

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

**Elaine Soares de Amorim**

**GOVERNANÇA EDUCACIONAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19:  
Eficácia das políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação  
de Minas Gerais**

**Belo Horizonte**

**2023**

**Elaine Soares de Amorim**

**GOVERNANÇA EDUCACIONAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19:  
Eficácia das políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação  
de Minas Gerais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Especialização em Gestão Pública, como  
requisito parcial para obtenção do Certificado de  
Especialista em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Artur de Souza

**Belo Horizonte**

**2023**

Ficha catalográfica

A524g  
2023

Amorim, Elaine Soares de.

Governança educacional do Estado de Minas Gerais na educação básica durante a pandemia do COVID-19 [manuscrito] : eficácia das políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais / Elaine Soares de Amorim . – 2023.

1 v.

Orientador: Antônio Artur de Souza.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.

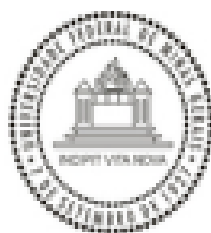
Inclui bibliografia.

1. Administração. 2. Gestão pública. I. Souza, Antônio Artur de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 658

Elaborado por Adriana Kelly Rodrigues - CRB-6/2572

Biblioteca da FACE/UFMG. – AKR/70/2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CAED  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

### FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: ELAINE SOARES DE AMORIM, Nº. DE REGISTRO: 2022705992

TRABALHO FINAL: "GOVERNANÇA EDUCACIONAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS".

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pública, do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Pública.

APROVADA em 28 de setembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Dr. Antônio Artur de Souza (Orientador CEPEAD/FACE/UFMG)

Profa. Dra. Sabrina Espinele da Silva (Membro da Banca Examinadora CEPEAD/FACE/UFMG)

Profa. Dra. Simone Evangelista Fonseca (Membro da Banca Examinadora DECAD/UFOP)



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Artur de Souza, Professor do Magistério Superior**, em 17/01/2024, às 14:54, 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 **Simone Evangelista Fonseca, Usuária Externa**, em 18/01/2024, às 11:42, 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 **Sabrina Espinele da Silva, Usuária Externa**, em 21/01/2024, às 16:15, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2968962** e o código CRC **A735673E**.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso a todas as pessoas que me apoiaram e incentivaram ao longo dessa jornada acadêmica.

Primeiramente, dedico aos meus familiares e amigos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, oferecendo amor, paciência e compreensão, sendo minha fonte de força e inspiração.

Não posso deixar de dedicar esse trabalho a mim mesma, por todo esforço, dedicação e superação ao longo dessa trajetória acadêmica, acreditando em meu potencial e perseverando nos momentos mais desafiadores.

Com carinho e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos familiares e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo seu apoio incondicional, paciência e amor, agradeço carinhosamente. Vocês foram a minha base sólida durante toda a jornada acadêmica, me incentivando a seguir em frente e acreditando em meu potencial. Sem o carinho e o suporte de vocês, este trabalho não seria possível.

Aos meus professores e tutores, expresso minha profunda gratidão pela dedicação em compartilhar seus conhecimentos e experiências. Suas orientações sábias e precisas foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento como estudante e profissional. Agradeço, também, pela paciência em esclarecer minhas dúvidas e por incentivar meu interesse pela pesquisa e pelo conhecimento.

Aos colegas de classe, agradeço pela troca de ideias, debates enriquecedores e pelo companheirismo durante essa jornada. Compartilhar essa caminhada com vocês, mesmo que à distância, tornou cada desafio mais leve e cada conquista mais significativa.

À Universidade Federal de Minas Gerais, agradeço pela oportunidade de crescimento e aprendizado que me proporcionou ao longo do curso. Agradeço, ainda, aos colaboradores que tornaram possível a realização deste trabalho.

Não poderia deixar de mencionar todas as referências bibliográficas e fontes de pesquisa que enriqueceram este trabalho. A contribuição de cada autor e pesquisador é inestimável e merece o devido reconhecimento.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, meus sinceros agradecimentos. Cada gesto, palavra de incentivo e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Vocês foram peças essenciais nesse quebra-cabeça acadêmico.

Que este trabalho possa ser uma pequena contribuição para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento da educação em Minas Gerais. Que ele possa servir como inspiração e estímulo para futuras pesquisas e reflexões.

Com gratidão e carinho.

## RESUMO

O presente estudo analisa a eficácia da governança educacional do estado de Minas Gerais durante a pandemia do COVID-19, por meio dos indicadores educacionais nacionais e estadual, considerando as políticas, ações e estratégias educacionais implementadas pela Secretaria de Estado de Educação, em 2020, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais. A pandemia exigiu respostas rápidas para garantir o bem-estar da população, incluindo a educação e a necessidade de implementar estratégias de ensino remoto. Os órgãos normativos educacionais nacionais e estaduais regulamentaram o ensino não presencial, de forma emergencial. No entanto, surgiram desafios significativos, especialmente em relação à desigualdade no acesso às tecnologias, recursos digitais e dispositivos eletrônicos, o que exacerbou as disparidades educacionais. Este estudo estabelece, como objetivo, analisar a eficácia das políticas educacionais implementadas em Minas Gerais durante a pandemia, usando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e avaliações estaduais como indicadores de qualidade educacional. Os anos de 2017 a 2019 são usados como referência para comparar os resultados pré-pandemia com os de 2021 e 2022, pós-pandêmicos. A análise busca verificar se as políticas adotadas pelo governo de Minas Gerais durante a pandemia foram eficazes na manutenção da qualidade educacional ou se houve uma perda nas aprendizagens. Além disso, procura identificar fatores que influenciaram os resultados e avaliar se o acesso à educação de qualidade foi garantido de maneira equitativa.

**Palavras-chave:** IDEB; Governança educacional; Aprendizagem; Pandemia.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the effectiveness of educational governance in the state of Minas Gerais during the COVID-19 pandemic, through national and state educational indicators, considering the educational policies, actions and strategies implemented by the State Department of Education in 2020, when face-to-face classes were suspended. The pandemic required quick responses to ensure the well-being of the population, including education and the need to implement remote teaching strategies. National and state educational regulatory bodies regulated non-face-to-face teaching on an emergency basis. However, significant challenges have emerged, especially in relation to inequality in access to technologies, digital resources and electronic devices, which has exacerbated educational disparities. This study aims to analyze the effectiveness of educational policies implemented in Minas Gerais during the pandemic, using the Basic Education Development Index (IDEB) and state assessments as indicators of educational quality. The years 2017 to 2019 are used as a reference to compare pre-pandemic results with those of 2021 and 2022, post-pandemic. The analysis seeks to verify whether the policies adopted by the government of Minas Gerais during the pandemic were effective in maintaining educational quality or whether there was a loss in learning. Furthermore, it seeks to identify factors that influenced the results and assess whether access to quality education was guaranteed in an equitable manner.

**Keywords:** IDEB; Educational governance; Learning; Pandemic.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EMC	Empresa Mineira de Comunicação
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FGV EESP	Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudos Tutorados
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
SRE	Superintendências Regionais de Ensino
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Dados sobre a existência de aparelhos e acesso às tecnologias no Estado de Minas Gerais, por domicílios, segundo dados da PNAD Contínua - 4º trimestre de 2018</b>	<b>39</b>
<b>Tabela 2 - Resultados do IDEB alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano)</b>	<b>42</b>
<b>Tabela 3 - Resultados do IDEB alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano)</b>	<b>43</b>
<b>Tabela 4 - Resultados do IDEB alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais Ensino Médio (3º ano)</b>	<b>43</b>
<b>Tabela 5 - Desempenho médio dos estudantes no PROALFA e PROEB e percentual médio de acertos na Avaliação Diagnóstica no conteúdo de Língua Portuguesa</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 6 - Desempenho médio dos estudantes no PROALFA e PROEB e percentual médio de acertos na Avaliação Diagnóstica no conteúdo de Matemática</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 7 - Padrão de referência do desempenho nas avaliações do PROALFA e do PROEB em Língua Portuguesa e em Matemática</b>	<b>49</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>18</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>26</b>
<b>4. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>28</b>
<b>4.1. Governança educacional do estado de Minas Gerais durante a pandemia do COVID-19</b>	<b>28</b>
<b>4.2. A eficácia do REANP com base no IDEB e nas avaliações estaduais</b>	<b>41</b>
<b>5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AÇÕES EDUCACIONAIS REPARATÓRIAS PÓS-PANDEMIA</b>	<b>56</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>68</b>
<b>Apêndice A - Instrumental jurídico para o ensino remoto em Minas Gerais durante a pandemia do COVID-19</b>	<b>68</b>
<b>Apêndice B - Quadro-resumo da proposta de intervenção: ações educacionais reparatórias pós-pandemia</b>	<b>69</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Em um regime político, democrático ou não, um governo se legitima a partir da sua capacidade de dar respostas às necessidades da sociedade. Para conseguir transformar em políticas públicas os problemas identificados, o governo precisa converter suas diretrizes em ações, além de gerir recursos para concretizar seus objetivos. E quando essas diretrizes e a gestão de recursos estão presentes e funcionando de forma harmoniosa, o governo possui maior governabilidade, ou seja, maior habilidade para governar e alcançar resultados positivos para a sociedade (COELHO, 2014).

Para Santos (1997), a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro na década de 90, e com influência das agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, o termo governança surgiu associado à capacidade governativa. Considerado um termo recente, Coelho (2014) apresenta que a governança refere-se a uma abordagem de gestão e coordenação das ações e políticas públicas que valoriza as interações e parcerias entre o Estado e os diferentes atores da sociedade civil, incluindo organizações não governamentais, empresas, comunidades e cidadãos em geral. Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser o único protagonista das ações públicas e passa a assumir um papel de coordenação e facilitação, buscando mobilizar e articular esforços diversos para alcançar resultados de interesse público.

No contexto da pandemia da COVID-19, os governos do mundo inteiro foram pressionados a darem respostas rápidas às necessidades e problemas que se apresentavam. A pandemia trouxe uma situação de crise sanitária, social e econômica sem precedentes, demandando soluções emergenciais e eficazes para enfrentar os impactos da doença, garantir o bem-estar da população e propor, naquele cenário, estratégias que fossem capazes de assegurar direitos fundamentais à sociedade.

A descoberta do COVID-19 teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China. Naquela época, foram identificados os primeiros casos de uma doença respiratória desconhecida, caracterizada por sintomas semelhantes aos da gripe, como febre, tosse e insuficiência respiratória (FARIAS, 2020).

A rápida disseminação do vírus na China e seu subsequente alastramento para outros países levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a acompanhar de perto a situação. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou a doença causada pelo COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), reconhecendo a

gravidade da situação e a necessidade de uma resposta global coordenada. O reconhecimento da infecção pelo COVID-19 como calamidade pública variou de acordo com os diferentes países e suas respectivas legislações e sistemas de resposta a emergências (BUFULIN; BRAZ; VITÓRIA, 2020).

O ano de 2020 no Brasil começou com expectativas e planos como qualquer outro, mas rapidamente a sociedade se viu envolta por uma situação incomum. Devido à disseminação acelerada da doença, que era até então desconhecida no Brasil naquele ano, a pandemia do COVID-19, originada pelo novo Coronavírus, afetou não apenas a saúde das pessoas, como compeliu, de forma abrupta, mudanças significativas no mundo inteiro, em todas as dimensões sociais, econômicas e políticas.

No Brasil, o reconhecimento do COVID-19 como calamidade pública ocorreu por meio da aprovação do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), pelo Congresso Nacional. A partir desse reconhecimento e do grande risco de transmissibilidade da doença, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios implementaram estratégias de isolamento social, como *lockdown*<sup>1</sup>, suspensão de atividades não essenciais e o fechamento das escolas, o que impôs, no campo educacional, a necessidade de criar mecanismos que garantissem o direito à educação nesse novo cenário de garantia do direito à vida.

O Conselho Nacional de Educação normatizou, de forma emergencial, por meio do Parecer CNE/CP nº 05/2020, homologado em 24 de abril de 2020, a reorganização do calendário escolar permitindo atividades escolares não presenciais, mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ano de 2020, pois as redes públicas e privadas de todo o Brasil iniciaram o ano letivo e, bruscamente, interromperam as atividades. (BRASIL, 2020b).

Em Minas Gerais, o Conselho Estadual de Educação seguiu a mesma orientação nacional e editou a Resolução CEE nº 474/2020, de 08 de maio de 2020, que dispôs, excepcionalmente, sobre a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, enquanto persistissem restrições sanitárias para presença dos estudantes nos ambientes escolares (MINAS GERAIS, 2020a).

---

<sup>1</sup> *Lockdown* é considerado uma medida extrema e temporária, sendo utilizada como uma resposta emergencial em situações críticas. No contexto da pandemia do COVID-19, implicou em restrições significativas à mobilidade e interação social da população, que foram adotadas por governos e autoridades de saúde para conter a propagação do vírus. A decisão de implementar um *lockdown* é baseada em avaliações de especialistas em saúde pública, que consideram o número de casos, a taxa de transmissão, a capacidade hospitalar e outros indicadores relevantes.

Com vistas a garantir o atendimento aos objetivos de aprendizagem, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais considerou que as atividades não presenciais possibilitariam a manutenção das aprendizagens em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, bem como a continuidade do vínculo dos estudantes com as instituições educacionais, mesmo que afastados do ambiente físico das escolas.

Admitindo que as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais poderiam não ser acessíveis a todos os estudantes de forma equânime, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais antecipou, à época, a possibilidade de as redes públicas e privadas de educação adotarem ações reparatórias futuras a fim de evitar o aumento das desigualdades educacionais e sociais e, assim, promover mais equidade (MINAS GERAIS, 2020a).

Especificamente para a rede pública estadual de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) implementou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), por meio da Resolução SEE nº 4.310/2020, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, do dia 18 de abril de 2020<sup>2</sup>, cujo objetivo principal foi a organização das atividades escolares obrigatórias, com o cumprimento da carga horária legalmente estabelecida para a Educação Básica, a garantia das aprendizagens e o cumprimento das propostas pedagógicas nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2020b).

De acordo com Lima, Ramos e Oliveira (2022) e Silva *et al.* (2023), a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19 agravou significativamente as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira, especialmente no campo da educação. Isso ocorreu devido a questões interligadas, relacionadas ao acesso às tecnologias digitais que afetaram significativamente a garantia à educação e o processo de aprendizagem dos estudantes, pois no ensino remoto, estratégia repentinamente adotada de forma excepcional, a existência desse acesso se impôs obrigatória.

Oliveira (2020) e Soto (2020) evidenciam que a pandemia, mesmo se constituindo como um fenômeno de abrangência mundial, afetou de maneira diversa diferentes países e grupos sociais. Essa diversidade teve relação direta com os contextos sociais, econômicos e educacionais, o que colocou o ensino remoto, mediado pelas Tecnologias Digitais da

---

<sup>2</sup> O instrumental jurídico para o ensino remoto em Minas Gerais durante a pandemia do COVID-19 pode ser visto no Apêndice A deste trabalho.

Informação e Comunicação (TDIC), num cenário de execução desigual, visto que os acessos aos recursos necessários não aconteceram de forma igualitária.

Ferreira *et al.* (2020) e Ribeiro *et al.* (2013) consideram que as TDIC são uma estratégia, por meio da qual se democratiza o acesso à informação e ao conhecimento, contribuindo para melhorar as condições de participação social no processo educacional. No entanto, de acordo com Lima, Ramos e Oliveira (2022, p.3), “ao condicionar o acesso ao ensino remoto, majoritariamente pelas TDIC, uma parcela significativa de crianças e jovens, que não está conectada ou possui acesso limitado à internet tem sua trajetória educacional afetada por outro tipo de desigualdade: a digital”.

Dessa forma, a desigualdade estrutural também reflete nas condições de acessibilidade ao mundo digital. Nem todos os estudantes possuem acesso adequado a dispositivos eletrônicos e à internet, o que dificultou a participação nas atividades educacionais remotas. Essa exclusão digital afetou, principalmente, os estudantes de baixa renda, que, muitas vezes, não têm recursos para adquirir equipamentos ou para ter internet de qualidade. Isso também é um fator que aumenta as desigualdades educacionais, pois os estudantes que possuem maior acesso a recursos digitais têm mais facilidade em acompanhar as atividades remotas.

Com as desigualdades de acesso às TDIC, as diferenças de proficiência e alfabetização, relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais, também foram agravadas pela suspensão das aulas presenciais. Santana (2022) e Macedo (2021) apontam que estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica tendem a apresentar um desempenho escolar inferior, e a falta de acesso à educação presencial amplifica essa desigualdade. Além disso, alunos pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, como afrodescendentes e indígenas, enfrentam desafios adicionais, pois, muitas vezes, estão em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Outro aspecto importante afetado pela necessidade de imposição do ensino remoto foi a taxa líquida de matrícula. Mesmo antes da pandemia, o Brasil já enfrentava desafios em relação à inclusão e à permanência dos estudantes na escola. Com a suspensão das aulas presenciais, houve um aumento do risco de evasão escolar, especialmente entre os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso favoreceu o aumento da desigualdade educacional e elevou o abandono escolar, com impactos de longo prazo na formação desses indivíduos e no desenvolvimento do país.

Com o retorno presencial das atividades escolares em Minas Gerais no ano de 2022, e finalizada também naquele mesmo ano a Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), considera-se importante analisar se as estratégias do poder público de Minas Gerais para garantir que as atividades escolares acontecessem, mesmo que de forma remota, tiveram resultados positivos, ou seja, se a aprendizagem dos estudantes alcançou melhores índices ou se manteve no mesmo patamar do ano anterior à pandemia.

Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar a eficácia das políticas, ações e estratégias da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante os anos de 2020 e 2021 nas escolas da rede pública estadual, quando ocorreu a suspensão das atividades escolares presenciais. Dessa forma, pretende-se, com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a rede pública estadual de Minas Gerais e das avaliações estaduais, analisar a eficácia das respectivas práticas, políticas e estratégias implementadas para promover o ensino remoto na Educação Básica. Pretende-se, assim, refletir se os objetivos propostos pela Secretaria foram alcançados, bem como verificar o impacto na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes, identificando fatores que influenciaram os resultados e a garantia do acesso a uma educação de qualidade e equânime.

Dessa forma, com vistas a verificar os resultados de tais políticas, ações e estratégias na manutenção da qualidade da educação ou na melhoria desta no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o IDEB de 2017 e de 2019, assim como os índices das avaliações estaduais dos anos de 2018 e de 2019, serão utilizados como parâmetro de qualidade alcançada nos anos anteriores à pandemia. O IDEB de 2021 e os resultados das avaliações estaduais de 2021 e de 2022 servirão de base para analisar a eficácia das políticas e ações implementadas nas escolas estaduais de Minas Gerais, durante a suspensão das aulas presenciais.

A divulgação dos resultados do IDEB acontece a cada dois anos, em anos ímpares. Já as avaliações estaduais são aplicadas anualmente e seus resultados apresentados todos os anos. No entanto, no ano de 2020, as avaliações estaduais foram impactadas pela pandemia do COVID-19 e, como resultado, não foram realizadas nas escolas estaduais de Minas Gerais, assim como em muitos outros estados brasileiros. O objetivo, na época, foi priorizar a saúde e o bem-estar dos alunos e da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que se concentrava na adaptação à nova realidade do ensino remoto. As avaliações estaduais foram retomadas quando as condições permitiram, para ajudar a medir os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos e orientar futuras políticas educacionais.



Ao analisar a eficácia das ações do poder público, pretende-se discorrer sobre os resultados alcançados, considerando as metas e os objetivos propostos da SEE, aqui entendidos como a meta do IDEB e dos indicadores estaduais e a manutenção da qualidade da educação. Essa definição de eficácia foi apresentada por Souza (2008) e diz respeito à capacidade de realizar uma determinada ação ou tarefa de maneira correta e de acordo com os objetivos pretendidos. Isso implica em fazer as coisas certas da maneira adequada, assegurando que os resultados alcançados estejam alinhados com as metas estabelecidas. A medição da eficácia envolve comparar o que foi efetivamente alcançado com o que era inicialmente planejado ou esperado. Quando algo é eficaz significa que atingiu com sucesso os objetivos estabelecidos, enquanto a falta de eficácia implica que esses objetivos não foram alcançados adequadamente.

A título de esclarecimento, eficiência, na concepção de Souza (2008), por sua vez, refere-se à capacidade de realizar uma atividade ou tarefa de maneira correta, sem erros ou desperdício de tempo e recursos. Trata-se de alcançar um alto nível de produtividade e aproveitar ao máximo os recursos disponíveis, evitando retrabalho, ineficiências ou gastos desnecessários. Quando uma atividade é eficiente, ela é executada de maneira econômica e produtiva, sem desperdícios de recursos ou esforços.

A efetividade, ainda segundo De Souza (2008), diz respeito à faculdade de realizar as ações necessárias e alcançar os resultados desejados. É um conceito que está relacionado com a avaliação das mudanças e dos efeitos reais que ocorrem como resultado de uma determinada ação, política ou intervenção. A efetividade se concentra na avaliação qualitativa dos impactos e das transformações que uma ação ou intervenção provocou na realidade. Em outras palavras, trata-se de medir o quão eficaz uma ação foi na produção de resultados desejados e na promoção das mudanças pretendidas.

De maneira a elucidar a governança educacional do poder executivo do estado de Minas Gerais, aqui representado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), será apresentado o conjunto de práticas, políticas e estratégias adotadas na rede pública estadual, nos anos de 2020 e 2021, quando as atividades escolares presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia do COVID-19, analisando se os recursos utilizados contribuíram para que o processo educacional fosse garantido a todos os estudantes de forma equânime.

Para tanto, no capítulo seguinte, apresenta-se os autores e pesquisadores que trazem uma análise crítica e sistemática das principais fontes de informações relevantes para o tema desta pesquisa.

Na seção três, será descrita e explicada a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho. Já no capítulo quatro será apresentado o instrumental jurídico utilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para regulamentar o ensino remoto nas escolas públicas estaduais, bem como os indicadores educacionais nacionais e estaduais que medem a qualidade da educação discorrendo sobre a eficácia dessas políticas.

Na seção cinco há sugestões de intervenções no campo educacional para a recuperação das aprendizagens e, por fim, no capítulo seis, algumas considerações finais sobre os assuntos e resultados abordados neste trabalho.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

O termo governança é recente no campo da gestão pública, como apontado por Coelho (2014). De acordo com sua abordagem, governança difere de governabilidade, uma vez que na governança, além da atuação do Estado frente às demandas sociais, está em evidência a capacidade deste de se relacionar com as entidades públicas e privadas, a fim de produzir efeitos positivos na sociedade.

Nessa visão conceitual, a governança busca promover a colaboração e a coordenação entre o Estado e outros atores para alcançar resultados que beneficiem o interesse público. Isso envolve uma mudança de perspectiva em relação ao papel do Estado, enfatizando sua função de facilitador e coordenador, e destaca a importância de relações transparentes e participativas na tomada de decisões e na implementação de políticas públicas.

Coelho (2014) alude a respeito da introdução desse novo termo ou conceito, não especificamente definido ou amplamente aceito, que enfatiza as interações entre o Estado e diferentes agentes não governamentais (ou seja, atores da sociedade civil, setor privado, organizações não governamentais etc.) com o objetivo de alcançar resultados de interesse público.

A principal mudança destacada pelo autor é uma transição na abordagem do Estado em relação ao seu papel na sociedade. Tradicionalmente, o Estado é frequentemente visto como uma entidade interventora e indutora, a qual desempenha um papel ativo na implementação de políticas e regulamentos que afetam a sociedade. No entanto, o novo conceito destaca uma mudança nessa perspectiva. O Estado deixa de ser principalmente um executor de ações diretamente e passa a atuar como um coordenador de esforços diversos, sejam eles de natureza pública ou privada, que buscam produzir benefícios coletivos para a sociedade como um todo.

Ainda para Coelho (2014), embora esse novo conceito possa estar em desenvolvimento e não completamente definido, ele destaca a importância das colaborações e parcerias entre o Estado e outros atores da sociedade para alcançar objetivos de interesse público. Portanto, o foco muda de um Estado predominantemente intervencionista para um Estado que desempenha um papel de coordenação, facilitando a colaboração entre diferentes partes interessadas em busca de resultados coletivos, o que pressupõe a necessidade de relações construtivas e sinérgicas entre o Estado e a sociedade civil.

A governança educacional durante a pandemia do COVID-19, quando ocorreu a suspensão total das atividades escolares, nos anos de 2020 e 2021, possibilitou que diversas organizações, privadas e públicas, envidassem esforços, sob a coordenação dos poderes executivos federal, estadual, distrital e municipal, na garantia dos direitos fundamentais, entre eles o direito à educação.

García e Weiss (2020) destacam que, com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais no Brasil e no mundo, os governos nacionais e locais precisaram atuar, estabelecendo uma governança educacional que fosse capaz de replanejar as atividades escolares e assegurar o direito à educação. Os autores enfatizam que crises significativas, como a pandemia do COVID-19, representam oportunidades para reavaliar e reformular o sistema educacional.

Ao argumentarem que grandes crises obrigam os formuladores de políticas a questionar o estado atual das coisas, García e Weiss (2020) indicam que uma das mudanças na maneira de se pensar as políticas públicas em educação é identificar problemas estruturais que foram ignorados ou negligenciados no sistema educacional. Em vez de simplesmente tentar restaurar o sistema anterior à crise, a oportunidade deve ser aproveitada para explorar e implementar abordagens inovadoras e diferentes.

Silva *et al.* (2023), ao pesquisarem sobre a governança educacional do estado do Amazonas durante o primeiro ano da pandemia do COVID-19, apresentam as ações e as relações estabelecidas pelas Secretarias de Educação de Manaus e do Amazonas em torno do ensino remoto e da retomada das aulas presenciais. De acordo com os autores, a atuação do governo frente aos novos desafios educacionais envolveu a coordenação entre diferentes partes interessadas, a adaptação aos diferentes formatos de ensino, o apoio aos professores e o enfrentamento das desigualdades agravadas pelo contexto amazônico. Foi um período desafiador que exigiu uma abordagem multifacetada para garantir a continuidade e a qualidade da educação na região.

Especificamente em Minas Gerais, Lima, Ramos e Oliveira (2022) analisaram, por meio de arranjo institucional, a implementação de uma política educacional no estado durante a pandemia do COVID-19, que se consolidou como o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Segundo os autores, o principal objetivo dessa política educacional foi garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de Minas Gerais, mesmo durante a suspensão das atividades escolares presenciais devido à pandemia.

Assim como no estado do Amazonas, Lima, Ramos e Oliveira (2022) destacam que a governança educacional em Minas Gerais também envolveu uma variedade de atores, não se limitando apenas ao governo estadual. Além disso, os dois estudos (SILVA *ET AL.*, 2023; LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022) apresentam que os instrumentos de política pública desempenham um papel fundamental na organização das interações entre os diversos atores envolvidos na política educacional. Tais instrumentos referem-se às ferramentas ou mecanismos utilizados pelo governo para alcançar os resultados desejados, incluindo regulamentações, diretrizes, programas de ensino a distância e direcionamento de recursos.

O trabalho desenvolvido por Lima, Ramos e Oliveira (2022) salienta, ainda, que esses instrumentos não apenas organizam as interações entre os atores, mas também influenciam diretamente o funcionamento do sistema educacional. Eles determinam as posições e os recursos disponíveis para os atores envolvidos e afetam os resultados que o sistema será capaz de produzir.

Outra reflexão explicitada por Lima, Ramos e Oliveira (2022) é a de que a implementação do REANP em Minas Gerais, embora buscasse manter a continuidade da educação durante a pandemia, enfrentou desafios significativos relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes e ao acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), convergindo para preocupações sobre a ampliação das desigualdades educacionais e econômicas no estado.

Estudos evidenciam que as desigualdades territoriais, econômicas e sociais refletiram, também, no acesso destoante, pelos estudantes, aos recursos tecnológicos. Arretche (2019), Macedo (2021) e Helsper (2019) enfatizam que a complexidade das desigualdades digitais no Brasil vai além do simples acesso à internet e se relacionam com questões mais amplas de renda, educação, gênero, idade e etnia. Esses autores verificam sobre a importância de se abordar tais desigualdades para garantir um acesso mais equitativo à tecnologia e seus benefícios.

Arretche (2019) argumenta que a maioria dos usuários da internet no Brasil pertence a uma categoria de "usuários de segunda classe". Isso significa que eles usam dispositivos e métodos de acesso que podem limitar suas oportunidades *online*, como telefones móveis, acesso discado ou acesso por equipamentos públicos. Essa estratificação no acesso à internet está relacionada à distribuição de renda no país e pode variar significativamente entre estados brasileiros. A autora sugere que existe uma "geografia digital" no Brasil, onde as

desigualdades no acesso à internet coincidem com as desigualdades de renda (ARRETCHE, 2019, p.75).

Já para Macedo (2021), as desigualdades no sistema educacional brasileiro são influenciadas por fatores como raça, classe social e gênero. Com a pandemia do COVID-19 e o fechamento das escolas, essas desigualdades se agravaram. Além das desigualdades educacionais e sociais, o estudo também menciona as "desigualdades digitais". Isso significa que a falta de acesso igualitário à tecnologia da informação se tornou uma nova fonte de estratificação social no Brasil. As desigualdades digitais estão fortemente relacionadas à renda, mas também têm conexões com raça, gênero e idade (MACEDO, 2021, p.4).

Helsper (2019), por sua vez, aborda que, mesmo quando há infraestrutura de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) disponível e as pessoas têm algum tipo de acesso, isso não garante automaticamente o uso efetivo das tecnologias. Ele menciona o conceito de "segundo nível" (da mesma forma, porém com termo diferente, proposta por Arretche (2019)) de exclusão digital, que se refere às diferenças nas habilidades e no uso das TDIC com base em fatores socioeconômicos e sociodemográficos. Enquanto fatores como pobreza, renda familiar e idade desempenham um papel importante no acesso à tecnologia, fatores socioculturais, como etnia, gênero e nível de educação, têm um impacto maior nas desigualdades em termos de habilidades e uso dessas tecnologias digitais (HELSPER, 2019, p.22).

Oliveira, Oliveira e Coelho (2022) avaliam a percepção dos usuários sobre o REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais) em Minas Gerais, evidenciando que a diversidade e a desigualdade regional e social do estado, já existentes antes da pandemia, podem ter sido acentuadas e agravadas. A pesquisa mostrou como a transição abrupta para o ensino não presencial durante a pandemia expôs desigualdades de acesso, redistribuiu responsabilidades entre escolas e famílias, e criou novos desafios relacionados à gestão do tempo e às condições socioeconômicas dos alunos. Além disso, os autores indicam que esses fatores contribuíram para um impacto significativo no desempenho educacional durante a pandemia do COVID-19.

Ainda de acordo com Oliveira, Oliveira e Coelho (2022), o REANP foi implementado como uma resposta de emergência à pandemia do COVID-19, o que significa que foi uma medida adotada rapidamente para lidar com uma situação crítica, o que pode ter influenciado em como as ações foram planejadas e coordenadas em um curto espaço de tempo. Os autores sugerem que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais agiu de

maneira vertical, ou seja, de cima para baixo, e improvisada na implementação do REANP, implicando em centralização das ações e decisões, sem uma ampla consulta ou envolvimento de todos os atores envolvidos, como professores, estudantes e gestores escolares. Nesse sentido, de acordo com Oliveira, Oliveira e Coelho (2022, p.21),

Por se tratar de um programa emergencial, consideramos que a SEE agiu de maneira vertical e improvisada, sem abranger todos os atores envolvidos. Como não houve tempo para se construir estratégias que vinculassem e articularassem os atores que operam na linha de frente, entendemos que a adesão desses sujeitos é bastante heterogênea. Ao implementar um programa de educação ancorado no uso das tecnologias, a SEE potencializou a discricionariedade desses atores, além de induzir níveis distintos de comprometimento e motivação, muito dependentes das interpretações e traduções que tais sujeitos processaram ao longo do tempo.

Como visto, portanto, devido à natureza emergencial da implementação, Oliveira, Oliveira e Coelho (2022) avaliam que não houve tempo para desenvolver estratégias de coordenação e de articulação efetivas dos diversos atores que desempenham papéis na educação. Isso resultou em uma adesão heterogênea ao programa, com diferentes níveis de comprometimento e motivação por parte dos envolvidos. Além disso, a implementação da política do REANP, ancorada no uso de tecnologias digitais, deu margem à discricionariedade dos atores envolvidos, o que significa que esses atores tiveram alguma liberdade para interpretar e traduzir as diretrizes da política de acordo com suas próprias perspectivas e recursos disponíveis.

No que diz respeito à eficácia das ações implementadas pelo poder público no campo educacional, durante a suspensão das atividades escolares presenciais, Dias e Ramos (2022) descrevem o impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e como esse impacto afetou o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O estudo aborda que, com o surgimento da pandemia do COVID-19, houve uma repercussão significativa na aprendizagem dos alunos, devido, principalmente, às medidas de isolamento social que levaram ao fechamento de escolas e à transição abrupta para o ensino remoto.

A pesquisa demonstrou, ainda, um crescimento artificial do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental em 2021, que ocorreu porque a taxa de aprovação cresceu durante a pandemia, uma vez que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a não reprovação dos estudantes nesse período. Além disso, Dias e Ramos (2022) analisam as consequências da pandemia na aprendizagem dos estudantes em uma perspectiva global,

constatando que, em média, os estudantes em todo o mundo estão atrasados em sua aprendizagem em cerca de oito meses devido à pandemia.

Esse impacto variou entre os países, sendo menor em sistemas educacionais de alto desempenho, como os da América do Norte e da Europa, onde os alunos estão atrasados de um a cinco meses. Nos países que já tinham déficits significativos de aprendizagem antes da pandemia, como na América Latina, o atraso na aprendizagem dos alunos variou de nove a quinze meses. Ao utilizar estimativas do Banco Mundial, os autores elucidam que mais da metade dos estudantes em países de baixa e média rendas já estavam em situação de "pobreza de aprendizagem" antes da pandemia, ou seja, eram incapazes de ler e entender um texto simples aos dez anos de idade, podendo, tal quantitativo, aumentar para até 70% (setenta por cento) devido às interrupções escolares relacionadas à pandemia (DIAS; RAMOS, 2022, p.4).

Bof, Basso e Santos (2022), pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trazem um estudo sobre os possíveis impactos da pandemia do COVID-19 na alfabetização das crianças nas escolas brasileiras. O estudo revelou como as desigualdades geográficas, socioeconômicas e raciais tiveram um impacto significativo na educação durante a pandemia, e os pesquisadores destacam a necessidade de políticas educacionais e sociais que abordem essas disparidades para garantir um acesso igualitário à educação e oportunidades de aprendizagem.

Bof, Basso e Santos (2022) ressaltam, também, a presença de desigualdades significativas no contexto da educação no Brasil, particularmente durante a pandemia do COVID-19, em relação à alfabetização de crianças. Os autores evidenciam a desigualdade nas oportunidades de continuidade das atividades de ensino-aprendizagem durante a pandemia, especialmente entre as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

De acordo com a pesquisa, crianças que residem, principalmente, em municípios do Norte e em alguns do Nordeste, de diferentes redes de ensino, enfrentaram desafios maiores para continuar sua alfabetização devido à falta de condições essenciais nas escolas, infraestrutura precária e falta de acesso às tecnologias de informação e comunicação. Isso indica que a pandemia ampliou as desigualdades educacionais, afetando, desproporcionalmente, crianças em áreas geográficas desfavorecidas e com recursos limitados (BOF; BASSO; SANTOS, 2022, p.31-32).



Bof, Basso e Santos (2022) abordam, ainda, sobre as desigualdades na alfabetização com base em critérios de residência, raça e cor das crianças. Observou-se que o percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever é maior em áreas rurais em comparação com áreas urbanas, atingindo cerca de 40% (quarenta por cento) em 2022, nas zonas rurais, em contraste com 24,4% (vinte e quatro vírgula quatro por cento), nas zonas urbanas. Além disso, as crianças negras enfrentam taxas mais elevadas de não alfabetização em comparação com as crianças brancas em todos os anos da série histórica, com um aumento significativo em 2022. Esse aumento na diferença entre crianças brancas e negras sugere que as crianças negras podem ter sido mais afetadas pela paralisação das aulas presenciais durante a pandemia. Esses resultados evidenciaram que as desigualdades educacionais existentes foram exacerbadas durante a pandemia, com grupos vulneráveis, como crianças em áreas rurais e crianças negras enfrentando maiores dificuldades no processo de alfabetização.

A nota técnica da organização civil “Todos pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021) também corrobora com os estudos de Bof, Basso e Santos (2022), ao concluir que os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), mostram que a quantidade de crianças brasileiras de 6 e 7 anos de idade não alfabetizadas aumentou entre 2019 e 2021. Os índices se mostram mais acentuados entre estudantes negros e pobres. A instituição “Todos pela Educação”, conforme definição disponível no site, é uma “organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, criada com a participação de diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023, s.p.).

Diante deste contexto de desigualdades, que pode ter influenciado no processo educacional dos estudantes, ações reparatórias tendem a ter destaque na recuperação das aprendizagens. De acordo com o “Guia de Recomposição das Aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia”, da Fundação Lemann e do Instituto Natura (2022), os desafios a serem enfrentados pelo Brasil, no contexto pós-pandêmico são o combate à evasão escolar, a recomposição das aprendizagens em todas as etapas, devido às lacunas provocadas pelo ensino remoto, e o cuidado com a saúde mental e emocional de estudantes e professores (INSTITUTO NATURA; FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, p.6).

### 3. METODOLOGIA

O presente estudo encontra-se no âmbito de uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e explicativo. A pesquisa busca, por meio da análise documental, descrever o conjunto de práticas, políticas e estratégias adotadas na rede pública estadual, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, durante o ensino remoto, nos anos de 2020 e 2021, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia do COVID-19, bem como a eficácia dessas políticas na aprendizagem escolar.

Para tanto, serão apresentadas a Resolução CEE nº 474/2020, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que regulamentou, para as redes pública e privada de ensino, as atividades pedagógicas não presenciais; e a Resolução SEE nº 4.310/2020, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que instituiu o ensino remoto na rede pública estadual, denominado Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

Com a finalidade de abordar a eficácia dessas ações, analisa-se os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dos anos de 2017, 2019 e 2021, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da rede pública estadual de Minas Gerais, e das avaliações estaduais dos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022, a fim de verificar o alcance dos objetivos propostos pela SEE-MG e o impacto na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, identificando fatores que influenciaram os resultados e a garantia do acesso a uma educação de qualidade.

Os resultados do IDEB de 2017 e de 2019 e das avaliações estaduais dos anos de 2018 e 2019 serão utilizados como parâmetro de qualidade alcançada nos anos anteriores à pandemia, e os indicadores do IDEB de 2021 e das avaliações estaduais dos anos de 2021 e 2022 servirão de base para analisar a eficácia das políticas implementadas nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Vale ressaltar que a divulgação dos resultados do IDEB acontece a cada dois anos, em anos ímpares. Já as avaliações estaduais são aplicadas anualmente e seus resultados apresentados todos os anos. No entanto, no ano de 2020, as avaliações estaduais foram impactadas pela pandemia do COVID-19 e não foram realizadas nas escolas estaduais de Minas Gerais.

A abordagem exploratória visa compreender melhor o fenômeno da governança educacional no ensino remoto durante a pandemia e a descritiva objetiva discorrer, por meio

da busca documental, sobre as políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Por fim, o aspecto explicativo busca expor a eficácia dessas políticas, ações e estratégias no contexto da suspensão das aulas presenciais na Educação Básica, considerando os resultados do IDEB e das avaliações estaduais.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura sobre governança educacional e políticas públicas relacionadas ao ensino remoto. Com base nessa metodologia, a pesquisa visa avaliar a eficácia das políticas públicas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no que se refere às aprendizagens dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, por meio da compreensão relativa aos termos descritos, tendo, como viés, a Educação Básica durante a pandemia, nas escolas estaduais de Minas Gerais.

## **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1. Governança educacional do estado de Minas Gerais durante a pandemia do COVID-19**

Inicialmente, é importante elucidar o que vem a ser governança e, a partir daí, suas implicações no campo educacional, mais especificamente na Educação Básica, durante a pandemia do COVID-19, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais. Dagnino (2014) traz o conceito de governança ou capacidade de governo como um recurso cognitivo que uma equipe de governo possui e que é derivado de um conjunto de fatores. Isso significa que a governança não se resume apenas às estruturas institucionais e aos processos formais de tomada de decisão, mas também envolve a habilidade e o conhecimento dos atores envolvidos na governança.

Governança, portanto, é a capacidade de governar, na abordagem de Dagnino (2014), e abrange a competência técnica dos gestores públicos, seu conhecimento sobre políticas públicas, sua compreensão dos desafios e oportunidades, bem como sua capacidade de analisar informações, tomar decisões importantes e implementar políticas de forma eficaz. Também envolve a capacidade de estabelecer parcerias, promover a participação cidadã, garantir transparência e prestar contas.

Para Coelho (2014), por sua vez, o conceito de governança destaca a importância da colaboração e da participação ativa de diferentes atores na formulação e implementação de políticas e projetos, reconhecendo que os problemas sociais são complexos, o que necessita de respostas integradas e compartilhadas. Essa abordagem vai além do modelo tradicional de intervenção estatal, que, muitas vezes, se baseia em decisões unilaterais e centralizadas e busca promover a participação da sociedade na definição das agendas públicas, com vistas a encontrar soluções para os desafios coletivos.

Ao adotar a perspectiva de governança para o atingimento de suas metas e objetivos, o Estado assume o papel de facilitador, buscando criar espaços de diálogo e negociação entre os diversos atores, estimulando o trabalho conjunto e a cooperação entre eles. A governança busca fortalecer a capacidade de ação coletiva e a construção de consensos em torno de objetivos comuns.

Dessa forma, entende-se que a governança vai além da simples estruturação institucional e normativa, envolve a capacidade de liderança, coordenação, gestão por parte

dos atores governamentais e foco em resultados. É a combinação de habilidades, conhecimentos e competências que permitem aos governantes enfrentar os desafios complexos e dinâmicos da administração pública e buscar soluções efetivas para os problemas públicos (DAGNINO, 2014).

No campo educacional e no cenário de pandemia completamente desafiador, a governança vai ao encontro da formulação de políticas e estratégias, capazes de enfrentar os obstáculos impostos pela suspensão das aulas presenciais, e garantir o direito à continuidade do processo educacional, mesmo diante das restrições impostas pela situação pandêmica. Para além de normatizar e adotar o ensino remoto, exigiu-se do governo a capacidade de estabelecer uma abordagem abrangente e integrada, considerando diferentes dimensões e atores envolvidos.

García e Weiss (2020) realçam que, devido à pandemia e à suspensão das aulas presenciais, tanto no Brasil quanto em diferentes países, os governos nacionais e locais tiveram que agir para criar uma governança educacional que fosse capaz de redesenhar as atividades escolares e garantir que o direito à educação fosse preservado. Os autores salientam que crises significativas, como a pandemia do COVID-19, oferecem oportunidades para reavaliar e reformular o sistema educacional.

Ainda para García e Weiss (2020), a pandemia do COVID-19 resgatou a importância da governança na educação e de se entender o quão necessário é aprender com eventos anteriores, como as catástrofes, para melhorar a preparação e respostas a crises futuras, garantindo que a educação das crianças e jovens seja preservada e que as desigualdades educacionais sejam minimizadas durante esses eventos adversos.

Os autores afirmam que a governança, referenciada por eles como planos de contingência, é fundamental para lidar com situações de emergência e pós-emergência no campo da educação. Esses planos são políticas e estratégias pré-estabelecidas que governos, agências educacionais e instituições devem ter em vigor para responder eficazmente às crises decorrentes de vários eventos, como guerras, conflitos, desastres naturais e pandemias (GARCÍA; WEISS, 2020, p.17- 18).

Os planos de contingência incluem medidas de preparação, resposta e recuperação. Isso significa que eles não apenas devem abordar como lidar com a crise quando ela ocorre, mas também como se preparar para ela, como responder eficazmente durante a crise e como recuperar após a crise. Os autores apontam que, embora seja esperado que os países tenham planos para lidar com interrupções de curto prazo, como dias de neve ou temporadas de

gripe, muitas vezes não há expectativas claras em relação a planos de contingência para emergências maiores e mais duradouras, como aconteceu na pandemia do COVID-19.

Os textos de García e Weiss (2020) apontam a falta de um plano nacional de educação nos Estados Unidos da América para crises como a pandemia do COVID-19 e a importância de se adotar estratégias flexíveis e orientadas para a aprendizagem, a fim de garantir que a educação seja preservada, independentemente das circunstâncias. Além disso, os autores concluíram que a pesquisa em educação de emergência pode ser uma fonte valiosa de conhecimento para orientar as ações de políticas educacionais em situações de crise.

Dessa forma, García e Weiss (2020) enfatizam que, durante a pandemia do COVID-19, ficou claro que os Estados Unidos da América não tinham um plano nacional de educação estabelecido para lidar com emergências de médio ou longo prazo em uma escala tão ampla. Isso significa que não havia um conjunto coordenado de diretrizes, ações ou estratégias abrangentes que orientassem a resposta educacional a uma crise como a pandemia.

Os autores destacam, também, que a pesquisa em educação de emergência, que aborda situações semelhantes às da pandemia do COVID-19, pode fornecer *insights* importantes para os formuladores de políticas, ajudando a identificar ações imediatas que precisem ser tomadas para apoiar escolas e estudantes e orientar a recuperação educacional após a crise (GARCÍA; WEISS, 2020, p.17-18).

Assim como nos Estados Unidos da América, a formulação e a implementação do ensino remoto no Brasil, como estratégia educacional, foram imediatas, sendo ainda mais necessária uma coordenação efetiva entre os diferentes níveis de governo federal, estaduais, distrital e municipais, para alinhar políticas e diretrizes, compartilhar informações e recursos e garantir uma abordagem coesa no enfrentamento da crise educacional, conferindo a toda sociedade a segurança e a não interrupção do processo ensino-aprendizagem.

Silva *et al.* (2023) descrevem a governança educacional do estado do Amazonas durante o primeiro ano da pandemia do COVID-19, destacando quatro principais áreas de foco: 1) as relações entre redes de ensino e setores; 2) as variações no formato da educação; 3) os desafios na formação e trabalho docente; e 4) o enfrentamento das desigualdades.

Os autores apresentam que a governança educacional do estado do Amazonas envolveu a gestão das relações entre as redes de ensino, tanto pública quanto privada, e os setores empresarial e terceiro setor, sugerindo que houve esforços para colaboração e coordenação entre esses diferentes atores na resposta à pandemia. Além disso, a governança precisou lidar com a constante mudança nos formatos de educação, incluindo modelos

remotos, à distância, híbridos e presenciais, e que tais decisões estavam sujeitas às flutuações na situação da pandemia e à pressão para a retomada das aulas presenciais.

No Amazonas, a governança educacional também abordou questões relacionadas à formação e ao trabalho dos professores, incluindo a adaptação dos profissionais da educação a condições precárias, especialmente devido à alternância entre o ensino presencial e remoto. Por fim, os pesquisadores indicam que a governança teve que lidar com as contradições e desigualdades sociais e educacionais presentes na região. Essas desigualdades foram agravadas durante a pandemia, afetando, particularmente, as crianças e jovens matriculados nas escolas de Educação Básica do estado (SILVA *ET AL.*, 2023, p.17).

No estado de Minas Gerais não foi diferente. Neste cenário específico, a fim de implementar uma metodologia de ensino não praticada até então pelas escolas públicas estaduais mineiras, foi demandado dos governos estadual e municipais uma capacidade governativa com mais atenção para a promoção da participação e do engajamento de todas as partes interessadas, como gestores educacionais, professores, estudantes, famílias, especialistas em saúde e representantes da sociedade civil. A escuta ativa e o diálogo se tornaram fundamentais para identificar as necessidades, desafios e soluções mais adequadas.

Além disso, a governança se baseou nas orientações das autoridades de saúde e adotou medidas eficazes, a fim de garantir a segurança e o bem-estar de estudantes, professores e demais profissionais da educação. Isso envolveu a implementação de protocolos de saúde, fornecimento de equipamentos de proteção individual, adaptação dos espaços físicos e ações de conscientização sobre medidas preventivas.

Estabelecida a suspensão das atividades escolares presenciais no início de 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais regulamentou, para a Educação Básica da rede pública estadual, a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), por meio da Resolução SEE nº 4.310/2020. Sua vigência se deu a partir do dia 18 de abril de 2020, data em que a Resolução foi publicada no Diário Oficial do estado, prescrevendo estratégias para a reorganização das atividades escolares com vistas ao cumprimento legal da carga horária mínima dos níveis, etapas, modalidades e cursos da Educação Básica.

O REANP foi um procedimento específico e excepcional que o poder público estadual de Minas Gerais adotou durante a pandemia do COVID-19, para cumprir as horas letivas legalmente estabelecidas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como garantir a continuidade das aprendizagens. Semelhante procedimento também foi

adotado por outros estados brasileiros, bem como outros países afetados pela pandemia do COVID-19.

Ainda que haja semelhança entre ensino remoto e Educação a Distância (EaD), convém destacar que a fundamentação e os objetivos de ambos são distintos. A EaD é uma modalidade de ensino prevista na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e regulamentada pelo Decreto Federal nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, inclusive adotando a sincronicidade, característica essencial do ensino remoto. Em contrapartida, o ensino remoto, com a atividade síncrona entre professor e estudante, surgiu como uma estratégia exequível para a substituição emergencial das aulas presenciais, num contexto de excepcionalidade, como foi o caso da pandemia.

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), como órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino, seguindo as recomendações do Conselho Nacional de Educação, regulamentou, por meio da Resolução CEE nº 474/2020, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais (MINAS GERAIS, 2020a).

A Resolução CEE nº 474/2020 foi um instrumento legal criado pelo CEE-MG para regulamentar a adoção de atividades pedagógicas não presenciais durante o período em que as restrições sanitárias impediram a presença física dos alunos nas escolas. Essa normativa baseou-se nas orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020b) relativo à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID-19. Diante da regulamentação excepcional, as instituições educacionais das redes pública e privada de Minas Gerais puderam adotar estratégias de ensino remoto, como aulas *online* síncronas, envio de materiais e atividades por meio digital, entre outras formas de interação educacional.

O principal objetivo da Resolução CEE nº 474/2020 foi garantir que os alunos não permanecessem desprovidos de aprendizado durante o período de suspensão das aulas presenciais, possibilitando a manutenção da rotina educacional existente antes do período pandêmico. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem não foi interrompido, e às instituições educacionais foi possibilitada a utilização de meios alternativos para dar



continuidade às aulas, seguindo as normas do CEE-MG e considerando as peculiaridades de cada instituição (MINAS GERAIS, 2020a). Essa ação demonstrou a importância do papel dos órgãos normativos, como o CEE-MG e o CNE, em dar respostas rápidas às necessidades emergenciais, como a adaptação das políticas educacionais existentes aos cenários excepcionais trazidos pela pandemia do COVID-19.

Lima, Ramos e Oliveira (2022) pesquisaram o REANP, apresentando-o como uma política educacional desenvolvida no contexto pandêmico na rede pública estadual, refletindo que foi uma proposta tecnológica significativa que resguardou o direito à educação naquele momento, além de possibilitar que novas estratégias pedagógicas, de comunicação e de acesso à informação fossem desenvolvidas, independente de estudantes e docentes estarem juntos fisicamente no espaço escolar. No entanto, como foi uma política que pressupunha, como pré-requisito para sua efetiva implementação, a existência de tecnologias e de internet, os autores apresentam que as condições socioeconômicas dos envolvidos não foram levadas em consideração, pois parte da população não tinha acesso à internet.

O ensino remoto na rede pública estadual de Minas Gerais foi organizado a partir de três instrumentos que utilizavam ferramentas diferentes para acesso: 1) o Plano de Estudos Tutorados (PET); 2) o Programa de TV “Se Liga na Educação”; e 3) o aplicativo “Conexão Escola” (MINAS GERAIS, 2020b).

De acordo com Lima, Ramos e Oliveira (2022), os PET foram apostilas publicadas mensalmente e elaboradas conforme objetivos de aprendizagem e modalidade de cada ano de escolaridade, vinculadas à proposta curricular do estado de Minas Gerais. O objetivo dos PET, de acordo com o Documento Orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP (MINAS GERAIS, 2020c) foi a manutenção do processo ensino-aprendizagem e da rotina de estudos dos estudantes, buscando minimizar as desigualdades educacionais e o distanciamento com o saber escolar.

A distribuição dos PET foi realizada, prioritariamente, pelo site “Estude em Casa”<sup>3</sup>, por meio do *download* da apostila ou impressão, caso o estudante não tivesse acesso à internet. A impressão era feita pela escola, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação<sup>4</sup>, que poderia utilizar o serviço postal ou solicitar aos segmentos representativos

---

<sup>3</sup> Além do PET, o site também apresentava informações sobre como fazer o *download* do aplicativo “Conexão Escola”, acesso às teleaulas do Programa “Se Liga na Educação”, guias práticos e perguntas e respostas sobre as ferramentas e o REANP. (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p.5).

<sup>4</sup> A interlocução entre a escola estadual e as Secretarias Municipais de Educação foi estabelecida com o objetivo de fazer os PET chegarem aos estudantes, por meio dos trabalhadores que se deslocam dentro dos

da comunidade, como as associações de bairro e as igrejas, a entrega dos PET. Posteriormente, o estudante ou o responsável deveria entregar o PET na escola ou usar a mesma estratégia utilizada, por ocasião do recebimento do material pelo aluno, na hora da devolução (MINAS GERAIS, 2020c).

A Secretaria de Estado de Educação, portanto, estabeleceu que caberia às unidades escolares, de acordo com os meios de comunicação disponíveis, e em conjunto com as Superintendências Regionais de Ensino (SRE)<sup>5</sup>, definir o modo de envio das atividades dos PET aos estudantes e/ou responsáveis, bem como o seu recebimento, devendo ser priorizados os meios de comunicação não presenciais, como telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso ao estudante. Caberia, ainda, às unidades escolares garantir a entrega, a realização e a devolução dos Planos de Estudos Tutorados pelo estudante, bem como o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas por ele.

No que se refere ao programa de TV “Se Liga na Educação”, Lima, Ramos e Oliveira (2022) explicam que ele foi transmitido pelo canal aberto de televisão Rede Minas, tanto por antena parabólica que captava o sinal via satélite quanto por duas empresas de canais a cabo. A transmissão das aulas acontecia de segunda-feira à sexta-feira, no período da manhã, de 7h às 12h30min, sendo que 75 minutos desse horário era reservado para estudantes e docentes do dia interagirem e sanarem dúvidas. Além disso, as aulas ficavam disponíveis no canal Rede Minas na plataforma “YouTube”, no site e aplicativo da Rede Minas e no aplicativo “Conexão Escola”.

As aulas do programa, apresentadas por professores da rede pública estadual de Minas Gerais, com coordenação da Escola de Formação e Desenvolvimento de Profissionais e de Educadores<sup>6</sup>, foram organizadas por ano de escolaridade e de acordo com as áreas de conhecimento do Currículo Referência de Minas Gerais, com duração de vinte minutos cada, e privilegiou conteúdos em que, historicamente, os estudantes apresentam mais dificuldades (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p.5- 6).

---

municípios, assim como por intermédio dos segmentos representativos das comunidades. (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p.5).

<sup>5</sup> As Superintendências Regionais de Ensino (SRE) têm, por finalidade, exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre estado e municípios em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

<sup>6</sup> Foi de competência da Escola de Formação e Desenvolvimento de Profissionais e de Educadores, por meio da Empresa Mineira de Comunicação - EMC (Rede Minas de Televisão) a coordenação de todas as etapas de produção das vídeoaulas - material de apoio para estudantes e professores.

A terceira ferramenta disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a implementação do REANP foi o aplicativo “Conexão Escola”. Acessível para aparelhos celulares Android e IOS, a conexão era exclusiva para estudantes e professores das escolas estaduais, mediante login e senha. O aplicativo dispunha de quatro menus, sendo o primeiro link com vídeos das aulas do Programa “Se liga na Educação”; o segundo que acessava os conteúdos dos PET, separados por assunto e por componente curricular; o terceiro era um dispositivo de interação por mensagens, via *chat*, conforme a disciplina e o horário das aulas entre professores e discentes; e o quarto link, denominado “Seus Estudos”, por meio do qual eram disponibilizadas as avaliações diagnósticas, exames com conteúdos das áreas de conhecimento para o estudante responder, e o Plano de Estudos Individual com orientações para os estudantes (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p.6).

Os dados móveis para acesso ao aplicativo foram patrocinados pela Secretaria de Estado de Educação, ou seja, os dados móveis do celular dos estudantes e docentes não foram utilizados durante a conectividade ao aplicativo, contudo, era necessária conexão inicial com a internet para configuração do aplicativo (MINAS GERAIS, 2020c).

Lima, Ramos e Oliveira (2022) consideram que o REANP priorizou o uso das tecnologias como estratégia para garantir o direito à educação e à continuidade do processo educacional, durante a suspensão das aulas presenciais, e que, com esse método, a Secretaria vislumbrou outras possibilidades de implementar novas práticas pedagógicas e criar novos modos de comunicação e acesso à informação em qualquer espaço-tempo.

Propondo um olhar acerca da governança educacional do ensino remoto em Minas Gerais, no ano de 2020, Lima, Ramos e Oliveira (2022) analisam as estratégias formuladas e implementadas com o REANP sob a perspectiva dos arranjos institucionais, que, na definição de Gomide e Pires (2014), se referem ao conjunto de regras, procedimentos e processos que estabelecem a estrutura e a dinâmica de coordenação entre os diversos atores envolvidos na execução de uma determinada política pública. Nessa perspectiva, o arranjo institucional define uma forma particular de como os atores e interesses se coordenam na implementação da política, entendendo que diferentes políticas públicas podem exigir diferentes tipos de construção e interação entre os envolvidos, dependendo das características da política, dos atores e dos objetivos a serem alcançados.

Como visto, Dagnino (2014) e Coelho (2014) conceituam governança como a capacidade do governo de implementar políticas públicas por meio da interação de diferentes atores e de sua capacidade técnica e política. Já o arranjo institucional, para Gomide e Pires

(2014) pressupõe que, definidos os objetivos de uma política, os sujeitos, sejam eles de organizações públicas ou privadas ou da sociedade civil, com suas capacidades políticas e técnicas, atuem mutuamente para realização da política pública, sendo que essa ação geralmente é organizada por um instrumento normativo.

No caso do REANP, a Resolução SEE nº 4.310/2020 (MINAS GERAIS, 2020b) e demais documentos orientadores foram os instrumentos regulamentadores da ação da Secretaria de Estado de Educação. Os atores envolvidos foram: a Secretaria de Estado de Educação, as Secretarias Municipais de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), os gestores e equipes pedagógica e administrativa das escolas estaduais, os professores, os estudantes e suas famílias, a sociedade civil organizada e entidades públicas e privadas, como associações de bairros, igrejas, serviço postal e rede de televisão.

Lima, Ramos e Oliveira (2022) chamam a atenção para o uso inadequado dos instrumentos sob pena de estes reproduzirem desigualdades e influenciarem na qualidade dos resultados. Na visão dos autores, embora os arranjos de implementação de políticas públicas sejam meios para atingir objetivos específicos e fornecer bens e serviços à sociedade, se consolidando como uma manifestação tangível da relação entre o Estado e a população, esses arranjos também podem negligenciar a situação e os direitos das pessoas protegidas, resultando em consequências negativas, como a vulnerabilidade e a perpetuação das desigualdades existentes na sociedade.

No caso do REANP, uma das situações mais expressivas que realçou as desigualdades existentes foi o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), uma vez que esse acesso foi o principal meio utilizado para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, num contexto de suspensão das aulas presenciais.

Arretche (2019), ao pesquisar geografia digital do Brasil, comparou o acesso à internet como um bem de consumo e que, assim como qualquer outro bem, tem diferenças na sua distribuição que estão ligadas também a questões territoriais. Nesse sentido, indivíduos com características similares podem não ter o mesmo acesso à internet em função da localidade onde residem. A autora concluiu que “a oferta de banda larga é muito desigual no Brasil” e que “elite digital - ou primeira classe digital, considerados aqueles que possuem Internet Banda Larga superior a 4 Mbps - é muito maior no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo do que na Bahia e no Pará”, por exemplo. (ARRETICHE, 2019, p.71).

Corroborando com a intensificação das desigualdades pelo uso inadequado de instrumentos de implementação de políticas públicas, e tendo em vista o contexto desigual

de distribuição da internet no território brasileiro, Arretche (2019) e Helsper (2019) ponderam que os formuladores de políticas públicas deveriam considerar essa expansão destoante, bem como as desigualdades sociodigitais, ao elaborar um programa ou projeto de governo, sob risco de privar os indivíduos da oportunidade de acessar tais políticas.

De acordo com Silva *et al.* (2023) e Macedo (2021), o acesso desigual à internet e aos recursos tecnológicos, potencializados por questões de classe, raça e etnia, gênero e localização geográfica, contribuiu para experiências distintas nos anos letivos de 2020 e de 2021 no território brasileiro e revelou privilégios sociais e culturais relacionados ao “domínio dos instrumentos de uso da internet” (MACEDO, 2021, p.5).

Levando-se em consideração que a implementação do REANP em Minas Gerais dependeu das possibilidades de acesso de estudantes e professores à internet e demais recursos tecnológicos, disponibilidade de instrumentos e equipamentos e cobertura de sinal de dois canais de televisão, Lima, Ramos e Oliveira (2022) identificaram níveis de desigualdade digital que foram intensificados por essa política educacional, uma vez que parte do público-alvo e dos principais agentes executores, os docentes, não apresentava as condições adequadas de acesso às ferramentas utilizadas.

Quanto à disponibilidade dos canais de televisão, a pesquisa de Lima, Ramos e Oliveira (2022) concluiu, com base nos dados de 2020, disponibilizados pela Rede Minas e pela TV Assembleia, que 183 (cento e oitenta e três) municípios tinham cobertura da Rede Minas e 79 (setenta e nove) cidades eram atendidas pela TV Assembleia, totalizando 262 (duzentos e sessenta e dois) dos 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios com cobertura de sinal dessas duas redes de televisão. Dessa forma, quase 70% (setenta por cento) das cidades mineiras não tiveram acesso ao programa de TV “Se Liga na Educação”.

Outra alternativa para conseguir ter acesso ao programa “Se Liga na Educação” era a plataforma “YouTube” ou o aplicativo “Conexão Escola”. Contudo, ambos dependiam da internet para assistir às aulas gravadas. O aplicativo “Conexão Escola” apresentava, também, outras funcionalidades aos discentes, como baixar os PET, realizar avaliações e tirar dúvidas com os professores. O acesso ao aplicativo “Conexão Escola”, para utilização por meio de telefone celular, apesar de não utilizar os dados da internet dos estudantes e professores, precisava de internet particular para configuração do *software*.

Os dados divulgados do último censo demográfico no ano de 2010 indicaram que Minas Gerais tinham 6.027.492 (seis milhões vinte e sete mil quatrocentos e noventa e dois) domicílios particulares permanentes, sendo que, destes, 2.290.797 (dois milhões duzentos e

noventa mil setecentos e noventa e sete) possuíam microcomputadores; 1.776.354 (um milhão setecentos e setenta e seis mil trezentos e cinquenta e quatro) domicílios tinham acesso à internet; 4.994.191 (quatro milhões novecentos e noventa e quatro mil cento e noventa e um) domicílios tinham telefone celular; e 5.768.423 (cinco milhões setecentos e sessenta e oito mil quatrocentos e vinte e três) casas contavam com aparelho de televisão. Ou seja, 38% (trinta e oito por cento) dos domicílios mineiros tinham microcomputadores, 83% (oitenta e três por cento) possuíam telefone celular e 96% (noventa e seis por cento) tinham televisão, mas apenas 29% (vinte e nove por cento) usufruíam de acesso à internet (IBGE, 2012).

A fim de trazer dados mais atuais sobre a disponibilidade de acesso à internet e de equipamentos tecnológicos, impostos como obrigatórios durante o ensino remoto em Minas Gerais, a PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) do 4º trimestre de 2018 revelou que 79% (setenta e nove por cento) dos domicílios mineiros possuíam televisão com conversor para receber sinal digital de televisão aberta, bem como acesso à internet via microcomputador, tablet, celular ou televisão. Na tabela 1 a seguir, se observa o percentual de recursos tecnológicos de acesso à internet por domicílio em Minas Gerais.

**Tabela 1 - Dados sobre a existência de aparelhos e acesso às tecnologias no Estado de Minas Gerais, por domicílios, segundo dados da PNAD Contínua - 4º trimestre de 2018**

<b>Recurso analisado</b>	<b>%</b>
Existência de televisão	97
Existência de televisão com conversor para receber sinal digital de televisão aberta	79,4
Existência de microcomputador ou tablet	46,3
Existência de telefone móvel celular	93,7
Existência de utilização da internet	79,3
Acesso à internet por meio da utilização de microcomputador ou tablet	51,8
Acesso à internet por meio da utilização de tablet	13,6
Acesso à internet por meio da utilização de microcomputador	50,2
Acesso à internet por meio da utilização de telefone móvel celular	99,2
Acesso à internet por meio da utilização de televisão	23,2

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados do IBGE (4º trimestre de 2018).

Levando-se em consideração o percentual de domicílios desprovidos desses recursos, é possível constatar que aproximadamente 21% (vinte e um por cento) das residências não

tinham acesso à internet e 62% (sessenta e dois por cento) não possuíam televisão, telefone celular, microcomputador ou tablet, demonstrando que o acesso às estratégias tecnológicas do REANP não se estabeleceu de forma equânime.

Essa exclusão não surgiu por escolhas individuais, mas por uma cobertura territorial desigual, que, além de ter privado os estudantes do acesso a essa metodologia utilizada durante o ensino remoto, ainda expôs a estratificação socioeconômica, visto que desigualdades territoriais antecipam outras disparidades (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p.15).

Oliveira, Oliveira e Coelho (2022), ao avaliarem a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Minas Gerais sob a perspectiva dos usuários, mostram, a princípio, uma avaliação negativa no que tange à abrangência dos procedimentos adotados. Houve relatos de famílias e estudantes que indicaram a falta de acesso ao REANP da maneira como ele foi concebido pela Secretaria de Estado de Educação. Os apontamentos dos usuários relacionam-se à falta de acesso aos recursos tecnológicos, como internet, computador e telefone celular; falta de recursos para impressão dos PET aos estudantes que necessitavam dele; falta de apoio da Secretaria aos docentes, no que diz respeito a prover condições materiais para o trabalho remoto; falta de estímulo ao protagonismo dos professores na elaboração do material utilizado pelos estudantes; e falhas operacionais do aplicativo “Conexão Escola”.

Os dados trazidos pelo estudo de Oliveira, Oliveira e Coelho (2022), portanto, indicam que estudantes e professores enfrentaram desafios e tensões no que diz respeito ao uso das tecnologias, recursos e ferramentas fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, o que sugere que nem todos os usuários estavam confortáveis ou completamente capacitados para lidar com as tecnologias necessárias para o REANP. O estudo evidencia, ainda, que o REANP dependeu fortemente do uso de tecnologias digitais, e que as reações dos usuários refletiram as desigualdades de acesso a essas tecnologias. Em outras palavras, pode ser que alguns estudantes não tiveram acesso adequado a dispositivos e conectividade à internet, enquanto outros tiveram acesso mais amplo, o que permite conjecturar que essas diferenças de acesso tiveram um impacto direto nos resultados educacionais.

Oliveira, Oliveira e Coelho (2022) trazem, também, outra reflexão sobre a mudança do local da escolarização, pois, com o fechamento das escolas, o processo de ensino-aprendizagem teve que se adaptar a um ambiente não escolar, especialmente em domicílios. Isso aconteceu de maneira repentina e sem planejamento adequado. Como resultado, houve

uma fusão entre os territórios da escola e das famílias, e as responsabilidades educacionais foram redistribuídas. A mudança para um ambiente de ensino não presencial também trouxe consigo uma alteração nas formas como o tempo foi gerenciado no contexto educacional. As famílias passaram a assumir papéis e responsabilidades anteriormente desempenhados pela escola, e isso trouxe uma série de desafios adicionais. A aprendizagem dos estudantes não dependia apenas do acesso às tecnologias, mas também das condições sociais e econômicas de suas famílias. A pandemia agravou ainda mais essas condições, criando um ciclo vicioso que comprometeu o desempenho dos estudantes (OLIVEIRA; OLIVEIRA; COELHO, 2022, p.21).

É importante refletir, nesse ínterim, sobre a performance das famílias no desenvolvimento do processo educacional. Os estudos e pesquisas trazidos como referência para a construção deste trabalho, e que foram expostos anteriormente, não indicaram dados sobre a atuação das famílias no processo de ensino-aprendizagem durante a suspensão das aulas presenciais. Por isso, não ficou evidenciado se essa atuação poderia ou não influenciar na melhora dos níveis de aprendizagens e no engajamento dos estudantes no ensino remoto.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no seu artigo 205, que a educação, direito de todos, é dever do Estado e da família. Assim, a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da família e da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, Oliveira, Oliveira e Coelho (2022) corroboram com os estudos de Silva *et al.* (2023), Lima, Ramos e Oliveira (2022), Arretche (2019), Macedo (2021) e Helsper (2019), afirmando que a implementação do REANP pode não ter chegado a todos os públicos-alvo da política devido às desigualdades territoriais, socioeconômicas e digitais. As reações e respostas dos usuários (estudantes, professores, famílias) diante desse modelo revelam as desigualdades existentes. As assimetrias de acesso às tecnologias digitais se tornaram um gargalo crucial na realização do REANP e um obstáculo significativo que pode ter afetado diretamente os resultados alcançados com a implementação desta política, como será visto a seguir.

#### **4.2. A eficácia do REANP com base no IDEB e nas avaliações estaduais**



O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador composto que busca fornecer uma visão geral da qualidade da educação em determinada região ou país. O IDEB, divulgado a cada dois anos, é calculado com base em duas dimensões principais: proficiência dos estudantes, em estimativas de aprendizagem, e taxa de aprovação escolar.

A proficiência dos estudantes é a média de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um conjunto de avaliações externas em larga escala aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A cada dois anos, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e do Ensino Médio (3º ano) são avaliados pelo SAEB em Língua Portuguesa e Matemática. Já a taxa de aprovação escolar é obtida a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

A média dos resultados das avaliações do SAEB em Língua Portuguesa e em Matemática é padronizada numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Essa média é multiplicada pela taxa de aprovação de cada etapa avaliada e resulta no índice IDEB, que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). Quanto maior o valor do IDEB, melhor é a qualidade da educação naquele contexto (INEP, 2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu metas para o IDEB nos anos de 2015 a 2021, que foram traçadas com o objetivo de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Cada rede de ensino e cada escola, com seus resultados e metas individuais, contribuem para o alcance da meta nacional. A meta nacional para 2022 era alcançar média 6 (seis), valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos (INEP, 2021).

O contexto educacional atípico da pandemia do COVID-19 pode ter influenciado no alcance da meta de 2021 e dos anos seguintes, considerando que a suspensão das atividades escolares presenciais e a imposição do ensino remoto emergencial na maioria das escolas brasileiras aconteceu de forma diversa. Não obstante, os resultados das três últimas edições do IDEB anteriores à pandemia, nos anos de 2015, 2017 e 2019 já demonstravam a necessidade de melhorar a aprendizagem escolar no Brasil, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e no Ensino Médio.

Nas tabelas a seguir apresenta-se os resultados do IDEB para a rede pública estadual de Minas Gerais (somente escolas estaduais) nos anos de 2017, 2019 e 2021, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a fim de estabelecer uma comparação dos indicadores alcançados nos anos anteriores à pandemia do COVID-19 e do índice obtido no ano posterior à implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) no estado.

**Tabela 2 - Resultados do IDEB alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano)**

<b>IDEB - Rede Pública Estadual de Minas Gerais</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
N = Média no SAEB (Língua Portuguesa e Matemática)	6,51	6,48	6,02
P = Taxa de aprovação	0,99	1,00	0,99
Nota IDEB (PxN)	6,5	6,5	6,0
Meta IDEB para Minas Gerais	6,4	6,6	6,8
Meta nacional do IDEB estabelecida pelo PNE	5,0	5,2	5,5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados do IDEB (INEP, 2017; 2019; 2021) e do QEdU (2023a; 2023b).

Os resultados do IDEB para a rede pública estadual de Minas Gerais demonstram que, nas escolas estaduais, o desempenho do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não foi diferente do que aconteceu no Brasil como um todo. Em 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática foi de 6,48, menor do que a média de 2017, e a taxa de aprovação de 1,00, resultando num IDEB de 6,5. Em 2021, o IDEB dessa etapa da Educação Básica foi de 6,0, caindo 0,5 pontos percentuais em relação ao ano de 2019, sendo a nota média padronizada em Língua Portuguesa e Matemática de 6,02 e a taxa de aprovação 0,99. Nota-se que o nível de aprendizagem diminuiu 7,1% de 2019 para 2021. A meta para esta etapa da Educação Básica não foi alcançada, portanto, nem em 2019 e nem em 2021. (TABELA 2).

**Tabela 3 - Resultados do IDEB alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano)**

<b>IDEB - Rede Pública Estadual de Minas Gerais</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
N = Média no SAEB (Língua Portuguesa e Matemática)	5,19	5,29	5,20
P = Taxa de aprovação	0,84	0,88	0,96
Nota IDEB (PxN)	4,4	4,6	5,0
Meta IDEB para Minas Gerais	5,1	5,3	5,6
Meta nacional do IDEB estabelecida pelo PNE	5,5	5,7	6,0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados do IDEB (INEP, 2017; 2019; 2021) e do QEdU (2023a; 2023b).

Já com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, como visto na Tabela 3, o IDEB aumentou em 2019, em relação ao ano de 2017, mas diminuiu em 2021, assim como ocorreu nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2019, o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática foi de 5,29 e a taxa de aprovação de 0,88, resultando num IDEB de 4,6. Em 2021, esses índices foram, respectivamente, 5,20 e 0,96. Nota-se que, apesar de o IDEB em 2021 ter aumentado 0,4 pontos percentuais em relação ao ano de 2019, essa melhora foi provocada pela alta da taxa de aprovação, que subiu 9% em 2021, visto que o rendimento médio em Língua Portuguesa e Matemática recuou 1,7%. Esse crescimento artificial, incidente apenas na taxa de aprovação, foi fruto da recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a não reprovação no período da pandemia (TABELA 3).

**Tabela 4 - Resultados do IDEB alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais Ensino Médio (3º ano)**

<b>IDEB - Rede Pública Estadual de Minas Gerais</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
N = Média no SAEB (Língua Portuguesa e Matemática)	4,52	4,76	4,56
P = Taxa de aprovação	0,79	0,84	0,88
Nota IDEB (P×N)	3,6	4,0	4,0
Meta IDEB para Minas Gerais	4,8	5,0	5,3
Meta nacional do IDEB estabelecida pelo PNE	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados do IDEB (INEP, 2017; 2019; 2021) e do QEDu (2023a; 2023b).

Analisando o Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais, o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática foi de 4,76 e a taxa de aprovação de 0,84, resultando num IDEB de 4,0 no ano de 2019, indicadores maiores do que os alcançados em 2017. A aprendizagem, medida pela média de rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática, aumentou 5% em 2019, em relação ao ano de 2017, contudo, diminuiu 4,2% em 2021.

Dessa forma, apesar do aumento artificial da taxa de aprovação no ano de 2021, assim como aconteceu nos anos finais do Ensino Fundamental, o índice referente às aprendizagens, no Ensino Médio, diminuiu. O indicador IDEB de 2021 do Ensino Médio foi igual ao do ano de 2019 influenciado pelo crescimento da taxa de aprovação e não pelo rendimento médio em Língua Portuguesa e Matemática (TABELA 4).

Refletindo sobre esses números do IDEB de 2017, 2019 e 2021, mais especificamente sobre o índice referente ao rendimento médio em Língua Portuguesa e Matemática, a queda mais expressiva na aprendizagem escolar se deu nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caindo 7,1% em 2021, ao passo que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio esse declínio foi de 1,7% e 4,2%, respectivamente. Isso

indica um impacto maior nas fases de alfabetização e letramento, que pode ser explicado pelo fato de as crianças apresentarem mais dificuldade para acompanhar as aulas remotas, devido à menor autonomia e maior dependência de apoio dos professores e do atendimento presencial, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 6/2021 (BRASIL, 2021).

Gomes (2021), ao analisar relatos de experiências referentes à alfabetização e ao letramento em tempos de pandemia, reafirma que é pela interação da criança no ambiente escolar e pela aprendizagem sistematizada que se dá o desenvolvimento do processo cognitivo e linguístico referente à alfabetização e evidencia que o ensino remoto impôs a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao letramento digital e, por consequência, a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, utilizando as estratégias virtuais e tecnológicas disponíveis.

Estudos revelam que as perdas nas aprendizagens foram acentuadas durante o período pandêmico. Com estratégias educacionais emergenciais distintas adotadas por cada ente federado e as dificuldades de acesso às tecnologias digitais em virtude de questões territoriais, regionais e socioeconômicas, as oportunidades para a continuidade do desenvolvimento educacional durante a pandemia do COVID-19 foram bastante desiguais no Brasil. Isso comprometeu a efetiva aprendizagem dos estudantes e interferiu nos indicadores educacionais que medem a qualidade da educação em todas as etapas da Educação Básica (BOF; BASSO; SANTOS, 2022; DIAS e RAMOS, 2022).

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, em uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), implementou, no ano 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (SIMAVE). Integram o SIMAVE, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que buscam avaliar o desenvolvimento dos estudantes em habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, nas escolas das redes públicas estadual e municipal de ensino.

O PROALFA, que avalia o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, e o PROEB, dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, são aplicados anualmente e têm o propósito de fomentar a melhoria da qualidade e equidade da educação. Em 2021, quando do retorno às aulas presenciais, a Secretaria recomendou que os resultados das duas avaliações fossem analisados,

considerando a influência direta do contexto pandêmico, mas, também, elevando a avaliação como um instrumento central para apoiar as estratégias de recuperação das aprendizagens, segundo a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2021).

Para complementar o diagnóstico da aprendizagem, ainda é realizada nas escolas estaduais de Minas Gerais a Avaliação Diagnóstica, que é obrigatória para estudantes matriculados na Educação Básica, do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em todos os componentes curriculares. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação, nas Orientações sobre a Avaliação Diagnóstica (MINAS GERAIS, 2020d), a Avaliação é um instrumento que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes das escolas públicas estaduais e contempla a dimensão diagnóstica e formativa, pois permite que a escola investigue os conhecimentos, competências e habilidades já consolidadas pelo estudante e as que ainda estão em desenvolvimento.

O objetivo da Avaliação Diagnóstica é acompanhar o processo de aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades desse desenvolvimento, para que novas orientações e/ou intervenções sejam feitas. Sua aplicação é realizada no início do ano letivo para identificar o nível de desenvolvimento do ano anterior, além de ser um indicativo, também, dos conhecimentos construídos nas séries anteriores, considerando a gradativa evolução do processo de ensino-aprendizagem.

**Tabela 5 - Desempenho médio dos estudantes no PROALFA e PROEB e percentual médio de acertos na Avaliação Diagnóstica no conteúdo de Língua Portuguesa**

Segmento avaliado	Ano do resultado				
	2018	2019	Avaliação Diagnóstica 2021	2021	2022
2º ano do EF - PROALFA	562	573	89%	541	561
5º ano do EF - PROEB	222	222	75%	215	218
9º ano do EF - PROEB	252	246	69%	248	241
3º ano do EM - PROEB	272	265	66%	261	255

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados disponíveis na Plataforma do SIMAVE (2021).

Conforme visto, a Tabela 5 apresenta os resultados do PROALFA e do PROEB no conteúdo de Língua Portuguesa das escolas públicas estaduais mineiras, nos anos de 2018 e 2019, anteriores ao período pandêmico, e nos anos de 2021 e 2022, após o ano de 2020, quando foi implementado o ensino remoto no estado. Para complementar a análise relacionada às aprendizagens escolares e o impacto do ensino remoto nesse desenvolvimento educacional, demonstra-se, também, os resultados da Avaliação Diagnóstica realizada no

início do ano letivo de 2021, que buscou avaliar o nível das aprendizagens no ano de 2020. O objetivo era verificar se os resultados prévios de Minas Gerais, tanto do PROALFA e do PROEB, quanto das Avaliações Diagnósticas, em todas as etapas avaliadas pelo IDEB, e nos mesmos conteúdos curriculares anteciparam os resultados do indicador nacional e, ainda, analisar se, assim como no IDEB, houve déficit de aprendizagem, considerando os resultados anteriores à pandemia do COVID-19.

**Tabela 6 - Desempenho médio dos estudantes no PROALFA e PROEB e percentual médio de acertos na Avaliação Diagnóstica no conteúdo de Matemática**

Segmento avaliado	Ano do resultado				
	2018	2019	Avaliação Diagnóstica 2021	2021	2022
2º ano do EF - PROALFA	551	568	86%	541	559
5º ano do EF - PROEB	231	230	77%	220	220
9º ano do EF - PROEB	256	254	67%	250	244
3º ano do EM - PROEB	269	269	62%	259	258

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados disponíveis na Plataforma do SIMAVE (2021).

Conforme se pode observar no entendimento das tabelas 5 e 6, no 2º ano do Ensino Fundamental, o desempenho médio dos estudantes, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, aumentou de 2018 para 2019, sendo 11 (onze) pontos em Língua Portuguesa e 17 (dezessete) pontos em Matemática. A Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano de 2021 teve uma média de 89% (oitenta e nove) por cento de acertos em Língua Portuguesa e em Matemática a média foi de 86% (oitenta e seis por cento). De acordo com o percentual de acertos, o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, na Avaliação Diagnóstica, nos dois conteúdos, foi considerado alto, pois teve mais do que 75% (setenta e cinco por cento) de acertos. Vale ressaltar que a classificação do desempenho na Avaliação Diagnóstica, considerando o percentual médio de acertos, tem mais três categorias antes da “alta”: “muito baixo”, até 25% (vinte e cinco por cento) de acertos; “baixo”, de 26% (vinte e seis por cento) a 50% (cinquenta por cento) de acertos; e “médio”, de 51% (cinquenta e um por cento) a 75% (setenta e cinco por cento) de acertos.

O resultado do PROALFA, por sua vez, no ano de 2021, após o fim do ensino remoto integral, mostrou que o desempenho médio dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental caiu 32 (trinta e dois) pontos em Língua Portuguesa e 27 (vinte e sete) pontos em Matemática, se comparado com os resultados do ano de 2019. A queda em 2021 foi três vezes maior em Língua Portuguesa e duas vezes maior em Matemática do que a melhora identificada de 2018 para 2019, o que significa dizer que, além de o desempenho médio ter

diminuído, esse declínio ocasionou um retrocesso no avanço que estava se estabelecendo nos dois anos anteriores à pandemia. Em 2022, o resultado foi melhor do que 2021, mas menor do que os índices alcançados antes da pandemia. Em Língua Portuguesa o desempenho médio foi de 561, menor do que o rendimento médio de 2018, que foi 562, e em Matemática, o rendimento médio de 559 foi menor do que o identificado em 2019, que foi de 568 (TABELAS 5 e 6).

Ainda de acordo com as tabelas 5 e 6, a Avaliação Diagnóstica do ano de 2021, no 5º ano do Ensino Fundamental, teve uma média de 75% (setenta e cinco por cento) de acertos em Língua Portuguesa e em Matemática a média foi de 77% (setenta e sete por cento). Apesar de ser um desempenho menor do que aquele identificado para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental alcançaram um “alto” nível de acertos nos dois conteúdos avaliados. O comparativo do desempenho nessa etapa de escolaridade, considerando os dois anos anteriores ao ensino remoto e os dois posteriores, seguiu a mesma configuração do 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, apesar de os índices terem apresentado melhora em 2022, em relação a 2021, o desempenho ainda ficou menor do que o nível alcançado nos anos de 2018 e 2019.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mesmo antes do ensino remoto, houve piora dos índices em Língua Portuguesa e Matemática no ano de 2022 com relação ao ano de 2021, diferente do que ocorreu nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, o padrão de desempenho em 2019 caiu 6 (seis) pontos em relação ao ano de 2018. Em 2021 houve uma melhora de 2 (dois) pontos, no entanto em 2022 o índice voltou a cair 7 (sete) pontos em relação ao ano anterior, e 11 (onze) pontos em relação ao ano de 2018. Para o conteúdo de Matemática, a situação foi similar, com queda de 2 (dois) pontos em 2019, visto que o desempenho médio foi de 256 neste ano e de 254 em 2018, ou seja, o desempenho médio em Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental não melhorou desde 2018 diferente do que aconteceu com o conteúdo de Língua Portuguesa. Este teve uma melhora em 2021, em relação ao ano de 2019.

No conteúdo de Matemática, em 2022, o recuo do desempenho foi de 6 (seis) pontos em relação ao ano de 2021, de 10 (dez) pontos em relação ao ano de 2019, e de 12 (doze) pontos em relação ao ano de 2018. Em todos os anos analisados, o padrão de desempenho, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, ficou no “intermediário”, conforme a tabela 7, a seguir, demonstrando que os estudantes não desenvolveram adequadamente as respectivas habilidades e competências nos dois conteúdos.

A Avaliação Diagnóstica do ano de 2021, no 9º ano do Ensino Fundamental, teve um nível “médio” de acertos abaixo do nível “alto” identificado nos dois anos de escolaridade anteriores, nos dois conteúdos curriculares, com média de 69% (sessenta e nove por cento) de acertos em Língua Portuguesa e 67% (sessenta e sete por cento) em Matemática. A Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano de 2021 já indicou a necessidade de intervenções pedagógicas para recuperação das defasagens de aprendizagens, mesmo com essa indicação inicial, nas avaliações do PROEB, já no ano de 2022, o desempenho caiu em média 6,5 (seis pontos e meio) nos dois componentes, tendo em vista os resultados do PROEB de 2021.

No Ensino Médio, cuja prioridade da oferta é dos estados, há piora no desempenho médio dos estudantes do 3º ano dessa etapa educacional, desde 2018, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, conforme visto nas tabelas 5 e 6. Antes do ensino remoto, o desempenho médio em Língua Portuguesa foi de 272 pontos em 2018; 265 em 2019; 261 em 2021; e de 255 em 2022, demonstrando que, desde 2018 o desempenho médio caiu 7 (sete) pontos em 2019, 12 (doze) pontos em 2021 e 17 (dezessete) pontos em 2022. Apesar da queda constante, o padrão de referência do desempenho médio, apontado na tabela 7 ficou no “intermediário” nos quatro anos verificados.

Já em Matemática, o desempenho médio alcançou 269 pontos nos anos de 2018 e 2019; 259 pontos em 2021; e 258 em 2022. O recuo nos indicadores deste componente curricular, em relação ao desempenho médio de 2018 e 2019, foi de 10 (dez) pontos em 2021 e de 11 (onze) pontos em 2022. O padrão de referência para o conteúdo de Matemática ficou na categoria “baixo”, nos quatro anos analisados, o que significa que os estudantes necessitam de ações pedagógicas de recuperação, pois possuem carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram, conforme será debatido a seguir.

A Avaliação Diagnóstica do ano de 2021, no 3º ano do Ensino Médio, também teve um nível médio de acertos, como no 9º ano do Ensino Fundamental, ficando abaixo do nível “alto” identificado nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, nos dois conteúdos curriculares, com média de 66% (sessenta e seis por cento) de acertos em Língua Portuguesa e 62% (sessenta e dois por cento) em Matemática. A Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano de 2021 também indicou a necessidade de ações educacionais para trabalhar as competências e habilidades ainda não consolidadas, mesmo com essa indicação, nas



avaliações do PROEB de 2022, o desempenho caiu 4 (quatro) pontos em Língua Portuguesa e 1 (um) ponto em Matemática, em relação aos resultados do PROEB de 2021.

**Tabela 7 - Padrão de referência do desempenho nas avaliações do PROALFA e do PROEB em Língua Portuguesa e em Matemática**

Padrão de referência	Língua Portuguesa				Matemática			
	2º EF	5º EF	9º EF	3º EM	2º EF	5º EF	9º EF	3º EM
Baixo	Até 350	Até 150	Até 200	Até 250	Até 400	Até 175	Até 225	Até 275
Intermediário	350-450	150-200	200-275	250-300	400-500	175-225	225-300	275-350
Recomendado	450-600	200-250	275-325	300-350	500-625	225-275	300-350	350-375
Avançado	+ de 600	+ de 250	+ de 325	+ de 350	+ de 625	+ de 275	+ de 350	+ de 375

Fonte: Plataforma do SIMAVE (2021).

De acordo com a matriz de referência da Secretaria de Estado de Educação, o rendimento médio do 2º ano do Ensino Fundamental, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2018 a 2022 teve um padrão recomendado. O padrão de desempenho estudantil identifica o nível de desenvolvimento dos estudantes e implica na concretização dos objetivos curriculares para cada etapa de escolaridade, traduzidos em direitos de aprendizagem. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os estudantes são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram, e cada padrão agrupa estudantes com desempenho similar.

A Secretaria de Estado de Educação considera uma escola eficaz quando ela proporciona padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo de estudantes consegue aprender de modo satisfatório o que é ensinado, aumentam as desigualdades educacionais e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar, segundo a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2021).

Ainda de acordo com o documento, o padrão de desempenho “baixo” diz respeito a estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação, pois possuem carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. Já o padrão de desempenho “intermediário” reúne estudantes que demandam atividades de reforço na aprendizagem, uma vez que não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade.

Há, ainda, o padrão de desempenho “recomendado”, em que se enquadra a maioria dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais, que reúne discentes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade, entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem. E o último padrão é o “avançado”, que agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de ensino-aprendizagem (MINAS GERAIS, 2021).

No 5º ano do Ensino Fundamental, os resultados do PROEB em Língua Portuguesa, nos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022, indicam um padrão “recomendado” de desempenho, o que significa que os estudantes desenvolveram as competências e habilidades curriculares da etapa de escolaridade, contudo necessitam de ações de aperfeiçoamento da aprendizagem. Entretanto, em 2021 e 2022, o padrão de desempenho caiu, respectivamente, 7 (sete) e 4 (quatro) pontos. Especificamente no conteúdo de Matemática, em 2018 e 2019, o padrão de desempenho esteve no “recomendado”, mas nos anos de 2021 e 2022, o desempenho médio dos estudantes ficou no padrão “intermediário” de referência, abaixo do recomendado, ou seja, os estudantes necessariamente demandam atividades de reforço na aprendizagem, uma vez que não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade.

A partir dos dados apresentados, entende-se que os indicadores educacionais brasileiros, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, são uma forma de aferir a qualidade da educação efetivada pelas instituições e redes de ensino e se constituem como subsídios para que o poder público formule e implemente políticas públicas voltadas para a educação. Analisando os resultados do indicador educacional IDEB para a rede pública estadual de Minas Gerais, bem como os resultados das avaliações estaduais (PROALFA, PROEB e Avaliação Diagnóstica), constata-se que os efeitos do ensino remoto impactaram as aprendizagens escolares negativamente, impondo aos sistemas de ensino a reformulação de políticas educacionais que promovam estratégias de recuperação e reparação das perdas educacionais e fomentem a equidade educacional.

Assim como aconteceu com o IDEB, as avaliações estaduais já sinalizavam, mesmo antes da pandemia, que ações de recuperação e de reparação das aprendizagens eram necessárias nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apesar de, no ano de 2021, o IDEB ter aumentado nos anos finais do Ensino Fundamental e não ter diminuído no Ensino Médio, esse avanço nos anos finais do Ensino Fundamental e a falta de avanço no

Ensino Médio, em relação ao ano de 2019, se deu, provavelmente, em virtude do aumento da taxa de aprovação, seguindo, como já explicitado anteriormente, uma recomendação do Conselho Nacional de Educação de aprovação automática nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Nessas duas etapas, o PROEB indicou queda constante desde o ano de 2018, com índices menores em 2022, dois anos depois da implementação do ensino remoto nas escolas estaduais de Minas Gerais. A Avaliação Diagnóstica de 2021 nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio tiveram nível “médio” de percentual de acerto, demonstrando a necessidade de as instituições planejarem e adequarem as estratégias de ensino às necessidades das turmas e dos estudantes, reunindo esforços para os conhecimentos, competências e habilidades ainda não desenvolvidos.

Como a Avaliação Diagnóstica revela as defasagens de aprendizagens não apenas do ano de escolaridade avaliado, mas dos conhecimentos não consolidados nos anos anteriores, umas das explicações possíveis para o percentual de acertos ainda menor no Ensino Médio em relação aos anos finais do Ensino Fundamental é de que os conhecimentos avaliados na última etapa da Educação Básica englobam, também, aqueles que foram construídos e deveriam ter sido consolidados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente o 2º ano do Ensino Fundamental, etapa de progresso da alfabetização e do letramento, também precisa, conforme verificado, de uma atenção especial no que se refere à defasagem das aprendizagens, pois nesse nível educacional a redução dos índices nos dois conteúdos curriculares, no ano de 2021, em relação ao ano de 2019, foi expressiva. Houve queda de 32 (trinta e dois) pontos em Língua Portuguesa e 27 (vinte e sete) pontos em Matemática. Para se ter uma ideia, nos anos finais do Ensino Fundamental esse recuo foi de 2 (dois) pontos em Língua Portuguesa e 4 (quatro) pontos em Matemática.

Diante desse cenário de baixo desempenho educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao homologar, no dia 07 de julho de 2021, o Parecer CNE/CP nº 6/2021 (BRASIL, 2021), que trouxe as diretrizes nacionais orientadoras para o retorno presencial às atividades de ensino e aprendizagem, analisou experiências adotadas por diferentes países a fim de subsidiar a recomendação do replanejamento curricular das redes e sistemas de ensino, considerando o contínuo curricular 2020-2021-2022, como um dos protocolos pedagógicos para o enfrentamento da crise educacional no país.

Segundo este Parecer do CNE (BRASIL, 2021), em 2020, mais de 80% (oitenta por cento) das escolas públicas municipais no Brasil funcionaram totalmente no ensino remoto,

sendo os maiores desafios citados pelas Secretarias Municipais de Educação, o acesso dos estudantes à internet e as dificuldades de infraestrutura escolar. Além disso, o tempo médio de estudo diário ficou aquém do estabelecido por lei e os estudantes dedicaram 50% (cinquenta por cento) menos tempo durante o ensino remoto. Esse índice foi ainda menor entre os mais pobres.

As estratégias de adaptação educacional adotadas por diversos países a partir do ano de 2021, e que serviram de base para as recomendações do CNE, como aprovação automática; flexibilização na forma de avaliar; e o cancelamento do ano letivo de 2020, em alguns casos tiveram, como motivação, os mesmos problemas identificados no mundo inteiro e que agravaram as condições de aprendizagem dos estudantes, com destaque para as dificuldades de acesso e de engajamento no ensino remoto, o aumento da evasão escolar e o estado emocional fragilizado dos estudantes (BRASIL, 2021).

Um estudo estimado, realizado em janeiro de 2021 pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear), vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV), projetou, com fundamento no desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) poderiam ter recuado, em média, até 4 (quatro) anos em leitura e Língua Portuguesa. A estimativa indicou redução, também, na nota média de Matemática, com perda equivalente a até 3 (três) anos de escolaridade. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

De acordo com outro relatório lançado em março de 2021, o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2021) estimou que o percentual de déficit de aprendizagem no Brasil, que já era de 50% (cinquenta por cento) antes da pandemia, poderia aumentar para até 70% (setenta por cento), caso as escolas permanecessem fechadas por 13 (treze) meses. Esse indicador se refere à proporção de crianças de 10 (dez) anos que não conseguem compreender textos simples. O estudo considerou as consequências educacionais da pandemia do COVID-19, com foco no impacto negativo na capacidade de leitura e compreensão de textos por parte dos estudantes.

O estudo indicou que a longa interrupção das aulas presenciais e a adoção de atividades remotas poderiam ter impactos substanciais na aprendizagem dos alunos. A falta de contato direto com os professores, com o ambiente escolar e falta das interações com colegas poderiam comprometer o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, essenciais para o aprendizado em todas as disciplinas.

A projeção de que alunos que deveriam estar no 5º ano do Ensino Fundamental ainda não conseguem entender um texto simples demonstra a gravidade do problema. Essa dificuldade não afeta apenas o desempenho escolar, mas também compromete a formação integral dos estudantes e sua capacidade futura de participação na sociedade. O relatório ressalta a importância de ações imediatas para mitigar esses impactos na aprendizagem das crianças. Ele também destaca a necessidade de proteger o capital humano das gerações mais novas, uma vez que a qualidade da educação é crucial para o desenvolvimento de um país e para o futuro das crianças e jovens (BANCO MUNDIAL, 2021).

Outro estudo realizado pelo Instituto Unibanco em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), citado por Paes de Barros e Machado (2021), analisou a perda de aprendizagem na pandemia. A pesquisa, divulgada em 2021, utilizou dados de estudos sobre a eficácia do ensino remoto em comparação com o presencial. Em um dos estudos, feito com 1,7 milhão (um milhão e setecentas mil) crianças e adolescentes de Ohio, Estados Unidos da América, os pesquisadores concluíram que o desempenho de quem estudava utilizando-se da metodologia do ensino a distância era menor do que aqueles que tinham aulas presenciais. Com os dados desses estudos, a pesquisa do Instituto Unibanco e do INSPER estimou que, ao estudar de forma remota, o estudante aprende, efetivamente, em média, 17% (dezessete por cento) do conteúdo de Matemática e 38% (trinta e oito por cento) do conteúdo de Língua Portuguesa em relação ao que ocorreria com aulas presenciais (PAES DE BARROS; MACHADO, 2021).

A pesquisa citada por Paes de Barros e Machado (2021) verificou, ainda, sobre o comprometimento dos discentes com o ensino remoto no Brasil e o impacto das ausências às aulas *online* e concluiu que, em 2020, os estudantes assistiram, em média, a cerca de 36% (trinta e seis por cento) das 25 (vinte e cinco) horas de aulas *online* por semana, evidenciando que entre os possíveis motivos subjacentes a este baixo índice estaria a falta de acesso à internet e a equipamentos de informática e a falta de estímulos para acompanharem as aulas remotas.

Considerando esses fatores, impacto do absenteísmo nas aulas *online* e menor eficácia do ensino remoto, e utilizando como referência os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, esta pesquisa, por meio de uma metodologia de simulação, estimou que os estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio em 2021 e que cursaram o segundo ano em 2020, perderiam 9 (nove) pontos na escala do SAEB em Língua Portuguesa e 10 (dez) pontos em Matemática.

Caso as aulas remotas continuassem durante todo o ano de 2021 e com o mesmo engajamento dos estudantes que foi verificado no momento da pesquisa, a queda das aprendizagens seria ainda maior, chegando a 16 (dezesesseis) pontos em Língua Portuguesa e 20 (vinte) em Matemática<sup>7</sup>. Isso evidenciou a necessidade não apenas de retomar as aulas presenciais, mas também de implementar estratégias robustas de recuperação da aprendizagem. Segundo os autores, o declínio das aprendizagens era inevitável, contudo, se as aulas remotas não tivessem sido implementadas, essa perda seria de 12 (doze) pontos em 2020. (PAES DE BARROS; MACHADO, 2021).

O estudo trouxe outro indicativo que tem relação com a piora nos níveis das aprendizagens escolares: o impacto na renda, que se traduz em menores ganhos salariais ao longo da vida. Utilizando a projeção de que um ponto a menos de proficiência diminui em 0,5% (zero vírgula cinco por cento) a remuneração do trabalho, e considerando a estimativa de queda de 10 (dez) pontos em Matemática, num cenário em que esse prejuízo de aprendizado atinja os cerca de 35 milhões de matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a perda salarial poderia somar cerca de R\$ 1,5 trilhão (um trilhão e quinhentos bilhões de Reais) ao longo da vida destes estudantes (PAES DE BARROS; MACHADO, 2021).

Em síntese, os indicadores educacionais brasileiros, tanto nacionais quanto estaduais, são cruciais para avaliar a qualidade da educação fornecida pelas instituições e orientar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Analisando especificamente os resultados do IDEB e das avaliações estaduais em Minas Gerais, torna-se evidente que o ensino remoto durante a pandemia teve impactos negativos nas aprendizagens dos alunos, exigindo uma reavaliação das políticas educacionais para recuperar as perdas e promover a equidade.

---

<sup>7</sup> Em tempos normais, um estudante desenvolveria, nas três séries do Ensino Médio, uma proficiência total equivalente a 20 (vinte) pontos em Língua Portuguesa e a 15 (quinze) em Matemática. (PAES DE BARROS; MACHADO, 2021).

## **5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AÇÕES EDUCACIONAIS REPARATÓRIAS PÓS-PANDEMIA**

Considerando as perdas nas aprendizagens durante a pandemia do COVID-19, em Minas Gerais, que foi um dos problemas identificados neste trabalho, sugere-se a formulação e a implementação de políticas e estratégias voltadas para a recuperação e recomposição das aprendizagens, como proposta de intervenção. Um quadro resumo desta proposta de intervenção pode ser visto no Apêndice B deste trabalho.

### **O que fazer:**

Desenvolver e implementar um programa abrangente de recuperação das aprendizagens para estudantes que sofreram perdas durante a pandemia do COVID-19.

### **Quem fará:**

- Governos federal e estadual: elaborar políticas e diretrizes nacionais e estaduais para a recuperação das aprendizagens, incluindo a alocação de recursos financeiros para essa finalidade.

- Secretaria de Estado de Educação: implementar as políticas em nível estadual e garantir que as escolas tenham os recursos necessários para efetivá-las.

- Escolas: desenvolver planos de recuperação das aprendizagens específicas para cada unidade de ensino.

- Professores e especialistas: executar as estratégias de recuperação nas salas de aula.

- Familiares e responsáveis: fortalecer a colaboração entre escola e família para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de superar as defasagens educacionais causadas pela pandemia, para além da sala de aula.

### **Como fazer:**

- Avaliação diagnóstica: realizar avaliações diagnósticas abrangentes para identificar lacunas de aprendizagem em cada estudante, o que pode ajudar a personalizar as estratégias de recuperação.

- Aulas de reforço: oferecer aulas de reforço regulares após o horário escolar ou nos fins de semana, focando nas áreas de conhecimento nas quais os alunos estão mais atrasados.

- Tutoria individualizada: disponibilizar tutores para estudantes para atenção extra, adaptando o ensino às necessidades individuais.
- Recursos digitais: utilização de recursos digitais, como plataformas de aprendizagem *online*, para complementar o ensino presencial.
- Programas de leitura e escrita: fortalecer e/ou criar programas de leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para melhorar as habilidades de linguagem.
- Capacitação de professores: oferecer capacitação aos professores sobre estratégias de recuperação das aprendizagens e como lidar com estudantes em situação de defasagem.
- Estreitar a relação entre escola e família: estabelecer canais de comunicação regulares entre as escolas e as famílias para compartilhar informações sobre o programa de recuperação de aprendizagem, metas de aprendizado e progresso dos estudantes.
- Participação ativa das famílias: promover a participação ativa das famílias no processo educacional, incentivando a criação de um ambiente de aprendizado em casa, apoiando as atividades de reforço escolar.
- Diminuição de possíveis barreiras que interfiram na atuação das famílias: disponibilizar materiais educacionais e recursos para as famílias ajudarem seus filhos em casa, como guias de estudo, acesso a plataformas educacionais *online* e orientações para o acompanhamento das atividades escolares. Realizar reuniões e *workshops* regulares com as famílias para discutir estratégias de apoio à aprendizagem em casa, compartilhar boas práticas e abordar quaisquer desafios enfrentados. Oferecer suporte individualizado às famílias que enfrentam dificuldades específicas, como falta de acesso à tecnologia ou barreiras linguísticas.
- Fortalecimento do dever das famílias na educação dos filhos: educar as famílias sobre a importância da educação contínua de seus filhos e como isso contribui para seu desenvolvimento e futuro.

**Para quê fazer:**

A implementação desta proposta tem como objetivo principal reduzir as lacunas de aprendizagem causadas pela pandemia do COVID-19, garantindo que os estudantes tenham a oportunidade de alcançar um nível adequado de conhecimentos e habilidades. Isso é fundamental para promover a equidade educacional e preparar os estudantes para um futuro acadêmico e profissional bem-sucedido, além de contribuir para a melhora do processo



educacional, interferindo positivamente nos indicadores nacionais e estaduais, que medem a qualidade da educação.

Além disso, é possível incluir as famílias dos estudantes no processo de recuperação das aprendizagens, reconhecendo o papel fundamental destas. Sugere-se fortalecer a parceria entre escola e família, reconhecendo que a educação é um esforço conjunto. Ao capacitar as famílias para desempenhar um papel ativo nesse processo, pode-se criar um ambiente de apoio à educação em casa.

Assim, pretende-se que todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias familiares, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade. Isso também pode contribuir para promover a equidade educacional, reduzindo as disparidades no desempenho acadêmico entre os estudantes, e fortalecer o compromisso compartilhado de educar as futuras gerações, preparando-as para a cidadania ativa e produtiva.

#### **Detalhamento da proposta:**

Considera-se esta proposta de intervenção fundamental para abordar o desafio das perdas nas aprendizagens ocorridas durante a pandemia do COVID-19, reconhecendo a necessidade de uma ação coordenada e abrangente, envolvendo os governos federal e estadual, as secretarias municipais e estadual de educação, as escolas, os especialistas em educação, os professores e as famílias. Essa proposta, portanto, visa mitigar as consequências negativas desse período excepcional na educação. Será necessário, para tanto, um planejamento detalhado, incluindo a alocação de recursos financeiros, a definição de metas claras e a criação de sistemas de monitoramento para avaliar o progresso dos estudantes.

Além disso, é crucial considerar as necessidades específicas de cada estudante, ao desenvolver estratégias de recuperação das aprendizagens. As avaliações diagnósticas terão um papel fundamental nesse processo, identificando áreas de dificuldades individuais.

Essa intervenção não deve ser vista como uma ação de curto prazo, mas como um compromisso de longo prazo com a educação. A recuperação das aprendizagens pode levar tempo, e é importante que o sistema educacional esteja preparado para oferecer apoio contínuo, à medida que os estudantes avancem em suas jornadas de aprendizagem.

Para isso, é também vital reconhecer o papel das famílias nesse processo, incentivando a participação ativa e o apoio em casa. A colaboração entre escola e família

pode ser considerada um elemento importante na recuperação das aprendizagens. Isso não apenas fortalece o apoio educacional aos estudantes, mas também promove uma compreensão compartilhada da importância da educação e do compromisso de garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade.

Essa proposta reconhece que a recuperação das aprendizagens é uma tarefa complexa e multifacetada, que requer esforços de todos os setores da sociedade. A parceria entre os governos federal e estadual, as secretarias municipais e estadual de educação, as escolas e as famílias é essencial para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás e que a educação continue a ser uma ferramenta transformadora para o desenvolvimento individual e a cidadania ativa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como norte da qualidade da educação e do nível de aprendizagem dos estudantes os indicadores educacionais nacionais e estaduais, constatou-se, por meio da análise trazida neste estudo, que houve perda da aprendizagem dos estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em decorrência da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia ocasionada pelo COVID-19.

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Minas Gerais foi uma política implementada durante a pandemia do COVID-19, que envolveu uma ampla gama de atores, desde a Secretaria de Estado de Educação até professores, estudantes, famílias e outras entidades públicas e privadas. No entanto, sua eficácia foi comprometida devido à falta de consideração no que se refere às desigualdades de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), essenciais para a continuidade do ensino remoto.

Ficou evidente, no decorrer desta pesquisa, que as perdas na aprendizagem foram agravadas durante a pandemia, devido à diversidade de estratégias educacionais adotadas por diferentes estados e às dificuldades de acesso à tecnologia, influenciadas por questões territoriais e socioeconômicas. Isso resultou em oportunidades desiguais para o desenvolvimento educacional no Brasil durante o COVID-19, afetando a qualidade da educação em todas as etapas da Educação Básica e impactando negativamente nos indicadores educacionais, conforme observado.

Pesquisas anteriores à implementação do ensino remoto emergencial destacaram a desigualdade no acesso à internet no Brasil, com diferenças significativas de distribuição geográfica. Isso se traduziu em disparidades no acesso ao REANP, em Minas Gerais, afetando, particularmente, aqueles que já eram vulneráveis devido a fatores como classe social, raça, etnia, gênero e localização geográfica.

Essa falta de consideração quanto às desigualdades sociais e digitais ao implementar políticas públicas como o REANP resultou em consequências negativas, como a intensificação das desigualdades educacionais e a privação de oportunidades educacionais para muitos estudantes. Portanto, essas políticas devem ser cuidadosamente planejadas e adaptadas para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de acesso e oportunidades de aprendizado. Além disso, a pandemia destacou a necessidade de repensar o sistema educacional como um todo, visando à equidade e à inovação para o futuro.

Durante o período em que as aulas presenciais foram suspensas, os estudantes cumpriram a carga horária das aulas em suas casas, ao lado de familiares, parentes e responsáveis. O ambiente físico das escolas e salas de aulas passou a ser, temporariamente, suas casas. As pesquisas e estudos trazidos neste trabalho não apresentam dados sobre o desempenho da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos adolescentes, durante a pandemia do COVID-19.

Por isso, há uma falta de compreensão sólida sobre como a atuação das famílias afetou o desempenho dos estudantes e seu engajamento no ensino remoto. Sugere-se, então, pesquisas e estudos futuros com o objetivo de investigar o papel da família na educação durante os períodos de ensino remoto, com foco no seu impacto nas aprendizagens e no engajamento dos estudantes. Os resultados podem ser, então, usados para a formulação de políticas educacionais e práticas que visem fortalecer a parceria entre escolas e famílias, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz.

As análises apresentadas neste trabalho ressaltam, também, a complexidade dos desafios enfrentados pelo sistema educacional em decorrência da pandemia e a necessidade de políticas educacionais eficazes para recuperar as perdas e promover um ensino de qualidade, garantindo a equidade educacional para todos os estudantes.

Tendo como referência García e Weiss (2020), que tratam da importância dos planos de contingência na educação e da necessidade de aprender com catástrofes anteriores para melhorar a preparação e resposta a crises futuras, a pandemia pode ser vista, assim, como uma oportunidade de aprimorar os sistemas educacionais.

O aprendizado trazido pelas pesquisas sobre o acesso desigual às tecnologias e aos recursos digitais pode contribuir para que as políticas em educação considerem essas diferenças e promovam estratégias que a mitiguem, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, equitativo e capaz de resistir a crises, tendo, como um dos principais focos, os grupos mais desfavorecidos da sociedade, com o objetivo de reduzir as disparidades.

Entende-se, portanto, diante do exposto e de outras possibilidades de pesquisa, que este trabalho não possui um fim em si mesmo, mas abre possibilidades para estudos com novas vertentes, participantes e focos, ampliando os horizontes de pesquisa e novas formas de entender o tema principal e os assuntos aqui discutidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. A geografia digital no Brasil: um panorama das desigualdades regionais. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (ed.). **Desigualdades digitais no espaço urbano: um estudo sobre o acesso e o uso da internet na cidade de São Paulo**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. p.55-80. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades\\_digitais\\_no\\_espaco\\_urbano.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**. Washington, DC: BM, 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, nº 147, 05 ago. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 28 abr. 2020b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. 2020a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2020/decretolegislativo-6-20-marco-2020-789861-norma-pl.html>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)> . Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Brasília. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5573>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BUFULIN, Augusto Passamani; BRAZ, Miryã Bregonci da Cunha; VITÓRIA, Fernanda Montalvão da. Coronavírus e direito de família: as implicações do enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do surto de Covid-19 no regime de convivência familiar. **Civilística.com**, v. 9, n. 2, p.1-15, 2020. Disponível em: <<https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/518>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

COELHO, Ricardo Correa. **Estado, governo e mercado**. 3. ed. rev. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145389/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GP%20-%20Estado%20Governo%20e%20Mercado.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DAGNINO, R. P. **Planejamento Estratégico Governamental**. 3. ed. rev. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. 162p.: il. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401258/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20%20%20Planejamento%20Estrategico%20Governamental%20-%203ed%202014%20-%20WEB%20atualizado.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p.859-870, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/?lang=pt>>. Acesso em: 09 jul. 2023.

FARIAS, Heitor Soares de. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. Espaço e Economia. **Revista brasileira de geografia econômica**, n. 17, 2020. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/11357>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá; LEMGRUBER, Márcio Silveira; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.994-1016, 2020. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000200994&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000200994&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 jul. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados Para o Brasil e a África Lusófona com apoio da Fundação Lemann. **Educação pode retroceder**

**até quatro anos devido à pandemia.** São Paulo, 12 jan. 2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/releases/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-a-pandemia>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GARCÍA, Emma; WEISS, Elaine. COVID-19 e desempenho estudantil, equidade e política educacional dos EUA: lições da pesquisa pré-pandêmica para informar o alívio, a recuperação e a reconstrução. **Economic Policy Institute**. 10 set. 2020. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED610971>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GOMES, Eliana Maria. **Alfabetização e letramentos em tempos de pandemia:** uma análise de relatos de experiência. 42f. 2021. Especialização (Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto) – FALE/UFMG, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39625>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GOMIDE, Alexandre; PIRES, Roberto. **Capacidades estatais e democracia:** arranjos de políticas públicas. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3098>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

HELSPER, Ellen. Por que estudos baseados em localização oferecem novas oportunidades para uma melhor compreensão das desigualdades sociodigitais? In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (ed.). **Desigualdades digitais no espaço urbano:** um estudo sobre o acesso e o uso da internet na cidade de São Paulo. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. p.19-44. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades\\_digitais\\_no\\_espaco\\_urbano.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/23/47427>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica.** Resumo Técnico IDEB 2017. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica.** Resumo Técnico IDEB 2019. 2019. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resulta\\_dos\\_indice\\_desenvolvimento\\_educacao\\_basica\\_2019\\_resumo\\_tecnico.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resulta_dos_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica.** Resumo Técnico IDEB 2021. 2021. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaI\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2023.

INSTITUTO NATURA e FUNDAÇÃO LEMANN. **Recomposição das aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia**. 2022. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/04/Guia-sobre-Recomposic%CC%A7a%CC%83o-das-Aprendizagens-25.04.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

LIMA, Carla da Conceição de; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 15 jul. 2023.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricas** (Rio de Janeiro), v. 34, p.262-280, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

MEC. Ministério da Educação. IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Apresentação**. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Os%20C3%ADndices%20de%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o,realizados%20a%20cada%20dois%20anos>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MEC. Ministério da Educação. SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019#:~:text=J%C3%A1%20as%20siglas%20ANA%2C%20Prova,dos%20resultados%2C%20nos%20anos%20pares>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 474, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2020a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE, 2020b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais**. Belo Horizonte: SEE, 2020c. Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLA/R/Boletim\\_Junho/Documento\\_Orientador\\_\\_REANP.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLA/R/Boletim_Junho/Documento_Orientador__REANP.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2023.



MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações sobre a Avaliação Diagnóstica**. Belo Horizonte: SEE, 2020d. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Diagn%C3%B3stica.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. **SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação**. 2021. Disponível em: <<https://simave.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. A Quarentena é branca: classe, raça, gênero e colonialidade. **Realis**, Recife, v.10, n. 1, p.193-203, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.51359/2179-7501.2020.247623>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; COELHO, Jianne Inês Fialho. **Avaliação da implementação do programa de educação remota em Minas Gerais em tempos de pandemia: o que dizem os usuários?** 2022. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16968>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PAES DE BARROS, Ricardo; MACHADO, Laura Muller. Pandemia ameaça jovens de empobrecimento duradouro - Perda de Aprendizagem na Pandemia. In: **Líder.Inc**. 24 jun. 2021. São Paulo: Insper em parceria com o Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <<https://lider.inc/noticias/pandemia-ameaca-jovens-de-empobrecimento-duradouro>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

QEDU. Use dados. **Aprendizado adequado**. 2023a. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

QEDU. Use dados. **IDEB 2021 Minas Gerais**. 2023b. Disponível em: <<https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/ideb>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; SALATA, André; COSTA, Lygia; RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. **Análise Social**, Lisboa, v. 207, n. XLVIII, 2º, p.288-320, 2013. Disponível em: <[http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_207\\_d02.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_207_d02.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2023

SANTANA, Yasmin Nogueira. **A alfabetização em tempos de pandemia: revisão de literatura**. 119f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238288>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, governança e democracia: criação de capacidade governativa e relações executivo-legislativo no Brasil pós-constituinte. **Dados**, v. 40, p.335-376, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000300003>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Camila Ferreira da; BISSOLI, Michelle de Freitas; SILVA, Caroline Oliveira da; SANTOS, Miriane Feitoza dos. Governança educacional em cenário pandêmico:

mapeamento das ações públicas no estado do Amazonas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p.e0233887, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cPPRKfdCCqFdH9LwTrczWVs/>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOTO, I. S. Pensar raza: la Interseccionalidad un camino de desafíos y encrucijadas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p.1-6, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n164872>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SOUZA, Washington José de. **Responsabilidade social corporativa e terceiro setor**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>> . Acesso em: 05 ago. 2023.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Instrumental jurídico para o ensino remoto em Minas Gerais durante a pandemia do COVID-19

Instrumento jurídico	Conteúdo	Objetivo
<b>Resolução SEE nº 4.310/2020</b>	Regulamentou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) na Educação Básica da rede pública estadual, estabelecendo estratégias para a reorganização das atividades escolares e o cumprimento da carga horária mínima.	Garantir a continuidade das aprendizagens e o cumprimento das diretrizes educacionais durante a suspensão das aulas presenciais.
<b>Plano de Estudos Tutorados (PET)</b>	Apostilas mensais elaboradas conforme objetivos de aprendizagem e modalidade de cada ano de escolaridade.	Manter o processo de ensino e aprendizagem, minimizar as desigualdades educacionais e promover o distanciamento com o saber escolar.
<b>Programa de TV Se Liga na Educação</b>	Transmissão de aulas no canal Rede Minas e disponibilização <i>online</i> . Aulas organizadas por ano de escolaridade e áreas de conhecimento.	Oferecer aulas remotas para estudantes que não têm acesso à internet, com foco em áreas com maior dificuldade.
<b>Aplicativo “Conexão Escola”</b>	Acesso a vídeos das aulas do Programa “Se Liga na Educação”, conteúdos do PET, interação por chat entre professores e alunos, avaliações, e Plano de Estudos Individual.	Facilitador do acesso a recursos educacionais <i>online</i> , com ênfase na interação entre professores e estudantes.

**Apêndice B - Quadro-resumo da proposta de intervenção: ações educacionais reparatórias pós-pandemia**

<b>Objetivo principal</b>	Reduzir as lacunas de aprendizagem causadas pela pandemia do COVID-19, promovendo a equidade educacional e preparando os alunos para um futuro acadêmico e profissional bem-sucedido.
<b>O que fazer</b>	Desenvolver e implementar um programa abrangente de recuperação das aprendizagens para estudantes que sofreram perdas durante a pandemia.
<b>Quem fará</b>	Governos federais e estaduais: elaborar políticas e diretrizes nacionais e estaduais para a recuperação das aprendizagens, incluindo a alocação de recursos financeiros.
	Secretaria de Estado de Educação: implementar políticas em nível estadual e garantir recursos para escolas.
	Escolas: desenvolver planos de recuperação de aprendizagens específicas.
	Professores e Especialistas: executar estratégias de recuperação nas salas de aula.
	Familiares e responsáveis: fortalecer a colaboração entre escola e família.
<b>Como fazer</b>	Avaliação diagnóstica: identificar lacunas de aprendizagem em cada estudante.
	Aulas de reforço: oferecer aulas após o horário escolar ou nos fins de semana.
	Tutoria individualizada: disponibilizar tutores para atenção extra.
	Recursos digitais: utilização de plataformas <i>online</i> .
	Programas de leitura e escrita: fortalece habilidades de linguagem.
	Capacitação de professores: treinamento em estratégias de recuperação.
	Relação escola-família: estabelecer canais de comunicação regulares.
	Participação ativa das famílias: promover apoio em casa.
	Diminuir barreiras: disponibilizar materiais e suporte às famílias.
	Fortalecer dever das famílias: educar sobre a importância da educação.

<b>Para quê fazer</b>	Reduzir as lacunas de aprendizagem.
	Promover a equidade educacional.
	Melhorar os indicadores de qualidade da educação.
	Preparar estudantes para o futuro.