

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA BARRA GOMIDES

**GESTÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE
COVID-19 (2020-2021): UM OLHAR SOBRE MINAS GERAIS, E UM POUCO MAIS**

Uberlândia - MG
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA BARRA GOMIDES

**GESTÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE
COVID-19 (2020-2021): UM OLHAR SOBRE MINAS GERAIS, E UM POUCO MAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Uberlândia - MG
2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G633
2022 Gomides, Bárbara Barra, 1993-
GESTÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA
DE COVID-19 (2020-2021) [recurso eletrônico] : UM OLHAR
SOBRE MINAS GERAIS, E UM POUCO MAIS / Bárbara Barra
Gomides. - 2022.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da
Silva. Dissertação (Mestrado) -
Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.330>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da,
1962-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/30



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 34/2022/823, PPGED				
Data:	Vinte e um de dezembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12012EDU005				
Nome do Discente:	BÁRBARA BARRA GOMIDES				
Título do Trabalho:	"GESTÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): UM OLHAR SOBRE MINAS GERAIS, E UM POUCO MAIS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	'RELAÇÕES FEDERATIVAS E REGIME DE COLABORAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA'				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/01/2023, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/01/2023, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 18/01/2023, às 23:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4153955** e o código CRC **5D4A7517**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com muito carinho, aos que estiveram comigo nesta caminhada marcada por desafios e fartos aprendizados.

À Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido saúde e disposição para concluir essa etapa.

À minha família e amigos que entenderam e respeitaram a minha ausência no tempo demandado à dedicação, para que esta etapa de minha formação pessoal e profissional se concretizasse de maneira exitosa. Em especial, à minha mãe Margaret, que sempre foi meu incentivo, apoio, força e inspiração diária.

À minha querida amiga Rafaella, que esteve presente do começo ao fim desta caminhada, sempre disposta a me ouvir nos momentos de desespero e ansiedade, e que muito contribuiu também com seu conhecimento. Você foi essencial e fundamental.

Ao meu grande noivo e parceiro Victor, que jamais me negou apoio, carinho, incentivo, e se desdobrou em esforços para me ajudar durante a elaboração desse trabalho. Muito obrigada por aguentar tantas crises de estresse e ansiedade.

Aos professores do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), principalmente os da minha Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, que muito contribuíram, dividindo comigo, de forma prazerosa, os seus conhecimentos durante as disciplinas cursadas, os diálogos constantes no grupo de estudos LAPGE e os projetos de extensão (aulas abertas no PPGED).

Ao Prof. Dr. Robson Luiz de França e a Prof. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira (membros da banca de qualificação), pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Pereira Soares da Silva, pela generosidade em me acolher, pelo reconhecimento das minhas potencialidades, pela oportunidade em, humildemente, me atender em minhas dificuldades. E, principalmente, por ser uma pessoa acolhedora e humana, compreendendo e respeitando meus momentos de fragilidade, cansaço, insegurança, diante do momento delicado vivenciado.

A todos, sou grata!

RESUMO

O objeto de estudo do presente trabalho consiste na análise da gestão e das políticas educacionais implementadas em Minas Gerais, no contexto da pandemia causada pelo coronavírus (Vírus SARS-CoV-2; Doença COVID-19), nos anos de 2020 e 2021. No início de 2020 no Brasil, em decorrência do isolamento social na pandemia por COVID-19, houve a suspensão das aulas presenciais modificando abruptamente o funcionamento da educação. Esse novo contexto foi caracterizado principalmente pelo uso obrigatório de aparatos tecnológicos para o ensino remoto e ausência de respostas governamentais efetivas e igualitárias, comprometendo a rede de ensino público em Minas Gerais. Esse novo sistema arraigado a uma lógica capitalista mercadológica histórica, intensificou as desigualdades no Brasil no que tange a perspectiva democrática de acesso à educação. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo contextualizar as políticas e gestão da educação em Minas Gerais no período de 2020-2021, sustentado por um marco teórico que situe o desenvolvimento do campo da administração da educação no Brasil, e a produção teórica inicial sobre as implicações da pandemia do coronavírus na gestão e na política de educação na realidade brasileira. Assim, justifica-se a compreensão dialética e social desse cenário de desigualdades - multidimensionais - historicamente preexistentes e intensificado pela pandemia, pelo atual governo brasileiro e sobretudo pelo novo governo do estado de Minas Gerais. Para isso, realizou um estudo qualitativo, exploratório e analítico, por meio de documentos envolvendo de forma contextualizada a temática de Gestão e Políticas Educacionais em Minas Gerais. A busca de dados foi realizada na biblioteca virtual SCIELO (do inglês, *Scientific Electronic Library Online*), no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e em livros de Benno Sander. De acordo com os resultados encontrados foi observado que o ensino remoto emergencial foi implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras, revelando o quanto as políticas educacionais precisam ser mais bem planejadas e implantadas, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Muitos alunos foram “invisibilizados” e tendo seus direitos educacionais negados devido à negligência das autoridades públicas. Falhas ficam claras no tocante à acessibilidade de tecnologias, visto que nem todos os estudantes tem possibilidades e as ferramentas adequadas para dar continuidade aos estudos à distância. E mesmo aqueles alunos que possuem todo o aparato tecnológico, há ainda um preocupante distanciamento presente na relação entre educando e o educador, considerando que em todos os níveis de educação, essa relação e aproximação entre ambos é primordial e insubstituível. Além disso, alguns lares não são considerados benéficos aos estudos, o que dificulta e intensifica ainda mais a complexidade dos problemas apresentados. Diante dessa conjuntura, muitos alunos se sentem desmotivados, excluídos do processo, acarretando um grande e preocupante aumento da evasão escolar. Portanto, o cenário pandêmico intensifica e evidencia o aprofundamento das desigualdades sociais e a fragilidade das escolas públicas brasileiras. Diante disso, é necessário promover reflexões acerca da necessidade de um novo modelo de sociedade mais justa, propiciando a garantia do direito à educação e qualidade do ensino. Assim, a perspectiva epistemológica adotada no presente trabalho, compreende os fatores políticos, sociais e econômicos, para identificar os desafios e impactos enfrentados na gestão educacional. Possibilitando, assim, repensar e analisar, criticamente, o sistema educacional e as políticas públicas adotadas no Brasil, bem como gerar propostas que visem a melhoria no sistema educacional, numa perspectiva democrática.

Palavras-chave: Administração educacional; Política Educacional; Pandemia; Coronavírus; Minas Gerais.

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização
EFA	Escolas Família Agrícola
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PET	Plano de Estudos Tutorados
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PET	Programa de Educação Tutorial
PT	Partido dos Trabalhadores
REANP	Documento Orientador para o Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SES/MG	Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas
TGA	Teoria Geral da Administração
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRILHAS TEÓRICAS PERCORRIDAS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO	14
2.1	Teorias clássicas de administração nas bases da administração educacional: movimentos iniciais	16
2.2	Construção de novos caminhos: os primeiros estudos críticos	22
2.2.1	<i>Aproximações e distanciamentos na gênese do campo da administração da educação no Brasil: uma síntese comparativa</i>	<i>26</i>
2.3	Novos tempos, novas perspectivas: o neoliberalismo, suas racionalidades e a gestão gerencial da educação	29
2.4	A perspectiva democrática de gestão escolar: para além dos modelos clássicos e gerenciais na gestão da educação	33
3	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, E PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: UM OLHAR SOBRE ALGUNS ESTUDOS PRELIMINARES.....	38
3.1	Organização do ensino	42
3.2	Desafios e implicações na educação durante a pandemia.....	43
3.3	Trabalho docente e participação dos estudantes em tempos de Pandemia	47
3.4	Políticas, gestão, direito à educação.....	54
4	PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E EDUCAÇÃO NAS MINAS GERAIS (2020-2021): ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE HISTORICAMENTE CONTEXTUALIZADA.....	66
4.1	Elementos de contexto: pandemia do coronavírus e educação no Brasil.....	66
4.2	Minas Gerais e o enfrentamento da pandemia causada pelo coronavírus: políticas implementadas, perspectivas de gestão da educação	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo a análise da gestão e das políticas educacionais implementadas em Minas Gerais, no contexto da pandemia causada pelo coronavírus (Vírus SARS-CoV-2; Doença COVID-19), nos anos de 2020 e 2021.

Inicialmente, o interesse pelo tema de estudo, se deu, justamente por estar inserida diretamente no cenário educacional, como coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Uberlândia - Minas Gerais. Dessa forma, quis aprofundar meus conhecimentos no campo da gestão escolar, para assim, saber quais melhores caminhos a seguir e organizar o trabalho acadêmico, diante da nova realidade socioeducacional instaurada, no contexto de crise pandêmica. Isso porque também o sistema de ensino particular também está ineficiente neste momento de pandemia.

Durante meus estudos, despertei maior interesse pela realidade vivenciada no ensino público, por reconhecer, que este, é o sistema mais impactado com as diversas fragilidades e dificuldades, principalmente no que tange ao planejamento das novas adaptações tecnológicas dos agentes envolvidos no processo de adequação ao “novo normal”, instaurado com a pandemia COVID-19. Além, também, da preocupação constante em ir além das aparências, buscando, assim, as verdadeiras causas dos problemas e os condicionantes últimos da realidade pesquisada. E, o interesse se tornou ainda mais latente e significativo, devido a minha trajetória acadêmica na pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), durante esse contexto de isolamento.

No decorrer das disciplinas cursadas, foram discutidas várias questões referentes a realidade da educação pública, despertando, assim, maior curiosidade e sede de conhecimento, por uma realidade diferente da que estava diretamente inserida profissionalmente, já que minha experiência na rede pública de ensino, tinha sido muito breve durante meus estágios obrigatórios realizados na graduação.

Contudo, tinha um interesse em compreender os diversos desafios na prática da gestão escolar advindos com a presença do COVID-19, que impôs abruptamente uma nova realidade educacional, marcada por impasses e deturpações no discurso de equidade e democratização

do acesso à educação, vinculados ao contexto histórico-social, político, e econômico. Com isso, delimito o estudo, focando a busca na realidade da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir da análise dos documentos norteadores (resoluções, memorandos, comunicados, informativos, etc.) disponíveis no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e da fundamentação teórica realizada a partir de artigos científicos e livros que abordem a temática.

O ano de 2020 foi palco de aceleradas rupturas e desafios no sistema de ensino e educação, em decorrência da pandemia mundial causada pela doença COVID-19 (BROOKS et al., 2020). O isolamento social, necessário para evitar o contágio da doença, levou a suspensão das aulas presenciais e ao fechamento das escolas, por período indeterminado, no Brasil e em vários países. Diante disso, a prioridade em reordenar e reorganizar a educação afetou acentuadamente as políticas educacionais, modificando o funcionamento do ensino (MENDES; SOUTO, 2021).

Os desafios da gestão no contexto de quarentena geraram o agravamento de uma realidade, já extremamente desigual no Brasil, no que tange a perspectiva democrática de acesso à educação. A tecnologia e conhecimento necessários para manter o fluxo das atividades escolares nesse contexto e um ensino arraigado a uma lógica capitalista mercadológica, colocou a educação pública de forma desigual no processo (MENDES; SOUTO, 2021).

Sem a produção de respostas governamentais, especialmente na rede de ensino público em Minas Gerais, capazes de dar conta do imenso desafio que a pandemia impõe, o cenário é de acentuação das desigualdades multidimensionais preexistentes historicamente. Ou seja, os efeitos da não “presencialidade” afetam a todos, onde as desigualdades sociais e educacionais foram acentuadas nesse novo contexto pandêmico (MENDES; SOUTO, 2021).

Para que se possa compreender, numa perspectiva crítica, como ocorre a organização e a gestão educacional brasileira, faz-se necessário o estudo das formas por meio das quais é gerida a produção no capitalismo, tendo-se em perspectiva que as teorias de gestão adotadas no mundo produtivo inspiram e são utilizadas como referência para a gestão escolar. Nesse contexto, justifica-se a compreensão dialética e social que levou a estas, sendo imperativo delimitar o contexto histórico-social, político, e econômico. Para compreender como políticas e programas públicos estão sendo modificados nas tomadas de decisão inerentes ao trabalho da escola no cenário “novo-normal”, e diante do que está por vir.

Dessa forma, problematiza-se: que caminhos tomou a gestão da educação e das políticas educacionais no contexto da pandemia do coronavírus em Minas Gerais no período de 2020 e 2021?

A partir desta questão orientadora, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a gestão da educação em Minas Gerais no contexto da pandemia do coronavírus, a partir da análise das políticas educacionais implementadas nos anos de 2020 e 2021. Uma vez que durante esse período, houve agravamento da desigualdade ao acesso à educação no Brasil. Com efeito, foi realizado como metodologia, a análise desta realidade, ao lado de outras realidades do campo da gestão da educação, indo além da percepção imediata do real, alicerçado em um quadro teórico de referência que se constitua em ferramenta que possibilite ir além da aparência dos fatos, e que ajude a apreender seus significados, sentidos, perspectivas. Como explica Kosik (1976):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante sua atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1976, p.17).

Todavia, a análise dessas políticas se realizou procurando situar o contexto mais amplo em que elas foram produzidas. Como afirma Marx:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1983, p. 218-219).

De outra parte, se procurou confrontá-la essas políticas, também, com outras realidades educacionais para além de Minas Gerais, a partir de estudos que tomaram como recorte temporal o período de 2020 e 2021. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura de textos que se debruçam sobre o tema. A seleção dos textos teve como recorte temporal os anos de 2020 e 2021, uma vez que o objetivo principal é apreender as primeiras percepções, leituras e análises em torno da realidade que se instalou nessa sociedade e nos processos educativos que

nela se realizaram. Foram, portanto, considerados artigos publicados nesse período, pois foram por meio de textos dessa natureza que as primeiras análises vieram à cena. Além de documentos analisados no *site* da SEE-MG.

Portanto, o esforço empreendido foi de se trazer à tona, de modo contextualizado e historicamente situados, elementos centrais da gestão e da política de educação, especialmente em Minas Gerais, no período da pandemia do coronavírus, a partir da delimitação de um quadro teórico de referência sobre o desenvolvimento do campo da gestão e administração da educação no contexto brasileiro.

Guiados, pois, pela questão orientadora, e orientados por essa perspectiva analítica, definiu-se como objetivo geral deste estudo contextualizar as políticas e gestão da educação em Minas Gerais no período de 2020-2021. Sustentado por um marco teórico que situe o desenvolvimento do campo da administração da educação no Brasil, e a produção teórica inicial sobre as implicações da pandemia do coronavírus na gestão e na política de educação na realidade brasileira.

A partir deste objetivo geral, tem como objetivos específicos: Situar as perspectivas teóricas presentes no desenvolvimento do campo da gestão escolar e das teorias da administração da educação no Brasil; Compreender, de modo contextualizado e historicamente situado, o cenário político-administrativo e educacional em Minas Gerais no contexto da pandemia causada pelo coronavírus, no período de 2020-2021; Analisar, a partir de estudos iniciais realizados no período de 2020-2021, as implicações e desafios impostos pela pandemia do coronavírus em outros contextos na sociedade brasileira.

Para tal, o presente estudo está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No segundo capítulo se procurou demarcar os fundamentos e características das principais perspectivas teóricas que estruturaram - e estruturam - o campo da administração e gestão da educação no Brasil. Localizou a influência das teorias de administração na constituição deste campo para, em seguida, situar as novas perspectivas que tem se feito presentes na gestão da educação no Brasil, sejam aquelas sob a égide do pensamento neoliberal, sejam aquelas orientadas pela perspectiva da democratização da educação e da sociedade. Para construção deste capítulo se realizou uma revisão de literatura sobre o tema.

No terceiro capítulo nos dedicamos a situar e analisar, a partir de um movimento de contextualização histórica, as principais medidas adotadas pelo governo mineiro no campo da educação frente à nova realidade que a pandemia do coronavírus impôs à sociedade brasileira, de um modo geral, e à sociedade mineira, de modo particular. Para tanto, além de fontes

bibliográficas de revisão de literatura, se recorreu a fontes documentais produzidas pelo executivo mineiro. Assim, foi realizada a análise dos documentos (resoluções, memorandos, comunicados, informativos, etc.) disponíveis no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE MG (<https://www2.educacao.mg.gov.br/>).

O quarto capítulo se dedicou a buscar elementos para compreensão das implicações e desafios impostos pela mesma pandemia em outros contextos, para além das Gerais, tendo como referência as produções acadêmicas consolidadas durante o período de 2020 e 2021. Para tanto se realizou uma revisão de literatura por meio da base de dados SCIELO (do inglês, *Scientific Eletronic Library Online*).

No movimento de análise desenvolvido nestes dois últimos capítulos mencionados, procuramos localizar e demarcar as principais concepções de gestão da educação que se fizeram presentes nos contextos analisados. No quinto e último capítulo foi apresentado nossas considerações finais.

2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRILHAS TEÓRICAS PERCORRIDAS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO

Este capítulo aborda teorias da administração importantes para compreender e discutir as bases epistemológicas da gestão escolar. A atividade administrativa é baseada em condições históricas que atendem as necessidades de indivíduos e grupos. E assim como a educação escolar, essa atividade está ancorada em interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (SOUZA, 2017). O desenvolvimento do conhecimento no campo da gestão da educação no contexto brasileiro é uma constante na história das teorias de administração, consideradas fundamentais para se pensar as bases epistemológicas da gestão escolar. Dessa forma, é evidente a marca do tempo na construção do conhecimento, à luz das transformações nacionais e internacionais nos campos econômico, político e cultural (SANDER, 2009).

Nessa perspectiva, o resgate histórico do conhecimento no campo da gestão da educação no Brasil proporciona elementos para uma visão mais coerente e compreensiva dos problemas e desafios que as escolas públicas enfrentam hoje, tanto na prática da educação, quanto na sua gestão. Contudo, cada momento está eivado de dicotomias, dissensos e disputas teóricas e metodológicas, enraizadas em distintas posições políticas e intelectuais. Ou seja, as concepções de gestão da educação refletem distintas filosofias sociais elaboradas a partir de diferentes perspectivas políticas e culturas nacionais, historicamente situadas no contexto das relações de interdependência internacional (SANDER, 2009).

Sander (2007, p.14) destaca que só é possível a compreensão do campo da administração escolar, tendo em vista que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”. Ainda nesta perspectiva, Paro (2003) destaca, que a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica, e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.

De outra parte, Sander (1995) ressalta que a administração é uma prática milenar, mas o seu estudo sistemático é um fenômeno relativamente recente. Dessa forma, a administração moderna tem sua origem nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, onde foi concebida como instrumento para organizar e coordenar a prestação dos serviços públicos, e a crescente atividade produtiva no mundo dos negócios. E, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir (SANDER, 1995).

Para Sander (1995), a administração escolar pode ser estudada sob diferentes enfoques: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. O enfoque jurídico utiliza-se da tecnocracia como estudo base para a solução dos problemas das organizações, bem como do reconhecimento da própria ideia de organização dentro do campo da educação. Já o enfoque comportamental das organizações identifica os estudos que almejam superar os problemas que as teorias mais clássicas da administração apresentaram. Nesse contexto, os estudos jurídicos, organizacionais e comportamentais migraram para o enfoque sociológico, os quais são considerados por Sander os estudos mais recentes e críticos do campo (SOUZA, 2022).

Nesse contexto de avanços dos estudos, ao mesmo tempo, da administração e da educação, Sander (1984) propõe uma análise de prescrição, denominada de Paradigma Multidimensional de Administração da Educação. Esse paradigma é um esquema analítico que compara as dimensões intrínseca e extrínseca da administração escolar com as dimensões substantiva e instrumental. Dessa forma, foi possível identificar os aspectos pedagógicos, econômicos, sociopolíticos e humanos nos sistemas educacionais (SOUZA, 2022). Conforme Sander:

A qualidade substantiva de vida humana reflete uma condição ética e intrínseca do ser humano como ente individual e social engajado politicamente na sociedade. Ela supõe a definição e a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e promoção coletiva de toda a população no seu meio social e cultural, enquanto, a qualidade instrumental de vida humana, reflete uma condição utilitarista e extrínseca, onde supõe a competição desenfreada e interesseira visando a acumulação de bens materiais, independente dos valores éticos de validade geral estabelecidos coletivamente pela população (SANDER, 1984, p.22).

O autor, recorre à história política e cultural do país para apresentar uma introdução à genealogia do conhecimento da administração da educação, examinada no contexto da trajetória da teoria e da prática da administração pública brasileira. Com esta leitura histórica do pensamento administrativo na educação brasileira é possível proporcionar uma compreensão mais coesa dos atuais desenvolvimentos teóricos e praxiológicos, ou seja, os novos esforços para enfrentar futuros desafios administrativos também se beneficiarão com as lições do passado (SANDER, 1984).

Com esse horizonte, em um primeiro momento, localizamos os pilares das teorias clássicas de administração no campo da educação, em seguida sintetizamos os primeiros estudos críticos no campo da gestão da educação, ao mesmo tempo apresentamos uma síntese quanto às aproximações e distanciamentos dessas duas perspectivas iniciais. Na sequência

localizamos os novos tempos inaugurados pelo neoliberalismo e sua influência na gestão da educação, para em contraposição à lógica neoliberal, situarmos a perspectiva da gestão democrática como possibilidade para se ir além desses modelos e perspectivas.

2.1 Teorias clássicas de administração nas bases da administração educacional: movimentos iniciais

A teoria da administração escolar foi, durante muito tempo, produzida como uma extensão da administração geral, isto é, da teoria focada na administração das empresas organizadas de acordo com o modo de produção capitalista. As bases teóricas sobre as quais a administração escolar se solidifica são as teorias gerais da administração de empresas, pois segundo Félix (1984, p. 71), a “Administração Escolar não construiu um corpo técnico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa, o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação”.

O termo “administração escolar”, utilizado no campo educacional brasileiro nos anos de 1960-1970 foi substituído por “gestão escolar”, especialmente a partir da década de 1980. Aquele termo, “administração escolar”, corresponde à utilização racional de recursos com vista a um objetivo comum, a realização de fins determinados, estando, assim, ancorado à uma visão baseada essencialmente na racionalidade, autoritarismo e centralização do poder, dos recursos, das decisões, e do planejamento (CARVALHO et al., 2008). De outra parte, o segundo, “gestão escolar”, considera também o aspecto administrativo, mas busca não se deter apenas ao técnico e burocrático, mas também à gestão mais ampliada, que inclui relações interpessoais, desenvolvimento profissional, e lidar com os desafios pedagógicos para garantir a aprendizagem. Além de outras demandas que incluem, ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc. (GONÇALVES, 2014). Contudo esta mudança paradigmática envolve alterações decorrentes do capitalismo frente a crise estrutural do capital, as quais regem não só as finanças, mas a educação responsável pela formação de mão de obra e de consciências humanas (SIDOU, 2014).

Os desafios da administração da educação têm origem anterior ao quadro atual da conjuntura e da política brasileira e mundial, sendo esses, desafios estruturais, de natureza tanto teórica quanto prática, que a educação enfrenta no capitalismo. Os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração remontam ao século XIX e se

consolidam no início do século XX, com as chamadas teorias clássicas de administração, concebidas sob a lógica econômica e tecnocrática, e enunciadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick, que lançaram as bases da administração pública e da gestão empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos da América (SANDER, 2009).

Nessa perspectiva, para a ampliação das bases do capitalismo, se observadas as macrotendências hegemônicas (Taylorismo/Fordismo, Toyotismo, Métodos Flexíveis, etc), como processos de organização e gestão do trabalho, é possível perceber o engendramento entre trabalho e educação em sua dinâmica de atuação no processo formativo com base no modelo produtivo.

O Taylorismo/Fordismo, no final do século XIX e início do século XX, exigiu migrar da forma de produção manufatureira para a industrial, o que foi expandido no século XX. Assim, esse processo envolve disciplinamento na formação do trabalho, tanto na escola, como na fábrica, a qual limita as ações intelectuais, técnicas, e positivas da ciência. Diante desse panorama a escola foi cooptada para realizar a formação do homem que o mercado requeria (ZANOTTO; ZEN, 2021).

Três movimentos iniciais deram origem à escola clássica de administração no princípio do século XX: a administração científica nos Estados Unidos, a administração geral na França, e a administração burocrática na Alemanha. Seus princípios e práticas iniciais derivaram em concepções universais que se divulgaram rapidamente pelo mundo, incluindo os países da América Latina (SANDER, 1995).

Diante dessas concepções, se instala o reinado da eficiência econômica, da produtividade a qualquer custo e da tecnoburocracia como sistema de organização, associado as características legalistas, positivistas e funcionalistas. Dessa forma, a escola clássica de administração, tinha seus traços enraizados no mecanicismo racionalista e burocrático, no planejamento, organização, otimização da técnica, controle, assistência, e execução. Além da subsunção à manutenção das relações de dominação na sociedade, prevalecendo, assim, as tradicionais e conservadoras formas hierárquicas e rígidas de se pensar e organizar as instituições. Ideais estes, que influenciam ainda hoje na forma de gerir (JACOBSEN; NETO, 2009).

Essas relações também compõe o entendimento da coordenação administrativa, em que através da gerência atribui o controle dos trabalhadores (PARO, 1988). Na sociedade capitalista esse processo de controle gera a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, em “[...] que a gerência capitalista extrai as forças necessárias ao controle da atividade produtiva do trabalhador” (PARO, 1988, p. 63-64). Ou seja, a gestão escolar, passa a ser

orientada por um modelo que mensura a atividade humana a previsão do desempenho, e a produtividade em indicadores que revelam custos e benefícios. Assim, a educação passa a ser mercadoria e o ser humano produto (PARO, 1988).

Predominava, pois, o culto à eficiência associada à produtividade econômica e material, com reduzida preocupação com a dimensão humana e valores éticos, além da pouca atenção às considerações de natureza cultural e política da gestão da educação (SANDER, 1995). Nesse contexto, as limitações de uma ciência empírico-positiva da organização e administração educacional levaram a um grande debate epistemológico e ao esboço de um novo paradigma mais satisfatório para a ciência da administração educacional.

Esta visão, portanto, é, segundo Paro (2017), de flagrante conservadorismo em favor da manutenção das estruturas capitalistas na sociedade. Dessa forma, o padrão de gestão das instituições públicas se altera conforme a reestruturação do capitalismo e suas crises constantes, pautado em um pensamento teórico conservador que reserva à educação o papel quase exclusivo de reprodução da força de trabalho. A Teoria Geral da Administração, enquanto produto da sociedade capitalista, teve seu objeto de estudo delimitado e amoldado pelos interesses dominantes. Isso significou transformá-la em instrumento de dominação do capital sobre o trabalho, visando ao aumento da exploração deste último (JACOBSEN; NETO, 2009).

Esta primeira corrente de pensamento no campo da administração da educação envolve todos os autores da escola clássica, que tem como embasamento teorias funcionalistas e conceitos positivistas, com uma visão conservadora de sociedade e de educação, voltada à manutenção do *status quo* (SANDER, 1984).

Sem abandonar os conceitos positivistas e a visão conservadora da sociedade, os conceitos e práticas da escola clássica de administração foram questionados e superados pelos desenvolvimentos teóricos do funcionalismo sociológico a partir do movimento das relações humanas da escola psicossociológica de administração, com enfoque comportamental. Esta abordagem, portanto, se dedicava ao comportamento humano, ao mesmo tempo em que buscava superar as lacunas do taylorismo e fordismo, substituindo o conceito de eficiência econômica pelo de eficácia institucional como critério central de desempenho administrativo (REIS, 2016; SANDER, 2009).

Tanto as teorias tecnoburocráticas como as concepções comportamentais de administração da Europa e dos Estados Unidos nasceram e se desenvolveram sob a influência do positivismo filosófico e do funcionalismo sociológico que dominavam o movimento científico e cultural da época. Seus princípios e práticas se difundiram rapidamente pelo

mundo e invadiram as várias áreas temáticas da administração, incluindo a gestão educacional. O Brasil não é exceção à regra, como revelam os estudos sobre a genealogia do conhecimento no campo da gestão da educação (SANDER, 2009).

Nesse viés, para ambas as teorias o conflito serve para ser negado e subtraído das dinâmicas das relações. Ou seja, os fenômenos do poder e do conflito que ocorrem, diariamente, na escola e na sociedade recebem um tratamento tático, desprovido de perspectiva histórica e explicação política. Contudo, são teorias que não lidam com imprevistos, onde a despolitização nos processos de tomada de decisão contribui para a manutenção do equilíbrio, estabilidade e controle. Portanto, sendo pensadas para o funcionamento das empresas, perdendo o real sentido do papel da escola, descaracterizando-a enquanto instituição a serviço da dinâmica das relações humanas e da formação do cidadão (REIS, 2016; SANDER, 2009).

A perspectiva consensual de administração educacional se fundamenta nos conceitos positivistas e funcionalistas das teorias clássicas e psicossociais de organização e administração, preocupadas prioritariamente com a ordem, o equilíbrio, a harmonia, e a integração, enfim, o consenso em função dos objetivos educacionais da sociedade. Nesse contexto, portanto, a prática administrativa permite enfatizar três estilos ou paradigmas de administração da educação, com seus respectivos tipos de mediação e seus correspondentes critérios predominantes de desempenho administrativo: administração burocrática, administração idiosincrática, e administração integradora (SANDER, 1984).

A **administração burocrática**, como construção heurística e praxiológica de gestão, deriva de teorias sociológicas da escola clássica de administração expostas por Taylor, Fayol e Weber, no início do século XVIII. Conforme Sander (2005) a construção burocrática aplicada a gestão da educação é construída num estilo administrativo com foco na dimensão institucional do sistema educacional, orientado, especialmente, pelas expectativas, normas e regulamentos burocráticos.

A administração burocrática desempenha uma mediação normativa ao coordenar as interações entre as dimensões institucional e individual, buscando um comportamento organizacional que enfatiza a regulação, a ordem e a progressão racional visando ao alcance eficaz dos objetivos do sistema de ensino (SANDER, 1984, p.126).

Conforme essa orientação, a organização educativa é estruturalmente concebida como um sistema fechado de funções ou papéis aos quais correspondem direitos e deveres institucionais. Dessa forma, na sua prática cotidiana de atuação profissional, o administrador

burocrático se preocupa com as características estruturais da organização educacional no contexto da sociedade como um todo, no sentido de criar um clima organizacional que favoreça a eficácia do sistema para atingir os seus objetivos, relegando à segundo plano a eficiência individual dos participantes. Ou seja, a eficácia converte-se, assim, no critério dominante de desempenho administrativo da administração burocrática (SANDER, 1995).

Portanto, a construção burocrática é de tendência autoritária e legalista e, como tal, limita o espaço para a promoção da liberdade individual e da equidade social, inibindo, assim, a prática efetiva da democracia social capaz de enfrentar as desigualdades estruturais existentes. A preocupação com a eficácia institucional, a ordem hierárquica e o progresso material implicam um conceito de qualidade de vida e de educação de natureza extrínseca e formal. Além de revelar um compromisso com a reprodução estrutural da sociedade e suas organizações, e do culto à tecnologia e a qualidade instrumental, que são características centrais da perspectiva burocrática (SANDER, 1995).

A **administração idiossincrática** deriva de conceitos das teorias psicológicas de administração, associadas ao movimento das relações humanas, em que à gestão da educação, está relacionada a um estilo administrativo com foco na dimensão individual do sistema educacional. A qual dedica, especialmente, à satisfação das necessidades e disposições pessoais de seus participantes (SANDER, 1995). As preocupações da administração idiossincrática se reduzem ao indivíduo, em que é constituído de personalidade própria com necessidades e disposições pessoais (SANDER, 1984). Dessa forma, a administração idiossincrática desempenha uma mediação personalista entre as dimensões institucional e individual, e é caracterizada por um comportamento organizacional, com foco na subjetividade e nas relações humanas, para a satisfação dos participantes do sistema educacional. A organização educacional se estabelece, pois, como um sistema parcialmente aberto, preocupado com o desenvolvimento de um sistema organizacional que promove o crescimento subjetivo e intersubjetivo (SANDER, 1995).

Por sua vez, o administrador idiossincrático recorre a psicologia, sustentado por características individuais dos participantes como pessoas, relegando a segundo plano a instituição educacional como sistema. Sua principal preocupação é criar um sistema organizacional que facilite a eficiência daqueles que participam do sistema de ensino, prestando pouca atenção à eficácia institucional na consecução dos objetivos pedagógicos. Portanto, na administração idiossincrática, a eficiência é o critério de desempenho administrativo predominante (SANDER, 1995).

Assim, a construção idiossincrática tem um conceito individualista e, como tal, reduz o espaço para a promoção da equidade e o exercício da democracia social. Nesse contexto, a administração idiossincrática não favorece a participação coletiva na sociedade e na educação, o qual dificulta a construção de um sistema social preocupado com a busca do bem comum (SANDER, 1995).

A **administração integradora** deriva de teorias psicossociológicas de administração, a qual desempenha um papel de integração entre a instituição e o indivíduo, entre papel e personalidade, entre expectativas burocráticas e aspirações idiossincráticas. Assim, de natureza interdisciplinar, a instituição educacional é concebida como um sistema aberto, o qual supera tanto o reducionismo sociológico da administração burocrática, como o reducionismo psicológico da administração idiossincrática (SANDER, 1995).

Assim concebida, a administração integradora desempenha uma mediação ambivalente entre as dimensões institucional e individual, enfatizando ora as expectativas burocráticas, ora as necessidades e disposições pessoais, dependendo das circunstâncias ou situações específicas em que ocorrem as ações administrativas. Contudo, a preocupação do administrador da integração, é criar um clima organizacional pragmático que conduz à efetividade da ação administrativa, através do equilíbrio entre a eficácia institucional e a eficiência individual (SANDER, 1995, p.88).

Portanto, a administração integradora é situacionista, enfatizando a efetividade pragmática da prática administrativa. Do ponto de vista funcional, a construção integradora de administração adota um comportamento tático, tentando superar tanto o individualismo como o autoritarismo burocrático dos modelos tradicionais de administração. A perspectiva integradora favorece a participação dos grupos organizados nas decisões que afetam a vida e os níveis de liberdade e equidade, na sociedade e na educação. Além, de se identificar, filosoficamente, com o liberalismo social, adotado hoje pelas forças liberais abertas à problemática social (SANDER, 1995).

Todos os movimentos da Teoria Geral da Administração (TGA) objetiva a transformação da administração em instrumento que promova eficácia e a eficiência do trabalho, ou de sua produtividade. Sendo assim, a administração bem-sucedida, constitui-se hoje como fator crucial para o desenvolvimento do capitalismo (RUSSO, 2004).

Dessa forma, os estudos e pesquisas (FELIX, 1984; PARO, 1986; RUSSO, 1995) no âmbito da administração educacional no Brasil, tem como embasamento teórico e prático, o paradigma da administração empresarial que encontra na TGA a expressão do seu pensamento

e a formulação das suas práticas. A administração empresarial, embora contenha elementos explicativos dos fenômenos organizacionais, é essencialmente normativa, uma vez que objetiva constituir uma técnica universal e neutra que, quando dominada, constitui instrumento de uso mecânico. Assim, revela-se, como uma receita que se aplica a qualquer situação da administração organizacional. Isso decorre da visão positivista de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática (RUSSO, 2004).

Segundo Félix, a administração empresarial tem por função tornar a escola e o sistema de ensino em instituições cada vez mais burocratizadas, adequando-as ao modelo capitalista, através do controle do Estado, descaracterizando-as enquanto instituições a serviço da formação humana (FÉLIX, 1984). Vitor Henrique Paro, autor do período crítico, examina as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social (PARO, 1988). Pois, segundo ele, a aplicação da administração empresarial na escola gera dificuldades ao desenvolvimento do processo educativo em razão de seu caráter de prática social baseada na exploração do trabalho, e no uso da manipulação ideológica para adesão dos trabalhadores aos interesses das empresas (PARO, 1988).

2.2 Construção de novos caminhos: os primeiros estudos críticos

A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da Administração Escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar. Ou seja, a incompatibilidade entre o fundamento capitalista da TGA produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia. Além da natureza do método de atualização cultural das novas gerações que, em última instância, representa a produção e continuidade da humanidade (JACOBSEN; NETO, 2009).

Nessa perspectiva, os estudos que se desenvolveram no final dos anos 1970 e início dos 1980 inauguraram um aspecto crítico frente a gestão escolar. Conforme Souza:

O foco central desses estudos se localizava no fato dos trabalhos anteriores apresentarem concepções por demais técnicas da administração escolar, colocando-a a serviço da reprodução de um modelo de escola que não contribuía para a superação das bases capitalistas sobre as quais a sociedade brasileira estava solidificada e auxiliava a manutenção do status social, econômico e político (SOUZA, 2017, p.8).

As críticas, então, dirigidas à perspectiva funcionalista de administração atacam principalmente suas bases positivistas, devido ao compromisso do positivismo com a manutenção estrutural e cultural da sociedade e da educação, ocultando, assim, a dimensão política de todo processo administrativo. Nessa perspectiva, a história da educação e sua administração revelam uma renovada efervescência intelectual no Brasil, que se reflete no confronto entre duas grandes correntes de pensamento no campo da administração da educação: o paradigma positivista de administração do consenso, que têm caracterizado historicamente o pensamento científico do ocidente, e o paradigma interacionista de administração do conflito e seus esforços de superação e mediação dialógica (SANDER, 1988; SOUZA, 2017).

Para Sander (1984) esta corrente é expressa por autores do movimento crítico, com base teórica embasada no marxismo, no existencialismo ou no idealismo, e que “preocupam com a conscientização e a interpretação crítica da realidade, o alcance da emancipação humana, e a transformação estrutural e cultural da escola e da sociedade” (SANDER, 1984, p.121).

As primeiras formulações de perspectivas alternativas de organização e gestão da educação, protagonizadas pelos teóricos críticos, referem-se à **administração interacionista do conflito**, como oposição a administração funcionalista do consenso. Nesse contexto, as perspectivas do poder e da política, se tornam fundamentais no reconhecimento das relações de classe para pensar a transformação que se deseja para o mundo. Contudo, a tradição interacionista de administração da educação, apresenta uma dinâmica dialética entre o poder e o potencial de intervenção humana, ancorada no marxismo, na perspectiva epistemológica do materialismo histórico dialético, no qual, o poder não é negado, muito pelo contrário, ele é reconhecido (MARTINS; LAVOURA, 2018).

As teorias interacionistas do conflito tem como preocupação a conscientização e a interpretação crítica da realidade, o alcance da emancipação humana e a transformação estrutural e cultural da escola e da sociedade. Assim, para alcançar esses objetivos, as teorias interacionistas de organização e administração tendem a ser críticas, reflexivas e dialéticas (SANDER, 1995).

A bibliografia especializada na sociologia e na pedagogia do conflito destaca um grande número de novas tentativas de elaboração de teorias organizacionais e administrativas. Dentre as novas construções, algumas tem como enfoque a dimensão objetiva ou racional do comportamento organizacional, enquanto outras concepções teóricas beneficiam a dimensão subjetiva ou não-racional (SANDER, 1995). Superando o reducionismo, tanto do ponto de

vista objetivo ou estrutural, quanto do ponto de vista subjetivo ou individual. Outros estudiosos se dedicam à concepção de perspectivas dialógicas ou sintéticas. Dessa forma, é possível pronunciar três construções diferentes de administração interacionista, com seus respectivos tipos de mediação, baseadas em três diferentes orientações epistemológicas: administração estruturalista, administração interpretativa ou humanista, e administração dialógica ou concreta (SANDER, 1995).

Inicialmente, a **administração estruturalista** desempenha uma mediação determinista, em que está condicionada por imposições infraestruturais de natureza econômica, enquanto a subjetividade humana e as aspirações culturais ficam em segundo plano. No plano objetivo/subjetivo da análise organizacional, a administração estruturalista tem como foco a objetividade como critério predominante para avaliar os fenômenos organizacionais, e os atos e fatos administrativos (SANDER, 1995). Conforme Sander:

Como critério de desempenho administrativo, a objetividade refere-se aos aspectos estruturais e materiais do sistema educacional, o qual implica um ponto de vista passivo da ação e da interação humana. Isso significa que, se um sistema educacional adota a gestão estruturalista como seu estilo administrativo, a objetividade institucional terá precedência sobre a subjetividade individual (SANDER, 1995, p.97-98).

Portanto, a perspectiva estruturalista de administração é empirista, com características estáticas, autorreguladoras e com limitado espaço para o exercício da liberdade e da interação humana. Dessa forma, a construção estruturalista dificulta o exercício efetivo da democracia e da participação da cidadania no sentido de seu destino individual e coletivo (SANDER, 1995).

Posteriormente, para além da abordagem da administração anterior, a **administração interpretativa ou humana**, tem como foco a subjetividade como critério predominante para estudar e exercer a gestão da educação. Dessa forma, como critério de desempenho administrativo, a subjetividade reflete o grau de conscientização e intencionalidade alcançado na gestão da educação, em que se preocupa mais com a existência humana e a liberdade do que com as estruturas institucionais e metas materiais (SANDER, 1995).

Nesse sentido, no âmbito do enfoque interpretativo, o sistema educacional é uma criação intencional do ser humano. Assim, a gestão da educação gera uma mediação reflexiva entre a intenção e ação, entre a teoria e a experiência, entre a educação e a sociedade e, por fim, entre o indivíduo e seu meio social (SANDER, 1995).

Portanto, a preocupação com a subjetividade e a autonomia individual gera um conceito libertário de existência humana e de educação. As quais, revelam uma construção interpretativa facilitadora a ação humana individual, contudo dificulta o exercício da participação como estratégia de ação humana coletiva na sociedade, e em suas escolas e universidades (SANDER, 1995).

A perspectiva da **administração dialógica ou concreta** tem como base a interpretação dos conteúdos e contradições que caracterizam a existência humana, a sociedade e o funcionamento das organizações modernas. Aplicada à educação, é uma perspectiva que tem como foco os princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional (SANDER, 1995).

Nessa perspectiva, a administração dialógica explora a contradição entre objetividade e subjetividade como dois processos particulares, para que possa, assim, superá-los à luz do conceito de totalidade como processo global. Dessa forma, a totalidade ou síntese se converte no critério predominante de desempenho administrativo da perspectiva dialógica (SANDER, 1995).

A adoção da totalidade como critério de desempenho administrativo, evitará o reducionismo subjetivista da administração interpretativa e o reducionismo objetivista da administração estruturalista. Ou seja, se um sistema educacional adota a gestão dialógica como seu estilo administrativo, o critério de totalidade terá precedência, tanto sobre o de subjetividade, como sobre o de objetividade (SANDER, 1995).

Além disso, baseado no seu conteúdo intrínseco, a gestão dialógica tem como preocupação os fenômenos do poder e da mudança, das desigualdades sociais, e da emancipação humana na escola e na sociedade. Enquanto numa perspectiva analítica, a gestão dialógica utiliza a dialética como método científico e a contradição como seu fenômeno organizacional básico (SANDER, 1995).

Portanto, a perspectiva dialógica explica as múltiplas contradições que envolvem a existência humana, a sociedade e suas organizações. Do ponto de vista operativo, a construção dialógica é sintética, a qual visa superar tanto o objetivismo econômico e materialista da perspectiva estruturalista, quanto o subjetivismo existencialista e anarquista do paradigma interpretativo. Assim, a preocupação com a transformação social e a emancipação humana gera um conceito substantivo de qualidade de vida e de educação, baseado na busca solidária do bem comum (SANDER, 1995).

Os protagonistas da pedagogia do conflito centram-se na crítica da teoria pedagógica da sociedade capitalista e na elaboração de novas alternativas conceituais e analíticas capazes

de orientar a pesquisa e a gestão da educação. Juntamente com essa característica está a preocupação com as desigualdades sociais e educacionais, a emancipação humana, a transformação social e o papel da ideologia e do poder na escola e na sociedade (SANDER, 1995).

2.2.1 Aproximações e distanciamentos na gênese do campo da administração da educação no Brasil: uma síntese comparativa

Os pensadores do conflito contribuíram na educação e na administração, quanto a desocultação das contradições, e na crítica da realidade social e educacional do mundo capitalista. Contudo, ao reconhecer estas e outras contribuições, a crítica contemporânea demonstra as limitações da tradição do conflito na educação e na administração para explicar compreensivamente determinadas situações históricas, e para gerar soluções concretas para problemas educacionais em diferentes circunstâncias e domínios geográficos (SANDER, 1995).

Conclui-se, então, que o funcionalismo e o interacionismo na administração da educação representam duas tradições teóricas opostas que se fundamentam em diferentes concepções de ser humano, diferentes teorias de sociedade, diferentes filosofias de ciência e diferentes orientações pedagógicas. Onde, em cada uma das duas grandes tradições é possível conceber pelo menos três construções diferentes de administração, com seus respectivos tipos de mediação, em função da correspondente ênfase dada às três seguintes dimensões do sistema educacional: dimensão institucional ou objetiva; dimensão individual ou subjetiva; e dimensão grupal ou holística (SANDER, 1995, p.106).

Nesse sentido, conforme Sander (1995), é possível conceber duas construções de gestão que enfatizam a dimensão institucional ou objetiva (administração burocrática e administração estruturalista), duas que enfatizam a dimensão individual ou subjetiva (administração idiossincrática e administração interpretativa), e duas que enfatizam a dimensão grupal ou holística (administração integradora e administração dialógica). Assim, a administração burocrática, inspirada, predominantemente, nos conceitos racionalistas do positivismo e funcionalismo, assemelha-se, em determinados aspectos, à administração estruturalista, fundamentada no materialismo histórico interpretado pelos pensadores da reprodução institucional. Embora tenham princípios epistemológicos diferentes, ambas

construções enfatizam o institucional e a objetividade dos fatos organizacionais, e dos atos administrativos, além de serem normativas (SANDER, 1995).

Mas, apesar das semelhanças entre ambas perspectivas, a natureza das normas e expectativas institucionais, o significado da objetividade e o conceito de estrutura são diferentes. Também são distintos quanto a natureza da mediação administrativa e quanto ao tipo de participação, pois as duas construções têm como base diferentes conceitos de ser humano, diferentes teorias de sociedade, diferentes filosofias de ciência e, conseqüentemente, buscam diferentes tipos de qualidade de vida e de educação (SANDER, 1995).

Outro paralelo existente é entre a administração idiossincrática, de orientação psicológica, e a administração interpretativa ou humanista, de tendência antropológica, em que ambas construções tem como foco a subjetividade dos fenômenos organizacionais e dos atos administrativos (SANDER, 1995). Contudo essas construções são intrinsecamente diferentes, pois fundamentam em diferentes filosofias sociais e diferentes antropologias filosóficas. A administração idiossincrática tem como base o positivismo e o funcionalismo, sendo funcional, utilitária e instrumental, enquanto a administração interpretativa tem bases no existencialismo, na fenomenologia, no anarquismo, e na interpretação humanista do marxismo, sendo acionalista, reflexiva e substantiva (SANDER, 1995).

Tanto na tradição funcionalista do consenso como na tradição interacionista do conflito, almejam a superação dentro de suas próprias orientações epistemológicas. Assim, na tradição funcionalista, o caminho da superação é o da integração dos elementos burocráticos e idiossincráticos, da instituição e do indivíduo, do papel e da personalidade, das expectativas nomotéticas e das necessidades idiográficas, da objetividade e da subjetividade, da eficácia e da eficiência (SANDER, 1995). Nessa perspectiva, a administração integradora supera os critérios de eficácia e eficiência, tendo como foco o critério de efetividade, com mediação administrativa ambivalente, transacional e situacional. Assim como o enfoque tático, pragmático e psicossociológico (SANDER, 1995). Sendo:

Eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; eficácia – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; efetividade – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...) Refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; relevância – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) Guarda relação com as conseqüências de sua

atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p.75-83).

Enquanto isso, na tradição interacionista do conflito, a superação é por meio da contradição dialógica entre os elementos estruturais e humanos que constituem o sistema educacional, entre a instituição e o indivíduo, entre o determinismo e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade. Dessa forma, é possível superar os conceitos de objetividade e subjetividade, em que a administração dialógica tem como foco o critério de totalidade, com mediação administrativa dialética e enfoque estratégico, libertário e sociopolítico (SANDER, 1995).

Portanto, a comparação entre as seis construções de gestão da educação, é baseada no pluralismo teórico valorizando a coexistência de teorias e práticas concebidas a partir de significados e interpretações múltiplas dos fenômenos sociais e educacionais, e dos fatos organizacionais e administrativos, em diferentes realidades sociais e circunstâncias históricas. Contudo, “para evitar o relativismo mecânico e a neutralidade científica, a aceitação da coexistência das seis construções deve subordinar-se a uma posição crítica e a um compromisso político com a melhoria da qualidade de vida humana na sociedade e na educação” (SANDER, 1995, p.109-110). Com isso, a dicotomia estática e a confrontação cerrada entre a pedagogia positivista do consenso e a pedagogia interacionista do conflito, há de dar lugar a soluções educacionais que conjuguem os ideais de liberdade e equidade no seu próprio cenário cultural (SANDER, 1995).

Nessa perspectiva, na área institucional, é necessário eliminar a tecnocracia manipuladora do tradicional modelo burocrático, centralizado e paternalista de administração, para construir um paradigma descentralizado, participativo, horizontal e autossustentável. No que tange à área pessoal, a participação cidadã é particularmente importante, pois cria condições propícias de solidariedade e autossustentação. Nesse sentido, a gerência social implica um novo tipo de profissional, adaptativo, e comprometido com a defesa e a promoção da equidade e da justiça social (SANDER, 1995).

Sobretudo, a participação democrática viabiliza a adoção de opções políticas relevantes e significativas para os cidadãos comprometidos com a construção da civilização humana à luz da articulação correta dos valores de liberdade e equidade. Assim, com o advento das pedagogias críticas, foi constatado um questionamento sobre o projeto de escola produzido pela sociedade capitalista, envolvendo a dimensão curricular e metodológica, bem como a forma de sua organização e gestão. Nesta última esfera, a crítica denotou um

impetuoso questionamento da transposição mecânica do paradigma empresarial para a administração escolar (RUSSO, 2004).

2.3 Novos tempos, novas perspectivas: o neoliberalismo, suas racionalidades e a gestão gerencial da educação

O neoliberalismo, mais que um conjunto de ideias assume um caráter organizativo e apresenta à administração pública um novo modelo gerencial, instrumento da reorganização que traz em seu arcabouço os paradigmas e objetivos inerentes às transformações em curso. Nesta perspectiva, os pressupostos implícitos a este modelo apresentam e ressignificam conceitos como democracia, participação, descentralização e autonomia, relacionando-os aos princípios de eficiência, de eficácia e de qualidade, como condições imprescindíveis para a sobrevivência e lucratividade dos mercados (LOPES, 2006).

A partir da década de 1990, segundo as orientações de organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio - OMC, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão Europeia, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, os problemas de qualidade na educação estavam relacionados, em grande parte, ao modelo de gestão aplicado nas escolas. Nessa perspectiva, o modelo centralizado de gestão e de organização da escola utilizado durante anos nos países em desenvolvimento era burocrático e ineficaz para alcançar os objetivos prioritários para o desenvolvimento educativo do país. Desde então, as principais metas das reformas educacionais estão voltadas para um novo modelo de gestão escolar, visando tornar as escolas mais eficazes (MAFASSIOLI, 2009).

O neoliberalismo consiste em uma verdadeira guerra para impor a ordem do mercado para todas as sociedades. Dessa forma, o neoliberalismo se apresenta como uma estratégia política de manifestação das sociedades em ordens concorrenciais, o que pressupõe o enfraquecimento ou a eliminação das forças de oposição. Nessa perspectiva, a estratégia neoliberal conduz cada indivíduo a se comportar de acordo com o seu interesse pessoal (ANDRADE, 2019).

Com o avanço do neoliberalismo a gestão empresarial gerencial toma forma e invade as instituições públicas. Este modelo de gestão, advém de um amplo processo de modernização da gestão do aparato estatal, difundida nos marcos da década de 1990, mais especificamente a partir de 1995, com a reforma do Estado brasileiro. Este processo impacta

na formulação de novas propostas de gestão. O setor empresarial, visto como mais moderno, eficiente e eficaz, passa a ser o novo modelo para a gestão pública (RUIZ; MARINHEIRO, 2015). Contudo, o interesse é econômico e não humanitário, onde, claramente, a proposta de educação e de gestão escolar que é defendida, qual seja: otimizar a força de trabalho e aumentar a produtividade, enfatizando os aspectos econômicos, com uma visão mercadológica e com foco nos resultados (RUIZ; MARINHEIRO, 2015).

Nesse sentido, conforme Dardot e Laval (2016) a racionalidade presente no neoliberalismo enxerga os cidadãos através de uma ótica mercadológica, que visa somente a eficácia (lucros) e caminha para uma individualização da sociedade, que busca o máximo desempenho do indivíduo de acordo com seus interesses. Ainda nesse viés, para os autores, o Estado neoliberal, portanto, não está focado em promover a igualdade e o acesso à direitos fundamentais que fazem parte dos pilares democráticos, o que esvazia, por exemplo, a discussão sob políticas públicas com essas finalidades (DARDOT; LAVAL, 2016).

Tem-se que, não são apenas as conquistas do estado social que são colocadas em questão pelas políticas neoliberais, é também o funcionamento clássico das democracias liberais que é atingido no seu amago pela constitucionalização da lógica do capital, que retira a orientação da política econômica do campo da deliberação pública, passando pela concentração oligárquica do poder, pelo uso de métodos repressivos e pela chantagem permanente, visando impor retrocessos nos direitos sociais dos salariados e nos direitos políticos dos cidadãos (SARDINHA; DUTRA; COUTO, 2021).

No Brasil a partir da década de 1990, o Toyotismo – ou Métodos Flexíveis gera uma reestruturação produtiva intensificada pelo movimento de globalização e neoliberalismo, gerando mudanças nas demandas de disciplinamento para o trabalho e consequentemente para o trabalho pedagógico na escola. Nesse contexto, o conhecimento produtivo também exige habilidades cognitivas e comportamentais como criatividade e interpretação, comunicação e interação em grupo, aplicação de tecnologias, etc. (ZANOTTO; ZEN, 2021). Assim, assume-se o foco na pedagogia das competências, qualidade total, gestão de negócios, escola-empresa, e comportamentos flexíveis. Nesse modelo, para as relações na esfera escolar, sugere-se a reunificação do trabalho dos profissionais da educação e a articulação entre escola e comunidade. No entanto, o que se apresenta com o caráter da totalidade, politecnia, nada mais é do que ampliação de tarefas e, portanto, polivalência, conectada de partes sem totalidade (KUENZER, 2002).

Diante dessa conjuntura, conclui-se que a análise se constitui no passado, focando em ações pontuais no presente. Este marcado por um cenário de crise pandêmica, diante de um

ideário neoliberal que acelera as transformações tecnológicas, retomando, assim, as características do tecnicismo que já havíamos sentido na educação desde os anos 80. No entanto, estamos em um tempo em que a velocidade do uso de tecnologias está influenciando o nosso modo de vida atual (SANFELICE; SIQUELLI, 2016). A comunicação nas mídias sociais e aplicativos são presentes na gestão de empresas em vista as relações com seus clientes e fornecedores. A educação também vive uma mudança, que determinará os novos processos de ensino e aprendizagem. Este esquema analítico sugere que o conhecimento na administração pública e na gestão da educação brasileira é resultado de um processo de construção, desconstrução, e reconstrução permanente ao longo da história das instituições políticas e sociais (SANFELICE; SIQUELLI, 2016).

Portanto, como resposta à luta empreendida na década de 1980, um projeto de educação é ancorado em regras de mercado, e embasado num conceito de qualidade restrito e individualizado. Assim, gera a responsabilização das escolas pela qualidade da educação escolar redirecionado para programas elaborados e implantados em parceria público–privado, bem como mediante mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos–clientes, a fim de aferir a qualidade do produto–educação (SANFELICE; SIQUELLI, 2016).

A educação, nesse contexto, é entendida como um produto a ser consumido pelos alunos que passam a ser considerados “clientes” e “consumidores”, e a gestão escolar diante dos objetivos determinados em esfera nacional, também foi um dos instrumentos para a viabilização do projeto neoliberal mundial em voga no período. A referência de qualidade do produto-educação é medida pela capacidade de consumo do serviço pelos clientes. Mais especificamente na educação escolar, o produto refere-se aos conteúdos objeto de ensino–aprendizagem (SANFELICE; SIQUELLI, 2016). Ou seja, a racionalidade no neoliberalismo gera uma lógica de mercado interferindo na esfera política e democracia, a qual confundir-se com a esfera econômica, e produz como resultado, cidadãos como consumidores (BROWN, 2006).

Nesse sentido, a organização e gestão da escola e do trabalho pedagógico desencadeia-se no Brasil, a partir da década de 1990, a transposição do gerencialismo da fábrica para a escola, com o aporte do Toyotismo - ou Métodos Flexíveis - alinhado à teoria da Administração Científica ou Escola Clássica da Administração. Dessa forma, desde então, a escola passa a ser local gerenciado, controlado, e avaliado. Para a compreensão de gerencialismo “sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 36).

Diante dessa perspectiva, as políticas gerenciais surgiram como meios de concretizar o sucesso escolar, tendo a qualidade da educação como ênfase no discurso da modernização da gestão pública gerencial. Dessa forma, o objetivo da gestão educacional é aumentar a eficácia e a eficiência das escolas, os quais são expressos em indicadores de desempenho ou em resultados (MAFASSIOLI, 2009). Portanto, “as instituições escolares passam, então, a utilizar técnicas e instrumentos da empresa em seus fazeres cotidianos” (MAFASSIOLI, 2009, p.44).

Dessa forma, o gerencialismo no campo da gestão educacional, se constitui como a modernização da gestão, buscando estabelecer para a educação uma cultura organizacional firmada nos seguintes princípios: gestão estratégica e controle de qualidade com vistas a promover a racionalização, a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, além da participação dos atores no processo educacional (MAFASSIOLI, 2009). Entretanto, as diretrizes de uma gestão participativa são pautadas apenas em teoria. Na prática, o planejamento e objetivos nas escolas tem uma forte influência empresarial. Nesse processo a comunidade deve auxiliar na execução do planejamento das missões e metas, e implantar conselhos escolares e grêmios estudantis (MAFASSIOLI, 2009). Nesse viés, portanto:

Cabe ressaltar que, em muitos momentos, fica difícil diferenciar os princípios democráticos daqueles que orientam essa perspectiva gerencial, pois os conceitos e termos utilizados por esta última, muitas vezes, são aqueles usados no sentido da gestão democrática. Termos como autonomia, participação, gestão participativa são utilizados, porém com uma prática e significados distantes dos processos de construção coletiva da qualidade social da educação (MAFASSIOLI, 2009, p.45).

A reforma gerencial, no entanto, objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia, e assegurar o caráter democrático da administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1997). Contudo, esse modelo foi incorporado pelas empresas, como um modelo ideal de organização e gestão do trabalho, sendo, assim, utilizado pelas políticas públicas como o caminho para a modernização da administração pública, e, portanto, para adequação as exigências contemporâneas (ARAUJO; CASTRO, 2011).

A inserção dos preceitos gerencialistas na gestão pública brasileira tem se efetivado por meio de políticas públicas centradas no racionalismo e na produtividade. Assim como em outros países, a adoção dessas medidas baseia-se nos princípios de mercado, influenciando as

relações público-privadas, e o modo de organização do Estado, que deixa de ser provedor para assumir uma postura de regulador (ARAUJO; CASTRO, 2011).

Nessa perspectiva, na escola empresa o diretor é tratado como “gerente” na perspectiva de potencializar recursos, comprometendo-os com outros valores no sentido inverso ao da gestão democrática (BATISTA; FLORES, 2016). Ou seja, o gerencialismo como modelo de gestão limita as possibilidades de uma qualidade de atendimento escolar na perspectiva emancipatória, a qual tem como atribuição, contribuir com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (BATISTA; FLORES, 2016).

2.4 A perspectiva democrática de gestão escolar: para além dos modelos clássicos e gerenciais na gestão da educação

As recentes transformações econômicas e políticas no âmbito internacional acentuam a necessidade de buscar a superação dos paradigmas tradicionais de educação, caracterizados pela limitada capacidade crítica. Com isso, intensifica-se os questionamentos ligados aos fundamentos positivistas e funcionalistas da administração tradicional, visto que essas perspectivas de gestão não têm sido capazes de oferecer explicações suficientes e adequadas acerca dos fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições que caracterizam o sistema educacional no contexto da sociedade contemporânea (SANDER, 1995).

Um dos temas reiterativos nos debates epistemológicos dos anos de 1980 no campo da teoria organizacional e administrativa é o da burocracia como estratégia administrativa dominante da sociedade industrial, e como sistema de dominação a serviço da própria organização. Para superar as limitações tradicionais da administração tecnoburocrática foram concebidas perspectivas de autogestão e cogestão como formas de administração participativa (FARIA; MENEGHETTI, 2011).

Nessa perspectiva, o processo de redemocratização do Brasil foi intensificado em 1980, gerando reivindicações sociais, incluindo as educacionais, até então reprimidas pelo regime autoritário e repressivo da ditadura civil-militar. A materialização dessas bandeiras de luta implicava que o Estado assumisse um papel intervencionista, mantendo as condições de garantia dos direitos sociais subordinando-se, contudo, às necessidades e interesses de toda a população. Esse era o embate histórico daquele momento (SANFELICE; SIQUELLI, 2016).

Assim, na década de 1980, culmina o processo de redemocratização da sociedade e proposta consubstanciada na luta em defesa da escola pública. O conceito chave nesse momento foi a democratização com a finalidade de reforçar o dever do Estado na garantia de condições para a educação do povo. Contudo, submetendo - se a definição dos fins da escola estabelecidos por ampla e substantiva participação popular (SANFELICE; SIQUELLI, 2016).

Destaca-se, assim, os estudos pioneiros que acentuam a dimensão política sobre a técnica e o ato pedagógico sobre o empresarial, revelando uma opção dominante pela análise sócio-histórica. A partir de então, a perspectiva democrática de gestão escolar, valorizando o pensamento crítico e adotando a participação como estratégia político-pedagógica vem motivando um número crescente de estudiosos, sendo hoje, a linha de pesquisa que acolhe o maior número de estudos no campo da gestão da educação brasileira (SANDER, 2009).

Conforme Vieira e Vidal (2015):

A gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sua implementação no sistema público de ensino permite associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar, em que convivem traços de um Estado clientelista e patrimonial e de uma concepção gerencialista, fomentada pelos processos de avaliação de larga escala e outras medidas no sistema educacional brasileiro (VIEIRA; VIDAL, 2015, p.19).

Dessa forma, a gestão democrática da educação é composta por um processo de aprendizado e de luta política que não se limita aos limites da prática educativa, mas também nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia encontrar a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático. Assim, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2003). Surge, assim, os conceitos de ação colegiada, ação humana coletiva, cogestão e autogestão, que se consolidam como formas ou instrumentos participativos e democráticos de organização e gestão da educação. Nesse sentido, observa-se uma crescente adoção de práticas descentralizadoras, como a constituição de conselhos municipais e escolares, a participação da comunidade e a eleição de administradores escolares e universitários (DOURADO, 2003).

Essas práticas têm como embasamento a ideia de que a educação é uma exigência prioritária de todo projeto de transformação social, pois a escola é uma instância poderosa para a construção da democracia como caminho político para alcançar elevados níveis de

qualidade de vida humana coletiva (SANDER, 1995). Contudo, “a educação, como prática humana de formação de sujeitos históricos, exige formas de organização do trabalho que priorizem as relações solidárias e cooperativas, fundadas nos princípios do diálogo e da persuasão, isto é, de relações entre iguais” (RUSSO, 2004, p.13).

No entanto, a administração escolar transformadora não pode ignorar a realidade em que se encontra a organização das escolas, pois é partindo desta realidade que irá ocorrer a transformação necessária, em que a figura do diretor como personagem central e de responsabilidade última pela escola, não deve ser ignorada, e sim ser atraída para os compromissos de transformação social em busca, portanto, da superação da sociedade de classes (SOUZA, 2017). Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos, onde, a transformação passa necessariamente pela apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (SOUZA, 2017).

E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizando para atender aos interesses, embora nem sempre conscientes, das camadas a quem favorece essa transformação, ou seja, das camadas trabalhadoras. Assim, a gestão escolar não poderia ficar imune aos reclames dos educadores e pesquisadores pela ampliação dos processos de participação na escola e pela superação dos modelos de administração importados das outras organizações da sociedade e, no caso brasileiro, de outros países (MACHADO, 2021).

Com efeito, a gestão da educação tem como papel a mediação administrativa no campo da educação, e avalia a natureza da qualidade de vida e de educação, com aplicação dos conceitos de liberdade, equidade, participação, e democracia na gestão da educação. Ao longo da história brasileira podemos observar uma rotatividade entre um regime social autoritário e o democrático. Momentos históricos como a colonização, o grito de independência, o período da ditadura militar, a democracia, se entrelaçaram e deixam controvérsias na sociedade em todos os seguimentos sociais (CALDART, 2011).

Dessa forma, é evidente a marca do tempo nesta análise, sendo necessário promover a democracia e superação tecnocrata e elitista do modelo de escola tradicional do início do século XX. Entretanto, no Brasil, a partir de 1990, em consonância com as mudanças já em curso nos países centrais do capitalismo, tem início um processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal. Essa nova racionalidade social e econômica, onde os pontos de referências são as leis do mercado, numa lógica individualista e privatista, se encontra encarnada nas estruturas da sociedade atual (SANFELICE; SIQUELLI, 2016).

Assim, a década de 1990 é o ponto de partida para o contexto atual, sendo a expressão da contradição entre embates por projetos societários diferentes que historicamente o Brasil vivenciou. Considerando o processo de redemocratização em andamento no país e a implementação do movimento de globalização e do neoliberalismo em voga mundialmente, como estratégia anunciada para o desenvolvimento e progresso nacional, foi implementado no período, a reforma do Estado brasileiro, em diversos setores, como a reforma da gestão das instituições abarcadas pelo Estado (ZANOTTO; ZEN, 2021).

Nessa perspectiva, a implementação da descentralização, participação e autonomia da comunidade escolar, enquanto estratégia política, provoca alterações significativas. Tanto nas formas de organização e funcionamento da escola, como na incorporação de um modelo de Estado incentivador, avaliador, e gerador de políticas fundadas em medidas desconcentradoras, efetivadas, por exemplo, com as parcerias entre o público e o privado (VIRIATO, 2004).

Entretanto, diante das inúmeras transformações ocorridas na sociedade e na escola, observa-se que a gestão democrática ainda é complexa em sua organização em muitos ambientes escolares, visto que desde 1988 até o momento atual, apesar do aporte legal, a derrocada dos princípios democráticos na sociedade e na escola brasileira foram progressivos. As fragilidades nas políticas públicas, os diretores mal preparados, família e equipe de trabalho desengajados com a proposta de trabalho, são alguns dos obstáculos que dificultam o sucesso democrático dentro da escola (BIANCHESSI, 2022).

A gestão democrática, fruto da luta dos trabalhadores da educação, é compreendida como uma participação sociopolítica que vai do planejamento, passa pela execução das atividades, e desemboca na avaliação de todo o processo. Este, sustentado no diálogo, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões, e a garantia de amplo acesso às informações (SOUZA, 2009).

Contudo, infelizmente a função desempenhada pela escola na sociedade hoje deriva de uma visão não muito otimista. Visto que, a escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante, sendo assim, negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social. Assim:

Se queremos uma escola transformadora, nós educadores não devemos concentrar esforços em busca de uma gestão democrática como solução para os problemas sociais, e sim a transformação social com base em uma educação emancipadora, sem, contudo, esquecer

que a nossa tarefa educacional, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla, e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis (MÉSZÁROS, 2011, p. 76).

A construção da democracia, em sociedades como a do Brasil, não depende apenas de uma legislação democrática, sendo necessário democratizar o pensamento das elites burguesas. Assim é necessário movimentos sociais para defender a escola pública gratuita, laica de qualidade social, democrática e universal, com um regime político democrático e de direitos sociais (SANFELICE; SIQUELLI, 2016). Dessa forma, a luta pela democracia é marcada pelo exercício dos direitos de todos os indivíduos como cidadãos. Buscando não apenas a emancipação, mas também uma sociabilidade livre e consciente, permitindo assim o desenvolvimento livre e individual de todos os homens (SIDOU, 2014).

No entanto, para implementar efetivamente a democratização é necessário superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões. Além de criar mecanismos que construam um processo coerentemente democrático na escola. Para concretizar essa missão é necessário realizar um pensamento crítico da realidade e identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta (PARO, 2017).

No momento em que nos defrontamos com o agravamento da crise social, política e econômica, causada tanto pelo abalos na ordem política, quanto pelos desdobramentos da pandemia do coronavírus na nossa sociedade, ter presente essas diferentes perspectivas de gestão da educação é de fundamental importância para que se possa avançar na direção da gestão democrática da educação. Para tanto, no próximo capítulo, voltaremos nosso olhar para esse contexto de agravamento da crise em âmbito nacional e, também, nos limites das Minas Gerais.

Adentremos a esses contextos.

3 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, E PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: UM OLHAR SOBRE ALGUNS ESTUDOS PRELIMINARES

Como anunciado, este capítulo pretende revisitar estudos que analisam as implicações, desdobramentos e desafios da pandemia do coronavírus na sociedade e da educação brasileiras. Desde a segunda metade do século XX diferentes países sofrem com os desdobramentos provocados pela grave crise do capitalismo, de modo que a crise neste início do século XXI é “orgânica” porque afeta às organizações políticas, abrangendo toda a estrutura econômica, social e cultural (SEMERARO, 2016). As primeiras décadas deste século já indicavam uma grande crise do capitalismo, afetando a oferta das políticas sociais e políticas educacionais. E no Brasil, com a aprovação de medidas de cunho neoliberal e neoconservador evidenciam ainda mais retrocessos nesse campo político (PALÚ, 2020).

Conforme Žižek (2020, p. 08) no “Brasil e no mundo, a pandemia aparece em meio à recessão econômica, ao acirramento da luta de classes, ao desemprego, à destruição ambiental, e ao negacionismo científico”. Nesta perspectiva, os agravos na pandemia também são resultados do atual modelo social e historicamente construído, o Capitalismo (ZIENTARSKI et al., 2021). Assim, a pandemia da COVID-19, expôs a desigualdade no mundo e as fragilidades de um modo de produção (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

As políticas continuaram voltadas para o revigoramento da *accountability*, na centralização curricular, na formação docente neotecnista, no enfraquecimento da gestão democrática e no fortalecimento de preceitos da gestão privada. E setores como da educação foram ainda mais afetados pela ausência de políticas sistemáticas e orgânicas para enfrentar os efeitos colaterais da pandemia (PALÚ, 2020).

No âmbito educacional, as disputas no período da pandemia de COVID-19 foram intensas, haja vista a necessidade de fechamento das escolas e as consequentes tomadas de decisão sobre o que fazer diante do novo cenário imposto no âmbito das políticas educacionais. De maneira específica, é possível observar que, desde o início do reordenamento e da reorganização da educação, a falta de planejamento e a falta de competência do executivo federal para tratar com o assunto, dificultou muito o funcionamento das propostas e políticas educacionais (MENDES; SILVA, 2021). Conforme Aguiar:

O Governo Federal não reagiu à altura do que exigia a situação de calamidade pública, o que se refletiu no campo educacional, com ausência de uma efetiva coordenação nacional para articular os esforços dos entes federativos no enfrentamento dessa crise sanitária de enormes proporções que impactou as instituições educacionais e a

vida dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade educacional (AGUIAR, 2020, p.620).

Ainda nesse contexto capitalista, as políticas educacionais no Brasil são baseadas em interesses privados de empresas, fundações e organizações nacionais e internacionais, o que durante a pandemia não foi diferente. Assim, com o ensino remoto as empresas encontraram ainda mais oportunidades de lucro, além de intensificar a tendência de privatização da educação (GALZERANO, 2021). Dessa forma, as políticas educacionais adotadas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 demonstram que diferentes frações da classe burguesa aproveitaram a situação de emergência de saúde pública para disseminar e legitimar seus projetos para a educação. Projetos que já vem sendo defendidos há quase três décadas: esvaziamento curricular, padronização de conteúdos e métodos, estratégias de privatização, controle do trabalho docente, e, a pretexto da pandemia, o ensino híbrido (GALZERANO, 2021).

Diante desse novo formato de ensino híbrido, a gestão da educação pública e privada tem cada vez mais mobilizado ferramentas e plataformas digitais, sendo que a maior parte destas plataformas e recursos digitais são propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados de “usuários”, os quais se valorizam em termos mercantis na medida em que geram “fidelidades” e criam demandas (PALÚ, 2020).

Todavia, antes mesmo do período da pandemia já tinha sido observado um crescente assédio de empresas privadas sobre o espaço público e que durante a pandemia encontraram um terreno fértil, principalmente no âmbito de tecnologias educacionais e materiais didáticos (PALÚ, 2020). Assim, na defesa da educação não presencial existem organizações privadas de educação com interesses mercadológicos para transformá-la em produtos midiáticos e tecnológicos pagos, de baixa qualidade, que enriquecem os donos de grandes conglomerados empresariais. Se a Educação a Distância (EaD) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em maior ou menor escala, já estavam presentes nas escolas, a novidade, na pandemia, é a total substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais (VIEIRA; DA SILVA, 2020).

Diante desse cenário, os gestores da educação se viram diante de recomendações e diretrizes que buscavam criar ou reforçar dentro de suas condições e possibilidades, plataformas de aulas *on-line* em todos os níveis de ensino (SAMPAIO, 2020). Contudo, a implementação de políticas de emergência não levou em consideração a realidade

socioeconômica dos estudantes e suas famílias, os quais não possuem recursos tecnológicos para acesso as aulas remotas, acentuando ainda mais a situação de exclusão escolar, e de desigualdades sociais e financeiras (AGUIAR, 2020; NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020).

Ao virtualizar a sala de aula, os espaços e os tempos formativos, a educação tenta se associar de modo eficiente às tecnologias, com vistas a proporcionar a manutenção da aprendizagem ao longo da quarentena (VIEIRA; DE ARAÚJO, 2021). Entretanto, segundo relatos de experiências em *lives* no *Youtube*, e em trabalhos acadêmicos como a pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, é possível identificar as defasagens quanto a igualdade educacional. Uma vez que as estratégias adotadas não consideraram elementos importantes como a qualidade do ensino, a existência de ferramentas para formulação, disponibilização e acesso aos conteúdos, a estrutura familiar e os limites dos professores para atuação virtual (VIEIRA; DE ARAÚJO, 2021), elementos os quais são ainda mais prejudicados diante da:

Ausência de aparatos tecnológicos para o corpo docente e discente; diferença de aprendizado entre os alunos que possuem suporte dos pais daqueles que não tem; diferença de aprendizado dos alunos que podem ter acesso a internet para participar de aulas síncronas daqueles que não tem; pouca autonomia dos professores uma vez que a priori os professores se orientam pelo PET, e muitas vezes os alunos só tem acesso ao conteúdo do PET ou do “Se liga na educação”; desvalorização da educação por parte da sociedade, o que implica diretamente no estudo e comprometimento do aluno para com as atividades educacionais; falta de planejamento por parte da Secretaria da Educação que tenta transportar a aula presencial para o remoto ignorando as novas tecnologias e metodologias, entre outros (ANTUNES, 2021, p.5).

Conforme Rabello (2020), no nosso país não havia, e não se produziu, um plano de contingência educacional ou administrativo para situações assim. As instituições de ensino não estavam preparadas tecnologicamente, teoricamente, nem pedagogicamente para tal situação. Essa mudança abrupta no sistema educacional gerou muitas incertezas em todos os membros da comunidade escolar acerca da eficácia e adesão do ensino não presencial, principalmente na educação básica (VIEIRA; DA SILVA, 2020).

Portanto, para a educação, essa discussão, em relação ao novo cenário pandêmico, assume contornos bastante complexos, pois exige novas modalidades de oferta do trabalho escolar de forma remota, o que expôs as dificuldades das redes públicas e de seus profissionais

de responderem às demandas surgidas na situação de emergência. Assim como asseverado por Bastos (2020, p. 2):

Os desafios são enormes, não obstante o dito retrocesso e precarização da educação no país, a situação se agravou com uma postura antidemocrática do atual presidente do Brasil que, frente a esta crise pandêmica, impõe uma governança autoritária, extremista e instável ao povo brasileiro, que vive momentos de incertezas e temores (BASTOS, 2020, p. 2).

Dessa forma, a pandemia trouxe consigo, além de incertezas em relação à saúde e outros setores, uma inquietação na educação. Tal inquietação está relacionada aos desafios que a educação teria em relação ao distanciamento social e como o ensino seria desenvolvido (SAMPAIO, 2020). Assim, seja em escala nacional ou mundial, os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação. A pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento a educação. E no caso específico do Brasil, fazendo valer o que rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social (VIEIRA; RICCI, 2020).

Portanto, o ensino remoto planejado às pressas é um arranjo de emergência que não atende a todos os alunos. Conforme o que estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição Federal (CF) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer Nº 5/2020: o ensino deve ser ministrado com garantia de padrão de qualidade, visando ao pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Deste modo, é necessário destacar as limitações do ensino remoto e as políticas envolvidas. Para grande parte dos envolvidos na educação, as aulas remotas estão caracterizadas por muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas, contemplando frações do currículo (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Assim, não há dúvidas que a pandemia de COVID-19 implicará em perdas para a educação e para aprendizagem dos mais de 47.000.000 de estudantes matriculados no país. Na rede pública, esse hiato é ainda maior, cabendo a cada secretaria de educação propor alternativas para o contexto de suspensão das atividades presenciais físicas, bem como, o planejamento para o retorno dos estudantes (DA SILVA; DA SILVA, 2021).

Diante desse cenário, é necessário pensar em ações e políticas públicas para minimizar os impactos da COVID-19 no campo educacional, especialmente no processo de ensino e aprendizagem em instituições públicas. Tendo em vista o inesperado da situação enfrentada

percebe-se que a formulação de iniciativas permeou um período de discussão e preparo reduzido, resultando em textos políticos com maior possibilidade de ambiguidades e maior espaço discricionário para os implementadores.

3.1 Organização do ensino

A nova normalidade anunciada pelo estado emergencial brasileiro, demandou a interrupção das aulas presenciais nas escolas brasileiras em meados de março de 2020, impactando incisivamente na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), afetando cerca de 47,9 milhões de alunos (INEP, 2019). Com a medida de isolamento social adotada como meio de controle e contenção à propagação da COVID-19, assim como meio de evitar um possível colapso da saúde pública brasileira, as escolas suspenderam suas atividades presenciais durante o período pandêmico (SANTANA et al., 2020).

Sempre foi necessário gerar a transformação da escola, repensar em novos modelos, e a pandemia obrigou essa mudança e de forma abrupta. Em menos de uma semana e de forma improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma remota (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Assim:

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) as diretrizes que orientam as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior sobre as atividades durante a pandemia. De acordo com o documento, cada sistema, rede ou instituição de ensino tem autonomia para elaborar os calendários, e as atividades não presenciais tornaram-se alternativa para diminuir a necessidade de reposição de aulas presencialmente e dar continuidade ao ano letivo. Segundo nota emitida pelo Ministério da Educação (MEC), os sistemas de ensino foram autorizados a computar “atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” de acordo com deliberação própria de cada sistema (BRASIL, 2020, p. 2). Nesse sentido, o CNE listou uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Tais como: meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis (BRASIL, 2020, p. 8-9).

Para tentar garantir o cumprimento dos processos educacionais, o Ministério da Educação (MEC) permitiu a flexibilização dos 200 dias letivos previstos em lei, sendo

necessário 800 horas de aulas obrigatórias para a Educação Básica, conforme a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020¹. Essa medida estabelece normas excepcionais decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Assim, pelo caráter excepcional do contexto de pandemia, esse novo formato escolar passou a ser chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), diferente da EaD. Essa modalidade de ensino é caracterizada pelo distanciamento geográfico de professores e alunos, e foi adotada como medida temporária, e nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; VIEIRA; DA SILVA, 2020).

Essas práticas acabam por desvelar desafios e tensões que os segmentos já vinham enfrentando. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que permanecem nos séculos passados, na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdos e sem acesso a todos (SANTANA et al., 2020).

Antes mesmo da crise pandêmica provocada pelo vírus SARS-CoV-2, com o avanço da tecnologia, as instituições educacionais em todo o mundo precisavam repensar os processos de ensino e aprendizagem, para a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem processos mais inovadores e dinâmicos nas relações entre professores e alunos (VIEIRA; DA SILVA, 2020). Mas diante das circunstâncias nem um pouco ideais que cercaram a transição para o ensino remoto durante a pandemia, as instituições educacionais e os professores foram obrigadas, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas, e sem devido amparo e clareza por parte das políticas públicas (DA SILVA; DA SILVA, 2021).

3.2 Desafios e implicações na educação durante a pandemia

O surto de COVID-19 também é uma grande crise educacional (UNESCO, 2021), onde a área educacional brasileira teve que reinventar suas relações, sua didática e estratégias pedagógicas para o ano letivo de 2020. Assim:

¹ Esta Medida Provisória foi convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Ou seja, o que conhecíamos por sala de aula se alterou, precisamos pensar e fazer escola a partir de outros formatos que para os quais temos inúmeros questionamentos (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020, p. 46).

Da sala de aula presencial, estudantes no mundo inteiro, passaram a ter aulas numa sala de aula virtual, de um momento para o outro, sem um preparo prévio, e muitos deixaram de ter qualquer aula. Assim, surgem problemas na dinâmica das aulas, como a dificuldade no manuseio das tecnologias necessárias, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura básica necessária ao desenvolvimento das aulas remotas (DA SILVA; DA SILVA, 2021).

A adaptação a esta nova realidade não foi um processo simples, gerando uma grande ansiedade do público em voltar à normalidade dos tempos anteriores. Uma vez que o ensino remoto reforça não apenas a fragilidade da escola neste momento de crise, mas também a fragilidade do Estado em promover ensino de qualidade, dos órgãos públicos responsáveis de promover igualdade no acesso aos meios para a educação (DA SILVA; DA SILVA, 2020). Ao pesquisar na literatura, como se deu a organização do ensino e a situação enfrentada por escolas de outros estados e municípios brasileiros, Vieira e Da Silva (2020) realizaram o seguinte levantamento:

Tabela 1 - Impactos e desafios impostos pela pandemia na educação

Autores	Impactos / Desafios
Jesus Pereira, Narduchi e Miranda (2020)	Fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais; Reorganização do calendário letivo por meio do ensino remoto.
Oliveira, Gomes e Barcellos (2020)	Limitações estruturais que dificultam a implementação de medidas efetivas; Limitações associadas à qualidade do professor e ao acesso a tecnologias; Consequências negativas para a aprendizagem dos alunos.
Arruda (2020)	Propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação; Iniciência na apropriação de tecnologias digitais na educação pública.
Silva Monteiro (2020)	Professores sem acesso à internet ou acesso limitado inviabiliza/dificulta o planejamento e implementação de ensino <i>online</i> ; Famílias sem condições financeiras para adquirir computador e internet em casa;

	Aumento das desigualdades sociais; Necessidade de (re)inventar a profissão docente em tempos de adversidade.
Almeida e Alves (2020)	Dificuldades de adaptação ao ensino remoto <i>online</i> ; Dificuldades de acesso às tecnologias digitais; Ausência de um ambiente familiar que propicie o aprendizado remoto; Ausência de letramento digital de professores e alunos; Ausência de preparação pedagógica da maioria dos pais ou responsáveis para acompanhar o desempenho educacional dos filhos. Não adoção anterior pelos sistemas educativos de práticas educacionais com uso das TIC como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem; Maior evidência das disparidades socioeconômicas e culturais no país, assinaladas pelas diferenças entre alunos das escolas públicas e alunos de escolas privadas.
Cani et al. (2020)	Falta de estrutura tecnológica das escolas; Falta de formação dos professores e alunos para um uso crítico das tecnologias.
Couto et al. (2020)	Impossibilidade de fazer escola sem corpos presentes; Exige das professoras o domínio dos meios digitais, planejar e propor atividades <i>online</i> , sem que tenham condições para isso; Requer das famílias o trabalho pedagógico e recursos tecnológicos, ausentes em grande parte dos lares brasileiros.
Santos et al. (2020)	Ausência de levantamento prévio acerca das condições de acesso à internet por professores e alunos (46 milhões de brasileiros não possuem acesso a internet); Grande parte das famílias não possui preparação para o ensino remoto em casa; Pouco suporte nas escolas públicas para que as TIC sejam utilizadas efetivamente; Impacto negativo no processo ensino-aprendizagem; Dificuldade de acesso às tecnologias, que induzem à exclusão; Dificuldade dos professores na promoção do ensino remoto; Falta de escolaridade dos pais e responsáveis para o acompanhamento dos alunos em atividades a distância.
Couto, Couto e Cruz (2020)	Evidência as desigualdades sociais e exclusão digital no Brasil (praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável).
Barreto e Rocha (2020)	Dificuldade dos professores na promoção do ensino remoto – ausência de competência digital.
Avelino e Mendes (2020)	Sistema de educação sem estrutura tecnológica suficiente para apoiar ensino remoto; Crianças sem acesso à internet; Ambiente em casa nem sempre propício a aprendizagem; Ausência de formação inicial e continuada dos professores para utilização das TIC no cotidiano escolar.
Santana Filho (2020)	Aumento da fragilidade na profissão docente; Transferência de responsabilidade dos gestores para os professores quanto ao cumprimento ou não dos dias letivos;

	Decisões nebulosas do ponto de vista legal e administrativo, faltando o devido e esclarecido respaldo na legislação vigente; Sentimento de impotência e fragilidade nos docentes, e exposição ao assédio e ameaças por não saberem transformar e produzir, com a devida urgência as atividades <i>online</i> , no mesmo padrão das aulas presenciais; Processo educacional focado no cumprimento de conteúdos e na realização de exercícios e atividades copiadas ou a sua reprodução pura e simples. Tem gerado angústia nas famílias que precisam transformar suas salas em espaço de aula e, ainda, ser os professores dos filhos.
Moreira et al. (2020)	Muitos alunos tem ficado sem acesso ao estudo, principalmente os economicamente desfavorecidos.
Nascimento Borba et al. (2020)	Demandas metodológicas sobre planejamento, avaliação e estratégias didáticas; Aumento da carga de trabalho docente; Dificuldades de acesso à internet por parte dos estudantes.
Silveira et al. (2020)	Ausência de interação entre escola, professores e família, de suma importância para crianças até 6 anos.

Fonte: Vieira e Da Silva (2020).

Não considerando as especificidades de cada escola, de cada lugar do país, as medidas adotadas em todo território servem apenas para evidenciar as desigualdades socioespaciais vivenciadas no Brasil (DA SILVA; DA SILVA, 2020). O ensino remoto acirrou a desigualdade, principalmente, aos estudantes das escolas públicas em situação de vulnerabilidade, e expôs a fragilidade da docência perante a competência digital, e a desestruturação da educação pública (VIEIRA; DA SILVA, 2020).

Nessa perspectiva, o contexto educacional que já enfrenta desafios importantes em função das transformações sociais que o mundo vivencia, ganha novas provocações em razão do cenário pandêmico. As dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sócio regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas. Monteiro (2020) defende que cada rede de ensino encontre mecanismos próprios e de acordo com a sua realidade, garantindo a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Para Ferreira e Gonçalves (2020), medidas educativas de igualdade, equidade e inclusão devem ter em conta a diversidade de alunos do país, principalmente no que diz respeito ao acesso a ferramentas, as condições das suas moradias, espaços reservados para o ensino remoto, e acompanhamento adicional.

Para Carvalho (2020) uma educação de qualidade deve abranger o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos. Ou seja, as mudanças devem ser acompanhadas de garantias de acesso às múltiplas e diversas oportunidades de aprendizagem organizadas pelas escolas. Camacho et al. (2020) destaca a preparação para estudar por meio

das tecnologias digitais. Sendo necessário analisar a acessibilidade e os princípios de inclusão. Conforme Couto, Couto e Cruz (2020), a educação online é restrita a uma parte da população, assim, agravando os desafios para educar com tecnologias digitais, e reforçando as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais, sendo que estudantes das classes socioeconômicas mais desfavorecidas não conseguem estudar.

3.3 Trabalho docente e participação dos estudantes em tempos de Pandemia

No momento atual de ensino remoto, em contexto de pandemia, regulamentado pelas esferas federal, estadual e municipal, nos diferentes estados brasileiros, apresentou-se as mais complexas dificuldades encontradas. Sobretudo, juntos às escolas, professores, equipes gestoras e, principalmente, aos inúmeros problemas que envolvem as famílias que precisam das respostas das nossas escolas. Todos os “sujeitos da educação” tiveram que se adaptar e tentar compreender, em um período curto de tempo, como desenvolver e realizar as aulas remotas. Esses tiveram que fazer uso de diferentes ferramentas digitais, com um contexto muito distante daquele que estavam habituados a realizar presencialmente (RODRIGUES; SANTOS, 2020).

Antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante das medidas de prevenção à COVID-19, o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica. Muitos educadores ainda são resistentes ao uso da tecnologia e insistem no ensino tradicional, contudo com a pandemia, todos foram forçados a aderir esse novo modelo de educação. E para tantos outros, professores, gestores, estudantes e familiares, a relação com as tecnologias digitais para realizar e desenvolver atividades remotas se mostrou um desafio (DOS SANTOS et al., 2020).

Assim, diante do cenário incontestável de rápida mudança, a escola e a educação, por meio dos educadores, necessitam se envolver com as tecnologias e suas ferramentas, as inovações metodológicas e a realidade virtual, que por muitas vezes foi alvo de resistências. Além disso, a presença de tecnologias no ensino ainda não é uma realidade em muitas instituições públicas, sendo muito aquém do que deveria para ter um verdadeiro avanço na educação brasileira (DA SILVA; DA SILVA, 2021). As tecnologias educacionais ainda não fazem parte do dia a dia da maioria das escolas brasileiras, logo ministrar aulas não presenciais na Educação Básica nesse contexto torna-se extremamente desafiador. Visto que muitos

educadores não têm formação específica para o manejo dessas ferramentas tecnológicas e voltadas para educação (DOS SANTOS et al., 2020).

Cunha, Silva e Silva (2020) relataram que 67% dos professores declaram necessidade de aperfeiçoamento ou formação para utilizarem as ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico. E 76% dos docentes mobilizaram para aprender o manejo dessas tecnologias educacionais. Uma vez que, a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial, e nem continuada, a preparação para o uso de tecnologias na educação.

Agravando ainda mais esse cenário, muitos docentes relatam a falta de assistência das escolas para prover os recursos e ferramentas necessárias para o ensino remoto. Dessa forma, os docentes têm que estruturar suas casas com recursos financeiros pessoais. De repente, os sujeitos da educação estavam diante das barreiras tecnológicas e econômicas para prover condições materiais necessárias para atender o alunado (LACERDA; JUNIOR, 2021). “Assim, os professores estão desenvolvendo aulas de acordo com o que imaginam e têm condições de realizar, sem técnica ou instrumentalização” (LACERTA; JUNIOR, 2021, p.9).

Assim, a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais foi um dos possíveis fatores que gerou o aumento da carga de trabalho dos docentes. Na educação não houve qualquer apoio quanto a recursos e equipamentos tecnológicos para as secretarias estaduais e municipais de educação, perante a única alternativa possível: o ensino remoto. Este, apresentado como solução durante a pandemia deparou se com a inexperiência no manejo de ferramentas tecnológicas por parte do corpo docente e a falta de recursos tecnológicos de grande parcela dos alunos (LACERTA; JUNIOR, 2021).

Estes desafios trazem aos profissionais uma carga de responsabilidades muito maior, pois a escola, sobretudo a pública, não está preparada para um modelo de educação com o uso de tais tecnologias, visto que não atinge a todos os alunos. E nos faz refletir acerca da democratização da educação neste momento, e quem realmente está sendo beneficiado com esse modelo de aulas *online*, pois os prejudicados são evidentes (DA SILVA; DA SILVA, 2021).

Conforme Mendes e Souto (2021), durante a pandemia, professores e estudantes de escolas públicas apresentam acentuada dificuldades de acesso às tecnologias digitais, quando comparado a redes privadas. Mostram, da mesma forma, as dificuldades de formação e de condições de trabalho dos docentes e gestores, em contextos de isolamento, para atuarem com as tecnologias e ferramentas digitais, afetando a organização didático-pedagógica. Questão essa, muito comum em instituições públicas e privadas, porém, mais acentuada nas primeiras (MENDES; SOUTO, 2021). Ou seja, a relação dos sujeitos, da escola e a tecnologia ainda é

conflituosa, mesmo na sociedade globalizada, sobretudo nos sujeitos de instituições públicas (DOS SANTOS et al., 2020).

Além disso, como os estudos e tarefas eram feitos de modo remoto é difícil para o professor ter a certeza que o próprio aluno que fez a tarefa. A falta de conhecimento por parte da família também dificultou o apoio destes para os alunos (DOS SANTOS et al., 2020). Associado a isso, os educadores acompanharam mais de perto algumas realidades familiares como falta de estrutura familiar, falta de recursos tecnológicos, dificuldades de fazer as atividades e de participar de aulas *online* (HACKENHAAR; GRANDI, 2020). Ou seja, o êxito na aprendizagem transmitida *online* depende do perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, apoio dos pais (principalmente no ensino infantil), o acesso à internet e a aparatos tecnológicos. Além da formação e competência digital dos professores para a docência no ensino remoto (VIEIRA; DA SILVA, 2020).

Conforme Da silva e Da silva:

Vivemos uma situação atípica, em que o uso do computador (ou celular) e da internet se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, onde a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagem em telas, o contato humano trocado pelas videoconferências ou vídeoaulas. Tudo isso sem que as escolas, alunos e professores pudessem se preparar. Um momento em que, além da preocupação com a vida e saúde, os alunos, professores e demais profissionais da educação, também precisam se preocupar em cumprir horários, metas, e tudo o que envolve os regulamentos escolares (DA SILVA; DA SILVA, 2021, n.p).

Nessa perspectiva, os professores tiveram que assumir uma nova didática e metodologia diferenciada frente a esses desafios, tornando-se protagonistas do processo e evidenciando o papel do aluno como um mero executor das ações exigidas pelo professor. Tais desafios podem também ocasionar uma sobrecarga de sentimentos e emoções para ambos os sujeitos tendo em vista que os efeitos da pandemia afetam a todos indistintamente, haja vista que são novas experiências, frustrações, sobrecarga e desgaste emocional e físico (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020).

Sobretudo, o trabalho remoto não inaugurou a situação de intensificação do trabalho docente, no entanto trouxe ainda mais sobrecarga de trabalho para os(as) professores(as), com transformação das abordagens pedagógicas em encontros virtuais, da sala de casa em sala de aula, além da necessidade da aprendizagem de novas formas de ensinar. Situações capazes de ocasionar maior insatisfação com o trabalho entre os docentes (ARDANA et al., 2020).

Conforme pesquisa de Oliveira e Junior (2020) em média 82,4% dos docentes entrevistados afirmaram dedicar maior quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais. Além disso, alguns docentes tiveram salários reduzidos em dissonância com o que determina a Medida Provisória N° 934, de 01/04/2020 do governo federal. Em um dos questionários, presente na pesquisa “O trabalho docente em tempos de pandemia”, foi feito um registro a este respeito:

Muita cobrança em relação a documentar todo o processo de aulas remotas, nos planejamentos e relatórios, seguindo formatações rigorosas, tendo que ter habilidades tecnológicas de uma hora para outra, sem oferecer nenhum suporte e acolhimento, é assim, se vira, se não ficará sem pagamento. Salário atrasado, passando do quinto dia útil previsto em lei. Vivo uma solidão pedagógica total! (LACERDA; JUNIOR, 2021, p.9).

Considerando a redução salarial, o aumento da jornada de trabalho, a falta de apoio e de condições oferecidas aos docentes diante do ensino remoto, intensifica-se o estresse, esgotamento físico e falta de motivação, além da ameaça de desemprego (LACERDA; JUNIOR, 2021).

As condições de trabalho docente que há décadas apresentam limites e precariedades que comprometem o trabalho pedagógico, mesmo no modelo presencial, agora refletem-se na realização do processo de trabalho de modo remoto. Ou seja, nos deparamos com um conjunto de novos e velhos conflitos que perpassam o trabalho docente de forma agressiva (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020). Além disso, o novo contexto escolar intensificou o trabalho e sua precarização, o avanço de propostas neoliberais, flexibilização curricular, desvalorização e redirecionamento do trabalho dos docentes, e a tensão criada pela busca de resultados, a partir das pressões em continuar as avaliações com prazos estipulados (ARDANA et al., 2020). Dessa forma, num contexto de políticas neoliberais aplicadas à educação, os docentes ainda estão constantemente sendo coagidos sob vigilância das secretarias de educação, das direções das escolas e dos pais. Assim, a pressão por resultados se acentuou durante a pandemia (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Nessa perspectiva de ensino remoto, foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar o conhecimento tecnológico, e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido (VIEIRA; RICCI, 2020). Contudo, o maior desafio recaiu sobre os professores, que precisam adaptar os conteúdos, dinâmicas de sala e

avaliações, sem causar danos ao processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES; SANTOS, 2020). Cabe ressaltar, que o trabalho docente envolve a organização e gestão escolar, com objetivo principal a aprendizagem dos alunos. Na pandemia é ainda mais importante essa articulação devido a esse processo de muitas adaptações e aprendizagem para a comunidade educativa em geral (RODRIGUES et al., 2020). Dessa forma, essa nova modalidade apresenta muitos desafios quanto o trabalho docente, gerando incertezas, e ampliando cargas de trabalho e riscos para a saúde mental desses trabalhadores, com consequências para a socialização e instrução dos estudantes (RODRIGUES; SANTOS, 2020).

Portanto, no momento da crise sanitária frente a COVID-19, com o isolamento, distanciamento social, problemas em relação à formação de professores, à valorização da profissão docente e condições materiais mais adequadas para o trabalho com as tecnologias digitais na educação foram agravadas. Também foi observado que os estudantes, os professores e as famílias têm se esforçado na tentativa de superar os obstáculos e prejuízos decorrentes da interrupção das aulas presenciais. Esse período, portanto, se evidencia também pela clara percepção de que o papel de mediação que exerce os educadores, não pode ser substituído pelas tecnologias. Todavia, por mais eficazes que as tecnologias possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, como um bom professor, a dinâmica de socialização e interação (FUCHS; SCHÜTZ, 2020). Diante disso, compreender e analisar essas questões não são tarefa simples, pois se trata de uma multiplicidade de condições. O trabalho docente remoto exige também que na outra ponta as condições de sua realização estejam asseguradas. Nesse sentido, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também (OLIVEIRA et al., 2021).

A questão sobre o ensino remoto emergencial é muito preocupante, uma vez que a escola se torna um território virtual, liquidamente diluído nos espaços, nas dinâmicas dos domicílios, e das pessoas que neles habitam (OLIVEIRA et al., 2021). Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), ao menos um terço das crianças em idade escolar em todo o mundo não conseguem acessar o ensino a distância. Na América Latina são 13 milhões de crianças sem acesso à educação. Dessa forma, a legislação que tenta delinear os rumos da educação nacional no contexto da pandemia respalda-se em uma regulamentação distante da realidade, e tenta fazer valer um modelo de ensino que não leva em conta, por exemplo, que mais de quatro milhões de estudantes no Brasil não têm acesso ao material básico para acompanhar aulas ou atividades remotas (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

Os resultados da pesquisa sobre o trabalho docente e a educação básica com a pandemia COVID-19, evidenciam uma constatação negativa sobre o ensino remoto, onde 83,9% dos professores afirmaram que houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). Pois, há ausência de recursos tecnológicos e devido ambiente reservado para estudo, comprometendo, assim, a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados. Além disso, no ambiente virtual é mais complicado para o professor gerir o controle e manter os alunos concentrados (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Tais dados, evidenciam considerável percentual de estudantes que não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as atividades remotas. Só na educação infantil 36,7% dos(as) estudantes não têm acesso aos recursos necessários. No ensino fundamental o percentual é de 37,5% nos anos iniciais, e 37,8% nos anos finais. Já no ensino médio, o percentual de estudantes que não têm acesso às ferramentas necessárias para acompanhar as aulas é de 32,5% (GESTRADO-CNTE, 2020).

A média de estudantes que não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas está entre 22,9% a 29, 2%, variando de acordo com a etapa de escolarização. De 1 a cada 4 estudantes não possui acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades. Esses dados são importantes para nos ajudar a refletir sobre algumas dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens para acompanhar as atividades de ensino remoto, às quais foram submetidas de forma abrupta (GESTRADO-CNTE, 2020).

Assim, as fragilidades dos sistemas de ensino no Brasil somado aos limites socioeconômicos que impedem o acesso a recursos tecnológicos por parte da população, evidenciam os desafios que a educação pública enfrenta. Ou seja, a situação desafiadora, envolve desde a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, a pouca experiência dos professores e a falta de capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, até a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

Conforme exposto, são muitas as dificuldades apontadas pelos alunos e professores, tanto no que diz respeito ao manuseio de tecnologias, ao tempo destinado as atividades ou mesmo ao processo de ensino-aprendizagem. É notório que as escolas e seu público não estavam preparados para este momento, muito menos para o tempo para o qual ele vem se estendendo. Assim:

Professores e alunos tiveram suas funções deturpadas pelo novo formato de ensino remoto, as tecnologias agora ocupam o espaço que antes era ocupado pelas relações sociais, o diálogo agora é através das telas, a troca de informações, os questionamentos (quando ocorrem) é por meio de *chats* e plataformas. Desta forma, professores acabam se configurando como produtores de atividades, conteúdos e vídeos, exigindo que a sua função vá além do planejamento pedagógico, pois agora também é necessário que o docente tenha conhecimentos básicos sobre edição, postagens, etc. Os alunos que antes tinham o apoio do professor e dos colegas no desenvolvimento das atividades, agora precisam se adequar as atividades *online*, com o acompanhamento dos pais (quando estes conseguem dar suporte), muitos sem nenhuma condição de dar conta de toda a carga de atividades que recebem semanalmente, isso quando estes alunos possuem acesso à internet (DA SILVA; DA SILVA, 2021, n.p.).

Portanto, as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, entre outros. Nesse sentido, compreendemos que o ensino remoto desconsidera as condições sociais e culturais das comunidades escolares. Isso aumenta o abismo entre as classes econômicas privilegiando aqueles que, necessitando, podem permanecer em isolamento social e têm acesso *on-line*, bem como os grandes conglomerados empresariais da educação e as escolas particulares, alijando as classes menos favorecidas (DA SILVA; DA SILVA, 2021).

A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, especialmente em momentos de crise como este. Diante disso, o Estado deve ampliar e promover formas diversificadas de acesso ao conteúdo na educação remota. Além de criar possibilidades concretas de atravessar o momento com o mínimo de efeito possível sobre as crianças, jovens e familiares, e isso é pensar a educação no bojo de políticas intersetoriais (MENDES; MARCOLINO; DE ARAÚJO, 2022).

A educação deveria pautar-se sempre na busca pela transformação e preparação para o futuro, considerando os processos sociais e culturais articulados a esse fenômeno. O que é possível identificar, no entanto, são sinais históricos desordenados entre o que a escola regular oferece e o que a sociedade efetivamente necessita. Diante disso, é preciso repensar a educação escolar, a formação de professores, a concepção de aprendizagem, da ação

pedagógica, do currículo, dos próprios sujeitos do processo educacional, e o valor social da educação e da escola (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020).

A educação brasileira precisa, principalmente após o momento em que essa pandemia cessar, depois de meses de isolamento social, é a presença dos professores e de toda a comunidade escolar nas escolas, não de mais distância na educação. Assim:

A chegada da pandemia trouxe a oportunidade de aprendermos muito, de nos tornarmos uma escola diferente. Por mais que caminhamos na direção de novas incertezas, com muitas dúvidas, acreditamos que esse momento trouxe experiências significativas. Mesmo com grandes desafios, temos convicção que estamos vivenciando um período de ruptura educacional, as mudanças estão acontecendo e vão continuar. Que tenhamos sabedoria e sejamos capazes de realizar transformações profundas no mundo que vivemos e compartilhamos. Se queremos que o mundo se torne melhor e mais humano, teremos que antes melhorar a nós mesmos, e nos tornarmos mais humanos (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020, p.53).

Trata-se de um momento de reflexão para que os rumos da educação escolar brasileira sejam revistos: olhar para o passado, viver o presente e, principalmente, pensar no futuro. Ou seja, fomentar a tendência do ensino *online* aliado ao ensino presencial, na educação básica e secundária, em prol de uma educação transformadora, emancipatória, inclusiva e de qualidade (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020).

Assim, a reflexão aqui proposta evidencia a necessidade da discussão e do posicionamento deste tema a partir dos principais sujeitos envolvidos, na expectativa de dar voz aos sujeitos da educação e promover o combate as condições precárias de trabalho em meio a uma situação atípica como esta. Reiteramos a importância da pesquisa e discussão, as quais evidenciam as lutas nos diversos espaços para a promoção de educação de qualidade, um ensino reflexivo, e que garanta o mínimo de igualdade nas condições de acesso.

3.4 Políticas, gestão, direito à educação

As políticas de isolamento social na pandemia por COVID-19 mudaram de forma drástica o cotidiano da população. O que possibilitou a identificação de várias dificuldades, da pauta macroeconômica à social ou ambiental (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020). No que diz respeito à pauta específica da educação, a manifestação mais sensível dos impactos do coronavírus no Brasil se observa nas redes públicas de ensino, que sofrem constantemente com a falta de recursos, onde a tarefa de garantir a qualidade, o direito, acesso e permanência

à educação, durante o isolamento social, torna-se ainda mais complexa. Isso devido ao fato de a educação remota ser heterogênea, e não coberta aos discentes de baixa renda, onde as famílias apresentam maiores limitações no auxílio aos estudos, por possuírem pouca escolaridade. Além das condições socioeconômicas e de infraestrutura, já que as famílias são geralmente mais pobres e vivem em domicílios menores e mais restritos, onde a educação em casa pode vir a se tornar uma missão impossível (PERES, 2020).

Diante dessa possibilidade emergente, revela-se a precariedade socioeducacional de vários países, dentre eles o Brasil. Em um país de alta vulnerabilidade social, como é o Brasil, de diversidades e carências econômicas, habitacionais, sanitárias, destacam-se agora, dentre outras questões, especialmente as carências profissionais para a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a disponibilidade dos próprios recursos tecnológicos para o desenvolvimento educacional em ambientes virtuais. Assim, a população passa a conviver com mais desafios, juntamente aos múltiplos já existentes na educação brasileira (PERES, 2020).

As diferenças entre níveis e oportunidades de aprendizagem já eram relevantes no ensino regular entre alunos de classes sociais diferentes, e entre alunos de escolas públicas e privadas no Brasil e no mundo (BONILLA; PRETTO; SENA, 2020; UNESCO, 2021). Com a pandemia, somado a acentuação das diferenças sociais, vários trabalhos apontam para a perda de aprendizagem dos alunos, com o crescimento do abandono escolar, tudo isso sofrendo algum tipo de influência da falta de coordenação do Sistema Nacional de Educação pelo executivo federal (CAVALCANTE; DOURADO; MARTINS, 2020; COUTO et al., 2020; CONJUBE et al., 2021; OLIVEIRA et al., 2021; MENDES; SILVA, *no prelo* apud MENDES; SOUTO, 2021).

Perrenoud (2000) considera que a preocupação em ajustar o ensino às condições dos alunos e professores não surge apenas no respeito às pessoas e ao bom senso pedagógico. Tal preocupação faz parte de uma certa exigência de igualdade. Segundo o autor, a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais – por questões culturais, sociais e econômicas – em desigualdades de aprendizagem e, por consequência, desigualdades sociais, culturais e econômicas do alunado das camadas populares (PERRENOUD, 2000).

Além disso, no governo atual, as desigualdades sociais foram drasticamente potencializadas em aspectos que já eram deficitários, como as desigualdades e vulnerabilidades sociais (MENDES; SOUTO, 2021). Com o novo modelo de ensino, o acesso à escolarização é um privilégio das classes sociais mais favorecidas que possuem os aparatos tecnológicos necessários para acesso às plataformas de aprendizagem (BARROS; MATIAS,

2021). Ou seja, com a pandemia e a negligência da atual gestão, as políticas públicas emanadas pelo governo intensificam as desigualdades, inclusive no campo educacional (MENDES; SOUTO, 2021).

Nessa perspectiva, a morbidez da política do governo de Jair Bolsonaro acentua a pauta neoliberal para a educação que é construída por meio do pensamento “ultra neoliberal e autoritário-fascista” de organização do novo Estado, seguindo propósito de regressão das políticas sociais (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020). Ou seja, além do acirramento das desigualdades estruturais, o país foi afetado pela reforma neoliberal e reacionária das políticas públicas sociais que vem sendo realizada desde 2016, gerando retrocessos também para a educação. Assim, o retrocesso educacional tem se intensificado, excluindo os estudantes que, por motivos econômicos, não tem acesso às tecnologias digitais e à *internet* (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020).

De acordo com os estudos realizados pelo Colemarx (2020), 20% dos domicílios brasileiros, o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais, não estão conectados à *internet*. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas, e 71% cursando o ensino fundamental. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem *softwares* atualizados e capacidade de armazenamento. Além de serem de uso comum de três ou mais pessoas. E ainda, a maior parte do acesso à *internet* é realizada por meio de celulares, o que não assegura conectividade compatível com as plataformas de EaD (COLEMARX, 2020, p. 16).

Em adição, os recursos públicos têm sido retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública que beneficiam os bancos e as empresas privadas. Essas medidas já vinham fragilizando a economia, incrementando ainda mais o desemprego, e aumentando o imenso fosso entre ricos e pobres na sociedade brasileira, tendendo a se agravar com as restrições impostas pela pandemia. Ou seja, a pandemia revela um cenário de graves problemas sociais que a antecedem, e que a partir dela são agravados. Esses atingem principalmente as populações menos assistidas pelo Estado neoliberal. Portanto, a pandemia não atinge a todos da mesma forma (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). Nesse cenário:

[...] a pandemia do capital mostrou o flagelo, a virulência, a devastação, que o capitalismo dos nossos dias pratica em relação à classe trabalhadora. E ele é diferenciado. Prejudica mais a classe trabalhadora feminina do que a masculina. Mais a classe trabalhadora negra, do que a branca. Mais a trabalhadora negra do que a mulher

branca. Mais a trabalhadora indígena em relação à mulher branca. Mais o trabalhador e trabalhadora imigrante do que o trabalhador nativo (PALÚ, 2020, p. 91).

Nessa perspectiva, deparamo-nos com uma sociedade impactada pela falta de políticas públicas sociais, onde o governo brasileiro preferiu focar na economia, demonstrando sua preferência pelas ações que auxiliem o grande capital, as empresas e os mercados, em detrimento de escolas e hospitais. O governo brasileiro demonstrou, assim, ações pontuais e distantes das necessidades de implementação e fortalecimento das políticas públicas sociais (BARROS; MATIAS, 2021). Nesse contexto, a garantia a educação escolar foi afetada ainda mais em várias dimensões sociais, econômicas, sanitárias e políticas (NUNES; REZENDE, 2021). Assim:

No Brasil este cenário é mais grave e, como se não bastasse, a política que está em curso no país, referendada pelo financiamento da elite para o desmonte da educação, nega aos que mais precisam do acesso e a garantia do direito à educação. Isso se dá por meio do parasitismo da coisa pública, que consiste em um Estado mínimo para as políticas sociais e um Estado máximo para o trato do interesse privado. Uma minoria privilegiada de base econômica e privatista usa o Estado para usurpar os recursos do público, diminuindo os direitos da classe trabalhadora cada vez mais (NUNES; REZENDE, 2021, p.981).

Dessa forma, o cenário político e social brasileiro é o resultado de decisões e omissões de políticas sociais. Compreender os impactos sociais da pandemia no Brasil, corresponde a repensar sobre as políticas necessárias, porém o presidente Bolsonaro difundiu ideias de que a economia deveria continuar, em detrimento da saúde pública e da educação (BARROS; MATIAS, 2021). Assim, desde o início da COVID-19 houve discursos radicais e conservadores, os quais diante do novo cenário defendem a economia e não a vida humana (PALÚ, 2020). Nessa perspectiva:

O direito à educação de qualidade ficou comprometido, pois para além da não mobilização de recursos imediatos para esta garantia, não houve uma articulação efetiva junto ao plano de contingência sanitário que se considera, ou ao menos incorpora-se a necessidade de se (re)pensar o arranjo escolar neste momento particular da história. É entendível que a suspensão das atividades escolares presenciais fora o melhor encaminhamento por parte do estado, porém apenas a indicação da implementação do ensino remoto sem planejamento e organização articulada na própria rede de educação configura-se como a maior falha da gestão governamental (FONTOURA, 2021, p.1085).

Assim, diretores de escolas da rede mobilizaram seus recursos na garantia da efetivação do direito à educação, mas sem orientação clara e objetiva. A mobilização das ações para a dinâmica escolar ficou a cargo das escolhas dos diretores escolares. A qualidade foi relegada a um segundo plano, pois o foco nesse processo foi na oferta educativa ao maior número de alunos possíveis, desconsiderando as necessidades imediatas dos estudantes (FONTOURA, 2021).

Nesse sentido, é possível identificar elementos da concepção de gestão predominante no regime autoritário ou a presença forte do que se categoriza como gestão gerencial, cuja emergência entre nós data dos anos 1990. Ela surge no bojo das transformações do mundo capitalista que impõem novos padrões de regulação, articulados às orientações neoliberais, nos quais a educação possui centralidade (FONTOURA, 2021).

Nesse viés, a implementação do ensino remoto no âmbito de um discurso e uma prática gerencialistas da educação no contexto da pandemia tem naturalizado a Base Nacional Comum Curricular em uma perspectiva reducionista e pragmática, que vai se afirmando pela epistemologia da prática, pela teoria das competências, pela padronização curricular e, em muitos casos, pela assimilação de plataformas e dinâmicas que negligenciam o processo pedagógico. Ao mesmo tempo, induz o profissional da educação a uma relação com a tecnologia e suas plataformas como um fim em si mesmo. Esse cenário sinaliza a complexificação das disputas, agora amplamente acentuadas por novas formas de interpenetração das esferas pública e privada, em detrimento do domínio público, da educação pública, de seus estudantes e profissionais (SIQUEIRA; DOURADO, 2020).

Contudo, na atual conjuntura, a crise da acumulação do capital sem precedentes, aliada a terrível crise sanitária que se impôs à toda a sociedade no mundo, aparece como uma espécie de caixa de ressonância onde transparece de forma cruel a que ponto chegamos em termos das terríveis dificuldades que a escola enfrenta, já somadas à brutal desigualdade do acesso à educação pública de qualidade. É nesse cenário de disputas e retrocessos que está inserida a educação pública brasileira (DA FONSECA; DE MELO; GARCIA, 2021).

Portanto, a chegada ou a visita do novo coronavírus agrava essa situação. A pandemia causou transformações em muitos setores da vida humana e da sociedade. No campo educacional não foi diferente. A grande maioria dos países, após o reconhecimento da pandemia, teve as aulas suspensas. Diante dessa nova realidade, para a qual ninguém estava preparado, foi necessário repensar a oferta desse direito. A pandemia agravou a situação de desmonte da educação brasileira que já estava em curso, ela desnudou aspectos que estavam

encobertos, que mostram a fragilidade da educação básica pública e da democracia brasileira (FONTOURA, 2021).

Embora as medidas emergenciais tenham sido na intenção de amenizar tais impactos, há uma necessidade urgente de se pensar coletivamente sobre ações para reparar essas perdas, “é perverso imaginar que, sem renda, vivendo o estresse, o sofrimento, a dor, a humilhação de sequer lograr alimentos, as famílias tenham condições de assegurar, privadamente, espaços e tempos adequados à aprendizagem” (COLEMARX, 2020, p.7). Os problemas deste modelo esbarram-se gigantescamente na realidade de alunos e professores da rede pública. O modelo fere o direito democrático de aprendizagem, uma vez que não respeita o ritmo dos alunos e da turma, chega a ser uma aula superficial para o aluno, o que não é suficiente para fazê-lo entender e apreender. O momento atual exige, portanto, a participação coletiva de todo poder público e de toda comunidade para se pensar políticas públicas que viabilizem o acesso à educação e à vida social. A garantia de igualdade constitucional de condições de vida para todos nunca se fez tão necessária quanto no momento relatado e após ele (DA FONSECA; DE MELO; GARCIA, 2021).

Dessa forma, a pandemia e as transformações por ela causadas colocam “em xeque” não somente os sistemas de saúde mundial, mas também apontam para a importância de problematizarmos o estágio atual do capitalismo e suas implicações para a humanidade, em especial, para o campo educacional. O cenário de potencialização das incertezas quanto às políticas públicas sociais desenvolvidas pelo Estado face ao conjunto de forças conservadoras, elitistas, e defensoras do Estado mínimo, que foram fortalecidas e estão no governo. Confirma-se, cada vez mais, o quanto o Estado brasileiro tem primado não apenas para a manutenção do sistema capitalista aqui vigente, mas também para o seu processo de dominação, atenuado por estratégias de discursos que deturpam os fatos, e apelam ao apoio popular e ao senso comum, para resolução de conflitos que necessitam de técnicas e planejamento estratégico com respaldo científico (BARROS; MATIAS; 2021).

Dessa forma, em um contexto em que o Estado está cada vez mais imbricado ao setor privado, contribuindo direta e indiretamente para o lucro capitalista, torna-se primordial recuperar a discussão sobre o significado da educação e das instituições escolares, e realizar a defesa da escola pública com sentido público (GALZERANO, 2021). Para tanto, este é, também, o momento de reorganizar o campo das forças progressistas e populares para a resistência e o enfrentamento, na condução de uma reflexão mais ampla e embates mais efetivos que resultem no reforço da educação e das escolas públicas, de seu papel político-pedagógico, e de novas rotas que possam contribuir com a garantia do direito social para todos,

incluindo-se a formação de profissionais da educação e a efetiva criação de uma plataforma pública que envolva as instituições de educação básica e superior (SIQUEIRA; DOURADO, 2020).

Assim, a conjuntura da Pandemia tem, em contrapartida, proporcionado uma articulação social mediada pelo debate promovido por movimentos e entidades comprometidas com a qualidade da educação, com a participação de teóricos, pesquisadores e profissionais da educação, voltados para orientações ao combate a pauta neoliberal de enfraquecimento da escola pública. Por outro lado, percebemos a desconsideração da qualidade da educação em prol da ideologização partidária do MEC e a falta de estrutura mínima, quer seja material ou humana, da rede pública para promoção de uma educação de qualidade, que atenda a todos de forma igualitária (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020). Contudo, há muitas desigualdades, e educação não é privilégio, e sim um direito, garantido tanto na CF/1988, quanto na LDB/1996 (RANIERI; ALVES, 2018).

A CF e a LDB preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010; RANIERI; ALVES, 2018). Sabe-se que, historicamente e em situações normais, esse direito já é negado a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira. Nesta conjuntura da área do direito à educação encontram-se inseridas reflexões sobre o momento atual pelo qual a sociedade mundial vem passando desde 2020, com a pandemia da COVID-19, que significou descortinar a fragilidade do sistema educacional brasileiro, através de políticas públicas incapazes de garantir o que está prescrito na legislação.

Nesse cenário o direito à educação não pode ser compreendido como apenas uma mera opção política, pelo contrário, é preciso que seja considerado uma conquista de demandas sociais, a partir do reconhecimento da importância da educação como um importante elemento no desenvolvimento da nação, e da sua dimensão social presente no seu entendimento como um bem público. Neste sentido, a pandemia evidenciou as contradições em torno do modelo neoliberal, não obstante, ressalta as fragilidades do sistema educacional, evidenciando a atuação coordenada do estado capitalista para retroceder quanto às conquistas dos direitos sociais. Assim, faz-se necessário, suscitar reflexões como forma de resistência, de denúncia, e apontar caminhos possíveis de ordenamento durante e pós-pandemia no que diz respeito à construção de uma educação popular, pública, democrática e, sobretudo, libertadora (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020).

O contexto pandêmico evidenciou também o quanto é importante o papel e a atuação do Estado na garantia do direito à educação, a sua falta impacta diretamente no trabalho

desenvolvido pelas escolas públicas. A qualidade social da educação emerge como um importante pauta no debate do que chamamos de uma nova perspectiva educacional no cenário (pós) pandemia. O direito à uma educação pública de/com qualidade social deve ser preservado, pois são nesses momentos de crise que percebemos a importância da escola não apenas na formação técnica de caráter instrumental, mas também aquela que incorpore em suas práticas a valorização do conhecimento simbólico e sensível para uma educação emancipadora (FONTOURA, 2021).

Apesar disso, a discussão gira em torno do retorno do ensino presencial, haja vista que muitos setores da economia e da sociedade pressionam pela retomada das atividades, embora o alerta da pandemia ainda esteja vigente. A pressão pelo retorno das atividades é exercida pelo setor privado de ensino e vem, paulatinamente, pressionando para que as escolas do setor público sigam o mesmo caminho, contudo, sem que sejam discutidas as condições de realização do trabalho escolar (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

As reflexões que compõem esse capítulo trazem relevantes contribuições para a compreensão acerca dos rumos das políticas educacionais no governo atual. Seja em relação ao acesso e permanência dos estudantes na educação, à qualidade da educação, aos novos processos de gestão e privatização da educação. E aos retrocessos no campo dos direitos humanos e sociais, às políticas de financiamento da educação, ao planejamento educacional e à avaliação, ou, ainda, ao desenvolvimento dessas políticas nos sistemas de ensino no período de excepcionalidade devido à pandemia ocasionada pelo Coronavírus (GALZERANO, 2021; NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020).

Considerando, portanto, os elementos e análises preliminares apresentados, a partir do olhar sobre o ensino remoto emergencial adotado em alguns estados e municípios brasileiros, podemos dimensionar o impacto da falta de colaboração federativa, planejamento participativo e, sobretudo da gestão democrática da Educação para as redes e sistemas municipais de educação, sobretudo para a aprendizagem dos alunos, perpetuação e ampliação das desigualdades sociais, educacionais e econômicas (DUARTE; HYPOLITO, 2020).

Este estudo finaliza demarcando que não se tem resposta a todos os questionamentos aqui pontuados, porém, sabe-se que foi na esteira de ações capitalistas, massificadas, feitas com ligeireza e com interesses mercadológicos, acima dos humanos, que cresceu o fracasso escolar, vitimizou-se as minorias, tornou-se as escolas ainda mais precarizadas e adoeceu-se docentes, estudantes e famílias. É preciso alertar que toda essa rapidez e interesses capitalistas trarão consequências na produção de mais exclusão social, fracasso escolar e queixas, que recaem sempre nas polarizações criança, famílias, escolas pobres.

Assim, as atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais, e geográficas, que caracterizam o mundo contemporâneo. Na ausência de diálogo com os principais envolvidos no processo (profissionais da educação, estudantes, funcionários da escola e famílias), não é possível caracterizar as decisões como coletivas e de interesse público. Além disso, ao excluir as vozes de pesquisadores das universidades públicas, de representantes das associações científicas e sindicais da área e dos diversos coletivos de professores, observa-se uma negação do conhecimento educacional historicamente acumulado. Do mesmo modo, não se pode construir, repentinamente, um modelo educacional que atenda a todos, em todos os lugares e a qualquer momento, com a falsa ilusão de que se está ensinando remotamente. É preciso educar no presente e, simultaneamente, ressignificar o passado e o futuro.

A grande demanda por aulas remotas exigiu respostas e busca por alternativas de forma rápida, na tentativa de minorar o desafio do acesso e da permanência de alunos na educação básica. Dessa forma, o Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto as políticas educacionais precisam ser mais bem planejadas e implantadas, baseadas nos indicadores sociais, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Assim, muitos alunos estão sendo “invisibilizados” e tendo seus direitos educacionais negados devido à negligência das autoridades públicas e a uma completa ausência de políticas públicas educacionais, que de fato atendam às necessidades e demandas dos estudantes (VIEIRA; DE ARAÚJO, 2021).

Diante dessa conjuntura, muitos alunos se sentem desmotivados, excluídos do processo, acarretando um grande e preocupante aumento da evasão escolar, devido ao rompimento do vínculo com a instituição. Falhas ficam claras no tocante à acessibilidade de tecnologias, visto que nem todos os estudantes vêm tendo as possibilidades e ferramentas adequadas para dar continuidade aos estudos à distância. E mesmo aqueles alunos que possuem todo o aparato tecnológico, há ainda um preocupante distanciamento presente na relação entre educando e o educador, considerando que em todos os níveis de educação, essa relação e aproximação entre ambos é primordial e insubstituível. Além disso, alguns lares não são considerados benéficos aos estudos, o que dificulta e intensifica ainda mais a complexidade dos problemas apresentados (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Além do mais, é preciso considerar que a referência para os alunos, familiares e professores é a educação presencial, e a pandemia não deu a eles condições, nem tempo suficiente, para adaptarem e transitarem para novas modalidades e abordagens. Hábitos

tiveram de ser rapidamente modificados para que o trabalho, a educação e o convívio familiar pudessem continuar de uma forma diferente do “normal”. Com isso, suas reações refletem insegurança, medo, solidão e despreparo. O que vemos então, é uma pressão muito grande sobre os docentes, que se sentem extremamente pressionados, angustiados, com muito medo e incerteza do futuro. O medo é constante em relação as perdas por direitos, garantias, benefícios sociais, e reajustes salariais. Portanto, esse quadro atual, aliado ao descaso do governo federal, põe em risco a efetividade do direito a educação no Brasil, e por outro lado, tem sido um elemento intensificador do trabalho docente (OLIVEIRA et al., 2021).

Portanto, o cenário pandêmico evidencia o aprofundamento das desigualdades sociais, as limitações do modelo de educação remota, o acirramento das exclusões de determinados grupos sociais, assim como, a intensificação do trabalho docente, e os impedimentos de convívio com o outro. Assim, a fragilidade das nossas escolas públicas fica ainda mais evidenciada nesse contexto de isolamento, apresentando um quadro de vulnerabilidade social que põe em risco a efetividade do direito à educação (PARENTE, 2017). Esse contexto, portanto, é marcado por um retrocesso em relação a democracia, onde, a sociedade contemporânea tem presenciado o acirramento da lógica privatista no setor público, e o redesenho do papel do Estado como provedor de direitos sociais, ocasionando colapsos na cidadania e na democracia, em que também a perspectiva da gestão democrática é ainda mais sufocada pela lógica empresarial na gestão da educação (PARENTE, 2017).

O propósito, entretanto, não tende a ser apenas negacionista e depreciativo quanto ao uso das tecnologias no ensino remoto, visto que não temos outra alternativa em tempos atuais de crise pandêmica, mas, sobretudo, o de revelar parte da realidade educacional e social agravada pela pandemia, de modo a provocar reflexões acerca da necessidade de um novo modelo de sociedade mais justa, igualitária e democrática, onde os recursos sejam usados com eficácia e distribuídos de forma equitativa. Além de priorizar melhorias na formação docente e o desenvolvimento de novos projetos que primem pela garantia do direito à educação, igualdade de condições para o acesso e a permanência à educação, e garantia de padrão de qualidade do ensino (PIRES, 2019).

Não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente. E sim de promover condições coletivas para gerar novas formas de pensar e de agir, quanto ao ambiente acadêmico, com novas atitudes e perspectivas. Assim será possível recriar os espaços e tempos escolares, com alternativas para aprendizagens coparticipativa, construir dinâmicas curriculares, e prover o papel dos gestores e professores com formação repensada (GATTI, 2020).

Diante dessa conjuntura, os desafios da gestão escolar no atual contexto vigente, constituem-se dos antigos problemas somados aos novos, e das possibilidades com que a equipe gestora da escola precisa enfrentar. Entre os desafios já conhecidos, estão a formação inicial e continuada de professores, o trabalho articulado junto a docentes e funcionários, a necessidade de garantir o sucesso escolar, unindo acesso, permanência e aprendizagem significativa por parte dos estudantes, a incorporação das novas tecnologias à prática pedagógica, e o estabelecimento de parcerias com as famílias (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020). Somam-se a esses a necessidade de redefinição e planejamento do calendário escolar, readaptação curricular em função do distanciamento social, manutenção e intensificação do vínculo com os alunos e famílias. Bem como, o esforço de reorganização do sistema educacional, na busca por estratégias para evitar o aprofundamento das desigualdades neste período, e a preocupação de alcançar a todos, na tentativa criativa de estreitar os laços e encurtar a distância, além da garantia significativa da continuação do processo de aprendizagem (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Nesse sentido, a educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos. Se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância nesse período de pandemia, onde uma prática dessa magnitude exige acompanhamento e pequenos ajustes que se fazem necessários, de forma permanente. No entanto, a crise pedagógica vivenciada em razão da COVID-19 precisa ser, pelo menos, uma via para identificar os limites e potencialidades de educar na sociedade do conhecimento, e reconhecer o fato de que as lições da pandemia parecem sinalizar soluções para o pós-quarentena na perspectiva de necessidades de transformação no campo da educação (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020). Dessa forma, o que, verdadeiramente, essa crise está exigindo das nações supera o conteúdo digital. Os sistemas de informação e gestão serão essenciais nos próximos anos para monitorar aspectos como a incidência de evasão, e a evolução das competências digitais e pedagógicas dos professores, para enfrentar as lacunas de aprendizagem que a pandemia vai deixar para trás (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Portanto, este período provocou muitas reflexões ou lições, ainda que iniciais, acerca do que precisará ser mudado na escola “pós-pandemia”. A primeira destas reflexões refere-se ao fato de que quem apenas segue currículos, sem estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, não entendeu o mandato educacional. Ou seja, não é prática viável apenas transpor conteúdo dos documentos curriculares, prescindindo dos pilares do que constitui o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar (VIEIRA; RICCI, 2020).

É necessário ter claro que, ainda que neste momento ocorram de forma não presencial, estas são práticas de ensino escolares e possuem, portanto, caráter intencional. Ademais, é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem (os quais nem sempre possuem as condições ideais) e, além disso, os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias (VIEIRA; RICCI, 2020).

4 PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E EDUCAÇÃO NAS MINAS GERAIS (2020-2021): ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE HISTORICAMENTE CONTEXTUALIZADA

A variável dimensão política se faz presente no ambiente escolar, pois as questões políticas e de legislação, são cruciais para o planejamento educacional (ANTUNES, 2021), uma vez que a instituição é administrada por resoluções e estatutos emitidos pela Secretaria de Educação para que os gestores, os professores e demais funcionários operem. Diante dessa perspectiva, não se deve esquecer que são nas políticas e nos programas que se configuram iniciativas, diretrizes, orientações que impactam no cotidiano da escola. Nesse contexto, a ausência da política, enquanto possibilidade de manifestar a discordância do que está posto como “natural”, é o conformismo e aceitação da desigualdade social como um processo natural e individual. As relações sociais são constituídas em meio a conflitos e interesses de grupos/classes (LEAL, 2011).

A partir desta perspectiva de análise, neste capítulo nos deteremos mais especificamente à condução das políticas educacionais implementadas em Minas Gerais, no contexto da pandemia causada pelo coronavírus (Vírus SARS-CoV-2; Doença COVID-19), nos anos de 2020 e 2021, de modo a captar as perspectivas de gestão educacional nelas presentes, porém sem não antes localizarmos o contexto histórico em que esse Estado e suas políticas se situam.

4.1 Elementos de contexto: pandemia do coronavírus e educação no Brasil

O período pré-pandêmico no Brasil foi marcado por uma alta instabilidade política, com extrema polarização ideológica entre a população, que se arrastou por anos, culminando na eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, figura que se apresenta como conservadora e liberal, como Presidente da República. No seu primeiro ano de governo, em 2019, houve um aprofundamento das contradições, conflitos e embates, com questões partidárias internas, alianças e desalinhamentos estratégicos, ao lado do avanço de políticas neoliberais, como privatização de estatais; continuidade na reforma da previdência, iniciada no governo Dilma, aprofundada no governo Temer, e concluída no governo Bolsonaro. Além desses movimentos no campo político, deu-se encaminhamento da proposta de reforma administrativa para votação, sinalizando ao mercado financeiro e outros setores ligados ao grande capital, um

indício de otimismo econômico, mas que logo foi superado pelas constantes polêmicas e contradições do próprio governo (PEREIRA, 2022).

Em um momento histórico no qual a educação é tomada como pauta importante na agenda governamental, em que pesaram dados como a queda de desempenho nos índices da qualidade da educação brasileira, apresentados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no ano de 2019, início do governo Bolsonaro, medidas nos moldes gerencialistas para a resolução dos problemas foram anunciadas. Entre essas, as políticas de avaliação em larga escala foram instrumento para implementar o ideário político do atual governo (FERREIRA, 2021). Estas medidas se embasam por fundamentos que impedem um projeto educacional progressista em prol da defesa de um projeto que, expressa no:

[...] governo Bolsonaro uma configuração com, pelo menos, três núcleos: um núcleo conservador (onde figura o próprio Bolsonaro); um núcleo liberal (onde figura Paulo Guedes) e um terceiro núcleo que se superpõe aos dois anteriores, responsável pela implementação do autoritarismo social (onde figuram Moro e Mourão). As políticas públicas da atual fase serão marcadas, portanto, por estes núcleos de poder e suas múltiplas relações (FREITAS, 2018, p. 906).

Nessa perspectiva, Bolsonaro assume a presidência no marco de um regime no qual os mecanismos da democracia burguesa “normal” estão cada vez mais subordinados a atores sem voto, como o autoritarismo judiciário ou dos próprios militares, esses com uma participação elevada nos primeiros escalões do governo federal, tornando mais evidentes os objetivos perseguidos pelos setores dirigentes desde o golpe institucional², e ficam cada vez mais evidentes: impor ataques profundos à classe trabalhadora e à população pobre, e continuar cortando direitos sociais, e avançar nas privatizações (ROJAS; WANDERLEY, 2021). Contudo, as novas forças populistas da direita e seu programa autoritário se viabilizam dentro das regras democráticas (GIROTTI NETO, 2020).

Desde o ano 2008 o Brasil vivência uma crise orgânica do capitalismo mundial que se manifesta de forma desigual e combinada em cada país, em cada formação econômico-social, mas a partir do ano 2020 ocorre a crise sanitária decorrente da pandemia causada pela COVID-19, que aprofunda a crise econômica, política e social, que já estava em curso (ROJAS; WANDERLEY, 2021). Assim, o Brasil e o mundo se defrontam com uma nova realidade em

² O golpe institucional a que nos referimos aqui diz respeito ao processo de impeachment sofrido por Dilma Rousseff em 2016.

decorrência da pandemia da COVID-19 culminando numa desordem em todos os setores, político, econômico, educacional e sanitário (ZANDIFAR; BADRFAM, 2020).

Nesse contexto, a pandemia da COVID-19 atingiu o Brasil em um momento de fragilidade econômica, política e social, exigindo respostas emergenciais em termos de formulação e implementação de políticas públicas, bem como de coordenação federativa. Entretanto, a omissão do Governo Federal em todas as áreas, incluindo a saúde e educação, assentaram o Brasil em uma das piores situações do mundo, onde além de todos os prejuízos humanos trazidos por ela, escancarou um dos traços mais antigos e marcantes da região: a desigualdade (VALENTIN et al., 2022).

Com efeito, a pandemia ocorreu em um momento delicado da política brasileira, particularmente na educativa. O Brasil tem uma dívida social altíssima com diversos setores da sociedade, e ocupa a sétima posição entre os mais desiguais do mundo (ANDRADE; ARRUDA, 2020). A política educacional brasileira avança na direção da lógica economicista e pragmática, sustentada pelo neoliberalismo, e representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A qual impulsiona um modelo de escola e de educação guiada por orientações de organismos internacionais, que desde os anos 1990, tem por finalidade formular um título de escola para a população pobre dos países emergentes (LIBÂNEO, 2016).

Em continuidade ao que se vivenciou a partir do final do século XX, nesses dois primeiros decênios do século XXI, esses organismos com suporte financeiro de setores empresariados brasileiros, fundações privadas, e bancos, estão investindo fortemente em influenciar os sistemas educacionais em produzir pela escola o sujeito conectado aos interesses do mercado. Com isso, “no campo da educação vem ocorrendo corte de recursos financeiros, tanto para a educação como para a pesquisa, o desmonte de programas sociais, a privatização, a terceirização, a militarização na educação, e a desqualificação da profissão docente” (ZANOTTO; ZEN, 2021, p.56).

Nesse contexto, encaminha-se um conjunto de reformas neoliberais que visam a expansão do capital, aumento dos processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novas formas de gestão, financiamento, regulação e avaliação, com um olhar todo direcionado para a criação de um fundo público para a reprodução do capital, levando a um processo de naturalização da financeirização, que acelera a privatização e mercantilização da educação pública (FREITAS, 2018).

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) se instala no Brasil quando seriam votadas a PEC N° 15/2015, na Câmara dos Deputados, e a PEC N° 26, no Senado Federal, que

aprovaram a Emenda Constitucional Nº 108, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb é uma das principais fontes de financiamento da educação básica e, esse fundo se expiraria em 31 de dezembro de 2020. Devido a pandemia, as reuniões das comissões foram suspensas e as votações passaram a ser realizadas exclusivamente no plenário virtual da Câmara Federal (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Por meio de um acordo, protagonizado pelo presidente da Câmara Federal, ocorreu no plenário uma votação em caráter emergencial. Após muita mobilização, a Emenda Constitucional nº 108, que cria o Fundeb permanente, foi aprovada. Contudo, ainda ocorre a disputa para regulamentação para definir, em última instância, os critérios e as finalidades para a destinação dos recursos públicos empregados na educação básica (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Por certo, o que vimos avançar no cenário nacional foi a condução de políticas educacionais alicerçadas em uma compreensão pragmática e instrumental da educação, voltada para o trabalho e para o atendimento aos interesses do grande capital. Nesse sentido, se aprofundou a lógica da perspectiva neoliberal na gestão da educação, com a presença crescente de modelos gerencialistas da educação. Elementos e práticas da gestão democrática da educação são cada vez mais abandonados e negados, assim como aquelas práticas que poderiam estar orientadas pela perspectiva de uma administração dialógica (SANDER, 1995).

A presença de modelos gerencialistas na gestão da educação, ao conduzir para um aprofundamento da lógica neoliberal para as políticas educacionais faz com que na gestão da educação recuperem, com nova roupagem, elementos da administração burocrática da educação, com ênfase na divisão do trabalho dentro escola, a excessiva preocupação com os aspectos formais da organização escolar, com tendência marcadamente autoritária e legalista (SANDER, 1995), abandonando qualquer análise de contexto e uma visão mais ampla da educação, da escola e dos processos educativos que nela se realizam.

E Minas Gerais não está alheia ou fora desse contexto. Ao contrário, o que se observará é uma importante confluência entre as políticas públicas levadas a cabo em âmbito nacional e as políticas públicas conduzidas em âmbito estadual.

4.2 Minas Gerais e o enfrentamento da pandemia causada pelo coronavírus: políticas implementadas, perspectivas de gestão da educação

Minas Gerais é considerado o segundo estado mais populoso do país, com 21 milhões de habitantes, e o que possui o maior número de cidades, totalizando 853 municípios. Segundo Queiroz (2001), o estado é uma das regiões mais heterogêneas do país. Coexistem regiões dinâmicas, modernas e com elevados indicadores socioeconômicos e localidades empobrecidas e pouco desenvolvidas.

No campo educacional, os dados do Censo Escolar (2019) informam que Minas Gerais tem mais de 4,1 milhões de alunos matriculados nas redes municipais, estadual, federal e privada. Segundo o Censo, 85% delas estão nas áreas urbanas. Desses, pouco mais de 1,8 milhões são alunos da rede estadual de ensino, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG). A SEE-MG gerencia 3.603 escolas em todo o estado, inseridos em 3.288 unidades escolares em zonas urbanas e 324 em zona rurais, abrigando 85,3% e 14,7% das matrículas, respectivamente. Do total de alunos matriculados na rede estadual mineira, 50,2% são do sexo feminino e 49,8% masculino. Quanto à raça/cor, 30,7% se declaram brancos, 49,1% pardos, 6,2% pretos, 0,3% indígenas, 0,2% amarelos e 13,5% não declararam sua cor (OLIVEIRA et al., 2021).

Além das escolas urbanas e rurais, a SEE-MG também é responsável por estabelecimentos educacionais que oferecem Educação Especial Exclusiva (0,72%), abrigando aproximadamente 2.494 estudantes. Com relação à Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, o estado conta com 17 estabelecimentos, empregando 519 professores, dentre os quais 62 possuem formação em Magistério Específico Indígena. Quanto à Educação do Campo, são atendidas 21 Escolas Família Agrícola (EFA), que atendem 2000 estudantes em mais de 1200 comunidades, com o apoio do Governo do Estado (OLIVEIRA et al., 2021).

A eleição de Romeu Zema, em 2018, inaugura um novo ciclo no estado. Empresário e da direita liberal, filiado ao Partido Novo, Zema venceu as eleições com a promessa de modernizar e fortalecer a gestão pública. Com a crise orçamentária agravada pelas gestões anteriores, Zema tem implementado uma agenda notadamente liberal, marcada por cortes de gastos e investimentos públicos, restrições nas contratações de pessoal e privatizações.

Seu primeiro ano de governo foi pautado, no início, por um plano de equilíbrio das contas públicas estaduais, sob argumento de um rombo nessas contas e déficit no orçamento mineiro. Inicialmente o planejamento foi de corte de cargos comissionados, redução do

número de secretarias em uma reforma administrativa aprovada às pressas nos primeiros meses de mandato. Além disso houve negociação de dívidas e programação de proventos atrasados a servidores públicos (SOUZA, 2022).

O novo governo mineiro também foi marcado por planos de terceirização de diversos setores estratégicos, como por exemplo a educação. Conforme Pereira e Valente (2021, p.3) “Os princípios explicitados em seu Plano de Governo ‘Liberdade ainda que Tardia’ e ações para a educação até então implementadas, apresentam indicativos de caminhar em direção oposta a uma educação transformadora e emancipatória, de qualidade socialmente referenciada e à gestão democrática”.

Esse governo apresentou como solução para o problema na educação o “Ensino Público com soluções do Ensino Privado”. Ou seja, para o candidato do Partido Novo, era preciso manter a lógica do ensino privado para que o ensino público conseguisse alcançar a qualidade almejada, pois, segundo ele “a qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado”. Além disso, sinaliza que o ideal seria “Políticas de *vouchers*, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais como boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis” (PARTIDO NOVO, 2018). Ainda, segundo o governador mineiro, no que se refere à educação, apresenta as seguintes premissas:

É necessário trazer soluções do sistema de ensino privado às escolas estatais; Conferir maior liberdade às escolas e aos indivíduos, priorizando apenas conteúdos básicos essenciais, como português e matemática; Quanto menor a interferência estatal, melhor é o desempenho das escolas; Realocar de forma inteligente os recursos, a fim de aumentar o resultado médio do estado no desempenho educacional; Os alunos devem ter maior liberdade no aprendizado; A carreira dos professores deve ser pautada por indicadores de desempenho e satisfação dos pais; Os diretores devem ser escolhidos tecnicamente; Ensino rural personalizado e de qualidade com a utilização da expertise e da capilaridade de entidades públicas e privadas (PARTIDO NOVO, 2018, p. 38).

Portanto, a partir de 2019, em Minas Gerais, o novo governo manteve o embasamento de antigas políticas educacionais regidas pelo receituário neoliberal, com discurso enfático na defesa de maior autonomia e liberdade do indivíduo, a redução das áreas de atuação do Estado e a defesa do livre mercado, bem como a diminuição da carga tributária e a melhoria na qualidade dos serviços essenciais, como saúde, segurança e educação (SAINZ, 2018). Tais

perspectivas encontraram em Minas Gerais um terreno fértil na seara política para se desenvolver.

Diante do excesso de gastos públicos, impostos abusivos e corrupção, é necessário devolver o poder de decisão aos indivíduos para que possam fazer suas próprias escolhas e gerar mudanças. Sendo que “a garantia da liberdade é a única e verdadeira função do estado, e que, por isso, ele deve ser mínimo, pois o indivíduo deve ser dono de si” (PARTIDO NOVO, 2018, p.4).

Segundo Codato, Berlatto e Bolognesi (2018), o NOVO é um partido que busca organizar-se como uma empresa, formado por pessoas contrárias ao Estado de bem-estar social. Além disso, um recorte de classe pode ser pensado para analisar esse partido, considerando que é formado por profissionais liberais com ensino superior e com carreira profissional 100% conectada à iniciativa privada, que criticam os serviços públicos (CODATO; BERLATTO; BOLOGNESI, 2018). Dessa forma, o partido se coloca como uma opção de vertente liberal, defensora do livre mercado e da capacidade do indivíduo em promover mudanças na sociedade, não centralizando o Estado como um ator fundamental nesse processo (SAINZ, 2018). Ou seja, aprofundou-se a visão empresarial da educação.

[...] como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28-29).

O partido NOVO procura estabelecer a imagem de um partido não tradicional, como um partido fora do “jogo” da política. Contudo, essas características reforçam o neoliberalismo e vai ao encontro da despolitização e da racionalidade contrária ao Estado que promove privilégios a quem faz parte dele (BROWN, 2006; DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido, esse partido está fortemente ligado ao setor econômico empresarial (SAINZ, 2018).

No início do período pandêmico o governador mineiro se posicionou tentando manter uma imagem de imparcialidade e independência para o estado, porém, observou-se um alinhamento aos interesses do governo federal em diversas ações. Assim, o Plano de Governo traz a intenção de terceirizar a gestão das escolas públicas estaduais, o que remete também à geração de lucros do capital privado, caracterizando a educação como mercadoria (PARTIDO

NOVO, 2018). Dessa forma, “por meio de uma parceria bem desenhada, o Estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro” (PARTIDO NOVO, 2018, p.35). Assim:

O partido cumpre a cartilha neoliberal, entendendo o Estado a partir de uma lógica empresarial, com cidadãos como consumidores que somente buscam uma relação de eficácia e satisfação pessoal. Onde, um governo passa a ser pensado como um gestor, e o indivíduo passa a ficar incumbido da responsabilidade de mudança na sociedade, não sendo esse um processo coletivo (SAINZ, 2018, p.15).

Portanto, tem-se, assim, aquelas que seriam as bases orientadoras da nova gestão pública anunciada pelo Partido Novo para o campo das políticas de educação em Minas Gerais. Dessa forma, as políticas e ações anunciadas e implementadas por esse novo governo a partir de janeiro de 2019, apresentam indícios de pensamento neoliberal aplicado no contexto de Minas Gerais, e no contexto brasileiro (ADRIÃO; MARQUES; AGUIAR, 2019).

Aqui vemos, as perspectivas de gestão de caráter interacionista, ou dialógica, ou ainda da gestão democrática, ficarem ainda mais distantes nas políticas educacionais mineiras. Pelo contrário, o que temos aqui é o avançar da lógica gerencial orientando e adentrando, cada vez mais, as políticas e a gestão da educação nas escolas de Minas Gerais.

É esse o contexto educacional do estado quando a pandemia da COVID-19, gerada por um surto de doença respiratória, declarado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), assola o país e o mundo, no início de 2020. A situação iniciada a partir do contágio mundial em massa pelo COVID-19, por mais que se trate de uma questão de saúde pública, afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, gerando consequências econômicas, políticas, sociais e, ao campo educacional (VIEIRA; RICCI, 2020).

No dia 12 de março o governo mineiro declarou situação emergência em razão do surto provocado pelo novo coronavírus. Pelo Decreto Estadual nº 47.886 de 15/03/2020 o governo mineiro definiu sobre as medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). Esse Decreto instituiu, também, o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 (SEE, 2020).

Segundo o Art. 1º, §1º, o decreto aplicou-se aos órgãos, autarquias, fundações e às empresas estatais dependentes. Além disso, o Art. 2º dispôs sobre a composição do Comitê

Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19:

§ 1º – O Comitê Extraordinário COVID-19 será composto pelas seguintes autoridades:

I – o Secretário de Estado de Saúde, que o presidirá;

II – o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão;

III – o Secretário de Estado de Governo;

IV – o Secretário de Estado de Fazenda;

V – o Secretário-Geral;

VI – o Advogado-Geral do Estado;

VII – o Consultor-Geral de Técnica Legislativa;

VIII – o Secretário de Estado de Educação;

IX – o Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública;

X – o Comandante-Geral da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais;

XI – o Comandante-Geral do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Minas Gerais;

XII – o Chefe do Gabinete Militar do Governador.

Ademais, o artigo 2º em seus parágrafos seguintes tratou sobre questões administrativas, como as substituições em ausências, forma de votação das decisões proferidas (maioria absoluta), participação de terceiros em reuniões, e possibilidade de decisões excepcionais *ad referendum*, pelo presidente do Comitê, em casos urgentes e inadiáveis.

Por fim, tratou-se nos artigos 3º, 4º e 5º, sobre a adoção de medidas estruturais que se fizessem necessárias pelos dirigentes máximos dos órgãos, como questões de prevenção, sanitárias e de informação em relação a pandemia, além da realização de reuniões de forma essencialmente virtual. Tratou-se, também, das viagens de servidores, que foram suspensas por trinta dias, e como deveriam se portar os servidores que se encontravam em viagens quando retornassem de local com transmissão comunitária da COVID-19, se afastando do trabalho presencial e reportando-se a seus superiores.

A primeira deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 foi feita em relação a educação no estado de Minas Gerais, através da Deliberação nº 1 de 16/03/2020, onde foram suspensas as aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, no período de 18 a 22 de março de 2020. Em nova deliberação do comitê, as aulas inicialmente suspensas, até 22 de março, tiveram o prazo ampliado. Ficando sem prazo para retorno, por tempo indeterminado.

De acordo com o Banco Mundial, em pouco mais de 3 semanas, cerca de 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola, em mais de 150 países. Contudo, para minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, em menos de

uma semana, e de forma apressada e improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares, como forma de garantir o cumprimento da carga horária mínima exigida, e a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Uma série de políticas emergenciais foram implementadas nas redes estaduais e municipais de ensino para atender as necessidades dos alunos, sejam elas de aprendizagem, de segurança, de alimentação, e de proteção social. Assim, a definição do que poderíamos chamar de “políticas educacionais emergenciais” acontece em um novo contexto, onde o espaço escolar foi virtualmente ampliado, assim como as relações entre educadores e alunos, e a própria relação ensino-aprendizagem, mediadas pelas tecnologias da informação e do conhecimento, largamente difundidas e utilizadas durante a pandemia.

Nesse panorama a SEE-MG promoveu vários atos administrativos relacionados às tratativas pertinentes ao COVID-19 por meio de Resoluções. A primeira que merece destaque é a Resolução SEE nº 4.310/2020 de 17/04 que dispôs 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). Neste momento, as ações foram estipuladas com o intuito de proporcionar aos estudantes a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar (SEE, 2020).

Ao mesmo tempo, de início, se deu a previsão de reorganização do calendário escolar, para contemplar atividades escolares não presenciais, e assim minimizar as perdas dos estudantes devido à suspensão das atividades presenciais, prevista no art. 2º. Para tais atividades serem desenvolvidas, foi previsto o PET (Plano de Estudos Tutorado), que segundo o Art. 3º, §1º:

Consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

O PET foi considerado a principal ação, sendo organizado na forma de apostilas que contemplam os conteúdos das disciplinas e atividades, estruturadas conforme o ano de escolaridade, considerando o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e, foi disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das TICs e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante (SEE, 2020).

Os PETs estão disponíveis no site da SEE, no portal que congrega todas as ações e informações relativas ao REANP³ e no aplicativo Conexão Escola. Além disso, os arquivos em PDF poderão também ser enviados para os *e-mails* dos pais e/ou responsáveis, dos alunos e dos professores cadastrados na escola, e por outras ferramentas digitais. Para os estudantes que não possuem acesso à internet, a escola deverá assegurar que o material impresso seja disponibilizado ao estudante. Com o apoio das 47 Superintendências Regionais de Ensino, caberá às escolas identificar como o material chegará a todos os alunos (DE OLIVEIRA et al., 2021, p.11).

Os professores das disciplinas, por sua vez, deveriam analisar o material, orientando os estudantes sobre os conteúdos, propondo atividades complementares, e apoiando a resolução dos exercícios. Para os alunos da educação especial, os PETs deveriam ser adaptados pelas escolas de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante (DE OLIVEIRA, 2021).

Segundo a SEE-MG, era de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET fossem trabalhadas, pois ao retorno das atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos iria considerar as habilidades e objetos de aprendizagem abordados no material. O objetivo seria detectar as aptidões não desenvolvidas pelos estudantes durante o período de atividades não presenciais para planejar a retomada dos conteúdos, e avaliar a necessidade de reforço escolar (SEE, 2020).

Ainda, por meio do REANP, a SEE-MG definiu outras frentes de ações educacionais, como: o programa televisivo “Se Liga na Educação”, exibido pela Rede Minas e o aplicativo Conexão Escola. Além disso, as redes sociais e o *site* da SEE-MG também disponibilizava conteúdo das disciplinas, ajudando na integração das ações (SEE, 2020).

O programa “Se Liga na Educação”, foi constituído em formato de teleaulas que abordavam conteúdos escolares que historicamente os estudantes apresentam maior grau de dificuldades. O programa foi disponibilizado como complemento e auxílio quanto à realização das tarefas do PET, com transmissão no canal aberto da Rede Minas e pela TV Assembleia, de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 12h30 (SEE, 2020).

³ REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

O objetivo principal deste programa foi ampliar o acesso dos estudantes aos conteúdos pedagógicos trabalhados nos PET em diversas localidades de Minas Gerais, para que tivessem mais uma ferramenta de aprendizagem. As aulas foram ministradas por professores da Rede Estadual de Ensino, sendo disponibilizados um total de 200 vídeos gravados e 20 vídeos ao vivo. Esses vídeos possuíam entre 20 e 78 minutos de duração, respectivamente, estando disponíveis, também, no canal da Educação no *Youtube*, na página da Rede Minas, e poderiam ser acessados por meio do aplicativo Conexão Escola, o que permitia o acesso ao conteúdo e sua visualização por meio *on-line* e assíncrono (SEE, 2020).

A secretaria também lançou o aplicativo para celular “Conexão Escola”. Este, constituiu-se de uma plataforma de acesso gratuito para o aluno e professor da rede pública estadual de ensino, que permite ao estudante acesso aos canais de transmissão das teleaulas (Programa Se Liga na Educação, exibido na Rede Minas) e aos PETs para realização de *download*, sem a necessidade de utilizar seu pacote de dados, além de poder acessar salas de *chat* para interação virtual entre colegas e professores (SEE, 2020).

Complementar a esses aparatos tecnológicos, as redes sociais e o *site* da educação de MG.GOV, também foi disponibilizado instruções de como baixar o aplicativo, de como acessar os conteúdos do PET, e de como assistir às teleaulas exibidas no “Se Liga na Educação”. No *site* também estava disponibilizado Guias Práticos para os alunos e professores com orientações para a utilização das ferramentas, além de perguntas e respostas sobre as mesmas, e o Regime de Estudo não Presencial (SEE, 2020).

Nesse contexto, o documento também definiu o papel de gestor escolar para os diretores de escolas, e as atribuições de gestão dadas aos ocupantes deste cargo, junto a Superintendência Regional de Ensino, conforme explicitado nos artigos 5º e 6º. Também foram definidas pela resolução, nos artigos 8º à 13 º competências dos atores envolvidos no ambiente escolar, o gestor, o especialista em gestão básica, o professor de educação básica, serviço de inspeção escolar, e o estudante.

Avançando na análise do documento temos a previsão de aplicação das atividades remotas para a Educação Profissional e Normal Médio, além da suspensão de atividades presenciais de estágios curriculares e práticas de laboratório, conforme observado entre os artigos 14 e 17. Outro ponto de grande relevância em relação a operacionalização das atividades escolares no contexto pandêmico foi a implementação do Regime Especial de Teletrabalho, conforme disposto no artigo 21:

O Regime Especial de Teletrabalho, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, aplicado ao servidor que estiver lotado e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, passa a ser regido pelas regras próprias estabelecidas na Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 26, de 8 de abril de 2020, pelos termos e condições desta Resolução e Anexos, bem como Orientações Complementares expedidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Inferese que foram reguladas as atribuições do gestor escolar durante a vigência do regime, que consistiram basicamente na estruturação e gestão para a execução do mesmo, bem como dos servidores para desempenho da função em teletrabalho, envolvendo desde diretrizes, até normas de segurança sanitária para presença física essencial nas unidades de ensino, presentes dos artigos 21 a 27 do documento. Em suma, a Resolução supracitada foi o marco inicial da transição para o modelo que se fez necessário na educação estadual em decorrência do período pandêmico, o início da transição para as atividades remotas por parte de alunos e professores, impactando tanto na jornada de trabalho, quanto na forma de ensino e aprendizagem.

As disposições acerca do regime de teletrabalho também foram feitas pelo Comitê Extraordinário da COVID-19, como a Deliberação n° 04 de 17/03/2022, que instituiu o regime naquele momento para pessoas mais vulneráveis em relação a doença e, também a Deliberação n° 43 de 13/05/2020, que trouxe a deliberação para a autorização do regime de teletrabalho nas escolas da rede pública estadual, em seu artigo 3°.

Na mesma deliberação, foram tratadas das condições mínimas que os gestores escolares deveriam observar para que o servidor aderisse ao regime, como transcrito a seguir:

Art. 4° – Os gestores escolares deverão avaliar e identificar as atividades passíveis de execução pelo regime especial de teletrabalho e os servidores aptos a exercê-las.

§ 1° – É condição para adesão ao regime especial de teletrabalho que o servidor tenha à disposição, meios físicos e tecnológicos compatíveis com as atividades a serem desempenhadas.

§ 2° – Para fins do § 1°, a Secretaria de Estado de Educação – SEE poderá disponibilizar temporariamente equipamentos para viabilizar a execução das atividades administrativas das unidades escolares sob o regime especial de teletrabalho, desde que se trate de bens passíveis de empréstimo e que sejam atendidos os requisitos previstos para a movimentação de bens, nos termos da legislação vigente.

As atribuições do gestor escolar nesse cenário também são tratadas no documento, em seu artigo 5°, que elenca algumas responsabilidades, como a de elaborar o plano de escalonamento e rodízio de servidores, designar atividades, elaborar o mapeamento escolar e

acompanhar a execução do plano de trabalho; e observar as condições necessárias para a execução de atividades presenciais.

Pouco após esta regulamentação, houve a elaboração da Deliberação nº 46 de 14/05/2020, que, em essência, trouxe a regulamentação dos servidores que deveriam ser alocados para o regime de teletrabalho, dando nova redação ao artigo 2º da Deliberação anterior, *in verbis*:

Art. 2º – Observado o disposto no parágrafo único do art. 1º, fica determinado o retorno às atividades de que trata esta deliberação, em regime especial de teletrabalho, a partir de 14 de maio de 2020, para os seguintes servidores em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino:

I – ocupantes dos cargos de provimento em comissão de Diretor de Escola e Secretário de Escola;

II – detentores das funções gratificadas de Vice-Diretor de Escola e de Coordenador de Escola;

III – ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Assistente Técnico de Educação Básica;

IV – ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Analista Educacional – Inspetor Escolar;

V – ocupantes de cargo efetivo de Assistente de Educação;

VI – ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Professor de Educação Básica;

VII – ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Especialista em Educação Básica;

VIII – ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Analista de Educação Básica.

Parágrafo único – Para os servidores em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino ocupantes de cargo efetivo ou designados para as funções de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e Analista de Educação Básica, fica antecipado o uso de mais cinco dias do recesso do Calendário Escolar de 2020, a contar de 14 de abril de 2020.

Após as deliberações supracitadas do Comitê, a Secretaria de Estado e Educação emitiu a Resolução SEE nº 4.329/2020, a fim de regulamentar por completo a relação do teletrabalho para os servidores das escolas públicas estaduais, alterando as resoluções anteriormente publicadas, para a correta adequação às normativas emitidas pelo Comitê. Importante destacar, que em anexo, foram emitidos documentos de orientação prática para o teletrabalho em regime excepcional, conforme observado no artigo 3º:

Art. 3º - O art. 24 da RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020 passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 24 - Diante do contexto excepcional e das especificidades do Sistema Estadual de Educação, os formulários contidos no Anexo IV - Plano de Trabalho

Individual e Anexo V -Relatório de Atividades, desta Resolução poderão ser assinados pelo Gestor Escolar e servidor, para fins de validação e controle, sem prejuízo da frequência do período, após o retorno às atividades presenciais na unidade escolar, devendo o servidor, obrigatoriamente, proceder com a entrega desses documentos na unidade escolar, quando do seu retorno presencial.

Na Resolução nº 4.336/2020 houve alteração na resolução-chave 4.310, para modificar a importante questão da forma de apresentação das atividades do PET, tanto pelos adultos em educação técnica, quanto das crianças, através de seus responsáveis, devendo ser feita ao final do mês, a serem entregues na unidade escolar, conforme logística estabelecida pelo Gestor escolar, mas, com ressalva importante, de que se houvesse impossibilidade do cumprimento do prazo, o estudante poderia fazer a entrega no retorno das atividades presenciais.

Em tentativa ao retorno das atividades escolares presenciais, foi emitida a Resolução nº 4.420/2020, pela SEE, prevendo o retorno gradativo às atividades presenciais em 29 de abril de 2020, vinculando a gradatividade às disposições do Programa Minas Consciente, em relação à matriz de riscos presente nesta normativa estadual, com a permissão de volta das atividades para as atividades classificadas como “onda verde”, nas localidades onde se encontrassem com essa classificação pelo citado programa.

Porém, tal resolução não pôde ser efetivamente cumprida, devido ao estado pandêmico, e a Resolução nº 4.423/2020, trouxe em seu artigo 1º a abertura prevista para o dia 05 de outubro de 2020, desde que cumpridas as seguintes condições:

Art. 1º - Fica autorizada a reabertura das escolas estaduais para atividades presenciais a partir do dia 5 de outubro de 2020, desde que:

§ 1º - O município esteja localizado nas regiões qualificadas como Onda Verde, conforme classificação e organização regional do Plano Minas Consciente;

§ 2º - Sejam observados protocolos de saúde publicados pela Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, recomendações do CEE/MG e as determinações desta Resolução para retomada das atividades presenciais;

§ 3º - O atendimento presencial aos estudantes seja promovido de forma gradual, conforme escala a ser divulgada periodicamente pela Secretaria de Estado de Educação.

É importante ressaltar que a resolução supracitada também instituiu o ensino híbrido para as unidades de ensino, como observado em seu artigo 2º, “como política pública, de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária curricular obrigatória prevista para o ano de 2020.”. O documento é de suma relevância, pois define e estabelece as diretrizes para o ensino híbrido na rede pública estadual, bem como as competências dos atores envolvidos

na situação: a SEE, o serviço de inspeção escolar, as superintendências regionais de ensino, os gestores das escolas, os especialistas em educação básica, os professores da educação básica e os estudantes, conforme observado em seu art. 4º.

Também foram tratadas questões como a forma e data de entrega dos PETs, a dinâmica de segurança para o retorno presencial, e necessidade de validação da carga horária obrigatória para os alunos. Tais temas foram reforçados na Resolução 4.424/2020, que estabeleceu normas para o encerramento e continuidade dos cursos semestrais na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, excepcionalmente no período do REANP, em decorrência da pandemia. Também cabe destacar a confirmação, prevista no art. 10º e seguintes, da possibilidade da progressão parcial para os alunos durante as atividades não presenciais para os cursos semestrais.

Diversos foram os diplomas legais emitidos acerca do calendário letivo no período pandêmico, devido à constante instabilidade dada a situação de calamidade. Assim, várias alterações e readequações foram necessárias, podendo-se destacar de início, a Resolução SEE nº 4.425, que conteve as alterações dos feriados do ano letivo:

Art. 2º - O Calendário Escolar traz as seguintes datas e programações:

V - Recessos escolares comuns:

- a. 24 e 26 de fevereiro de 2020;
- b. 23 a 27 de março de 2020;
- c. 30 de março a 03 de abril de 2020;
- d. 6 a 9 de abril de 2020;
- e. 13 a 16 de abril de 2020;
- f. 12 de junho de 2020;
- g. 13 a 16 de outubro de 2020;
- h. 24 de dezembro de 2020;
- i. 28 a 31 de dezembro de 2020.

Também em relação a datas, a Resolução nº 4.434/2020 trouxe os prazos de entrega das atividades previstas no PET, para os alunos, bem como a Resolução nº 4.469/2020 trouxe às principais diretrizes para a organização completa do Calendário Escolar para o período excepcional.

Conforme a Resolução nº 009 (19/03/2020) as aulas iriam retornar no início de agosto de 2020. Contudo, uma nova Resolução nº 724 (17/07/2020) foi divulgada com data de retorno as aulas no dia 08 de setembro. Porém, devido à ausência de uma vacina e casos aumentados de doentes, o retorno presencial não ocorreu. Assim, são muitos os desafios a serem enfrentados (HACKENHAAR; GRANDI, 2020). Conforme Palú, Schutz e Mayer:

O primeiro desafio será o retorno gradual, com uma parte somente dos estudantes e tomando todos os cuidados e as precauções com a saúde. Outro será o impacto emocional nos alunos e profissionais da Educação, pois haverá muito mais trabalho e não estamos acostumados a nos encontrar e ter que nos mantermos distantes. Outros impactos acontecerão com o abandono e evasão escolar, principalmente no Ensino Médio, pois muitos jovens já entraram no mercado de trabalho; teremos preocupações com a avaliação diagnóstica e recuperação da aprendizagem; com as questões de ordem burocrática, e outras não menos importantes (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020, p.65).

Além desses desafios, Antunes (2021, p.2) destaca que “um dos desafios impostos, foi, por exemplo, de aplicar as decisões da Secretaria de Educação no contexto da realidade de cada escola, visto que, as decisões são uniformes, mas cabe a gestão torná-la possível naquele ambiente em que opera”. A interpretação e entendimento das políticas e dos programas em prática é um processo complexo, os quais configuram em um texto e devem ser transformados em ações. Sendo esse processo desafiador, pois cada local em que o REANP é implementado apresenta suas particularidades e necessidades. No site da SEE-MG é possível identificar falhas na organização, divulgação e qualidade dos materiais, das estratégias e dos procedimentos sobre o ensino remoto no período pandêmico. A disposição dos materiais mais parece um emaranhado de *hiperlinks*, publicados no *site* no momento que foram produzidos, não tendo uma lógica de ordenamento pedagógico de acesso (MENDES; SOUTO, 2021).

Segundo Mainardes (2006, p. 59), os “documentos oficiais”, mesmo depois de publicados, devem ser interpretados como “produtos inacabados com múltiplas possibilidades de interpretação e entendimento”, à mercê de “embates, discussões, conflitos que são decodificados e interpretados de acordo com os atores envolvidos”. Com essa forma de ver, tais aspectos são percebidos não só nos textos das políticas e dos programas públicos. Igualmente estão presentes em seus processos de implementação na prática. Temos os exemplos das políticas e dos programas que propõem textualmente o emprego das tecnologias digitais no ensino, no entanto, aquilo proposto não se materializa no cotidiano e nas práticas escolares (OLIVEIRA et al., 2021).

Avelar (2016, p.7) acrescenta “os textos políticos são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles”. E ainda mais, mostrando como as dificuldades podem se sobrepor, somando efeitos perversos sobre o ensino. Onde, as lacunas existentes nas resoluções, e, para além dela, podem contribuir para a ampliação das desigualdades socioeducacionais do estado, dentre elas a

desconsideração das características específicas da rede, a contar pelos aspectos socioeconômicos das comunidades escolares distintas, bem como a ausência de regramento para cada modalidade de ensino, etapa e nível.

Em complemento Oliveira e Júnior (2020) relata que as propostas emitidas pela SEE-MG não consideraram as demandas de grupos específicos. Não foram encontradas ações ou estratégias destinadas aos alunos da educação especial, quilombola, indígena, e da educação de jovens e adultos. Assim, as “políticas [...]educacionais[...]são pensadas e em seguida escritas” tendo como parâmetro as “melhores escolas possíveis [...], com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Cumprido destaque a Resolução SEE nº 4.468/2020, que estabeleceu Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

Tal normativa, em função do déficit educacional possível a ser provocado pela excepcionalidade em questão, estabeleceu:

Art. 1º - Excepcionalmente, considerando a situação de calamidade pública devido à pandemia de COVID-19, os anos letivos de 2020 e 2021 serão considerados como um ciclo contínuo de aprendizagem para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, contemplando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a integralização da carga horária prevista para os dois anos.

Sendo assim, foi tratado como período contínuo os anos letivos de 2020 e 2021, em uma tentativa de mitigar os prejuízos educacionais ocorridos, definindo intervenções educacionais para os alunos com base nas avaliações obtidas perante o PET final, avaliação diagnóstica e o desenvolvimento final alcançado por meio dos PET e atividades complementares, conforme observado no §3º do referido artigo. Além disso, os estudantes matriculados em 2020 no 3º ano do Ensino Médio, que tivessem cumprido 75% da carga horária mínima e realizado o PET final avaliativo, foram considerados aprovados, e tiveram opção de participar de programas individualizados de recuperação da aprendizagem e reforço escolar em 2021.

Avançando para o período escolar do ano de 2021, a Resolução nº 4.494/2021 tratou dos procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2021, estabelecendo principalmente a quantidade de dias letivos obrigatórios, a disposição de feriados obrigatórios, a composição de sábados letivos.

A Resolução nº 4.506/2021 instituiu formalmente o ensino híbrido (modalidades de ensino presencial e online), integrado ao uso da tecnologia, como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos 2020-2021, bem como reafirmou o REANP – como vigente até o fim do ano de 2021, e tratou da organização estrutural para aplicação do ensino híbrido, e das avaliações e estratégias de recuperação para os alunos. Dessa forma, o retorno as aulas presenciais ocorreram com número reduzido de alunos para atender as normas sanitárias frente a COVID-19. Entretanto, esse modelo de ensino não era obrigatório, a família poderia escolher se o estudante voltaria presencialmente ou não (VIEIRA; DE ARAÚJO, 2021).

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) em todo o período, que através de pareceres e resoluções, como o Parecer nº 394/2020, e Resoluções nº 474, 475, 478, 479 e 481, se manifestou sobre os pontos tratados nas resoluções da SEE-MG, como o calendário, currículo, organização de atividades para alunos e estagiários, e outros.

Pela Resolução SEE Nº 4.584/2021 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, encaminhou o Projeto Mãos Dadas. Este, pretende passar para controle dos municípios todas as escolas do 1º ao 5º ano e posteriormente também todas as escolas até o 9º ano. Ou seja:

O projeto tem como objetivo, conforme disposto no Art. 1º, a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, mediante a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, prioritariamente, do atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal (SEE-MG, 2020).

Diante desse contexto, após apresentar a proposta de municipalização do ensino fundamental das escolas estaduais (Projeto Mãos Dadas), sem qualquer diálogo com as categorias dos profissionais da Educação, Conselhos Municipais de Educação e comunidades escolares, o governo do Estado impôs outro projeto que acomete o ensino público, e permeia a abertura para a privatização. Assim, no dia 28/4/2021, o governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação, apresentou o Projeto “Somar”, que visa entregar a gestão das escolas estaduais que ofertam o ensino médio para Organizações Sociais (OS), bem como, parte dos recursos da Educação (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE, 2021).

Dessa forma, portanto, o SindUTE/MG destaca que o governo de Minas, ao apresentar esses dois projetos, em plena pandemia, intensifica fatores como, a perda de autonomia da escola, a forma gerencialista de gestão, ausência de escuta, participação da comunidade

escolar e transparência, além da municipalização irregular (CARVALHO et al., 2008; SAINZ, 2018). Contudo, o governo busca se desresponsabilizar da garantia de oferta de toda a Educação Básica na Rede Estadual.

Nesse contexto, Cerqueira (2021) relata a posição da pesquisadora em educação Zara Figueiredo Tripod, em audiência pública, na Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, no dia 27/10/2021, em que ela avaliou que tais projetos: “refletem o desinteresse do governo em investir na qualidade da Educação, além de desresponsabilizarem o Estado. Se o ensino fundamental vai para os municípios e o ensino médio vai para organizações sociais, o que sobra para o Estado?”

Através da Resolução SEE Nº 4.601/2021 ficaram estabelecidas diretrizes, no âmbito das unidades administrativas da SEE/MG para o retorno gradual e seguro das atividades presenciais, observados os protocolos de biossegurança sanitário-epidemiológicos aplicáveis, e demais medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19. Dessa forma, na segunda semana de setembro de 2021, todos os anos de ensino oferecidos pela rede Estadual de Educação já foram apresentados ao modelo de ensino híbrido. Uma vez que o art. 7º da resolução destaca que, “Todos os estudantes deverão continuar cumprindo a carga horária curricular obrigatória por meio do PET, e das atividades complementares elaboradas pelo professor” (SEE, 2021).

No início do ano escolar, em março de 2021, o governo mineiro apresentou o aplicativo Conexão Escola 2.0, com recursos disponível no *Google*, como o *Google Sala de Aula*, *Google Meet* e *Google Agenda*. Nessa nova plataforma, os alunos e professores poderiam interagir em uma sala de aula virtual, receber/enviar atividades e vídeos explicativos. Para acesso a plataforma foi disponibilizado um *e-mail* institucional de acesso a estas ferramentas e materiais para todos os alunos da rede pública do estado, utilizando uma conexão de rede patrocinada pelo governo estadual (VIEIRA; DE ARAÚJO, 2021).

Nessa direção, portanto, a análise realizada, através das fontes bibliográficas e documentais, do cenário político-administrativo e educacional nacional e, especificamente em Minas Gerais no período pré e durante a pandemia de COVID-19 (2018-2021), evidencia um momento sombrio da nossa história, seja pela pandemia que assola o mundo com o coronavírus (COVID-19), mas também pelo momento político que tem sido caracterizado por fundamentos extremamente conservadores, associados à ampliação dos interesses do mercado e a desresponsabilização do estado frente a educação. De tal modo:

A realidade trágica, que marca a nossa história diante das famílias enlutadas ou que sofrem os efeitos deletérios de um contexto pandêmico de tamanha proporção, associa-se, dentre outros, a efeitos econômicos e socioculturais das políticas antidemocráticas e neoliberais, que colocam muitos em situação de abandono por parte do Estado, ampliando as consequências lancinantes da pandemia (RICHTER, 2021, n.p.).

Nesse viés, o capitalismo sob a égide do pensamento neoliberal não se constitui apenas em um sistema econômico, pois, trata-se de uma nova racionalidade em que “uma fábrica de pessoas que pensam como empresários de si mesmos voltados para o desenvolvimento pessoal, e percebem as outras pessoas como potenciais competidores que precisam ser superados” (SILVA et al., 2019, p. 177-1778).

Dessa forma, no tocante à educação, as reformas realizadas visaram atender a essa finalidade, ou seja, os neoliberais, uma vez mais, voltam-se aos interesses e demandas do mercado, que são tomados como parâmetro de qualidade e eficiência, obedecendo ao princípio da redução dos recursos investidos, tendo em vista o cumprimento de acordos firmados entre Estado e capital financeiro (ZANOTTO; ZEN, 2017). Nessa perspectiva, a função “social” da educação deve se pautar no mérito, e sua eficiência, sem a interferência do Estado, garantida a partir da concorrência no livre mercado (SILVA et al., 2019).

De outra parte, no contexto aqui destacado, as concepções de gestão escolar se mesclam, influenciadas pelas questões mais amplas do contexto econômico e político da sociedade de classes. A “nova” proposta preconizada pelo Partido Novo para a educação em Minas Gerais defende e divulga que o modelo eficaz de gestão é o da iniciativa privada, a qual tem como eixos o controle e responsabilização, a partir do estabelecimento de metas objetivas, que devem ser avaliadas, divulgadas, e associadas a prêmios e punições (SILVA et al., 2019).

Através da análise realizada, nas redes sociais da SEE, a partir da maioria dos relatos docentes, percebe-se que nas escolas estaduais de Minas Gerais, o REANP foi colocado em prática, mas de maneira que ficasse mais adequada aos interesses e à lógica vigente do governo mineiro, e não de uma maneira que atendesse melhor e abrangesse de forma igualitária todos os alunos e familiares nesse momento. Muitas direções de escola tentam realizar um trabalho intersetorial, nem sempre possível, pois o próprio governo desconsidera essa necessidade (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse sentido, verificamos que, muitas vezes, o diretor submete-se a um modelo de gestão voltado a interesses políticos, manipulando ações que não corroboram o desenvolvimento da escola e o alcance dos seus objetivos. Assim, essa relação de dependência

entre o diretor e a instância superior, muitas vezes, limita o processo organizacional da escola, dificultando o trabalho do diretor e o seu poder de decisão (PARENTE, 2017).

Infere-se, portanto, através da análise das resoluções e portarias publicadas, que se agiu de maneira vertical e improvisada, sem abranger todos os atores envolvidos no processo. Ao desenhar e implementar um programa dessa maneira, a SEE-MG ao mesmo tempo que cumpriu seu papel institucional, potencializou a discricionariedade dos atores envolvidos, e os efeitos derivados desses processos. Assim, as limitações foram mais reforçadas nesses tempos de pandemia, mas elas já existiam nas escolas (PARENTE, 2017).

Com efeito, essas reformas neoliberais reforçam os “novos-velhos” tempos trazidos pela gestão do Governador Romeu Zema, onde, a “nova gestão pública” é fortemente marcada pela perspectiva empresarial gerencial e burocrática. Essas concepções, portanto, são as que mais se adequam à perspectiva econômica que vem assolando a área da educação, que vai incorporando práticas e aspectos da cultura empresarial, competitiva, e empreendedora.

Nessa perspectiva, a racionalidade neoliberal vai além do âmbito econômico, a qual promove mudanças na forma de organização do Estado e da cidadania. “Despolitizando, assim, as democracias, convertendo todos os problemas políticos e sociais em questões de mercado, afetando gravemente os sentidos da cidadania democrática” (SAINZ, 2018, p.04). Diante dessa proposta, portanto, a gestão empresarial gerencial toma forma e invade as instituições públicas. Segundo Zanotto; Zen (2021):

Cabe considerar que o gerencialismo não é um conceito que objetivamente encontra-se definido em nossa legislação educacional ou em documentos orientadores de implementação de políticas públicas. Porém, embora não anunciada, caracteriza-se nos “*modos operante*” do financiamento, da organização do trabalho pedagógico, nas atribuições dos profissionais da educação e nas estratégias escolares que visam o cumprimento de metas (ZANOTTO; ZEN, 2021, p.24).

Assim, os valores concebidos como essenciais na escola gestada pelo modelo gerencialista são os de mercado, nos quais o que vale é a lei da oferta e da procura, utilizados como referência, inclusive, para a definição dos salários dos profissionais da educação. Esses elementos nos remetem a Bresser-Pereira (1997) quando destacava as principais características da administração pública gerencial, que também vem sendo chamada de nova administração pública. São elas:

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 41).

As avaliações, por sua vez, são vinculadas aos interesses oficiais do Estado avaliador, que intervém como instituição reguladora, a fim de manter vigilância sob os resultados e produtos obtidos no processo educativo (ZANARDINI, 2007). Nessa direção a proposta do governo mineiro é:

O aprimoramento do ensino público a partir de técnicas de gestão e governança, bem como avaliações mais rígidas e a utilização de parcerias público-privada. Assim, para o bom funcionamento torna-se necessário o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. O modelo pedagógico a ser adotado deve articular os objetivos de aprendizagem à avaliação sistemática dos resultados (SILVA et al., 2019, p. 179).

Na adoção de mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola, o diretor tem de exercer funções pedagógicas e, como gerente e responsável último pela instituição escolar, também tem que fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino e atendimento de formalidades burocráticas. Contudo, agravaram-se as tensões, as contradições e as dificuldades inerentes à implementação do programa, visto que muitas vezes a escola e os atores envolvidos não têm a formação ou os recursos necessários à realização dessas exigências ou alcance das expectativas (STURM, 2014).

Nesta conjuntura, as políticas neoliberais fortalecem a ideia de uma escola eficiente e eficaz, que supre de forma competente as novas exigências mercadológicas na preparação dos alunos ao mercado de trabalho. Portanto, diante dessa proposta é preciso criar uma materialidade nas escolas, fortalecendo, assim, as teses educacionais tecnicistas que levam a uma ampliação do controle técnico e político da instituição escolar, incorporando as tecnologias de informação e comunicação agora disponíveis e muito presentes no novo formato de ensino. A variável tecnologia se tornou essencial neste cenário pandêmico, onde o ensino remoto emergencial desenvolve uma relação social totalmente mediada por aparatos tecnológicos. Levando em conta, portanto, esse cenário pandêmico, o contexto educacional mineiro assim como o de outros estados, foi fortemente afetado (LIBERALI et al., 2020).

Dessa forma, a gestão escolar, na maioria das escolas públicas, ainda se baseia no modelo de administração clássica, estática e burocrática. Isso tem levado a conversão dos próprios trabalhadores criativos em produtores de conteúdo, por meio da imposição de rotinas e protocolos que visa engessar o movimento crítico. Estas mudanças, portanto, tende a criar pressões sobre o sistema educacional, visando preparar os estudantes seguindo as necessidades do mercado. Isso, sobretudo, tende a afetar o currículo de formação não só do estudante, mas também dos professores, onde o ofício docente vai se restringindo e adaptando à padronização curricular e ao alinhamento do ensino, de acordo com as exigências perpetuadas pela base nacional comum curricular (FRANCO NETTO, 2022).

Do ponto de vista dos conteúdos, dos métodos e avaliações, o alinhamento retoma à perspectiva tecnicista, ou seja, a hegemonia do processo e da técnica sobre o professor, privando-o de autonomia na condução do ensino, apenas sendo obrigado a responder emergencialmente as exigências impostas diante do momento de crise instaurado na educação. Portanto, os docentes e discentes estão tendo sua liberdade privada, por meio de um controle já presente nos anos 80, que foi devidamente ampliado nos anos 90, e que agora vem incorporado na forma de uma plataforma virtual de aprendizagem, ou melhor, por meio do “neotecnicismo digital” (PALU; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Além disso, percebe-se uma mercantilização das relações nas instituições de ensino, tendo como consequência o estreitamento da formação humana, reduzindo-a em dimensões de competências, comportamentos e habilidades propícios à integração no mercado de trabalho. Nesse processo, o trabalho do professor é desqualificado e limitado, por meio de bases nacionais comum curriculares que rotinizam o ofício pedagógico, de forma a permitir que uma parte significativa seja convertida em trabalho morto dentro das plataformas virtuais (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Nesta perspectiva, portanto, há uma pressão muito grande dos órgãos centrais de ensino sob os gestores escolares, para que estes apresentem resultados educacionais satisfatórios, que contribuam para alavancar os índices educacionais, capazes de reposicionar os países no *ranking* educacional de desempenho, em avaliações de larga escala. Estes índices são importantes para que os governos dos países prestem contas aos investidores (organismos internacionais) sobre os resultados obtidos, a partir dos investimentos dos recursos financeiros, que são impetrados em empréstimos concedidos aos países. Isso revela o caráter economicista e o poder regulador do Estado avaliador sob a educação em nível nacional e internacional (DIAS SOBRINHO, 2003). Tais ações vêm alimentando uma histórica postura autoritária e patrimonial a partir da qual as decisões elaboradas externamente por organizações não estatais ditam e determinam as necessidades e funções que devem ser atendidas pela e para a escola brasileira.

Com efeito, o Plano de Governo expresso no documento “Liberdade Ainda que Tardia” e as políticas, programas, resoluções e prioridades encaminhadas pelo novo executivo mineiro, evidenciam sua estreita aproximação com o pensamento conservador e neoliberal, inclusive quando confrontamos os documentos emanados pela SEE-MG, referentes às ações adotadas no contexto pandêmico.

A Resolução nº 4468/2020 da SEE-MG tratou da progressão continuada para os alunos inscritos no ano de 2020, demonstrando uma preocupação neoliberal na não retenção de alunos em detrimento da real essência do ensino. Qual seja, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem através da comprovação de absorção do conteúdo de forma significativa e a formação crítica do aluno. Ou seja:

O respeito ao amadurecimento espontâneo do aluno, a absorção dos conhecimentos e valores disseminados por meio do processo de aprendizagem são deixados de lado, em busca de acelerar o processo e obter resultados mais eficazes em um curto espaço de tempo. Dessa forma, o que se observa é que as escolas não estão respeitando o “tempo” do aluno no processo de aprendizagem, em razão das demandas gerencialistas que se sobrepõem à sua formação (PARENTE, 2017, p.18).

Outras normativas trataram do regime de teletrabalho dos profissionais da educação no âmbito do sistema estadual de ensino, tais como as Deliberações nº 04/2020, 43/2020, 46/2020 e 102/2020 do Comitê Extraordinário COVID-19. Assim como as normativas citadas anteriormente, estas tratam de forma genérica e pouco detalhada a efetivação deste teletrabalho, não abordando questões como a operacionalização, disponibilização de

infraestrutura em casa para os profissionais poderem executar seu trabalho, organização dos espaços virtuais de aprendizagem, dentre outros, deixando novamente a inteira discricionariedade do gestor escolar neste quesito (PEREIRA JUNIOR; NOVELLO, 2021).

A análise normativa realizada leva a uma compreensão de que a gestão escolar para o período delimitado, por um lado, teve como base a emissão de atributos meramente burocratizantes, pautados na rigidez e controle de procedimentos, e no excesso de normas e regulamentos tanto da SEE-MG, quanto do Comitê Extraordinário do COVID-19. Os quais trataram dos temas centrais e trouxeram diretrizes genéricas, contendo omissões consideráveis quanto a questões cruciais para a efetivação das políticas públicas necessárias em relação à educação, impactada pelo capitalismo. Aqui se fazem presentes dos modelos de administração da educação e sua vertente clássica, burocrática.

Por outro lado, a perspectiva gerencialista transferiu a responsabilidade destas efetivações para os gestores escolares, que, sem amparo do ente diretivo, tiveram que implementar as ações necessárias conforme sua realidade e capacidade, limitados a seu alcance hierárquico, orçamentário, e até a burocracia envolvida. Dessa forma, em seu papel de gerente, ele sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade considerada (VIEIRA, 2019).

Diante desse pensamento, o modelo gerencial segue a mesma lógica da pedagogia do consenso e das teorias de administração que defendem incorporar na escola o modelo de gestão empresarial, o qual se materializa nas políticas implementadas pelo neoliberalismo através dos mecanismos de descentralização, autonomia e controle de resultados, objetivando a eficiência mercadológica não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos que orientam a qualidade e a produtividade, mas também no que diz respeito às orientações políticas e ideológicas que constituem o mercado (RUIZ; MARINHEIRO, 2015).

Em suma, a educação, uma vez mais, é pautada na fragmentação do indivíduo, na padronização do ensino, na globalização negativa, proliferação de modelos de formação dissociados dos processos pedagógicos, na burocratização, na privatização da educação, e nos interesses do capitalismo. Além das relações de poder, medo e instabilidade, que invadem o cotidiano escolar tornando-o cada vez mais complexo e desafiador. Nessa perspectiva, os resultados dos processos de ensino e aprendizagem são voltados apenas às metas, aos padrões de qualidade, enfim aos resultados, com aulas prontas, padronizadas, que podem ser replicadas em qualquer escola, desconsiderando o contexto de cada instituição, negando a proposta

pedagógica, as lutas de classe e conquistas. Ou seja, a lógica empresarial massifica alunos, professores, e toda comunidade escolar (ZANOTTO; ZEN, 2021).

Contudo, atualmente é possível reconhecer uma intensificação e aprofundamento da ofensiva neoliberal no estado de Minas Gerais. A análise das ações anunciadas e efetivadas até o presente momento evidencia a adoção dos princípios neoliberais em todos os setores da vida cotidiana dos mineiros. Na educação, a concepção apresentada tem como fundamento a defesa do livre mercado, com uma perspectiva educacional que intensifica as privatizações, aprofunda as desigualdades, e afeta os pilares da soberania democrática. Além de legitimar o individualismo, a competição e transformação do sujeito em “vendedor de si mesmo”, um empreendedor (SILVA et al., 2019).

Na verdade, não há nada de “novo” na proposta para a educação em Minas Gerais. O que se vislumbra, é o avanço da nova direita na gestão do estado, mas com práticas de velhas ideias. Há dificuldades na constituição de um novo projeto educacional, em defesa de uma gestão democrática na escola, visto que, há predominância de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar, ou seja, registros e controles burocráticos prevalecem, no qual, gestores ficam presos ao campo administrativo, a burocracia, documentação e relatórios.

Dessa forma, prevalece uma maneira específica de exercício do poder que favorece um controle gerencial do trabalho alheio, juntamente com um exagero nos processos normativos, no estabelecimento de elementos burocráticos e alienantes, que se torna uma constante no trabalho do diretor escolar, prejudicando, assim, as funções do gestor para a democracia que exige diálogos constantes, tempo para empatia e relacionamento interpessoal (ZANOTTO; ZEN, 2021).

Em suma, foram emitidos inúmeros atos administrativos no tocante à forma de gestão como um todo do ensino em âmbito estadual, com diversas alterações e revogações durante todo o período, diante da complexidade trazida pelo contexto pandêmico, de forma complexa e superficial, com bastante espaço para discricionariedade dos gestores escolares e diretrizes amplas, ressaltando-se a possível diferença entre o que é realizado em normativas e o que de fato é realizado na prática, e que por se tratarem de normas gerais, aplicadas a todo o estado, com diversas realidades, pluralidades e dificuldades específicas de cada localidade.

Contudo, diante de todo esse contexto, é preciso repensar a escola que aí está, na medida em que ela tem, historicamente, servido aos interesses dominantes, pautada por um pensamento teórico conservador que reserva à educação o papel quase exclusivo de

reprodução da força de trabalho, ou seja, a escola como uma instituição gerenciada pelo mercado e o gestor, um mero agente de integração da Escola com o Mercado Capitalista.

Este olhar inicial sobre as implicações e desdobramentos no campo da educação em Minas Gerais apontam elementos comuns frente a outros estudos preliminares sobre essas mesmas implicações e desdobramentos em outros contextos. Nesse sentido, o debruçar sobre tais estudos, por certo, poderá contribuir para se descortinar novos elementos de análise, possibilitando, assim ampliar a compreensão do desenvolvimento da educação e da gestão da educação no contexto da pandemia e, quem sabe, do pós-pandemia.

No capítulo que se segue realizaremos esse primeiro mergulho em estudos preliminares sobre os desdobramentos e desafios da pandemia no campo educacional brasileiro mais amplo.

Avançemos!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, temos um cenário de grandes mudanças que impactam a vida social, as políticas públicas, apresentando proposições, tensionamentos e desafios em escala global, nacional, local e institucional. A defesa pela escola pública, portanto, se torna cada vez mais desafiadora, visto que, lamentavelmente, o atual governo do estado deprecia a rede estadual, não sendo capaz de colocar a educação como prioridade e atividade essencial, visto que, tem implementado uma agenda notadamente liberal, marcada por cortes de gastos e investimentos públicos, restrições nas contratações de pessoal e privatizações.

A educação pública remota vincula e potencializa questões políticas, sociais, culturais e econômicas que estão associadas com um profundo histórico de exclusão e pobreza, onde comentários constantes, nas redes sociais da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, revelam que o novo formato de ensino instaurado não é inclusivo, sempre uma parcela da população sofre algum dano. Assim, se para alguns, o ensino remoto é possível, para outros ele resulta no agravamento da desigualdade e exclusão já existentes.

Os cortes de gastos em áreas de pesquisa, saúde e educação, a partir do Estado gerencial e o desprezo pela ciência, contribuem grandemente para a disseminação da pandemia no Brasil, visto que diversas instituições públicas federais se encontram em situação de caos e faltam insumos para os profissionais da saúde, bolsas para pesquisadores de diversas áreas e equipamentos para o desenvolvimento de pesquisas que poderiam ajudar a conter o coronavírus.

A pandemia por COVID-19 gerou uma crise mundial em diversos setores, ocasionando instabilidade social, educacional e financeira. Especialmente no campo da educação e diante da suspensão das aulas presenciais ficou evidente que o direito de todos a educação ainda está longe de ser efetivado. Dessa forma, a pandemia provocou reflexões profundas em relação ao modelo educacional vigente.

A realidade presente configura-se no acesso democrático à educação ainda mais prejudicado e com novas barreiras a serem transpostas, onde se evidencia ainda mais o abismo social já existente no Brasil. Além de uma acentuada concepção de gestão escolar, voltada para os interesses do mercado e pautada na lógica da produtividade, competitividade, individualidade, eficiência e eficácia, discurso fortemente apoiado por organismos internacionais, onde se faz presente as tendências burocráticas, conteudistas, focadas na classificação das avaliações externas, na cobrança de horas, dias letivos, uma visão

predominantemente enraizada na valorização da quantidade e dos resultados, nesse momento, direcionadas para a volta as aulas presenciais.

Evidencia-se que pelo viés do discurso da competência, da eficiência, e da participação social, o período da Pandemia foi e está sendo o grande laboratório das janelas de oportunidades para que o capital se consolide, ancorado pela descentralização para fins da privatização da educação pública do Estado. O que se observa é o desenvolvimento de ações completamente desarticuladas, centradas nos conteúdos de ensino a serem trabalhados por meio de ferramentas digitais, em que muitas dessas foram desenvolvidas pela lógica do setor privado. Por fim, o que se tem em Minas Gerais é a ausência de atuação do Estado na defesa da vida e da educação pública como direito de todos, sob a perspectiva do que já havia sido preconizado por Mises (2010, p. 134) “o estado, o governo e as leis não devem, de modo algum, preocupar-se com a escola e a educação”.

Dessa forma, tanto no referencial teórico quanto nos dados empíricos da presente pesquisa identificamos características significativas do gerencialismo, seja como modelo de gestão, que desencadeia processos administrativos que privilegiam o racionalismo e a produtividade, seja como concepção ideológica, disseminando uma postura neoliberal que estimula a privatização da educação. Assim, mesmo tendo uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 que regulamenta a concepção de gestão que deve ser vivenciada nas escolas públicas, ou seja, gestão democrática, as políticas educacionais apresentam contradições ao evidenciar uma concepção de gestão na lógica empresarial, gestão gerencial, com preceitos do mercado, acionando os diferentes participantes a competir, em detrimento da transformação da escola em espaço solidário, humanitário e congruente com práticas inclusivas.

A temática em questão constitui-se de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, fértil para repensar os rumos da educação brasileira por esses tempos incertos. Ao evidenciar as desigualdades, os problemas e os desafios, a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas públicas dos projetos educacionais. Além de que, não podemos esquecer, que isso tudo que estamos vivenciando, pode ser um fator agravante para abrir um precedente para o *homeschooling*, uma verdadeira arma que pode se voltar contra toda a comunidade escolar.

A pandemia provocou muitas reflexões sobre o atual modelo da educação e o que precisar ser mudado na escola “pós-pandemia”, especialmente em Minas Gerais, contexto do

estudo. O modelo educacional vigente em prática preocupa-se apenas em transpor os conteúdos dos documentos curriculares, sem estabelecer relação com a realidade de cada público. E Minas Gerais não está alheia ou fora desse contexto. Ao contrário, o que se observará é uma importante confluência entre as políticas públicas levadas a cabo em âmbito nacional e as políticas públicas conduzidas em âmbito estadual. Portanto, a partir de 2019, em Minas Gerais, o novo governo manteve o embasamento de antigas políticas educacionais regidas pelo receituário neoliberal. Assim, dificultando o verdadeiro “fazer docente” como o planejamento, a triagem de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão “a quem e para que queremos ensinar”. Com a pandemia as dificuldades foram agravadas, sendo inviável ter a mesma abordagem *online* e presencial, e sem adequações didático-metodológicas. Uma vez que, o espaço e ambiente de aprendizagem são diferentes e nem todos possuem as condições ideais de aprendizagem, principalmente quanto ao suporte e acesso às tecnologias.

Outra reflexão diante desse cenário é compreender que cabe a escola, especialmente no ensino público, não estabelecer estruturas tão rígidas, sendo necessário compreender e adaptar a situação de cada público, uma vez que os desafios das crianças também são de outra ordem. A terceira e inegável reflexão é quanto à desigualdade da sociedade. Enquanto alguns alunos têm acesso à alta tecnologia e apoio dos pais, algumas não possuem aparatos tecnológicos e acesso à internet. Além da falta de apoio ou falta de formação escolar adequada por parte dos pais para auxiliarem os filhos nos estudos. Nesse contexto, precisamos reforçar a mediação do professor, e de forma individualizada avaliar o aprendizado de cada aluno durante as atividades escolares no período de pandemia.

É imprescindível, portanto, o engajamento de toda a comunidade escolar em movimentos democráticos, participativos e humanos para melhorar o ensino, especialmente o público. Nessa perspectiva, se torna fundamental a construção e fortalecimento do vínculo colaborativo, abrindo espaço para o diálogo, para que a equipe, em conjunto, encontre soluções para os problemas apresentados. Ou seja, é necessário que as escolas refaçam seus planejamentos, pensando em como recuperar as aprendizagens que tiveram prejuízo pedagógico. Além disso, é importante também que seja atribuído maior enfoque ao acolhimento destas crianças e jovens, destinando-os um olhar atento, que nos possibilite estar sensíveis à identificação não só dos prejuízos escolares, mas de possíveis situações de violência física e sexual, bem como questões de prejuízo da saúde mental. Entretanto, o discurso mais presente foi: “precisamos salvar os calendários, e isso tinha como plano de fundo salvar a economia do país”.

Diante disso, o estudo do tema, de certa forma, contribui na análise crítica do atual contexto histórico, social, político e econômico, onde, acredita-se que a perspectiva do materialismo histórico-dialético possa fomentar reflexões acerca da realidade vigente e, em especial, colaborar com o modo de conduzir pesquisas no campo das políticas e gestão educacional. Assim, é dessa forma que nos tornamos protagonistas de novas propostas de ações pedagógicas mais significativas que ultrapassam o interior das escolas, e especialmente, os atuais modelos de gestão escolar vigentes em uma sociedade de estrutura capitalista. Para tanto, é necessário superar a competitividade e o individualismo excessivos, e repensar no retrocesso da educação nesses tempos de pandemia. Portanto, repensar na educação envolvida com valores e perspectivas de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; MARQUES L. R.; AGUIAR, M.A. da S. **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Theresa Adrião, Luciana Rosa Marques e Márcia Angela da Silva Aguiar (organizadoras.) [Meio Eletrônico]. Brasília: Anpae, 2019. Disponível em: < <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 618-620, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1255>
- AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:< <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18>
- AMARAL, N. C. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em 12 fev.2021.
- ANDRADE, D. P. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estudos CEBRAP**, v. 38, p. 109-135, 2019. <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010006>
- ANDRADE, E. F. de; ARRUDA, A. L. B. de. **Política educacional e desigualdades sociais no Brasil: contextualizações e posicionamentos** / Edson Francisco de Andrade, Ana Lúcia Borba de Arruda (Organizadores). Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: < <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/93/101/272>>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- ANTUNES, L. D. Educação e pandemia: Contribuições da Teoria Contingencial na Gestão Escolar em tempos de COVID-19. **Revista Mediação**, n. 11, p.60-79, 2021. Disponível em: < <https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/5793/3625>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- ARAÚJO, S. de; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 81-106, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100006>
- ARDANA, B. de M. et al. **Reflexões acerca da experiência de docentes do Ensino Fundamental I com o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19**. Disponível em: <<https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wpcontent/uploads/sites/462/2021/04/Reflex%C3%B5es-acerca-da-experi%C3%Aancia-de-docentes-do-Ensino-Fundamental-I-com-o-ensino-remoto-durante-a-pandemia-de-Covid-19.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball. **Education policy analysis archives**, v. 4, n. 4, p. 1-18, 2016. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.432>

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar**, v. 2, n.1, p. 01-11, 2020. <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>

BARROS, J. A.; MATIAS, J. C. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-23, 2021. <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO2114611>

BASTOS, L. Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas. **Linhas Críticas**, v. 26, p.1-22, 2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.33972>

BATISTA, N. C.; FLORES, M. L. R. **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217619/001012119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 abr. 2021.

BIANCHESSI, C. **Diálogos interdisciplinares em educação: Múltiplos Saberes, Novos Olhares**. Curitiba: Editora BAGAI, 2022. <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-090-6.15.07.22>

BONILLA, H. S.; PRETTO, N. L.; SENA, I. P. F. S. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. **Revista Devir Educação**, Edição Especial, p.384-408, 2020. Disponível em:<https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020: reorganização do calendário escolar em razão da pandemia da COVID-19**. Brasília: 28 de abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020: estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Brasília: 18 ago. 2020a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>

BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

BROWN, W. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and Democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006. <https://doi.org/10.1177/0090591706293016>

CALDART, R. S. **Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. Expressão popular, 2011. Disponível em: <<https://xdocz.com.br/doc/caminhos-de-transformacao-da-escola-do-campo-vo9m6161rd8j>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CAMACHO, A. C. L. F. et al. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e275973979-e275973979, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3979>

CANI, J. B. et al. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>

CARNEIRO, L. A. **Cidades inteligentes: uma abordagem humana e sustentável**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/40194>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CARVALHO, M. Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19. **Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção**, p. 119-122, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30704/1/Acesso%2C%20equidade%20e%20aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2022.

CARVALHO, E. J. G. et al. **Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAVALCANTE, A. L. L.; DOURADO, A. C. S.; MARTINS, A. Educar em tempos de incertezas: a implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano-Piauí. **Revista Dialogia**, n. 36, p. 73-85, 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18619>

CENSO ESCOLAR. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação em Minas Gerais – CENSO 2019**. Disponível em: <

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_minas_gerais_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CERQUEIRA, B. **Educadores-criticam-projetos-somar-e-maos-dadas-e-cobram-execucao-do-plano-estadual-de-educacao (2021)**. Disponível em:

<<https://www.beatrizcerqueira.com.br/2021/11/09/educadores-criticam-projetos-somar-e-maos-dadas-e-cobram-execucao-do-plano-estadual-de-educacao/>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CODATO, A.; BERLATTO, F.; BOLOGNESI, B. Tipologia dos políticos de direita no Brasil. **Análise Social**, v. 53, n. 229, p. 870-897, 2018.

<https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018229.02>

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

CONJUVE, F. R. et al. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf>.

Acesso em: 13 jul. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO E. S.; CRUZ, I. D. M. P. # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

DA FONSECA, A. C. S.; DE MELO, A. D.; GARCIA, B. de O. R. O ambiente digital que a pandemia mostrou aos futuros professores. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, n.p., 2021. Disponível em:

<https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/43>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DA SILVA, M. J. S.; DA SILVA, R. M. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. 2021. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf>. Acesso em 01 fev. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100012>

LACERDA, T. E.; JUNIOR, R. G. **EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Editora BAGAI, 2021. <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-98-5.25.06.21>

DE OLIVEIRA, B. R. et al. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928>

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. [Versão impressa].

DOS SANTOS, V. A. et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: **Proceedings of the VII Congresso Nacional, de Educação, Conedu, Edição Online**. 2020. p. 15-17. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49788/33489>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 736-752, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. Burocracia como organização, poder e controle. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, p. 424-439, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902011000500002>

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Cortez, 1984. [Versão impressa].

FERREIRA, A. R.; GONÇALVES, D. Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação?. **Revista Galega de Educación**, p. 49-52, 2020. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2891/1/NUMEROESPECIAL_RGE_COVID_XUNHO2020.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

FILHO, A. L. de F.; ANTUNES, C. da F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50535>

FONTOURA, J. S. D. de A. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1072-1089, 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62228>

FRANCO NETTO, C. A. K. **O dono do nada: valoração moral do homem-empresa e vivência temporal precarizada no capitalismo flexível-financeiro-informacional**. 117f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/28883/CARLOS%20AUGUSTO%20KEFFER%20FRANCO%20NETTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 nov. 2020.

FREITAS, L. C. De. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>

FUCHS, C.; SCHÜTZ, J. **A pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons**. In: PALÚ, J.; SCHUTZ, A.; MAYER, L. (Org.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Cap. 5, p. 69-85. https://doi.org/10.35417/978-65-991247-3-0_69

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021. <https://doi.org/10.47456/argumentum.v13i1.33045>

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000200010>

GESTRADO-CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

GIROTTI NETO, Â. **A onda conservadora e as eleições de 2018 no Brasil**. 2020. 130f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31271/1/Ondaconservadoraeeleicoes_GirottoNeto_2020.pdf>. Acesso em 25 set. 2020.

GONÇALVES, A. C. S. A gestão democrática no Brasil e o papel do gestor nas escolas. **Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia**, v. 3, n. 1, p. 91-115, 2014. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/GESTAO_DEMOCRATICA_o_papel_do_gestor_escolar_neste_contexto.pdf>. Acesso em 18 jun. 2020.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. de M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 772-786, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1203>

HACKENHAAR, A. de S.; GRANDI, D. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. **Desafios da educação em tempos de pandemia**, v. 1, p. 19-36, 2020. <https://doi.org/10.46550/978-65-991146-9-4>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisa resposta educacional à pandemia de COVID-19**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

JACOBSEN, A. de L.; NETO, L. M. **Teorias da administração II**. Brasília: UAB, 2009. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401364/1/Teorias_da_ADM_II-3ed-WEB-atualizado.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

JESUS PEREIRA, A. de; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. de. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>

KUENZER, A. Z. **Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Organizadores.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002. [Versão impressa].

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. [Versão impressa].

LEAL, G. F. **Exclusão social e ruptura dos laços sociais: análise crítica do debate contemporâneo**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187612/Exclus%C3%A3o%20social%20e%20ruptura%20dos%20la%C3%A7os%20sociais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

LIBERALI, F. C. et al. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel/link/5efcf47d299bf18816f69b09/download>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LOPES, M. de O. **Gestão democrática da educação: faces do discurso, contradições e possibilidades**. Natal, 2006. [Versão impressa].

MACHADO, L. de S. R. A alternância como modelo educacional internacionalizado. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, v. 3, p. e21006-e21006, 2021. <https://doi.org/10.20396/rbec.v3i00.14773>

MAFASSIOLI, A. da S. **O sentido da gestão escolar na construção de processos inclusivos: gestão democrática × gestão gerencialista**. 78f. 2009. Especialização (Educação Especial e Processos Inclusivo) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17904>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; DE ARAÚJO, R. N. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.15798.015>

MENDES, C. L.; SILVA, R. A panaceia do ensino híbrido: o público, o privado e o futuro da educação. **Currículo sem Fronteiras**, *no prelo*.

MENDES, C. L.; SOUTO, T. A. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Devir Educação**, Edição esp., p. 384-408, 2021. <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.460>

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2021.

MISES, L. V. **Liberalismo**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises do Brasil, 2010. [Versão impressa].

MONTEIRO, S. da S. inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>

MOREIRA, M. E. S. et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-180>

NASCIMENTO BORBA, R. C. de et al. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 153-171, 2020. <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i1.337>

NUNES, E. A.; DE CARVALHO, R. F.; VIZOLLI, I. Direito à educação: Gestão democrática e políticas públicas em tempo de pandemia/COVID-19 no Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10680-e10680, 2020. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10680>

NUNES, K. de C. S.; REZENDE, V. M. DOSSIÊ: Direito à educação básica e superior em tempos de pandemia—políticas de permanência e qualidade. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 980-987, 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63449>

PARTIDO NOVO. MINAS GERAIS. **Liberdade Ainda que Tardia**. Plano de Governo de Romeu Zema. 2018. Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>

OLIVEIRA, B. R. et al. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928>

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 555-578, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>

PALÚ, J. **A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções**. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020. <https://doi.org/10.46550/978-65-991146-9-4>

PALU, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. <https://doi.org/10.46550/978-65-991146-9-4>

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017. <https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>

PARO, V. H. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003. Disponível em: <<https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/1-eleicao-de-diretores-a-escola-publica-experimenta-a-democracia-completo.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1988. Disponível em: <<https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/admintrocritica.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gdep_4ed-rev-atual-2.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 59, p. 27-31, 1986. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1304/1307>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das limitações digitais de professores durante o ensino remoto. **Debates em educação**, v.13, n.31, p.902- 926, 2021. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p902-926>

PEREIRA, J. Reforma do Estado e controle da corrupção no Brasil. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 4, p. 40-58, 2022. <https://doi.org/10.1590/1678-69712003/administracao.v4n1p40-58>

PEREIRA, M. A. L.; VALENTE, L. de F. O plano estadual de educação de minas gerais e a gestão das políticas educacionais no estado: o que há de “novo”? **Educação em Foco**, v.16, p.1-15, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35922/23625>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2020.246089>

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000. [Versão impressa].

PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades_reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

QUEIROZ, B. L. **Diferenciais regionais de salários nas microrregiões mineiras**. 19f. 2001. Dissertação (Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<https://www.anpec.org.br/encontro2006/artigos/A06A027.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

RABELLO, M. E. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD**. Revista Desafios da Educação. Abril/ 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>>. Acesso em: 05 de jun. 2020.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. **Direito à educação e direitos na educação**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação-USP, 2018. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/462/416/1623>>. Acesso em: 18 de maio 2021.

REIS, S. C. G. Os Pressupostos Funcionalistas da Teoria da Modernização. **Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ**, v. 14, n. 1, p.07-28, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11472/8422>>. Acesso em: 25 de maio 2021.

RICHTER, L. M. et al. Pandemia (Covid-19) e cenário político sombrio: efeitos colaterais na educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 972-979, 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63447>

RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia. **João Pessoa: Editora do CCTA**, 2020. Disponível em: < <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ROJAS, G. A.; WANDERLEY, S. L. A. Crise e elementos de saída política para a classe trabalhadora sob o governo Bolsonaro. **O Social em Questão**, n. 49, p. 221-236, 2021. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51156/51156.PDF>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

RUIZ, M. J. F.; MARINHEIRO, E. de L. A democratização da escola pública: velhos e novos modelos de gestão escolar. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 605-618, 2015. <https://doi.org/10.5902/1984644417236>

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS–Revista Científica**, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004. <https://doi.org/10.5585/eccos.v6i1.366>

RUSSO, M. H. **Teoria e prática na administração escolar: divergências e convergências**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/000741987>>. Acesso em: 30 out. 2021.

SAINZ, N. G. **Discursos, redes sociais e neoliberalismo: análise do partido NOVO na campanha presidencial de 2018**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/Artigo-SAINZ-Nilton-GT-5.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2022.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>

SANTANA, C. L. et al. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

SANTANA FILHO, M. M. de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p.03-15, 2020. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50449>

SANTOS, E. T. dos et al. COVID 19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 16, p. 450-460, 2020. <https://doi.org/10.14393/Hygeia0054555>

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. Goiânia: Livraria Pioneira Editora, 1984. Disponível em: < <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/3-Consenso-Benno.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. [Versão impressa].

_____. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007. [Versão impressa].

_____. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas: Editora Associados, 1995. [Versão impressa].

_____. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 69-79, 2009. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.102>

SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo.** Uberlândia: Navegando, 2016. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6615/5445>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SARDINHA, A. C.; DUTRA, D. J. V.; COUTO, D. R. T. **Política, deliberação pública e organizações sociais na contemporaneidade.** Macapá: Editora da UNIFAP, 2021. Disponível em: < <https://www2.unifap.br/editora/files/2022/02/politica-deliberacao-publica-e-organizacoes-sociais.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE/MG.

Resolução SEE nº 4691/2021. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=27824-resolucao-see-n-4691-2021?layout=print>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SEMERARO, G. **“Crise orgânica” e luta de classes em Gramsci (2016).** Disponível em: <<http://igsbrasil.org/praxis/educacao-1/crise-organica-e-luta-de-classes-em-gramsci/>>. Acesso em: 16 set. 2021. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2016.v1n1.p13-24>

SIDOU, A. M. de O. **Gestão escolar democrática e crise estrutural do capital: para além das propostas de cidadania e participação.** 115f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2014. Disponível em: < <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85145> >. Acesso em: 02 dez. 2021.

SILVA, A. et al. **A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022.** In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Organizadores.). Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019. Disponível em: < <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>> . Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA MONTEIRO, S. da. inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>

SILVEIRA, S. R. et al. O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. **Série Educar-Prática Docente**, v. 40, p. 35, 2020. <https://doi.org/10.36229/978-65-86127-71-3.CAP.04>

SindUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

“Privatização das escolas públicas estaduais – Sind-UTE/MG na luta contra o projeto “Somar” do governo do Estado” (2021). Disponível em:

<<https://sindutemg.org.br/noticias/privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais-sind-utemg-na-luta-contr-o-projeto-somar-do-governo-do-estado/#:~:text=Projeto%2Dpiloto%20e%20a%20tentativa%20de%20privatiza%C3%A7%C3%A3o&text=Isso%20significa%20que%20a%20responsabilidade,or%C3%A7amento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20empresas>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1211>

SOUZA, Â. R. de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.016>

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, p. 123-140, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>

SOUZA, R. Z. R. de. **A ultradireita brasileira e a sua política identitária na era da globalização**. 108f. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências e Humanas, Sociais Departamento de Estudos Políticos, Lisboa, 2022. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/140483/1/Tese%20Mestrado%20-%20Rafael%20Z.%20R%20de%20Souza%20Completo%20-%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

STURM, M. de F. D. **Gestão e medos no cotidiano escolar: relatos de diretores de escola**. 11f. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/marcia-de-fc3a1tima-delanholo-sturm-alda-regina-tognini-romaguera.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

UNESCO. **Supporting learning recovery one year into COVID-19: the global education coalition in action**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376061>>. Acesso em: 20 maio 2021.

VALENTIN, A. et al. **Políticas públicas e Covid-19: a experiência brasileira**. São Paulo: Edições EACH, 2022. <https://doi.org/10.11606/9786588503225>

VIEIRA, A. C.; DE ARAÚJO, M. E. Como o estado de Minas Gerais está trabalhando para alcançar o objetivo “Educação de Qualidade”, no contexto da pandemia de COVID-19. **Educação Sem Distância-Revista Eletrônica Da Faculdade Unyleya**, v. 1, n. 4, p.1-11, 2021. Disponível em: <<https://educacao sem distancia.emnuvens.com.br/esd/article/view/119/44>>. Acesso em: 20 maio 2021.

VIEIRA, J. B. **Governança, gestão de riscos e integridade**. Brasília: Enap, 2019.

Disponível em: <

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4281/1/5_Livro_Governan%C3%A7a%20Gest%C3%A3o%20de%20Riscos%20e%20Integridade.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

VIEIRA, M. de F.; DA SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Santa Catarina: Observatório do Ensino Médico em Santa Catarina, 2020.

Disponível em:

<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 67, n. 1, p. 19-38, 2015. <https://doi.org/10.35362/rie670203>

VIRIATO, E. O. **Estado, política educacional e o terceiro setor. Anais do Congresso Internacional de Educação e desenvolvimento humano**. Maringá, PR: UEM, 2004.

<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.34743>

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007. <https://doi.org/10.5007/%25x>

ZANDIFAR, A.; BADRFAM, R. Mental health during the COVID-19 epidemic. **Asian journal of psychiatry**, v. 51, n.1, p.1, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>

ZANOTTO, M.; ZEN, R. T. **Cenários políticos e pedagógicos**. Uberlândia: navegando publicações, 2021. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-74-1-0>

ZIENTARSKI, C. et al. Trabalho docente em tempos de pandemia: a realidade vivenciada por professores e equipes gestoras de instituições de ensino da região metropolitana de Fortaleza/CE. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1012-1036, 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62165>

ZIZEK, S. **Pandemia: COVID-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boitempo, 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t6n4q>