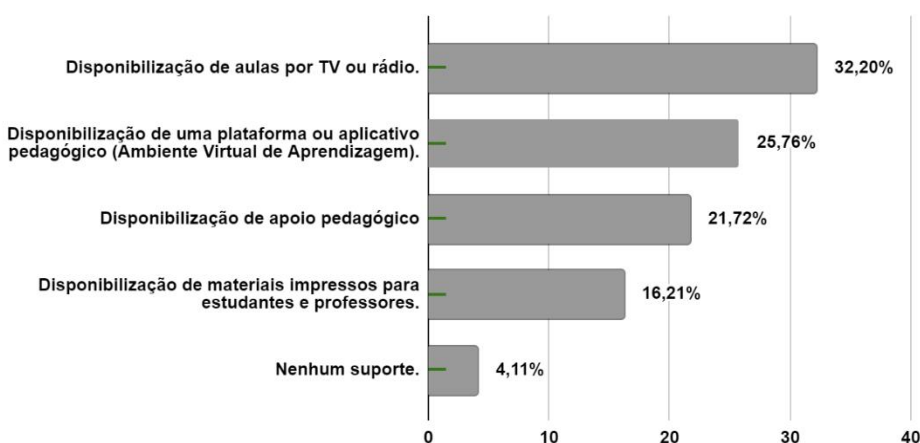
Reparou-se ainda que 32,2% dos respondentes constataram o apoio institucionalizado por meio de aulas em TV ou rádio disponibilizados pela rede, frente aos 12,7% encontrados na pesquisa nacional da mesma estatística (GESTRADO, 2020a; 2020b). A diferença dos valores é compreendida porque muitas redes estaduais pelo Brasil não adotaram uma política institucionalizada como o REANP, de maneira tão célere. Lembra-se que a política em Minas Gerais foi implementada ao final do mês de abril de 2020, apenas um mês após a suspensão das atividades. Naquele momento, os professores (as) da REE/MG já contavam com as atividades do programa televisivo “Se Liga na Educação”, transmitido nos canais públicos estaduais como a Rede Minas (Gráfico 4).

Seguindo nos números do levantamento, mais de 21,0% dos docentes receberam “algum tipo de apoio pedagógico” das escolas estaduais e da REE/MG, e 16,2% contaram ter ao seu dispor,

“materiais impressos para a realização de atividades não presenciais”. Dos 644 trabalhadores mineiros ocupados em práticas virtuais, somente 4,1% não tiveram “nenhum suporte” das escolas estaduais nem da REE/MG (Gráfico 4).

Gráfico 4 - CT8. Quais tipos de suporte a sua rede/escola tem ofertado para a realização das suas atividades não presenciais? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM

CT8. Quais tipos de suporte a sua rede/escola tem ofertado para a realização das suas atividades não presenciais?



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM (2020a).

As condições materiais do trabalho docente no ERE passaram pelo acesso e oferta de TDIC aos atores escolares. Na situação provisória do ensino, terminou-se usando dos instrumentos pessoais disponíveis nos domicílios de cada estudante e professor (a) para conectar às aulas remotas (ARRUDA, 2020; PAES; FREITAS, 2020; MILLIET, 2022).

Por causa desse aspecto, Lima, Ramos e Oliveira (2022) e Silva (2022) pesquisaram sobre a desigualdade no acesso digital dos estudantes mineiros no ERE e no REANP. Como visto antes, nas conclusões dos autores, a política pública mineira teve efeito reverso ao esperado, acentuando a desigualdade educacional dos alunos da REE/MG e inclusive contribuindo com os números de evasão escolar, como captou a pesquisa da FGV Social (2022). Isso ocorreu, pois as ferramentas usadas pela SEE/MG para continuar o ensino eram majoritariamente digitais e conectadas, entretanto o acesso tecnológico e televisivo não se dava da mesma forma para todos os alunos e famílias.

No outro lado da moeda, capturou-se na pesquisa TDETP que a desigualdade digital também atingiu a realidade material dos docentes da REE/MG. Ademais, os profissionais eram

responsáveis por prover nos seus computadores residenciais, as conexões “hospedeiras” da aula, visando manter a dinâmica virtual de ensino acontecendo.

Para demonstrar melhor esse aspecto, basta dizer que nas plataformas digitais para além das usadas no REANP, a dinâmica virtual exige um computador central que organiza a reunião digital. Então, no caso das aulas virtuais, o professor (a) era a figura responsável por essa tarefa. Para além, como já foi demonstrado, a dinâmica virtual é bem mais complexa que apenas o acesso, até porque na realidade do REANP, a maioria das aulas eram gravadas.

Olhando para os dados do GESTRADO e da CNTE, a desigualdade digital entre os docentes ficou mais evidente: dentre os docentes trabalhando à distância, 17,0% dos trabalhadores afirmaram “não possuir ferramentas para o ERE”; ao passo que, 83,0% relataram “possuir tais dispositivos”.

No que diz respeito a essa questão (CT2. Você possui recursos, em sua casa, para ministrar aulas não presenciais (a distância)?), foi observada uma fatia maior dos (as) professores (as) respondentes da REE/MG de 30 a 39 anos, um total de 183 respondentes - equivalente a 28,4% do total trabalhando no ERE. O número por si só leva a pensar que entre os mais jovens, há maior propensão de portar dispositivos digitais. Mas na verdade, está relacionado ao fato de este grupo ser a maior parcela dos entrevistados da REE/MG pelo GESTRADO/UFGM.

A fim de aprofundar um pouco mais a análise geracional com relação a esse aspecto, constatou-se que entre os mais velhos, a diferença da percepção dos que possuem recursos e dos que não tem ferramentas é menor proporcionalmente, do que entre as faixas mais jovens. A lógica contraintuitiva aponta os (as) professores (as) acima dos 60 anos cuja percepção era de ter acesso às TDIC relativamente alta, 64,0%, frente aos 36,0% que disseram não possuir, do mesmo grupo etário. Uma diferença bem menor do que a notada entre os profissionais jovens de até 29 anos: 89,1% desses docentes selecionaram possuir, no tempo que somente 10,9% da mesma idade, marcaram a segunda opção (Tabela 13).

Dos entrevistados que declararam não estarem realizando tarefas à distância, o questionário colocou pergunta similar (CT3N. Você possui recursos, em sua casa, que poderiam ser utilizados para ministrar aulas não presenciais (a distância), tais como computador, celular, internet, etc?) sobre a posse dos dispositivos tecnológicos para as aulas remotas: 87,0% desses docentes “parados”, avaliam ter recursos como computadores, celulares, e conexão à *Internet*, etc, capazes de ajudar caso precisassem nas aulas não presenciais; e apenas 13,0% não dispunham de tais dispositivos para o determinado fim (Tabela 13).

Olhando para todos os grupos que estavam ou não trabalhando, observa-se que a cobertura digital captada para os trabalhadores da educação da REE/MG na pesquisa foi alta. Contudo, existe um lado da moeda perverso na interpretação, que reflete sobre a parcela considerável de quase 1 a cada 5 docentes respondentes, cuja constatação era de não dispor dos recursos tecnológicos para as atividades do ERE e do REANP. São profissionais que tiveram maiores dificuldades em adaptar as rotinas de ensino para as aulas não presenciais. De igual forma, os estudantes vinculados a esses professores (as), caso os profissionais não conseguissem o acesso necessário às TDIC.

Infere-se outra situação delicada para os profissionais sem TDIC. Os sujeitos docentes devem ter comprado os dispositivos digitais com recursos próprios para continuar as atividades laborais, já que as escolas permaneciam fechadas e, institucionalmente, o programa mineiro continuou o ensino, no entanto, sem distribuir ferramentas de trabalho digitais TDIC para o ERE e o REANP naquele momento.

Se as escolas tivessem abertas e funcionando, não significaria efetivamente a garantia de uma estrutura digital de ensino adequada para os atores escolares realizarem o ERE. Duarte e Hypolito (2021) e Lima, Ramos e Oliveira (2022) apontaram a defasagem tecnológica estrutural das unidades da Educação Básica, no Brasil e em Minas, com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2018. Os pesquisadores denunciaram a precariedade das possibilidades materiais tecnológicas: 60,0% das escolas não dispunham espaços de laboratórios de informática para atividades de ensino e mais de 90,0% das unidades não tinham dispositivos pessoais (*tablets*, celulares ou *notebooks*) para uso dos atores escolares.

Nesse debate, é relevante que se mencione algumas das ações realizadas pela SEE/MG, ainda que tardias, visando melhorar as condições digitais de alunos, escolas e professores (as) do ERE na REE/MG: ao final de 2021, por exemplo, houve a implementação do “Projeto de WI FI nas escolas estaduais” para contemplar as unidades com a instalação de redes mais modernas de conexão (SEE/MG, 2023).

Em 2022, ano em que já não houve mais o ERE e nem o REANP, a SEE/MG disponibilizou celulares para alunos da rede com dificuldade de acesso às ferramentas digitais de aprendizagem por meio do projeto “Estudantes em Rede” com a entrega de aparelhos móveis aos estudantes que não possuíam tais dispositivos (SEE/MG, 2023).

De acordo com a SEE/MG, o objetivo dessas ações era o de possibilitar e aumentar a inclusão digital e o fortalecimento da aprendizagem para os estudantes mineiros. Assim, segundo a

instituição, foram disponibilizadas 95 mil unidades de celulares, entregues em 659 municípios do estado. Os aparelhos se endereçavam a 1.650 escolas, contemplando prioritariamente estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio (SEE/MG, 2023).

A SEE/MG explicou no ofício que a entrega ainda que fora do tempo do ERE e do REANP, mirava que as tecnologias usadas durante o período de pandemia, que “garantiram o vínculo dos estudantes com as escolas continuassem sendo usadas de forma complementar ao ensino por professores e alunos”, neste retorno presencial. Logo, nesse mesmo sentido, naquele ano, os docentes da REE/MG que solicitassem, receberiam *Crhomebooks*⁴⁹ custeados pelo estado mineiro para ajudar nas elaborações das aulas (SEE, 2023).

Nesse ponto, cabe uma crítica à postura da SEE/MG. Ainda que justificadas que as entregas não tinham como fim o ERE, ou o REANP, a necessidade virtual maior que se alarmou foi durante esse período de tempo. Nessa direção, se consideradas que essas também foram ações por causa da situação imposta pela pandemia, é preciso ser colocado que os materiais tecnológicos chegaram com muito atraso na REE/MG, especialmente para os docentes.

Sabendo que a política do REANP aconteceu majoritariamente no contexto virtual em 2020 e 2021, parece que o roteiro da SEE/MG proclamado no ofício da LAI responde mais de jeito protocolar as medidas tomadas; do que de fato se a repartição pública atendeu as reais demandas dos atores educacionais, vistas sobretudo nos *feedbacks* dos usuários, incluindo os docentes, no aplicativo “Conexão Escola” (OLIVEIRA et al., 2021; SEE, 2023).

Considerando as condições de trabalho dos (as) professores (as), a conclusão é de que o atendimento da repartição e do REANP foi insuficiente para atender os trabalhadores da educação (GESTRADO, 2020a; 2020b).

Tabela 13 - CT2. Você possui recursos, em sua casa, para ministrar aulas não presenciais (a distância)? Por idade - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG

CT2. Você possui recursos, em sua casa, para ministrar aulas não presenciais (a distância)?	Percentual sobre o total por idade			Percentual geracional sobre o total
	Sim	Não	Total	

⁴⁹ Os *Chromebooks* são dispositivos, alguns com um encaixe de teclados portáteis, que fazem uma tecnologia que lembra *notebooks* finos. Podem ser desmontados, ficando apenas a tela, com a aparência de um *tablet*. Eles têm uma bateria com boa duração e também se conectam à *Internet*. São mais baratos do que notebooks tradicionais ou *tablets*. Nos aparelhos, os softwares instalados são aplicativos, como nos sistemas de celulares e *tablets* (SEE, 2023).

Até 29 anos	12,73%	1,55%	89,13%	10,87%	92	14,29%
De 30 a 39 anos	28,42%	6,06%	82,43%	17,57%	222	34,47%
De 40 a 49 anos	27,80%	4,97%	84,83%	15,17%	211	32,76%
De 50 a 59 anos	11,49%	3,11%	78,72%	21,28%	94	14,60%
60 anos ou mais	2,48%	1,40%	64,00%	36,00%	25	3,88%
Total	82,92%	17,08%				

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM (2020a).

A pesquisa ainda buscou saber quais os recursos, os professores (as) da REE/MG usavam para ministrar as aulas não presenciais. Podendo escolher mais de uma opção, o celular com 38,9% das respostas totais foi o dispositivo mais selecionado pelos docentes; seguido do *notebook*, com 30,1% e do computador para 14, 0% (CT3. Quais recursos você usa em sua casa para ministrar aulas não presenciais (a distância)?) (Gráfico 5).

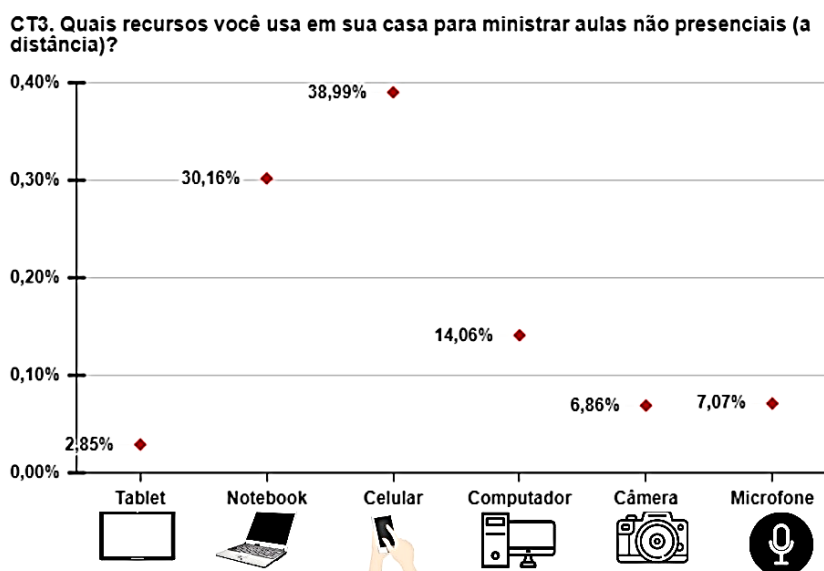
Os celulares cumprem muitas funções digitais que poderiam ser mais bem desenvolvidas e diagramadas com o uso particular de um *notebook*. O maior acesso via telefones móveis indica um sucateamento das condições tecnológicas para uma aula virtual, na medida em que são ferramentas mais simples, e tem funções mais limitadas, até pelo porte e por causa do manuseio. É mais fácil digitar, ou ministrar uma aula virtual nos computadores, ainda que os (as) professores (as) consigam em algum nível praticar as atividades, existe um grau de prejuízo na aprendizagem por meio dos aparelhos móveis.

Chama a atenção os *tablets* terem sido os últimos instrumentos indicados pelos profissionais, com apenas 2,8% das respostas. Nesse sentido, deve-se aumentar o tom da crítica ao fato de a SEE/MG ter distribuído *Chromebooks* aos docentes da rede, somente em 2022, quase três anos depois do fechamento das escolas no estado. Os dispositivos são bem parecidos com os *tablets*, acrescidos de tecnologias um pouco mais modernas. Independente do formato, o atraso na distribuição de insumos TDIC aos trabalhadores da educação da REE/MG foi enorme, às vezes nem fazendo mais sentido para a real demanda dos profissionais, uma vez que o recebimento tão tardio ocorreu apenas com a retomada do ensino presencial e as escolas reabertas (Gráfico 5).

A SEE/MG deveria ter buscado atender a necessidade dos sujeitos docentes, o que exigiria um estudo interno aprofundado com as respostas dos (as) professores (as) da própria rede, para constatar se o baixo uso dos *tablets* no momento inicial do REANP é explicado pela falta de acesso; ou se os dispositivos eram menos úteis no manejo das aulas *online*, do que outros. Em

ambas as situações, parece que o órgão se esqueceu de avaliar junto aos próprios docentes, as demandas materiais para a realização do ensino digital.

Gráfico 5 - CT3. Quais recursos você usa em sua casa para ministrar aulas não presenciais (a distância)? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

Por fim, cabe discutir a dimensão material do acesso às TDIC, estudando a questão (CT4. Você compartilha esses recursos com mais alguém em casa e, por isso, o tempo para a utilização desses recursos é restrito?) acerca do compartilhamento das ferramentas entre os profissionais da REE/MG com outras pessoas da residência, aspecto que pode ter impactado na reorganização do trabalho docente em meio ao ERE e ao REANP. O compartilhamento dos recursos tecnológicos limita a realização de atividades, seja pelo tempo mais restrito de uso das ferramentas, seja pela disponibilidade e adequação das tarefas compartilhadas em um instrumento de uso compartilhado (Tabela 14).

Como resultado de os recursos não estarem acessíveis para o uso dos trabalhadores a todo o tempo, a condição partilhada causa sobrecarga dos (as) professores (as), supondo que para dividir o uso das TDIC, teriam que fazer concessões e alterações nas suas rotinas em horários alternativos. Além de ser outro componente revelador do acesso digital e domiciliar desigual, também para os trabalhadores da educação da REE/MG. O sujeito que precisa compartilhar materiais e insumos com outros membros de sua família, está em uma situação mais limitada

de acesso e oferta digital do que os profissionais que portam exclusivamente um dispositivo para este fim.

Chama a atenção o fato de quase metade (48,2%) dos docentes entrevistados dividirem recursos com outros indivíduos. Um dado que faz o atraso da entrega de TDIC pela SEE/MG, ainda mais grave. E escancara a precariedade da continuidade do ensino remoto. Reforçando os efeitos da desigualdade digital captada por Lima, Ramos e Oliveira (2022) e Silva (2022), agora para os (as) professores (as) da REE/MG (Tabela 14).

Nesse aspecto especificamente, há uma dimensão de gênero que merece destaque, as mulheres docentes compartilharam mais os equipamentos que os docentes do sexo masculino, mostram os dados da pesquisa: enquanto 52,8% das professoras mulheres disseram dividir o uso com outras pessoas, apenas 32, 14% dos professores homens precisavam compartilhar as ferramentas.

Acerca dessa dimensão, um relatório da Oxfam (2021) apontou que na pandemia as mulheres foram mais afetadas do que os homens em diversos aspectos. Vale lembrar das expectativas socialmente criadas nos papéis de gênero que fazem das tarefas domésticas e do *care* consideravelmente atribuídas às mulheres e não aos homens (MCDONALD, 2000; ZELIZER, 2012).

Além disso, sobre essa dimensão de gênero, as profissões de saúde e educação tem ampla maioria de profissionais mulheres. Elas são mais de 70% de todos os profissionais de saúde do mundo, e quase 80% de todos os docentes vinculados na EB no Brasil (VIANNA, 2002; YANNOULAS, 2012; HYPÓLITO, 1997, p.59; OXFAM, 2021; INEP, 2022). Desse modo, na pandemia, as mulheres estiveram majoritariamente na linha de frente do enfrentamento do coronavírus e na construção de alternativas adequadas para a educação de forma remota (SEMPREVIVA, 2020; OXFAM, 2021; 2022; BORGES, JORGE; ARAÚJO, 2021; INEP, 2022).

Tabela 14 - CT4. Você compartilha esses recursos com mais alguém em casa e, por isso, o tempo para utilização desses recursos é restrito? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFG

CT4. Você compartilha esses recursos com mais alguém em casa e, por isso, o tempo para utilização desses recursos é restrito? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFG.	
Sim, outras pessoas da casa utilizam esses recursos.	48,29%

Não, somente eu uso.	51,55%
Não possuo nenhum recurso.	0,16%

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

A pesquisa ainda indagou a respeito da conexão à *Internet* dos (as) professores (as), fator que se relaciona com o terceiro pilar estabelecido na dissertação para avaliar as condições materiais do ensino digital na conjuntura do ERE e do REANP (CT5. Sobre a internet para utilização nas atividades não presenciais (a distância), você possui em casa); a existência ou não de conexão com a Internet para os docentes.

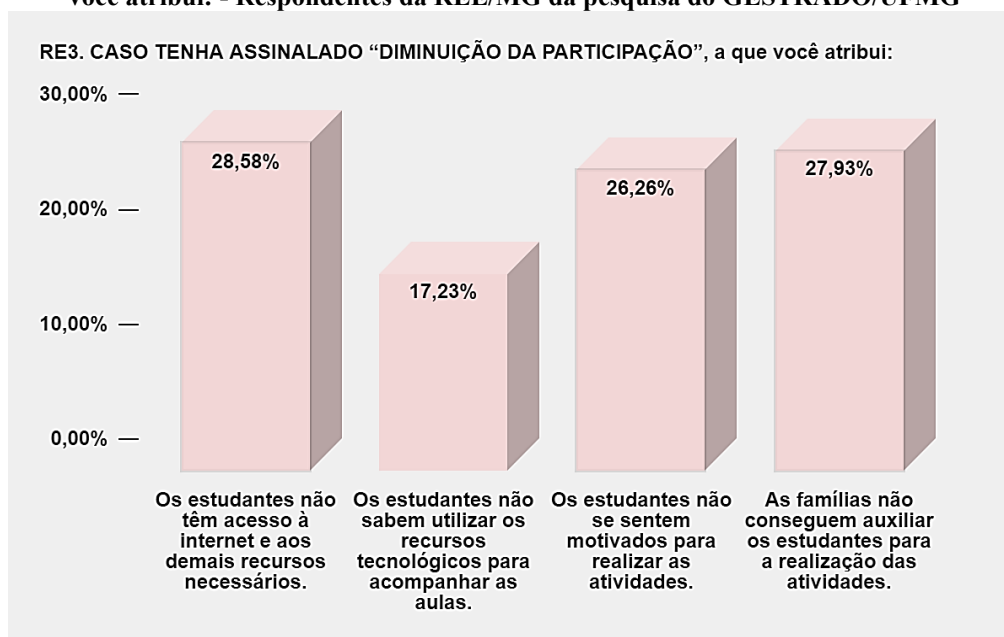
Dessa maneira, viu-se que a *Internet* banda larga foi a opção mais selecionada, com 68,4%; seguida de 26,1% dos acessos pelos dados móveis em telefones celulares e *tablets*; 5,3% afirmaram possuir um outro tipo de conexão mais precário, seja por rádio ou discada; e apenas 2 docentes da REE/MG, um total de 0,1% parecido com a proporção nacional estimada pela PNAD Contínua de trabalhadores da educação sem acesso à Internet em sua residência (IBGE, 2021; DUARTE; HYPOLITO, 2021).

No momento inicial da pandemia, os profissionais indicaram haver uma queda na participação dos estudantes nas atividades propostas. Se na pesquisa nacional, 84,0% dos respondentes relataram perceber um menor engajamento dos alunos nas dinâmicas, conforme os respondentes da REE/MG, 88,6% perceberam essa diminuição em algum nível. Sendo que 59,1% dos docentes da REE/MG, notaram uma “queda drástica” e 29,6% constataram que a participação “diminuiu um pouco” frente a 1,3% que repararam um aumento na participação dos alunos; e 6,6% que acharam não ter alterado nada na participação em meio as atividades remotas (RE2. A participação dos estudantes nas atividades propostas:).

A pesquisa buscou investigar mais a fundo os motivos possíveis para a queda da participação dos estudantes, com aqueles docentes da REE/MG que perceberam este acontecimento. Encontrou-se um dado relevante, o principal motivo creditado pelos professores (as) é o fato de os alunos “não terem acesso à *Internet* e aos demais recursos necessários”, para 28,5% dos respondentes. A percepção de quem está na ponta do ensino, nas salas virtuais, é a de que não havia condições materiais adequadas e equânimes entre os estudantes para a continuidade por meio do ensino remoto (Gráfico 6). Isso reforça o caráter da desigualdade digital no estado de Minas Gerais, acentuada no ERE e no REANP (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022; SILVA, 2022).

Os trabalhadores da educação entrevistados ainda colocaram a situação de as famílias (27,9%) “não conseguirem auxiliar os alunos para acompanhar as aulas”, como fatores que levaram à diminuição da participação estudantil. A motivação dos alunos para realizar as atividades não presenciais foi mencionada, em 26,2% das respostas; e para 17,2%, o fato dos estudantes “não saberem utilizar os recursos tecnológicos contribui diretamente nisso” - percepção que carrega traços da discussão sobre o letramento digital (Gráfico 6).

Gráfico 6 - RE3. CASO TENHA ASSINALADO “DIMINUIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO”, a que você atribui: - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

Para terminar, a percepção com relação aos estudantes, conforme os entrevistados, ao final do período de aulas não presenciais, o conteúdo teria sido realizado com sucesso para 1,4% dos professores (as) da REE/MG. Na avaliação de 98,6%, as matérias precisariam ser revisitadas de alguma forma, ou parcial (47,8%), ou integralmente (50,7%).

Infelizmente, a previsão dos profissionais da REE/MG se concretizou, e como atestaram Ramos e Ernica (2022), as situações do ensino remoto e da desigualdade no acesso digital impactaram consideravelmente a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Demonstrando isso, por exemplo, a fundação FGV Social (2022) constatou um aumento da taxa de evasão escolar na faixa de 5 a 9 anos, de cerca de 128% entre 2019 e 2021.

Analisando a desigualdade do acesso digital diagnosticada na resposta acima (RE3. CASO TENHA ASSINALADO “DIMINUIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO”, a que você atribui:), cabe

frisar que a entidade de pesquisa encontrou entre alunos mais pobres da rede pública e nos estudantes de lugares mais remotos, a maior perda no tempo e rotina de estudo, de modo geral, durante a pandemia, se comparados com outros extratos de renda (FGV Social, 2022).

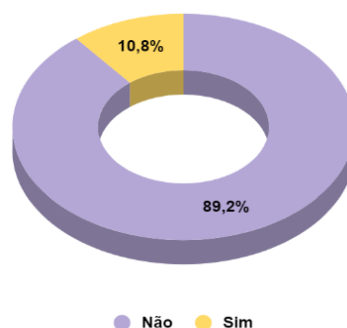
Na última relação de análises, enfoca-se o bloco sobre a formação docente para o uso de tecnologias digitais e educacionais, totalmente vinculado à discussão de formação (anterior e continuada) dos (as) professores (as) da REE/MG e junto do debate sobre o letramento digital, as capacidades de manuseio das tecnologias digitais, e o domínio a fim de produzir sentidos pedagógicos nas aulas elaboradas considerando o contexto presencial (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020).

A primeira (F1. Possui experiência anterior ministrando aulas não presenciais (remotas)?) das três questões elucidou que 89,2% dos profissionais da REE/MG não tinham nenhuma experiência anterior ao ensino remoto e ao REANP; e somente 10,8% tinham passado por alguma qualificação prévia simulando condições parecidas com o ERE (Gráfico 7).

Se mirada a situação dos trabalhadores envolvidos em aulas remotas, a proporção, 86,8% não possuíam formação prévia, contudo no grupo dos profissionais sem realizar tarefas, a proporção sobre para 95,6%. Lembra-se que mais da metade (56,5%) dos (as) professores (as) da REE/MG “parados”, manifestaram preocupação em não estar preparados, caso tivessem que realizar atividades escolares não presenciais.

Gráfico 7 - F1. Possui experiência anterior ministrando aulas não presenciais (remotas)? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG

F1. Possui experiência anterior ministrando aulas não presenciais (remotas)?

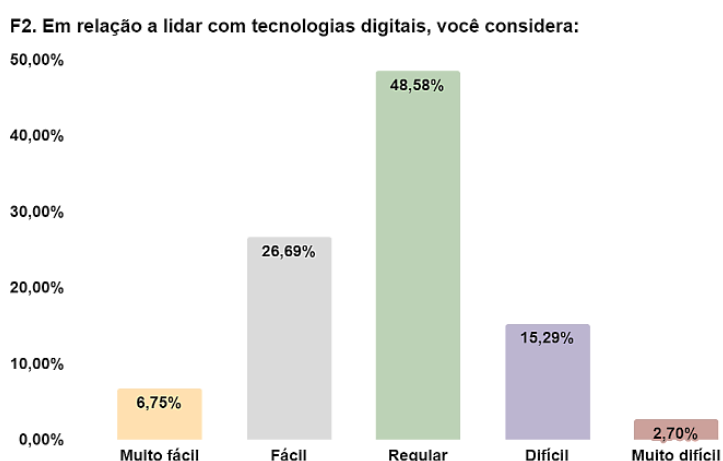


Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

Com relação ao manuseio das tecnologias (F2. Em relação a lidar com tecnologias digitais, você considera:), a habilidade primária de lidar com os novos recursos digitais, 6,7% tinham muita

facilidade; e 28,69% alguma facilidade. Mais de 48,0% preencheram a categoria “regular” no manuseio das TDIC. Ao passo que 18,0% reportaram ter dificuldades na utilização das ferramentas digitais, dos quais 2,7% dos trabalhadores afirmaram ter muita dificuldade (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Em relação a lidar com tecnologias digitais, você considera: - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM (2020a).

Destinchando a pergunta pela idade dos entrevistados, atesta-se mais um indício da maior dificuldade de adaptação para os docentes com idade mais elevada. Mesmo que a taxa de respostas “regular” tenha sido a mais escolhida entre todas as categorias, quando se avistam os (as) professores (as) com idade menor, fica comprovado serem menores os números de dificuldade no manuseio das TDIC. Enquanto, os trabalhadores de 60 anos ou mais responderam, proporcionalmente em relação aos outros grupos etários, as maiores estatísticas de “difícil” ou “muito difícil” (Tabela 15).

Tabela 15 - CT2. Você possui recursos, em sua casa, para ministrar aulas não presenciais (a distância)? Por idade - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFGM

F2. Em relação a lidar com tecnologias digitais, você considera:						Total por dificuldade
	Até 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 59 anos	60 ou mais	
Muito fácil	8,42%	8,04%	6,82%	2,94%	3,85%	6,75%
Fácil	40,00%	34,82%	19,55%	14,71%	15,38%	26,69%
Regular	45,26%	45,09%	54,09%	50,00%	38,46%	48,58%

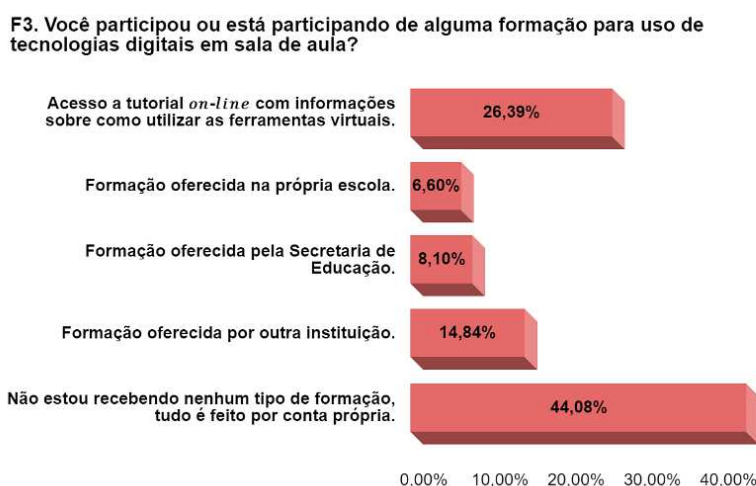
Difícil	4,21%	9,38%	17,27%	29,41%	34,62%	3,06%
Muito difícil	2,11%	2,68%	2,27%	2,94%	7,69%	2,70%
Total por idade	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a; 2020b).

A última pergunta (F3. Você participou ou está participando de alguma formação para uso de tecnologias digitais em sala de aula?) do bloco referente à formação para o uso das tecnologias TDIC, vai na direção de verificar o preparo dos profissionais naquele momento inicial da Covid-19.

Dos (as) professores (as) da REE/MG respondentes, 26,4% frequentaram formação específica virtual voltada para promover um uso mais adequado das tecnologias digitais; por meio de “tutorial online sobre como utilizar as ferramentas virtuais; 6,6% receberam formação oferecida pela unidade escolar; 8,1% participaram de formação gerenciada pela SEE/MG; 14,9% estiveram em espaços formativos de outras instituições; e 44,1% relataram não receberem “nenhum tipo de formação, tudo sendo feito por conta própria (Gráfico 9).

Gráfico 9 - F3. Você participou ou está participando de alguma formação para uso de tecnologias digitais em sala de aula? - Respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG



Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados dos respondentes da REE/MG da pesquisa do GESTRADO/UFMG (2020a).

A análise possível das informações acima carrega elementos sobre a formação docente continuada, discussão em constante disputa pelos poderes políticos como alertado por Birgin (2015) e por outros. Ademais, a perspectiva de um grande contingente de professores (as) da REE/MG comprovadamente afirmar não ter participado de nenhum espaço de formação digital

transporta às primeiras perspectivas da discussão do letramento educacional, da capacidade de desenvolver códigos semânticos para uma dada linguagem (SOARES, 1998; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; 2016).

Ora se o letramento é um processo de habilidade de leitura e produção de textos, no caso na linguagem do ERE e do REANP, a falta de um preparo adequado para o ensino virtual incide que os indivíduos precisaram se informar e formar, correndo riscos de não entenderem ou participarem da linguagem virtual na qual se desenvolviam as atividades de ensino e aprendizagem. A construção de sentidos se deu muito mais de forma individualizada, que não; assim, o domínio dos instrumentos também se tornou desigual, de diferentes maneiras, a depender de sua idade, rede de ensino, situação epidemiológica de cada domicílio onde viviam os docentes, o acesso à outras formações e por fim, dos seus domínios curriculares serem materializados nos sistemas virtuais.

São fatores que demonstram: as condições materiais do ensino à distância, sempre, estiveram interligadas entre si. E as considerações e medidas tomadas pelos poderes públicos e estatais deveriam ter passado por outras iniciativas que fossem além da continuidade dos protocolos de um calendário. Não se pode generalizar as respostas estatais aos processos de ensino e aprendizagem adotados em uma rede como a que foi estudada, mas é sabido que o que se buscou em muitos casos foi apenas atingir ou preencher a oferta das aulas, pelo aspecto legal. O não aprofundamento de fatores mais complexos das demandas e dos pormenores das aulas virtuais, as múltiplas realidades dos estudantes e dos docentes em meio as atividades não presenciais, induzem a caminhos que apesar das intenções, recaem e replicam situações perversas de desigualdade e desamparo.

Portanto, as respostas da pesquisa do GESTRADO/UFMG e da CNTE trazem uma parte mais próxima da realidade dos trabalhadores da educação vista com as opiniões dos próprios. Ainda que não tenham sido completamente negligenciadas de forma deliberada pelas autoridades, neste caso, a SEE/MG; as condições precisariam ter sido olhadas com maior cuidado naquilo que remete ao acesso digital dos (as) professores e alunos. O ERE e as medidas do REANP deveriam ter levado em conta aspectos diversos, que permeiam as situações nas quais os docentes da REE/MG tiveram que praticar as atividades laborais, durante o momento inicial da pandemia.

Os trabalhadores da educação manifestaram que precisavam de mais recursos midiáticos, melhores aparelhos tecnológicos, conexões de *Internet* mais seguras e estáveis, e formação para

lidar com o ensino virtual. Nessa direção, a visão sociológica da ação pública ressalta o quão fundamental é que se introduza outros atores e elementos ao formular uma política institucionalizada, captando outras dimensões do processo social (BARROSO, 2006; SOUZA, 2006; 2018). Lamentavelmente, cabe destacar como as condições de trabalho dos (as) professores (as) seguem esquecidas nos manuais de quem formata as políticas públicas, da mesma maneira que Nogueira (2012) havia denunciado.

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou identificar e analisar os principais impactos do ensino remoto nas condições do trabalho docente dos (as) professores (as) da REE/MG, durante o momento inicial da pandemia de Covid-19.

Para tanto, partiu-se da consideração de Tardif e Lessard (2014) que em uma situação normal, várias circunstâncias podem influenciar na carga de trabalho do (a) professor (a). São inúmeras atividades realizadas pelos docentes a fim de tornar possível a execução de uma aula.

Nessa direção, de modo geral, a carga laboral dos trabalhadores e as condições de trabalho docente são atravessadas por dois grandes quadros da vida profissional: o pilar objetivo das ferramentas disponíveis que auxiliam na materialização das tarefas; e o facho empregatício, com os valores e discernimentos da relação contratual estabelecida entre os docentes e àqueles que os contratam (GESTRADO, 2010; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009; 2010; BARROS, 2013).

Ao estudar o contexto educacional da pandemia de Covid-19 e suas transformações, percebeu-se que a dimensão social também passou a coabitar essa multiplicidade semântica das práticas presentes no conjunto das ações dos (as) professores (as), complementando o conceito das *condições do trabalho docente*. Como visto ao longo do texto, a dimensão circunstancial atípica do coronavírus atravessou todas as situações em que os docentes estiveram realizando suas atividades de ensino e aprendizagem nos últimos três anos.

Isso ficou evidente ao descrever as circunstâncias da pandemia, da suspensão das atividades não presenciais e do fechamento das escolas no mundo e no Brasil. O novo formato de ensino emergencial foi uma modalidade temporária que provocou alterações significativas na forma que se realiza a dinâmica de uma aula. O ERE ocorreu majoritariamente nos ambientes digitais, e fez das condições digitais de acesso às TDIC por parte de alunos e docentes, composições indispensáveis para que as aulas do ERE acontecessem (PAES; FREITAS, 2020).

Para compreender melhor tantas transformações do período, estudou-se a teoria sociológica da ação pública do Estado, como uma lente alternativa capaz de auxiliar na compreensão interpretativa dos achados da pesquisa.

Muitos trabalhos estipulavam o estudo das *políticas públicas* como questões restritas ao contexto das autarquias governamentais (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013; HOYLER; REQUENA, 2015). Além disso, a ideia de público é muito vinculada ao manejo dos

assuntos do Estado, o que nem sempre é verdade. Pensando nisso, a teoria da ação pública emergiu junto de outras correntes pragmatistas de análise e visava refletir sobre a pluralidade e a abrangência das questões coletivas (SOUZA, 2006; 2018; WAGNER, 2007).

O pragmatismo assiste à integração entre humanidade e natureza, assimilando as interações presentes em um retrato da cena pública. São correntes filosóficas e metodológicas ligadas às explicações dos problemas públicos, sabendo das lógicas contraditórias do poder. Com base nesse entendimento, depreendeu-se que a teoria da ação pública desloca o conceito de políticas públicas para uma lógica multivariada de ação (ANDION; MAGALHÃES, 2021). Logo, a teoria da ação pública propõe a construção de uma cena bem mais profunda do que apenas buscar a causa e o efeito de uma intervenção institucionalizada específica, a fim de planificar e construir caminhos alternativos que levem à explicação de um evento ou acontecimento estudado (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013; HOYLER; REQUENA, 2015).

Nessa direção, a ação pública firmada aqui se constitui das engrenagens envolvidas e que interferiram nas condições nas quais, os docentes vinculados à REE/MG realizaram seu trabalho, durante a Covid-19. Por ser uma opção recheada de recursos metodológicos, aplicar o olhar da ação pública é uma tarefa que requer considerar fatores diversos no objeto estipulado. Afora, a imprecisão e abrangência das incontáveis situações que compõe o trabalho de um profissional da educação. Dois fatores com desafios suficientemente grandes, para o desenvolver de um trabalho de pesquisa.

Em razão disso, o protocolo montado passou pela construção de um panorama geral das mudanças causadas em decorrência da pandemia de coronavírus. Os primeiros pontos trazidos no texto ilustram as incertezas do momento inicial da doença, com o desconhecimento sobre os sintomas da Covid-19, a ausência da vacina, e a disseminação mundial do contágio (MORAES, 2020; SILVA et al., 2020).

Na sequência, viu-se os resultados imediatos das medidas de isolamento social que levaram à restrição da circulação física de pessoas. Foram iniciativas que fizeram com que o poder público suspendesse o funcionamento, pleno ou parcial, de muitas atividades ou eventos que reuniam grandes aglomerações de indivíduos. Nessa conjuntura, as escolas ao redor do mundo permaneceram fechadas por tempo indeterminado e as atividades educacionais presenciais interrompidas (UNESCO, 2020a).

O ERE, modalidade temporária de ensino, surgiu a fim de continuar com a carga horária letiva, cumprindo de jeitos alternativos e remotos o calendário escolar estipulado por lei (MILLIET,

2022). Ainda que se notem algumas semelhanças por causa do uso dos recursos tecnológicos e dos AVA, é relevante frisar a diferenciação entre o ERE e o EaD. Essa confusão de sentidos também ocorreu devido ao uso do arcabouço legal do Art. 80 da LDB-1996 como referência jurídica para orientar as práticas do ERE (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2021).

Adiante, resgatou-se algumas das principais estatísticas da Educação Básica no Brasil e no estado de Minas Gerais, trazendo dados numéricos sobre matrículas, professores (as) e unidades educacionais e dimensões da legislação nacional atinentes ao ensino às redes públicas de ensino e de seu funcionamento.

Chegando então na caracterização da Rede Estadual de Educação de MG (REE/MG), segunda maior rede estadual de ensino público no Brasil, e suas composições administrativas, com as 47 SRE. Ademais, enfocando nas condições de emprego dos servidores públicos, discutiu-se as situações de trabalho que posicionavam os docentes em efetivos e designados (SOARES, 2020; MARTINS; ARAÚJO; AMORIM, 2022; SEE/MG, 2023).

O final do primeiro capítulo trouxe ainda os principais elementos materiais do ensino não presencial. Ao buscar mais a fundo na literatura recente do tema, formulou-se quatro categorias que pudessem traduzir o acesso digital de professores (as) adequado que permitisse a realização concreta de uma aula virtual do ERE. Ademais, alguns efeitos como o acirramento das desigualdades educacionais brasileiras e a sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação já tinham sido captados em diferentes pesquisas (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

No segundo capítulo, em um grande parêntese teórico para entender a teoria da ação pública, mergulhou-se no resgate de uma parte da história da racionalização científica humana, nas correntes das ciências sociais. Além disso, a pesquisa sobre as políticas públicas e dos programas educacionais de política trazem a importância de compreender a gênese do Estado moderno regulador e provedor. Nesta seara, estão os movimentos de controle social que imperam na nova formação da Administração Pública, agora gerencial.

Partindo dos referenciais clássicos da Sociologia Política, sobretudo com os aportes teóricos de Weber e Foucault, foi feito um ensaio sobre a sociologia da ação pública, seus objetivos e suas conexões com as pesquisas recentes a respeito do Estado e da ingerência gerencial da NGP nas ações institucionais públicas (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013; NOBRE, 2012; HOYLER; REQUENA, 2015; CARVALHO, 2015a).

Na parte final do trabalho, desembarcando no objeto de pesquisa localizado, escolheu descrever a política institucionalizada do REANP, principal iniciativa instituída pelo governo mineiro, a fim de cumprir as horas legalmente estabelecidas, e o calendário letivo daquele ano, continuando com o ensino de modo virtual. Como visto, o programa educacional se baseou em três principais instrumentos: os PET, o programa de TV “Se Liga na Educação”; e o aplicativo Conexão Escola.

Pensando na dimensão digital do REANP, planejou-se a ação pública inquerida na ferramenta metodológica do “pentágono das políticas públicas” sugerido por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013) como uma maneira de ilustrar as múltiplas conexões do objeto de uma ação estatal. Desse modo, os (as) professores(as) da REE/MG surgem como atores protagonistas da cena retratada. E em um exercício teórico, ainda, distinguiu-se a política institucionalizada como pertencente à ponta geométrica das instituições da ação proposta.

No enquadramento proposto, averiguaram-se também as pontas das representações, dos processos e dos resultados da ação pública referida. Esse último vértice ficou mais nítido com os dados trabalhados da pesquisa TDETP que escancaram alguns dos efeitos controversos do REANP nas condições de trabalho dos professores da REE/MG.

Se Lima, Ramos e Oliveira (2022) e Silva (2022) ao pesquisarem a política mineira em questão, haviam reparado um efeito reverso ao esperado pela SEE/MG, com o acirramento das desigualdades educacionais, em decorrência da falta de acesso às ferramentas digitais por parte de uma parcela de estudantes; as estatísticas produzidas por essa dissertação, atestaram que a desigualdade digital naquele momento também afetava os trabalhadores docentes.

Observou-se a disposição de recursos tecnológicos para os educadores da REE/MG que responderam o levantamento. No que se refere às mídias digitais, os achados indicam que os (as) professores (as) respondentes sabiam dispor dos ambientes virtuais, como suporte para a realização do ERE e poucos relataram ter se sentido sem auxílio da SEE/MG nem das escolas estaduais. Contudo, os números apresentados indicam um contingente significativo de docentes que relataram não possuir TDIC, mais de 17%.

As disparidades são ainda maiores quando considerados os recortes etários: entre os mais velhos, existe um grupo proporcionalmente maior que diz não possuir recursos. Isso corrobora com o fato de os estudos sobre letramento digital e ensino tecnológico defenderem que a adaptação e o manuseio das TDIC é uma questão geracional.

Vale citar que se as escolas tivessem abertas, não significaria a garantia de uma estrutura digital de ensino adequada para os atores escolares realizarem o ERE (DUARTE; HYPOLITO, 2021; LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022). Ademais, a entrega de materiais digitais relatada pela SEE/MG foi tardia, e apenas no final de 2021 e começo de 2022, com a retomada do ensino presencial e o fim das atividades do REANP, as escolas receberam a instalação de redes mais modernas de conexão, os estudantes com dificuldade de acesso poderiam solicitar celulares custeados pela instituição e os (as) professores (as) da REE/MG teriam à sua disposição, *Chromebooks* para ajudar nas elaborações das aulas (SEE, 2023).

Os trabalhadores da REE/MG usavam majoritariamente celulares para ministrarem as aulas não presenciais do REANP. A segunda ferramenta mais reportada foram os *notebooks*, e em seguida, os computadores. Essa é uma das situações em que se contatou um sucateamento das condições materiais de trabalho docente. Mesmo que os celulares façam muitas funções digitais, o uso particular de um *notebook* é mais propício para o trabalho solicitado no ERE. Para piorar esse sucateamento, quase metade dos respondentes compartilhavam suas TDIC com mais pessoas na residência.

A lógica de escutar os protagonistas da ação pública, no caso, os (as) professores (as) da REE/MG indicaria para a SEE/MG que os *tablets* não foram muito usados pelos profissionais. Portanto, afora o atraso na entrega dos recursos, a autarquia ainda escolheu dispositivos muito parecidos com as ferramentas menos usadas pelos trabalhadores da educação no ERE. São achados que apontam a falta de diálogo e o componente impositivo do REANP, apenas para a continuidade das atividades presenciais.

O órgão deveria ter buscado atender a necessidade digital dos sujeitos docentes, possibilitando assim condições materiais para o ERE. Isso exigiria ter sido feito um estudo similar ao que o GESTRADO/UFMG e a CNTE fizeram para orientar as ações de resposta educacional do REANP. As capacidades de conexão com a *Internet*, dita pelos docentes, foi majoritariamente alta, apenas 0,1% dos respondentes relataram não dispor da rede. Todavia, dos (as) professores (as) que relataram uma diminuição da participação dos estudantes nas aulas remotas, quase 30% observaram que a falta de conexão dos estudantes e a falta de recursos tecnológicos eram as causas principais para essa queda.

Em síntese, a pesquisa TDETP demonstra que os trabalhadores da REE/MG sentiram um aumento na carga de trabalho, quando comparadas às atividades presenciais. Junto da falta de recursos tecnológicos, a percepção está diretamente associada com o fato de quase 90% dos

respondentes relatar não ter tido uma formação prévia para ministrar aulas do ERE. Para encerrar, os números indicam que quase a metade dos trabalhadores também não recebeu uma formação da REE/MG ou das escolas estaduais durante aquele momento, fazendo os ajustes por conta própria.

A dissertação cumpriu com o propósito de alcançar diferentes agentes em uma ação pública. Além disso, as lógicas abrangentes muito exercitadas fazem compreender o problema da resposta educacional protocolar com efeitos perversos na qualidade do ensino e na intensificação do trabalho docente. No fim, os achados na pesquisa TDETP trazem inúmeras condições digitais que poderiam ter sido mais bem cuidadas pela SEE/MG, afinal, não se tratava apenas de continuar o ensino a qualquer custo, mas de promover condições laborais menos danosas aos professores (as) da REE/MG, em especial, no momento que os profissionais sentiam medo e angústia em relação à continuidade de suas atividades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP, n. 10. Brasília: ENAP, 1997.
- ALVES SARAIVA, A. M. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 58, n. 56, 2020.
- AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B.C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.
- AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P. Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG): informações e sugestões aos gestores: nota técnica. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte, ano 5, n. 17, maio/set. 2020. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/professores-da-rede/>. Acesso em: 26 jul. 2022
- ANDERSON, P.; Balanço do neoliberalismo. In SADER, E, & GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23. 1995.
- ANDION, C.; MAGALHÃES, T. (Re) Aproximando os pragmatismos da análise das políticas públicas. Experimentação e investigação pública em um cenário de crise democrática. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 36, n. 02, p. 513–543, 2021.
- ANDION, C.; GONSALVES, A. K. R.; MAGALHÃES, T. G.. 30 anos de direitos da criança e do adolescente: uma análise da trajetória da política pública no Brasil. Opinião Pública, v. 29, n. 1, p. 226–269, jan. 2023.
- ANDRADE, J. A. de .; VALADÃO, J. de A. D. Análise da instrumentação da ação pública a partir da teoria do ator-rede: tecnologia social e a educação no campo em Rondônia. Revista de Administração Pública, v. 51, n. 3, p. 407–430, maio 2017.
- ANDREWS, C. W. Implicações teóricas do Novo Institucionalismo: uma abordagem Habermasiana. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 48, n. 2, p. 271-299, 2005.
- ANTUNES, R. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? In: Estudos do Trabalho. Revista da RET (Rede de Estudos do Trabalho) ano II, n. 3, 2008.
- ANTUNES, R. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. In: TOSTES, A.; MELO FILHO, H. (orgs.) Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Projeto Editorial Práxis e Canal 6, 2020.
- ARAÚJO, T. M. DE.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 46, p. e27, 2021.
- ARAÚJO, L. ; RODRIGUES, M. de L. Modelos de análise das políticas públicas. Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 83 | 2017.
- ARAÚJO, A.L.G; OLIVEIRA, K.P.; SOARES, L.A.; OLIVEIRA, I.F.; CARVALHO, J.V.T; PONTES, M.F.S. Desafios ao planejamento da força de trabalho no Estado de Minas Gerais: o instituto da designação no recrutamento dos professores da Educação Básica. Revista Fórum Administrativo - FA, Belo Horizonte, ano 20, n.229, p.9-17, mar. 2020.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In : BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo : IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001.

ARROYO, M. G. Mestre, Educador, Trabalhador: Organização do Trabalho e Profissionalização. 1985. Tese (Professor titular) –Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 107, p.349- 372, maio/ ago. 2009.

AUGUSTO, M. H. Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais. 2004. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BABBIE, E. The Practice of Social Research. – 10. ed. – Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning, 2004.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL; UNESCO; UNICEF, 2021 – The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF. 2021.

BARBETTA, P. A. Estatística aplicada às ciências sociais. 7 ed. Editora UFSC: Florianópolis, 2010.

BARDIN, L. (2011). Análise de conteúdo (4a ed.). Edições 70.

BARROS, A. V. de. Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, 26 (92), 725-751. 2005.

BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. IN: J. Barroso, coord., A regulação das políticas públicas de educação (pp. 9-39). Lisboa: Educa. 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 25 mai 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 25 mai 2017b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 106 de 07 de maio de 2020c.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020d.

BRASIL IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Rio de Janeiro. IBGE. 2020.

BRASIL IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Rio de Janeiro. IBGE. 2021.

BRASIL IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Rio de Janeiro. IBGE. 2022.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, DF: Inep, 2021b.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, DF: Inep, 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado de Minas Gerais: Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021c.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022a

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado de Minas Gerais: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022c.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez 1996.

BRASIL. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jun 2007.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul 2008.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - 2014 – 2024. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun 2014.

BRASIL. Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul 2017a.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 6 fev 2020a.

BRASIL. Medida Provisória nº 808 de 14 de novembro de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, Brasília, 14 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. Brasília, DF: MS; 2020. Acessado em 3 de mar 2023.

BRASIL. MS. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico no 06 do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE COVID-19). http://maismedicos.gov.br/images/PDF/2020_03_13_Boletim-Epidemiologico-05.pdf. Acessado em 06 mar 2023.

BRASIL. Parecer CP/CNE 05/2020. 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. MEC: Brasília-DF, 2020b.

BRASIL. STF - Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6341. <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447&ori=1>. Acessado em 06 mar 2023.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas.. Revista Política Hoje, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 71-90, mar. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. Revista ANPEC, n. 1, ago. 1997.

BIRGIN, A. Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. nodos y nudos, vol. 4, n. 39, p. 29-37, jul./dic. 2015.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. Dicionário de Política. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial: 2004. BURKE, P. Política, p.954. 2004.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. Dicionário de Política. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial: 2004. BURKE, P. Administração Pública, p.10. 2004.

BORGES, A. A. P. JORGE, T. A. da S.; ARAUJO, S. C. L. G. de.; Trabajo Docente, Desigualdades Educativas en la Pandemia y Desafíos Regionales en Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E.; CLEMENTINO, A. M. (Orgs.). Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Brasília, DF: Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/RedEstrado, pp.65- 94, , 2021.

BUZATO, M. E. K. Desafios Empírico- Metodológicos para a Pesquisa em Letramentos Digitais. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, n.1, jan/jun.; p.45-62, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639442/0>. Acesso em 24 ago. 2020.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trabalho, Educação e Saúde, v. 8, n. 2, p. 185–206, jul. 2010.

CAETANO, M. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). TEXTURA - ULBRA. 22. 10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5397. 2020.

CAMPANTE, R. G.. O patrimonialismo em Faoro e Weber e a sociologia brasileira. Dados, v. 46, n. 1, p. 153–193, 2003.

CARNEIRO, R.; MENICUCCI, T.M.G. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Vol. 1. pp. 135-194. ISBN 978-85-8110-015-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. 2013.

CARVALHO, L. M. As Políticas Públicas De Educação Sob O Prisma Da Ação Pública: Esboço De Uma Perspetiva De Análise E Inventário De Estudos. Currículo sem Fronteiras. 15. 314-333. 2015a.

CARVALHO, L. M.. Estudos analíticos sobre políticas educativas: um ensaio a partir da investigação doutoral realizada em Portugal (2000-2012). Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 1023–1040, out. 2015b.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. Manual de Direito Administrativo. 27ª edição. São Paulo: Atlas, 1392p., 2013.

CAVALCANTE, P. "Gestão Pública Contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM," Discussion Papers 2319, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. 2017.

CAPRARA, B. Thomas Piketty e o Capital no Século XXI: resenha crítica e uma agenda para a Sociologia. *Sociologias*, [S. l.], v. 19, n. 44, 2017.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2022 (LC/PUB.2022/21-P), Santiago, 2023.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. 196 pag. 196. SAGE Publications. Thousand Oaks, CA. 1997.

COELHO, A. M. S. ; DINIZ-PEREIRA. , J. E.; Olhar o magistério no “próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 30, p. 7-34, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Diretrizes para a carreira e remuneração. *Cadernos de Educação*, Brasília, DF, v. 14, n. 21, out. 2009.

COSCARELI, C. *Tecnologias para aprender*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COTA, W. Monitoring the number of COVID-19 cases and deaths in Brazil at municipal and federative units level. *SciELO Preprints*, 2020.

CURY, C. R. J.. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J.. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, out. 2018.

DA SILVA FEITOSA , M. J. .; SANO, H. . PENTÁGONO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MODELO DE ANÁLISE NA IMPLEMENTAÇÃO DA INOVAÇÃO SOCIAL: PUBLIC POLICIES PENTAGON AS ANALYSIS MODEL IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL INNOVATION. *VISÃO* 2021, 10, 24-41.

DASSO JUNIOR, A. E. “Nova Gestão Pública”: a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal. S/l, Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. 2014.

DELVAUX, B. “L’action publique, ou analyser la complexité”. *Revue de la littérature (partie 4)*. Knowledge and Policy in education and health sectors. Brussels, pp.60-88, jun., 2007.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito Administrativo*. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito Administrativo*. 27.ª edição. São Paulo:Atlas, 2013.

DOWNS, A. *An Economic Theory of Democracy*. 1ª edição. Ed. Harper. New York. 1957.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, A. de M.; CÉSAR, M. R. de A. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 4, p. e109146, 2020.

DUARTE, A.W. B. Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. 169 f., enc. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUARTE, A.W. B. A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 736–752, 2021.

DURKHEIM, É.. Representações individuais e representações coletivas. (1898) In: *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 2004.

DURKHEIM, É. As Regras do Método Sociológico (1895). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, É. Da Divisão do Trabalho Social (1893). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DYE, T. D. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, M. F. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 25, p. 43-64, ene./abr. 2001.

FADUL, E. M.C; SOUZA, A. R. A Analisando a interface entre o gerencialismo, a criação das agências reguladoras e a inovação institucional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30, 2006, Salvador, Anais... Salvador: ANPAD, 2006. CD-ROM.

FARAH, M. F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. *Revista do Serviço Público*, [S. l.], v. 69, p. 53 - 84, 2018.

FCC et al., Fundação Carlos Chagas, UNITWIN and UNESCO. 2020. Pesquisa: Educação Escolar em Tempos de Pandemia na Visão de Professoras/es da Educação Básica [Research: School Education in Times of Pandemic from Basic Education Teachers' Perspective]. São Paulo, Brazil, Fundação Carlos Chagas, 2020.

FERNANDES, D. C. Precarização do trabalho. (Verbete) In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FGV Social - FGV Social - Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas NERI, M. C.; “Mapa da Riqueza no Brasil”, Marcelo Neri, Rio de Janeiro, RJ - 2022 - FGV Social. 2022.

FJP - Fundação João Pinheiro. Nota técnica nº 04 – Pobreza em Minas Gerais: caminhos possíveis para um futuro próximo. Disponível em: <<http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/NOTA-TECNICA-4-1.pdf>>. 2022.

FJP - Fundação João Pinheiro. Souza, C. C. A. de; Componentes da mudança estrutural na economia de Minas Gerais entre 2008, 2013 e 2016: uma análise insumo-produto / Carla Cristina Aguilar de Souza, Lúcio Otávio Seixas Barbosa, Maria Aparecida Sales Souza Santos e Vicente Alves Toledo. – Belo Horizonte: FJP, 2023.

FILGUEIRAS, V. A.; LIMA, U. M.; SOUZA, I. F. de.; Os Impactos Jurídicos, Econômicos e Sociais das Reformas Trabalhistas. Caderno CRH, [S. l.], v. 32, n. 86, p. 231–251, 2019.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G.: Trabalho. (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA - FSP. Nota técnica: Violência doméstica durante a pandemia de Covid-1. 16 de abril de 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA (FGV - IBRE). Nota Metodológica dos Indicadores Anuais de Produtividade do Trabalho no Brasil desde a Década de 1980. Rio de Janeiro. Maio, 2021.

GARCIA, M,M, Identidade docente. (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GESTRADO/UFMG. Projeto de pesquisa. Trabalho docente na educação básica no brasil. Belo Horizonte, 2009.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte, 2010.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico da pesquisa. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CNTE. Belo Horizonte: UFMG, 2020a.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados da pesquisa. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CNTE. Belo Horizonte: UFMG, 2020a.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados da pesquisa adaptada para os respondentes de Minas Gerais. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CNTE . Belo Horizonte: UFMG, 2020a

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico da pesquisa. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CONTEE . Belo Horizonte: UFMG, 2020b.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados da pesquisa. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CONTEE . Belo Horizonte: UFMG, 2020b.

GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GREENHALGH, T. et al. Covid-19: avaliação remota em Atenção Primária à Saúde. *Rev Bras Med Fam Comunidade*. 15(42):2461, 2020.

GONÇALVES, I. Discursos dos presidentes de Minas Gerais sobre o trabalho e o trabalhador. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*; 2019.

GUERRA, L. A.. Participação popular na formulação de políticas educacionais: a campanha e o novo Fundeb. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e264436, 2023.

HASSENTEUFEL, P.; OLIVEIRA, de P. Capítulo 1 – Introdução à sociologia política da ação pública. P.15-29. IN: OLIVEIRA, de P.; HASSENTEUFEL, P. *Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos*. Tradução de Escola Nacional de Administração Pública -- Brasília: Enap, 2021.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

HOOD, C. Public management for all seasons? In: *Public Administration*, Londres, v.69, nº 01, p. 03-19. 1991.

HOYLER, T.; REQUENA, C.. QUEM GOVERNA QUANDO O ESTADO NÃO GOVERNA? UMA ABORDAGEM SOBRE GOVERNO E GOVERNANÇA NAS CIDADES. *Novos estudos CEBRAP*, n. 102, p. 23–36, jul. 2015.

IEAL. Internacional de la Educación para América Latina. (2021). *Tendencias en Educación Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. Retratos da educação na pandemia. Rio de Janeiro. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Nota técnica: LAMEIRAS M. A. P.; CARVALHO, S. S de. Carta de Conjuntura, nº 47, 2º semestre de 2020. Brasília - DF. IPEA. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Nota técnica: MORAES, R. F. Medidas legais de incentivo ao distanciamento social: comparação das políticas de governos estaduais e prefeituras das capitais no Brasil. (Nota técnica, n. 16). Brasília: Ipea, 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Nota técnica: MORAES, R. F.; SILVA, L. L.; TOSCANO, C. M. Covid-19 e medidas de distanciamento social no Brasil: análise comparativa dos planos estaduais de flexibilização. (Nota técnica, n. 25). Brasília: Ipea, 2020.

ITAÚ SOCIAL - Itaú Social. 2020. Pesquisa Aponta que 74% dos Alunos das Redes Públicas Recebem Algum Tipo de Atividade não Presencial Durante a Pandemia, São Paulo, Brazil, 2020.

JANN, W.; WEGRICH, K. Theories of the Policy Cycle. In: Fischer, F.; Miller, G. J.; Sidney, M. (Eds.). *Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods*. London: CRC Press, 2007.

JAKOBSEN, K. A.; SANTOS, A. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Cap 1. 2020.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY COMMUNITY - COVID-19 INFORMATION. Key resources, internal messages, and frequent updates for the Johns Hopkins University

community. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. JHU.edu Copyright © 2020 by Johns Hopkins University & Medicine. All rights reserved. 2023.

JOHNSON, S. M. *The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington, DC: National Education Association, 2006.

JORGE, T. A. da S. *Trabalho docente e desempenho estudantil*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

JUNQUILHO, G. S. *Ação Gerencial na administração pública: a re/produção de “raízes” brasileiras*. 2000. 334f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte, 2000.

JUNQUILHO, G. S. *Teorias da administração pública / Gelson Silva Junquilha*. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2010.

KLEIN, N. *A doutrina do Choque. A ascensão do capitalismo de desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAEMER, M. U. G., et al.. The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science Preprints*, 1–10. doi: <https://doi.org/10.1126/science.abb421>. 2020.

KREIN, D. J.; OLIVEIRA, de V. R.; FILGUEIRAS, V. A.; *Reforma Trabalhista No Brasil - Promessas e Realidade*. João Pessoa: Curt Nimuendaju: 2019.

LASCOUMES, P; LE GALES, P *Introduction: understanding public policy through its instruments*. *Governance*, v. 20, n. 1, p. 1-21, 2007.

LASCOUMES, P.; LE GALES, Patrick. *Sociologia da ação pública*. Maceió: Editora da Ufal, 2012.

LASCOUMES, P.; LES GALÈS, P. *A AÇÃO PÚBLICA ABORDADA PELOS SEUS INSTRUMENTOS*. *Revista Pós Ciências Sociais*, [S. l.], v. 9, n. 18, 2013.

LASWELL, H. D. *Politics: who gets what, when, how*. Cleveland, OH: Meridian Books, 1936-1958.

LASWELL, H. D. *The decision process: seven categories of functional analysis*. College Park, MD: The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration, 1956.

LEÃO, M. L. P.; OLIVEIRA, M. T. D. de; MANDÚ, T. M. C. *Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, no enfrentamento da crise do novo coronavírus*. *Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020.

LIMA, L.; DANTAS, O. *A identidade do trabalhador docente: A classe-que-vive-do-trabalho*. 10.36229/978-65-86127-08-9. CAP.01. 2020.

LIMA, A. C. B. de; STERNICK, I. P. *Teoria da Regulação e Crise do Fordismo*. *Revista Multiface Online*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 7–21, 2017.

LIMA, C. DA C. DE .; RAMOS, M. E. N.; OLIVEIRA, A. L. R. DE .. *Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais*. *Educar em Revista*, v. 38, p. e78237, 2022.

LOWI, T. J.; GINSBERG, B. American government: freedom and power. NY: WW Norton & Comp, 1996.

MACEDO, M. N. A ação pública dos organismos internacionais e nacionais para as mudanças do SINAES em 2017: revelando coalizões. 2021. 308f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MAIA, L. S. F. A contratação precária no estado de Minas Gerais a partir do caso da Lei Complementar N.º 100/2007. Monografia (Graduação em Administração Pública) — Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2015.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente (Verbetes). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MARTINO, L. M. S. (2016). Entre mídia e comunicação: Origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. *Comun. Mídia Consumo*, 13(38), 10-28. <http://dx.doi.org/10.18568/cmc.v13i38.1154>

MARTINS, T. C. DE F.; GUIMARÃES, R. M.. Distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 e a crise do Estado federativo: um ensaio do contexto brasileiro. *Saúde em Debate*, v. 46, n. Saúde debate, 2022 46(spe1), 2022.

MARTINS, R. F.; ARAUJO, A. L. G. D.; AMORIM, M. A.. VÍNCULO DE TRABALHO & ADOECIMENTO DOCENTE: ANÁLISE DAS LICENÇAS DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Educação em Revista*, v. 38, p. e26976, 2022.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, K. Teorias da mais-valia. Volume 1. São Paulo: Difel, 1980.

MASSENET, M. La nouvelle gestion publique. Pour un Etat sans bureaucratie. Suresnes: Hommes et Techniques, 1975.

MCCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Práxis Educativa (Brasil)*, 6(1), 9-20. 2011.

MCDONALD, P. Gender Equity in Theories of Fertility Transition. *Population and Development Review*, 26: 427-439, 2000.

MENDES, C. L.; ALVES SOUTO, T. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. *Devir Educação*, [S. l.], p. 384–408, 2021.

MICHAELIS - DICIONÁRIO (s/d). *Mídia*. <https://michaelis.uol.com.br/>

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MILLIET, J. Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19. – 2022. 181 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2022.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Governo de Minas Gerais. 19 nov 2019.

MINAS GERAIS. Decreto nº 18, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de calamidade pública. Comitê Extraordinário da Covid-19 (CEC-19/MG), 22 mar 2020.

MINAS GERAIS. Decreto nº 113, de 12 de março de 2020. Declara SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. 12 mar 2020.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020. Institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 - Comitê Extraordinário COVID-19. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. 15 mar 2020. 2020a.

MINAS GERAIS. Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.

MINAS GERAIS. Lei Estadual de 20 de julho de 1990. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 1990.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 23.304, de 30 de maio de 2019. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. 30 mai 2019.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 24.313, de 28 de abril de 2023. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. 24 abr 2023.

MINAS GERAIS (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE/MG.). Resolução SEE N°4.310/2020. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. 2020. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020b.

MINAS GERAIS (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SEE/MG.) LAI - Ofício da Secretaria Estadual de Educação por meio da Lei de Acesso à Informação - 10 mar 2023. 2023a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais - SES/MG -. Boletim Epidemiológico e Painel Coronavírus. Belo Horizonte, MG: SES/MG; 2020. Acesso em 3 de mar 2023.

- MORGENSTERN, S. Professor/Docente. (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MOTTA, F. C. P.. O behaviorismo na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 10, n. 3, p. 97–113, jul. 1970.
- MOTTI, K. R. N. R. A municipalização da educação infantil em Campo Grande pós-LDB, 1996. Programa de Pós-graduação em Educação (Campus de Campo Grande). 2007.
- MULLER, P.; SUREL, Y. A análise das políticas públicas. Pelotas: EDUCAT, 2004.
- NASH, J. F.: “Non-cooperative Games”. *Annals of Mathematics*, nº 54, 1951.
- NERI, M.; OSORIO O. Retorno para Escola, Jornada e Pandemia. *FGV Social*. 2022.
- NOBRE, R. F. : C1: Foucault, as ciências sociais e o problema do poder (p.15-37). IN: PROGRAMA DE ENSINO TUTORIAL (PET - Ufmg) - NOBRE, R. F. et al. -- Belo Horizonte: Sografe Editora, 2012.
- NOGUEIRA, A. L. H.. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. Educ. Soc., 2012 33(121), out. 2012.
- NOGUEIRA, O. da C.; Introdução à Ciência Política. Ed Unilegis de Ciência Política. Vol. 1 - 2ª Edição. Senado Federal. 2007.
- NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. Cad. Pesqui., 2017 47(166), p. 1106–1133, 2017.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade* [online]. 2021, vol. 42, e249236. ISSN 1678-4626. 2021.
- NUNES, C. Sobre os métodos de pesquisa na ciências da educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares. *Revista de Educação da Unina*, [S. l.], v. 2, n. 4, 2021.
- OCCHI, B.; ALMEIDA, I.; FULGÊNCIO, J.; SANTOS, C.; A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O ESTADO DE BEM-ESTAR NA CF/1988: diferentes perspectivas sobre o papel do Estado. IX ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SÃO PAULO/SP - 5 A 7 DE OUTUBRO DE 2022. 2022.
- OLIVEIRA, D. A.. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. Educ. Soc., 2004 25(89), p. 1127–1144, set. 2004.
- OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.
- OLIVEIRA, D. A.; Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010b.
- OLIVEIRA, D.A. Organização do trabalho escolar (Verbete). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010c.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. (Verbetes) In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010d.

OLIVEIRA, D.A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: D.A. Oliveira & A. Duarte, org., Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento (p. 71-89). Belo Horizonte: Fino Traço Editora. 2011.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educação & Sociedade. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, D. A.; Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? Retratos da Escola, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 713–732, 2022.

OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 707–726, 2017.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021.

OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E. ; FELDFEBER, M. (Org.). Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva: CNTE/Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.; GOMES, S. D. (Orgs.). O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerias. Belo Horizonte, MG. Fino Traço , 2012.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. P.; CLEMENTINO, A. M. (Orgs.). Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Brasília, DF: Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/RedEstrado, 2021.

OLIVEIRA, R. A. de. A Concepção de Trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia. UNESP. Artigos v. 2 n. 03, 2010e.

OLIVEIRA, M. F. L. de. Letramento Digital, Educação Midiática e Produção de Sentidos: Diálogos Possíveis. Revista Letra Magna, [S. l.], v. 19, n. 33, 2023.

OLIVEIRA, de P.; HASSENTEUFEL, P. Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos. Tradução de Escola Nacional de Administração Pública -- Brasília: Enap, 2021.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021.

OLSON, M.: *A Lógica da Ação Coletiva*. São Paulo: Edusp.1965

OMS - Organização Mundial da Saúde 2020 - WHO. World Health Organization. 2020 Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. 2020.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1994.

OXFAM BRASIL. *Fighting Inequality in the Time of Covid-19*. 2021.

OXFAM BRASIL. *Desigualdade Mata*. 2022.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129–149, 2020.

PAULA, A. P. P. de. *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In.: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale/Editora autêntica, 2017. p. 13-24.

PEREIRA JUNIOR, E. A. *Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa*. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, M. et al.; A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*. 9. 652974548. 10.33448/rsd-v9i7.4548. 2020.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIKETTY, T.; et al.: ALVAREDO, F.; CHANCEL, L; SAEZ, E.; ZUCMAN, G. *World inequality report 2018*. Edição:United States of America: Harvard University Press, - 332 p 2018.

PINI, M.E. Profissão docente. (Verbete) In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PINTO, M. de F. N. *Regulação e ação pública na política de educação infantil em Belo Horizonte*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2018*. New York: PNUD/ONU, 2019.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2019: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. New York: PNUD/ONU, 2020.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2020: O desenvolvimento humano e o Antropoceno. New York: PNUD/ONU, 2021.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2021: “Tempos incertos, vidas instáveis: Construir o futuro num mundo em transformação” New York: PNUD/ONU, 2022.

POPKEWITZ, T. S. Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTALES, L. Social innovation and social entrepreneurship: fundamentals, concepts, and tools. Springer, 2019.

RAMOS, V.; ERNICA, M. Newsletter do Portal IDeA: Os efeitos da pandemia na educação. Portal IDeA, n.11, dez.2022.

RIBEIRO, L. A. M.; GASQUE, K. C. G. D. Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI. Em Questão, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203–221, 2015.

RIBEIRO E OLIVEIRA, A. B.; DA SILVA, U. B.; BRUNI, A. L. Gerencialismo e desafios contemporâneos da gestão dos custos públicos no Brasil. Revista de Estudos Contábeis, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 63–82, 2013.

REIS, B.P.W. Políticas públicas (Verbete). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO (Orgs). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

REIS-FILHO, J. A., QUINTO, D. COVID-19, social isolation, artisanal fishery and food security: How these issues are related and how important is the sovereignty of fishing workers in the face of the dystopian scenario. SciELO Preprints, 1–26 2020.

REZENDE, L. F. O QUE SE PLANTA SE COLHE: os entrelaces da Atlas Network com o movimento Escola sem Partido. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

RODRIGUES, M. L. Sociologia das profissões. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 2002.

ROJO, R., MOURA, E. (2019). Letramentos, mídias e linguagens. Parábola Editorial

SAHLBERG, Pasi. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York: Teachers College Press, 2011.

SALAMA, P.; VALIER, J.: Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo. São Paulo: Nobel, 1997. Cap. 4.

SALATIEL, J. R. Pierce e Hume em torno do empirismo: uma dupla estratégia do método pragmatista em resposta ao ceticismo. Argumentos Revista de Filosofia, Fortaleza, ano 3, n. 6, p. 13-20, jul./dez. 2011.

SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, D. M. A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais - Belo Horizonte, 236 f. : enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2021.

SANTOS, F. M. dos. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012.

SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. Políticas Públicas: Coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SECCHI, L.: Políticas Públicas. Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, pp. 33-60. 2012.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA & ORGANIZAÇÃO FEMINISTA GÊNERO E NÚMERO (2020). Sem Parar: O trabalho e a vida das mulheres na pandemia. Relatório de Pesquisa/2020.

SERVA, M. ANÁLISE PRAGMATISTA DE ORGANIZAÇÕES Pragmatist analysis of organizations Análisis pragmatista de las organizaciones. Revista de Administração de Empresas. 63. 10.1590/S0034-759020230101. 2022

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. (Verbete) Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, L. L. S. da . et al.; Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. Cad. Saúde Pública, 2020 36(9), 2020.

SILVA, L. A. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE ERVÁLIA – MG. 2022. S586e 2022. 103f. Dissertação de mestrado em Educação - Universidade Federal de Viçosa, 2022.

SOARES, L. A. A relação entre o número de professores designados e os resultados educacionais na rede estadual de Minas Gerais. 2020. S676r. 105 f. : il. Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2020.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, n. 16, p. 20–45, jul. 2006.

SOUZA, C. Coordenação de políticas públicas. ENAP. Brasília - DF. 2018.

SOUZA, J. de. A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato. Leya, Rio de Janeiro: 2017.

SOUZA; J. dos S.; Gerencialismo. IN: SEGENREIC; S. C. D. (Org^a). Organização Institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior. Glossário. Rio de Janeiro. Pubblit, p.54:58, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Educação é um Direito. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, I.A.C. Tempos escolares (Verbete). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TENTI FANFANI, E. La condición docente: análisis comparado de La Brasil, Perú y Uruguay. - 1 ed. - Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

TOGERSON, D. Promoting the Policy Orientation: Lasswell in Context In: Fischer, F.; Miller, G. J.; Sidney, M. (Eds.). Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods. London: CRC Press, 2007.

UNESCO. Recomendação relativa à condição docente; aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris: Unesco, 1966.

UNESCO, 2020. COVID-19: monitoramento das escolas fechadas. 2020a.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO, 2020b.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada, n. 22, p. 185-206, 2013.

VANELLI, M. Do piso salarial aos planos de carreira: a que princípios estão submetidos estados e municípios? Cadernos de Educação, Brasília, DF, v. 14, n. 21, p. 106-116, 2009.

VENCO, S.. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. Cadernos de Saúde Pública, v. 35, n. Cad. Saúde Pública, 35 suppl 1, p. e00207317, 2019.

VIANNA, C. P. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S.; SILVA, V. L. G. (orgs.) Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, p.39-67. 2002.

VIEIRA, L. M. F.. A Educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 809–831, jul. 2010.

VIGODA, E. New public management. In: RABIN, Jack (ed.). Encyclopedia of Public Administration and Public Policy. New York: Marcel Dekker, 2003. (v. 2).

WAGNER, P. Public policy, Social Science, and the State: an historical perspective. In: Fischer, F.; Miller, G. J.; Sidney, M. (Eds.). Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods. London: CRC Press, 2007.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

WEBER, M. Economia e Sociedade:fundamentos de sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1999, v. 2.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 271–292, 2012. DOI: 10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292.

ZELIZER, V. A economia do care. In: Hirata, Helena e Guimarães, Nadya A. (Orgs.). Cuidado e cuidadoras. As várias faces do trabalho do care. São Paulo: Editora Atlas, 2012.