

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

Henrique Oliveira Rachid Cançado - UFMG

henriquerrachidcancado@gmail.com

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

Introdução:

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a Covid-19, pandemia internacional (OMS, 2020). A Covid-19 chegou ao Brasil no final de março de 2020 (MS, 2020). Com a doença, toda concentração ou aglomeração de pessoas se tornou risco epidemiológico. E locais que reúnem muitas pessoas todos os dias, caso das escolas, tiveram as atividades presenciais suspensas e foram fechados por tempo indeterminado (UNESCO, 2020).

Dentro da escola, o trabalho pedagógico ocorre de maneira interativa, coletiva e presencial. Lembra-se ainda que a escolaridade é a representação dos sistemas de ensino e aprendizagem de crianças e jovens nas sociedades modernas (NÓVOA, 1991; DUARTE; HYPOLITO, 2021). Neste sentido, não havia solução imediata para promover a educação com as escolas fechadas; assim, o impacto foi enorme.

Os números confirmam isso: em 2020, a suspensão das aulas presenciais e as medidas de isolamento/distanciamento social (IS/DS) deixaram cerca de 90% de todos os estudantes do mundo sem qualquer atividade; significa dizer que 1 bilhão de estudantes foram afetados. Nos dois anos de pandemia, as escolas se mantiveram fechadas, em média, por 34 semanas ou um ano letivo inteiro. A incerteza gerada foi grande. No caso do Brasil, este é um dos países que manteve as escolas nessa situação por mais tempo: em alguns lugares, até 42 semanas (UNESCO, 2020; 2021).

Este texto apresenta um panorama geral das principais modificações causadas pela pandemia no contexto da educação básica (EB) no Brasil, com estudo de caso em Minas Gerais (MG). É importante compreender as respostas político-educacionais dos agentes públicos de ensino a essa situação inédita. Em perspectiva, estão as condições em que se realiza o trabalho docente no Estado. O marco temporal estabelecido engloba os acontecimentos de 2020 a 2022.

No dia 18 de março, o parecer 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a educação básica e superior abria possibilidade de computar atividades não presenciais, no intuito de cumprir com a carga horária de um ano letivo regular (MEC, 2020). Desta forma, os atores escolares passaram a se adaptar em seus domicílios, digitalmente. E assim, o formato à distância, fez das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) indispensáveis à

realização de qualquer aula. Este modelo ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (PAES; FREITAS, 2020; MILLIET, 2022).

Para avaliar os desafios impostos por esta nova condição de ensino, em que se tem a ausência física do espaço escolar, parte-se de duas premissas: a primeira reforça como fundamentais as percepções dos trabalhadores docentes da “linha de frente” da educação básica sobre o período mencionado, e das dimensões que compõem o ensino remoto. O segundo argumento vem da literatura que estuda as características constitutivas das condições de trabalho dos sujeitos docentes: a interpretação é de que condições domiciliares e condições epidemiológicas passaram a compor as condições do trabalho docente, enquanto durou o ERE (OLIVEIRA, 2010; 2022).

O ERE gerou controvérsias quanto à educação *online*, presente também na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Apesar de terem similaridades, a EaD é mais ampla e reconhecida, com regimento definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996).

Portanto, esta pesquisa objetiva analisar as diretrizes do Estado de MG e seus efeitos na comunidade escolar, sobretudo nas condições do trabalho docente.

O ensino regular da rede estadual de Minas Gerais (REE/MG) tem pouco mais de 1,6 milhões de estudantes, e 80 mil docentes, é a segunda maior do Brasil; são 3.553 estabelecimentos de ensino distribuídos em 46 superintendências regionais (INEP, 2022).

No que diz respeito à metodologia, utilizou-se da base de dados nacional da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (TDETP) realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Também, foi separada a base inédita com dados dos professores respondentes da REE/MG de Minas Gerais (GESTRADO, 2020).

Em abril de 2021, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) abriu inquérito civil para apurar se o Estado de Minas Gerais tem respeitado o direito fundamental à educação, ao planejamento e à eficiência administrativa na execução das atividades escolares não presenciais, no curso da Covid-19. Na peça, as ações educacionais do Governo foram questionadas, e o governador teve que explicar o protocolo de ensino da REE/MG. Entre outras informações, o MPMG queria saber como se deu o acesso às plataformas eletrônicas direcionadas aos corpos discentes e docentes (MINAS GERAIS, 2020).

A resposta institucional do Estado de Minas Gerais ao processo e ao ensino não-presencial foi o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP), com oferta desde maio de 2020. A iniciativa se construiu seguindo três eixos principais: o Plano de Estudo

Tutorado (PET); as vídeo-aulas do programa transmitido pela Rede Minas “Se Liga na Educação”; e o aplicativo digital Conexão Escola, que tem todo o ambiente virtual desenvolvido pelo poder público. O PET, fio condutor do REANP, foi acessado por mais de 97% dos alunos da rede. A Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) mostrou que os estudantes assistiam os conteúdos, seja pelos meios virtuais disponibilizados (no aplicativo Conexão Escola), ou entregue na forma impressa aos alunos sem acesso à internet (MINAS GERAIS, 2020).

No levantamento da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a estratégia de ensino remoto mineira estava bem avaliada, com um dos três melhores Índices de Educação a Distância do país (FGV, 2021).

No que diz respeito a essa avaliação, cabe observar que uma análise mais precisa das políticas públicas que ensejaram a implementação de práticas do ensino remoto, no contexto da pandemia, deve considerar o impacto vivido e percebido pelos docentes em suas condições de trabalho. Nessa outra ponta, estão os dados da pesquisa do Gestrado, que diziam outra coisa sobre o suporte da REE/MG. Ainda que MG figure à frente de outros estados brasileiros, o Brasil não foi bem na gestão educacional da pandemia se comparado com outros países (OXFAM, 2021; 2022). Há um mosaico de respostas, a depender de vários parâmetros. Todas relacionadas às condições de trabalho dos professores, tais como suas residências, a disponibilidade de equipamentos, o acesso à internet, e o letramento digital para operar nos ambientes virtuais (MILLIET, 2022).

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

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

A investigação se concentrou em descrever as principais alterações que intermediaram as condições de oferta educacional da REE/MG. No caminho, mantêm-se em conta a gama dos incontáveis aspectos apontados por Tardif e Lessard (2014), associados e indissociáveis à atividade laboral do profissional docente para que uma aula aconteça. Entendendo assim, que

as condições digitais passaram a compor parte das condições do trabalho docente no ERE (GESTRADO, 2020a; FCC et al, 2020).

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

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

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

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

Assim, depois de detalhar o REANP, a planificação da ação pública estabelecida e demonstrar alguns dos dados obtidos na pesquisa do GESTRADO/UFMG para os docentes da REE/MG, formulou-se as considerações finais do texto. Com a memória dos elementos trazidos nos capítulos anteriores, e enfatizando a teoria sociológica da ação pública apreendida, partiu-

se para algunas conclusões e inferências sobre o objeto estudado. Dessa maneira, o estudo atinge o propósito de evidenciar as circunstâncias em que os (as) professores (as) da Educação Básica da REE/MG estiveram realizando suas atividades - em especial no momento inicial de 2020, período ao qual referem os números do levantamento.

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

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

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

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

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

O documento

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

Em um dos manuais do REANP, a SEE/MG relata saber da complexidade de um estado muito grande, e explica que as ações do governo estadual foram planejadas sabendo que o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem. A secretária de educação Júlia Sant’anna junto com o governador Romeu Zema e a estrutura da SEE/MG prescreveram o REANP a fim de preencher toda a carga horária legalmente estabelecida nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas da REE/MG - obedecendo o parecer 05 do CNE (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022).

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

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



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

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

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

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

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

“instrumentos para a aprendizagem que visavam permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular” (SEE/MG, 2023).

As apostilas estavam separadas em quatro grandes blocos de modalidade de ensino (a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio). Dentro de cada bloco havia uma divisão por área de conhecimento, com materiais endereçados a cada ano/série escolar, respeitando a carga horária mensal das disciplinas. Assim para cada ano do Ensino Médio, houve um PET de cada uma das seguintes matérias: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa, Estudos Orientados e Projeto de Vida.

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

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

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

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

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

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

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

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

Cada dia se referia a uma área do conhecimento: na segunda-feira ocorriam as aulas de Linguagens, com o os conteúdos de Português, Inglês, Artes e Educação Física; na terça-feira, passavam as temáticas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, o grupo das Ciências Humanas; quarta-feira era o dia das Ciências Exatas, em especial as tele-aulas de Matemática; na quinta-feira, as aulas gravadas eram sobre as disciplinas de Química, Física e Biologia; e como dito, ministravam-se conteúdos de todas as matérias nas sextas-feiras para o Ensino

Médio, principalmente com a resolução e discussão pelos docentes da REE/MG de exercícios voltados para o ENEM (SEE/MG, 2020).

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

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

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

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

Oliveira et al. (2021) tentaram capturar os problemas de funcionalidade da plataforma relatados pelos feedbacks dos usuários, especialmente, no ano de 2020 e 2021. Essas opiniões relatadas nos sistemas operacionais de download, segundo os autores, mostravam indicativos importantes das dificuldades enfrentadas por estudantes e professores (as) com relação a sua satisfação ou não com a plataforma “Conexão Escola” (OLIVEIRA et al., 2021).

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

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

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

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

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

Mendes e Alves Souto (2021) ainda descreveram outros elementos que não aparecem dispostos na Resolução inicial e podem ter atravessado, de alguma forma, o programa educacional mineiro. São os documentos orientadores para as medidas didático-pedagógicas (Guias práticos para o Início do Ano Letivo 2021; Documentos Orientadores do REANP, em 2020 e 2021); os trabalhos informativos da SEE/MG (“Escola Acolhedora” ou “Acolhimento remoto sem uso de conectividade”).

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

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

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

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

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

ou menor grau, uma ou outra interpretação analítica, mais do que somente os objetos técnicos (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013).

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

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

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

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

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

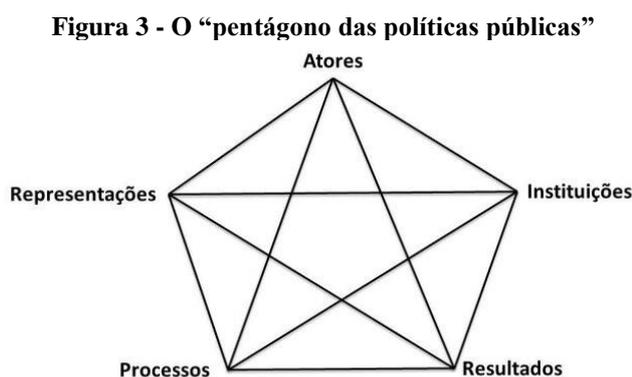
O quadro proposto por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012) é descrito da seguinte forma:

“os atores podem ser individuais ou coletivos, são dotados de recursos, têm certa autonomia, estratégias e são capazes de fazer escolhas, são mais ou menos guiados por seus interesses materiais e/ou simbólicos. As representações são os quadros cognitivos e normativos que dão sentido às ações, as condicionam, mas também as refletem. As instituições são as normas, regras, rotinas,

procedimentos que governam as interações. Os processos são as formas de interação e de recomposição no tempo que apreendem as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos. Os resultados, os outputs, são as consequências, os efeitos da ação pública. Observa-se, nessa forma de análise, a interdependência dos elementos que a compõem (LASCOUTES; LE GALÈS, 2012, p.46 apud PINTO, 2014).

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

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



Fonte: Lascoumes; Le Galès (2007; 2012).

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

Parte-se da ideia dos múltiplos atores (individuais ou coletivos) para categorizar na ação coletiva avaliada, alguns atores com personalidade suficientemente capazes de terem suas opiniões, participações e deliberações consideradas nas escolhas mais ou menos guiadas no

proceso estudado (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013; PINTO, 2014; DA SILVA FEITOSA; SANO, 2021). No presente contexto, escolheu-se interpor os primeiros agentes centrais da ação inquirida, os ditos protagonistas sendo os (as) professores (as) da Educação Básica do ensino regular da REE/MG, sobretudo os respondentes do levantamento realizado na pesquisa TDETP (GESTRADO, 2020a).

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

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

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

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

Como dito no primeiro capítulo, a “superdesignação” provoca distanciamentos sinceros com os melhores vínculos de trabalho e emprego, estabilidade fundamental quando se pensa os direitos trabalhistas maiores do grupo efetivo. Outra consequência do fenômeno dos designados na REE/MG é a falta de estabilidade e acompanhamento dos projetos pedagógicos de ensino-aprendizagem, pois com os contratos de trabalho abreviados, finalizados a cada ano letivo, existe uma alta rotação deste grupo significativo de professores (as) na rede (VIEIRA; OLIVEIRA, 2012; AMORIM; SALEJ; BARREIROS; 2018; SOARES, 2020; SEE/MG, 2023).

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

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

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

Isso demonstra que o dever de categorizar os atores apresentados não é simples e não se pretende realçar todos eles ou definir minuciosamente quem são e como interferiram no tema da ação pública colocada. O olhar deste texto apenas destaca os (as) professores (as) da REE/MG, efetivamente dando voz às suas demandas, tal qual será visto na última seção.

As outras pontas do pentágono sugerido por Lascoumes e Le Galès (2007; 2012; 2013) sustentam as representações, as instituições, os processos e os resultados da ação pública averiguada. Adianta-se que, por serem fatores constituintes do rejunte do processo social estudado, acabam misturadas no contexto da ação pública, por isso, a atividade de busca e

categorização praticada na seção anterior foi aqui acomodada em uma outra dinâmica, ainda mais simples.

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

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

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

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

A ponta das representações da lógica da ação está verificada em muitos assuntos tangenciais ou formadores do fenômeno estipulado. Ou seja, aqui se refere as condições de trabalho docente em geral; as condições de trabalho docente na pandemia na realidade do estado de Minas Gerais. Qualifica-se dessa maneira, as passagens de temporalidade descritas em algum

momento do texto e as diferentes interpretações do estado e dos docentes como as contextualizações da ação pública - hábeis para explicar as “representações” do processo social vivenciado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No final, nos efeitos desejados ou indesejados, existe uma inovação social. Sobre essa direção, Portales (2019) vê a inovação social como política de atenção social voltada à um questionamento, muito similar às definições de políticas públicas em Reis (2010). Toda ação

pública pode vir seguida de inovações sociais, ainda que se diminua a caracterização do termo (se pra bom, ou se pra ruim), mas concentradas nas incidências desencadeadas. Busca-se mais adiante encontrar alguns desses efeitos na ação estudada.

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

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

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

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

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

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

Muitos trabalhos estipulavam o estudo das políticas públicas como questões restritas ao contexto das autarquias governamentais (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007; 2012; 2013; HOYLER; REQUENA, 2015). Além disso, a ideia de público é muito vinculada ao manejo dos assuntos do Estado, o que nem sempre é verdade. Pensando nisso, a teoria da ação pública emergiu junto de outras correntes pragmatistas de análise e visava refletir sobre a pluralidade e a abrangência das questões coletivas (SOUZA, 2006; 2018; WAGNER, 2007).

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

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

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

Na sequência, viu-se os resultados imediatos das medidas de isolamento social que levaram à restrição da circulação física de pessoas. Foram iniciativas que fizeram com que o poder público suspendesse o funcionamento, pleno ou parcial, de muitas atividades ou eventos que reuniam grandes aglomerações de indivíduos. Nessa conjuntura, as escolas ao redor do

mundo permaneceram fechadas por tempo indeterminado e as atividades educacionais presenciais interrompidas (UNESCO, 2020a).

O ERE, modalidade temporária de ensino, surgiu a fim de continuar com a carga horária letiva, cumprindo de jeitos alternativos e remotos o calendário escolar estipulado por lei (MILLIET, 2022). Ainda que se notem algumas semelhanças por causa do uso dos recursos tecnológicos e dos AVA, é relevante frisar a diferenciação entre o ERE e o EaD. Essa confusão de sentidos também ocorreu devido ao uso do arcabouço legal do Art. 80 da LDB-1996 como referência jurídica para orientar as práticas do ERE (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2021).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

remotas, quase 30% observaram que a falta de conexão dos estudantes e a falta de recursos tecnológicos eram as causas principais para essa queda.

Em síntese, a pesquisa TDETP demonstra que os trabalhadores da REE/MG sentiram um aumento na carga de trabalho, quando comparadas às atividades presenciais. Junto da falta de recursos tecnológicos, a percepção está diretamente associada com o fato de quase 90% dos respondentes relatar não ter tido uma formação prévia para ministrar aulas do ERE. Para encerrar, os números indicam que quase a metade dos trabalhadores também não recebeu uma formação da REE/MG ou das escolas estaduais durante aquele momento, fazendo os ajustes por conta própria.

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

REFERÊNCIAS

LASWELL, H. D. The decision process: seven categories of functional analysis. College Park, MD: The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration, 1956.

SOUZA, C. Coordenação de políticas públicas. ENAP. Brasília - DF. 2018.

OLIVEIRA, D.A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: D.A. Oliveira & A. Duarte, org., Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento (p. 71-89). Belo Horizonte: Fino Traço Editora. 2012.

LASCOUMES, P; LE GALES, P Introduction: understanding public policy through its instruments. Governance, v. 20, n. 1, p. 1-21. IN: LASCOUMES, Pierre.; LE GALES, Patrick. Sociologia da ação pública. Maceió: Editora da Ufal, 2012.

WAGNER, P. Public policy, Social Science, and the State: an historical perspective. In: Fischer, F.; Miller, G. J.; Sidney, M. (Eds.). Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods. London: CRC Press, 2007.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados da pesquisa. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CNTE. Belo Horizonte: UFMG, 2020a.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados da pesquisa. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CONTEE . Belo Horizonte: UFMG, 2020b.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados da pesquisa adaptada para os respondentes de Minas Gerais. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia/CNTE . Belo Horizonte: UFMG, 2020c.