

POLÍTICAS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRABALHO DOCENTE

EMERGENCY REMOTE TEACHING POLICIES AND TEACHING WORK

Domingos Angelo de Paula Neto¹
Natalia A. Morato Fernandes²

RESUMO

O avanço da pandemia no ano de 2020 provocou impactos significativos em várias áreas, dentre elas, a educação. A busca por resposta para o enfrentamento e minimização das consequências mobilizou diferentes setores, dentre eles, a academia e o campo científico. Nosso objetivo neste artigo é apresentar revisão de literatura sobre as políticas de ensino remoto emergencial (ERE) e sobre o Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), adotado na rede estadual de ensino de Minas Gerais, identificando seus efeitos, principalmente, sobre o trabalho docente. Os resultados apontam para o predomínio de programas sustentados pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e pela disseminação do discurso da responsabilização docente, o que resultou em desqualificação, intensificação do trabalho e exaustão destes profissionais. Além disso, as fragilidades apresentadas por estas propostas tendem a aprofundar as desigualdades sociais e educacionais pré-existentes.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; Trabalho docente; Educação básica; Pandemia.

ABSTRACT

The advancement of the pandemic in the year 2020 caused significant impacts in various areas, including education. The search for answers to confront and minimize the consequences mobilized different sectors, including academia and the scientific field. Our objective in this article is to present a literature review on the policies of emergency remote teaching (ERT) and the Special Regime for Non-Presential Activities (SRNPA), adopted in the state education network of Minas Gerais, identifying its effects mainly on teaching work. The results indicate the predominance of programs supported by the use of digital information and communication technologies (DICT) and by the dissemination of the discourse of teacher accountability, which resulted in disqualification, intensification of work, and exhaustion of these professionals. Furthermore, the weaknesses presented by these proposals tend to deepen the pre-existing social and educational inequalities.

Keywords: Emergency remote teaching; Teaching work; Basic education; Pandemic.

1 Doutor em Educação pelo PPGE/UFTM. Licenciado em Geografia. E-mail: domingos.netomg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2682-9971>

2 Doutora em Sociologia. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. E-mail: natalia.fernandes@uftm.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-2066>

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo com este artigo é apresentar revisão de literatura sobre as políticas de ensino remoto emergencial (ERE) e sobre o Regime de Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), política de ERE adotada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, durante a crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, com destaque para os impactos provocados sobre o trabalho docente. Este texto se refere a um recorte de uma pesquisa de doutorado mais ampla, que desenvolvemos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública federal brasileira.

No ano de 2020, a rápida disseminação do vírus e seus severos impactos deixaram o mundo em alerta. Com o intuito de reduzir o contágio e, conseqüentemente, o número de óbitos, governantes de todo o mundo tiveram de adotar medidas de isolamento e distanciamento social, dentre elas, a suspensão das aulas e o fechamento das escolas. Em junho do mesmo ano, três meses após a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizar a COVID-19 como pandemia, mais de 832 milhões de estudantes de diversos países haviam sido afetados pelo fechamento total ou parcial das escolas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, [s. d.]).

A gestão da pandemia no Brasil foi desastrosa por parte do governo federal sob o comando do presidente, Jair Bolsonaro. A postura negacionista do mandatário, associada à sua incapacidade administrativa provocou impactos negativos em todas as áreas. *Grosso modo*, no contexto educacional, o Ministério da Educação (MEC) se limitou a retirar a obrigatoriedade dos 200 dias letivos (Jeffrey; Siqueira, 2022).

A falta de liderança e apoio da União, bem como a morosidade na elaboração e difusão de políticas voltadas à continuidade das atividades escolares, fez com que emergisse uma multiplicidade de modelos, visto que toda a responsabilidade de atender a demanda educacional local ficou a cargo dos estados e municípios. Sendo assim, a principal estratégia adotada pelas secretarias de educação foi a substituição do ensino presencial pelo ERE. A educação formal como conhecíamos, presencial e tendo como locus o espaço escolar, passou a ser realizada nas casas de estudantes e professores, de maneira remota e apoiada, principalmente, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

A resposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a esse cenário resultou no REANP, programa de ERE estruturado a partir de três frentes que funcionavam de maneira complementar: o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistiu em uma apostila com conteúdos curriculares e atividades, disponibilizada para os estudantes em formato digital ou impresso, o *site* “Estude em Casa” e o aplicativo “Conexão Escola”, onde foram disponibilizados os materiais, videoaulas, legislações, entre outros, bem como o programa “Se Liga na Educação”, produzido e exibido em parceria com a Rede Minas, emissora de televisão pública estadual (Minas Gerais, 2020).

Dito isso, julgamos relevante compreender quais as bases que nortearam e estruturaram as políticas educacionais de ERE e o REANP. Sendo assim, nos interessa neste artigo revisar os trabalhos científicos que trataram o tema no calor do momento, por isso adotamos como recorte temporal o período de 2020 a 2022, de forma a identificar como a academia avaliou tal contexto. Buscamos, nas bases de dados, aqueles que foram publicados entre janeiro de 2020 e fevereiro de 2022. Além disso, procuramos estabelecer o diálogo com os debates realizados por Contreras (2002) acerca da proletarianização da profissão, da perda da autonomia e da intensificação do trabalho docente.

A partir disso, verificamos que as pesquisas apontaram que a perda da autonomia docente e a intensificação do trabalho no contexto pandêmico interagiu com as demais fragilidades, tensões e exclusões que permeiam a educação brasileira, o que provocou o aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais pré-existentes.

O artigo foi organizado em quatro partes, considerando esta Introdução. Na seguinte, discorremos sobre os procedimentos metodológicos adotados. A terceira parte constituiu o núcleo deste trabalho, ou seja, a discussão da revisão e sua articulação com o referencial mencionado. Na última seção, trouxemos nossas conclusões acerca da temática abordada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Qualquer investigação que tenha caráter científico precisa partir de (e estar em) constante diálogo com as “[...] conquistas ou questionamentos que já foram levantados em trabalhos anteriores. Mesmo que para criticá-los” (Barros, 2009, p. 103 e 104). Neste sentido, a revisão de literatura se torna imprescindível, pois, é a partir dela, que o pesquisador vai alargar o horizonte de seus conhecimentos, definir e refinar suas opções teóricas e conceituais. Além disso, e não menos importante, é por meio desta operação que se torna possível mapear e avaliar em que patamar estão as produções científicas elaboradas acerca da questão a ser investigada (Gil, 2008; Lavielle; Dionne, 1999).

Em nossa pesquisa, esta ação se dividiu em três etapas: levantamento, seleção e revisão, propriamente dita. A análise dos materiais foi feita de maneira quantiquantitativa. Em um primeiro momento, procuramos quantificar os resultados encontrados e após uma série de operações, minuciosamente explanadas no decorrer desta seção, afunilamos e refinamos os resultados para, então, procedermos à sua avaliação qualitativa.

Na fase de levantamento bibliográfico, buscamos por artigos, dissertações e teses que contemplassem o tema e que fossem publicadas entre 2020, ano em que inicia o ensino remoto emergencial (ERE) em âmbito nacional, e fevereiro de 2022, período em que foi realizada esta ação na pesquisa.

Optamos por trabalhar com seis bases de dados: Plataforma Scielo, Educ@, Redalyc, Oasisbr, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Capes. Em todas as bases o único parâmetro adicional de busca utilizado foi a data de publicação, com exceção da plataforma Oasisbr, em que foi selecionada a opção para retornar apenas artigos, e, no Portal de Periódicos da Capes, no qual restringimos a busca a artigos publicados em periódicos revisados por pares e com acesso aberto.

Com relação às palavras-chaves utilizadas para a pesquisa, a intenção era concentrar em pesquisas que investigassem o Regime Especial de Atividades Não Presenciais proposto pela Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais; entretanto, verificamos a escassez de trabalhos que investigassem o tema, apesar de o estado ser a unidade da federação como o maior número de universidades públicas, federais e estaduais, conforme Censo da Educação Superior 2020 (INEP, 2022). Ao articularmos termos como “ensino remoto” e “educação pública” ou “ensino remoto e Minas Gerais”, também nos deparamos com resultados insignificantes, o que nos levou a adotar as seguintes palavras-chave: “ensino remoto”, “educação remota”, “ensino remoto emergencial”, “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” e “REANP”. Com exceção da base de dados Educ@, na qual buscamos cada termo individualmente,

nas demais bases, fizemos o levantamento utilizando dois blocos, os quais são: “ensino remoto” OR “educação remota” OR “ensino remoto emergencial” / “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP”.

Ao final da fase de levantamento, chegamos ao quantitativo de 642 (seiscentos e quarenta e dois) trabalhos. A Tabela 1 apresenta a distribuição destes por palavras-chave e base de dados.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos por palavras-chaves e bases de dados.

Palavras-chave	Bases de Dados					Portal de Periódicos Capes
	SciELO	Educ@	Redalyc	Oasisbr	BDTD	
ensino remoto		43				
educação remota		32				
ensino remoto emergencial		10				
“ensino remoto” OR “educação remota” OR “Ensino remoto emergencial”	54		127	173	19	173
Regime Especial de Atividades Não Presenciais		0				
REANP		0				
“Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP”	0		2	4	0	5
Total por base de dados	54	85	129	177	19	178
Total geral				642		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do levantamento bibliográfico

Em breve análise dos dados apresentados na Tabela 1, gostaríamos de chamar a atenção para dois pontos. O primeiro é que, apesar de verificarmos a existência de um volume significativo de pesquisas que se propõem a investigar o ensino remoto, apenas onze trabalhos foram encontrados quando restringimos os termos de busca ao bloco “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP”, o que se mostra incompatível com o tamanho da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que, conforme dados do Censo Escolar 2021, é a segunda maior do país (INEP, 2022).

O segundo ponto diz respeito às teses e dissertações que representam não mais de 3% (três por cento) do total de trabalhos encontrados quando utilizamos o bloco de palavras-chave “ensino remoto” OR “educação remota” OR “ensino remoto emergencial”. Ao especificarmos os termos de busca ao bloco “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” OR “REANP”, não obtivemos nenhum retorno. Uma hipótese para tal, pode ser o fato de se tratar de um fenômeno recente.

A Tabela 1 traz os dados em estado bruto, ou seja, tal qual foram apresentados nas buscas realizadas nas bases de dados. Não temos a pretensão de analisar exaustivamente todos os trabalhos levantados na etapa anterior, ressaltando que, mesmo que este fosse nosso objetivo, isso não seria possível, devido à grande quantidade. Ainda que a revisão bibliográfica precise estar profundamente alinhada com a questão de pesquisa, sob o risco de o pesquisador se perder neste processo, em alguns casos, é possível se distanciar em um primeiro momento, sem se descolar do problema de pesquisa, para, progressivamente, ir se aproximando dele novamente (Laville; Dione, 1999).

Nosso objetivo consistiu em analisar as produções científicas que trataram das políticas de ERE implementadas no Brasil durante a pandemia de Covid-19, sobretudo, as pesquisas publicadas entre

2020 e 2022 que se dedicaram a compreender o REANP, programa adotado no Estado de Minas Gerais. As questões que nortearam a investigação foram: quais as tendências e características das políticas de ERE e do REANP, e quais os efeitos provocados por essas políticas sobre o trabalho docente.

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

Elaboramos uma planilha eletrônica no *software* Excel, a qual fomos alimentando, durante o levantamento, com o título de cada trabalho encontrado e o *link* do DOI. Na fase de seleção a utilizamos para organizarmos e classificarmos os materiais. A seleção ocorreu em quatro níveis. A Tabela 2 demonstra a quantidade de trabalhos que foram excluídos a cada operação e o total que restou ao final.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos excluídos e selecionados.

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

Fonte: Elaboração própria

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

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

Alguns títulos são mais objetivos e conseguem representar com exatidão o tema, o recorte e os conceitos que se propõem discutir, enquanto outros são vagos e imprecisos. Esse tipo de operação com os títulos nos exigiu prudência. Por um lado, não deveríamos nos distanciar excessivamente da questão de pesquisa e, por outro, em igual proporção, não reduzimos o conteúdo de um trabalho a uma frase. Nesse sentido, consideramos o que estava explícito no título, mantendo para análise na etapa seguinte aqueles que não permitiam de antemão verificar seu direcionamento.

Cada uma das pesquisas levantadas foi classificada de 1 a 4. Atribuímos o valor 1 para aquelas que mencionavam o REANP em seu título. Os valores 2 e 3 foram atribuídos para aquelas que traziam ERE ou alguma variação do termo em seu título. A diferença entre elas é que foram classificadas como 3 as pesquisas que apresentavam títulos imprecisos ou o direcionamento para a aplicação de alguma metodologia de ensino para um componente curricular específico. Retiramos de nossa lista aqueles

trabalhos avaliados como 4, e que, de maneira explícita, não trabalhavam com o ERE ou o REANP, bem como aqueles que se dedicavam a discutir o ensino remoto na educação superior, na educação inclusiva, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, tendo em vista que nosso enfoque está nas estratégias de ERE e, sobretudo, naquela adotada no Estado de Minas Gerais, voltadas para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino Médio.

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

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

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

No quarto e último nível de seleção, realizamos a análise com base na leitura completa dos trabalhos. Nessa etapa, já não havia mais espaço para a dispersão e precisamos afunilar e direcionar nosso foco aos trabalhos que estabeleciam relação estreita com o nosso problema e objetivos de pesquisa. Dessa forma, procedemos a uma nova classificação, sendo redefinidos os critérios outrora utilizados.

Continuamos a atribuir valor 1 para os materiais que tratavam especificadamente do REANP implementado pela SEE-MG, o que resultou em um total de 3 trabalhos selecionados para a revisão. Vale ressaltar que exclusivamente para os textos agrupados nesta categoria, optamos por não os retirar, ainda que se enquadrassem em algum dos critérios de exclusão, pelo fato de julgarmos ser relevante traçar um panorama acerca do que havia sido pesquisado sobre o tema.

Classificamos com o valor 2 apenas os trabalhos que estabeleciam diálogo com a problemática de pesquisa, ou seja, as políticas educacionais de ERE. Fizemos a escolha de manter nessa categoria os materiais que traziam como foco de análise as políticas concebidas em nível macro, emanadas dos diversos atores públicos e privados, bem como aquelas que discutiam os desdobramentos de tais medidas no currículo, no trabalho docente e na utilização massificada das TDIC. Selecionamos 7 artigos que contemplavam tais critérios.

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

Após progressivas operações de seleção e classificação realizadas em 4 níveis, restringimos nosso campo de revisão bibliográfica a 1% (um por cento) do total encontrado na fase de levantamento, o que representa 7 artigos publicados em periódicos científicos. A partir do exposto, no tópico seguinte, apresentamos a revisão da literatura.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E O REANP

A rápida disseminação da COVID-19 pelo mundo e os seus efeitos impactaram todas as dimensões do cotidiano. A educação não passou ilesa e se apresentou como uma das áreas mais afetadas neste contexto. Na busca por explicações e soluções para a crise instalada, diversos setores da sociedade se movimentaram, dentre eles, a academia. O volume expressivo de trabalhos que encontramos sobre a educação no contexto pandêmico - um total de 642 - pode ser considerado como uma evidência do que foi exposto neste parágrafo.

Inúmeros também foram os enfoques, as abordagens e os referenciais teórico-metodológicos utilizados para a compreensão deste fenômeno no campo educacional. Reforçamos que não temos a pretensão de estabelecer constatações absolutas, tampouco nos preocupamos em sustentar tais premissas estatisticamente, entretanto, julgamos haver indícios de que houve uma predominância de trabalhos que discutiam as potencialidades do uso das TDIC na educação no contexto da pandemia e que se dedicavam a relatar e analisar a implementação de metodologias e práticas de ensino para alguns conteúdos específicos, sobretudo aqueles das áreas de linguagem, ciências exatas e ciências naturais.

Reconhecemos a importância destas pesquisas, entretanto partimos do entendimento de que as mudanças operadas nos sistemas de ensino provocaram impactos, neste sentido, sendo igualmente importante conhecer, avaliar e analisá-las. Para além do que uma aula podia ser, para além do que os professores podiam ser, para além do que as TDIC podiam contribuir para a educação, era preciso compreender como se constituiu uma aula, o que os professores puderam ser, como se desenvolveu e quais as intencionalidades no uso das TDIC e nas políticas de ERE. É com esse segundo grupo de trabalhos que dialogamos.

Neste trabalho, com o objetivo de identificar na literatura a maneira como as políticas de ERE e o REANP impactaram a educação, sobretudo o trabalho docente, optamos por trabalhar com 7 artigos, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Classificação dos trabalhos por ano de publicação, tipo e tema.

	Nome	Autoria	Ano de Publicação	Tema
1	Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais	Oliveira <i>et al.</i>	2021	Políticas educacionais
2	“Não consigo acompanhar as aulas”: ensino remoto em Minas Gerais	Silva; Oliveira; Pereira	2021	Trabalho docente
3	O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas	Mendes; Solto	2021	Políticas educacionais
4	A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia	Tuão; Lamosa	2021	Trabalho docente
5	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	Saraiva; Traversini; Lockmann	2020	Trabalho docente
6	Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar	Silva; Silva	2021	Currículo
7	Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes	Dias-Trindade; Correia; Henriques	2020	Políticas educacionais

Fonte: Elaboração própria

Oliveira *et al.* (2021) investigam o REANP a partir do levantamento dos marcos institucionais do programa, da análise dos eixos de ação do REANP e dos comentários de pais, alunos e professores nos canais de comunicação disponibilizados pela SEE-MG. Silva, Oliveira e Pereira (2021) articulam revisão de literatura e reflexão sobre a própria experiência para discutir o REANP sob a ótica do trabalho e da formação docente. Mendes e Solto (2021) direcionam seus olhares para as políticas educacionais e as TDIC para compreender o ensino remoto emergencial em Minas Gerais e suas possíveis dificuldades de viabilização e funcionamento.

Tuão e Lamosa (2021) buscam interpretar as estratégias e proposições do capital financeiro internacional para a educação e seus impactos sobre o trabalho docente durante a pandemia. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), também se interessam em investigar os reflexos dos programas de ERE sobre o trabalho docente, estando, porém, seu foco no modelo implantando no Rio Grande do Sul. Silva; Silva (2021) têm como objetivo analisar as práticas curriculares que emergiram no contexto pandêmico por meio das percepções de docentes, pais e alunos do Distrito Federal. Dias-Trindade, Correia e Henriques (2020) discutem a implementação do ERE em Portugal e no Brasil, sobretudo no que tange à preparação dos professores e das escolas.

Feita a devida introdução e uma breve apresentação dos trabalhos selecionados, partimos para a revisão de seus conteúdos. Procuramos articular as análises feitas acerca das políticas de ERE às direcionadas, especificadamente, ao modelo adotado em Minas Gerais - REANP - de maneira a traçar um panorama sobre a forma como se deu esse processo e seus desdobramentos sobre o trabalho docente.

Diante da impossibilidade da continuidade das atividades escolares tal como conhecíamos, ou seja, presenciais, e, tendo como lócus de ocorrência, o espaço escolar, movidos pelo sentimento de que era possível parar ou perder tempo (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020), amparados pelo argumento de que essa situação provocava “[...] um enorme prejuízo ao aprendizado, sobretudo dos estudantes considerados ‘mais vulneráveis’” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 758), colocou-se aos sistemas de ensino no Brasil e no mundo a urgência de produzir uma resposta adequada que minimizasse esses efeitos.

Tendo em vista a falta de coordenação do Ministério da Educação (MEC) e de outras autoridades em âmbito federal, as secretarias estaduais e municipais se viram diante da difícil tarefa de elaborar uma política educacional, ainda que de caráter emergencial, para garantir o acesso à educação enquanto fosse necessário manter as medidas de distanciamento (Mendes; Souto, 2021). Nesse contexto, por recomendação do capital financeiro internacional organizado em torno da Coalizão Global de Educação³ (CGE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Tuão; Lamosa, 2021), houve a emergência de uma variedade de modelos que ficaram conhecidos como ERE (Mendes; Souto, 2021; Silva; Silva, 2021, Tuão; Lamosa, 2021). Nesse sentido, os programas de ensino adotados durante a pandemia, se tornaram remotos e emergenciais, pois estavam baseados no total afastamento físico de professores e alunos, bem como, por terem sido formulados e implementados em um curto espaço de tempo (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020).

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

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

O programa de ERE concebido pela SEE-MG e implementado na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais seguiu a mesma lógica. O REANP foi desenhado e estruturado para ser operado a partir da combinação de três estratégias principais: a entrega de materiais e atividades - PET - tanto impressas quanto em versão digital, a produção e exibição de teleaulas - “Se Liga na Educação” - em parceria com a Rede Minas, emissora de televisão pública estadual e o uso das plataformas digitais - “Estude em Casa” e “Conexão Escola” - onde ficaram disponíveis os materiais, videoaulas, legislações entre outros (Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et al.*, 2021).

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

A literatura consultada indica que as políticas de ERE foram estabelecidas de maneira improvisada (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et al.*, 2021), estavam estruturadas,

³ Em março de 2020, a Unesco lançou a CGE, uma aliança internacional e multissetorial composta por 175 membros de diferentes setores da sociedade - organismos multilaterais, grandes corporações, ONGs, organizações da sociedade civil, universidades e empresas de mídia - com o objetivo de colaborar e proteger o direito à educação no contexto pandêmico. Dentre os atores que participam da CGE, destacamos o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demais agências da Organização das Nações Unidas (ONU), Google, Facebook, Microsoft, Fundação Obama, Fundação Telefônica, BBC (UNESCO, 2021; Tuão; Lamosa, 2021)

principalmente, no uso irrestrito, massivo e acrítico das TDIC, que se deu pelo avanço das grandes empresas de tecnologia sobre a educação pública (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Tuão; Lamosa, 2021). O modelo adotado não considerou as particularidades de cada estudante, docente, escola, região ao não estabelecer estratégias voltadas à oferta de suporte econômico, material e psicológico aos professores, alunos e famílias, bem como por não contemplar propostas de formação e valorização dos profissionais da educação (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021).

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

O discurso da responsabilização está atrelado às políticas gerencialistas difundidas na América Latina a partir da década de 1990 (Tuão; Lamosa, 2021). Entretanto, desde 1970, a educação vem passando por um processo de racionalização baseado em três pilares: separação entre concepção e execução, desqualificação e perda do controle sobre o próprio trabalho, responsáveis por aumentar a dependência dos docentes de decisões elaboradas por instâncias superiores, tendo como consequência a redução de sua função ao cumprimento das prescrições elaboradas por esses agentes externos à sala de aula (Contreras, 2002). De maneira explícita ou implícita, os trabalhos apontam para o aprofundamento desse processo durante o contexto pandêmico.

Tuão e Lamosa (2021) chamam à atenção para a ativa participação de representantes do capital financeiro internacional na difusão de uma agenda de recomendações e orientações direcionadas à adequação da educação no contexto pandêmico. Ao compararem as políticas de ERE implementadas no Brasil e em Portugal, Dias-Trindade, Correia e Henriques (2021) verificaram que, nas escolas brasileiras, houve maior influência da administração escolar sobre as atividades desenvolvidas pelos professores. Ainda que os atores educacionais mais afetados por essa “nova” dinâmica educacional fossem os professores e alunos, eles não participaram do processo de formulação dos programas de ERE, concebidos de cima para baixo, partindo das secretarias de educação estaduais, municipais e da gestão escolar, reforçando o processo já avançado de cisão entre a formulação e a execução (Contreras, 2002).

Em associação a isso, a desqualificação acontece tanto no movimento descrito anteriormente, no qual professores são apartados dos processos de elaboração e decisão das políticas educacionais (Contreras, 2002), quanto na falta de estratégias de formação que empoderassem os docentes no uso das TDIC e na reflexão sobre o uso delas e as possibilidades da educação durante a pandemia. As políticas de ERE apresentaram dificuldades na construção de programas de formação adequados para os docentes atuarem enquanto durassem as medidas de isolamento (Mendes; Souto, 2021). Nos documentos oficiais, “[...] não consta, nas competências do professor, qualquer menção à formação, apenas orientações. Os professores, preparados ou não, tiveram que dar continuidade ao ano letivo ensinando remotamente” (Silva; Oliveira; Pereira, 2021, p. 322).

Mesmo se tratando de uma obviedade, a necessidade de elaborar, concomitantemente, ampla e permanente política de formação voltada para o ensino em ambiente remoto e mediado pelas TDIC, tais ações, quando ocorreram, foram insuficientes, exigindo que, por sua própria conta, os professores buscassem esses saberes necessários ao contexto.

O processo de desqualificação intelectual dos docentes se relaciona de maneira estreita com a intensificação do trabalho, que ocorre influenciado “[...] a partir de elementos externos, ou seja, estratégias, ferramentas, políticas elaboradas pelo Estado, por outro, o próprio compromisso ético docente com determinados valores pedagógicos e sociais” (Contreras, 2002, p. 44). Ainda que sejam críticos aos programas de ERE implementados (Oliveira *et al.*, 2021; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021), os docentes foram “[...] responsabilizados pelo ‘fracasso’ do aluno, da sua formação e da escola pública” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 762), dando-se a resposta a isso via intensificação do trabalho docente (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Com as políticas de ERE adotadas “[...] tanto os professores, quanto os alunos foram submetidos a uma condição para a qual não estavam preparados a enfrentar” (Silva; Oliveira; Pereira, 2021, p. 316). “O trabalho docente tornou-se ainda mais domiciliar (pois já o era antes da pandemia)” (Mendes; Alves Souto, 2021, p. 400) e se configurava por “[...] uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13). Este processo de intensificação reduziu o trabalho docente a conseguir realizar todas as tarefas demandadas diariamente, tendo como resultado a exaustão e a perda da autonomia docente (Contreras, 2002). Nesse sentido: “A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade - e que não tem a menor ideia do caminho” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 17).

As políticas de ERE, ao inverterem as funções entre Estado e professores, colocando os docentes como únicos e principais responsáveis pela continuidade da educação (Tuão; Lamosa, 2021), estavam em profundo diálogo com certa racionalidade que tem como um de seus componentes a responsabilização docente (Contreras, 2002), resultando em intensificação do trabalho e exaustão (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Mendes; Alves Souto, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, com a ajuda da literatura revisada e apresentada no decorrer deste trabalho, bem como as contribuições de Contreras (2002), podemos traçar um panorama preliminar das políticas educacionais de ERE e da estratégia adotada em Minas Gerais, o REANP, no que tange a seus impactos na educação, e principalmente, sobre o trabalho docente.

Tais ações foram estabelecidas de maneira improvisada (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et al.*, 2021) e tiveram sua concepção realizada em estreito diálogo com as políticas neoliberais de educação em curso desde a década de 1990, que, no contexto atual, foram materializadas a partir do discurso gerencialista e das práticas de responsabilização (Oliveira *et al.*, 2021; Tuão; Lamosa, 2021), bem como pelo avanço das grandes empresas de tecnologia por meio da adoção irrestrita, massificada e acrítica das TDIC na educação pública (Dias-Trindade; Correia; Henriques, 2020; Tuão; Lamosa, 2021).

As políticas de ERE não foram construídas em diálogo com os atores mais afetados por elas (Mendes; Souto, 2021; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Oliveira *et al.*, 2021) ou seja, professores e alunos, provocando a cisão entre formulação e implementação (Contreras, 2002). Ademais, apresentaram uma série de dificuldades na promoção de programas de formação, valorização e suporte econômico, material e psicológico aos docentes (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021), tendo como resultado a desqualificação intelectual do docente (Contreras, 2002; Tuão; Lamosa, 2021). Acompanhando estes movimentos, verificaram a intensificação do trabalho e da responsabilização docente, com impactos sobre a sua vida profissional e pessoal (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Tuão; Lamosa, 2021), o que representou mais uma investida à autonomia docente, uma vez que tratou a docência como uma atividade técnica voltada exclusivamente à aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos órgãos gestores (Contreras, 2002; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021; Tuão; Lamosa, 2021).

Além de impactarem o trabalho docente, as decisões tomadas pelos gestores educacionais, muitas vezes, desconsideraram as particularidades de cada estudante, docente, escola, região, de maneira que evidenciaram e aprofundaram as desigualdades sociais e educacionais (Mendes; Souto, 2021; Oliveira *et al.*, 2021; Silva; Oliveira; Pereira, 2021; Silva; Silva, 2021; Tuão; Lamosa, 2021).

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. D. A. A Revisão Bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento**: Juiz de Fora, v. 13, p. 103-111, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708/9826>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Ed. Cortez, São Paulo, 2002. 296 p.
- DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14426>. Acesso em: 7 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 21 abr. 2022
- JEFFREY, D.; SIQUEIRA, I. A POLÍTICA EDUCACIONAL: análise de orientações oficiais durante a pandemia de Covid-19. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022030, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1862>. Acesso em: 6 maio. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1862>
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed Editora; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MENDES, C. L.; SOUTO, T. A. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Devir Educação**, [S. l.], p. 384–408, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/460>. Acesso em: 4 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.460>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento orientador**: regime especial de atividades não presenciais - Versão 2. [Belo Horizonte, MG: SEE, 2020] Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf. Acesso em: 7 set. 2020

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 4 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação**: do fechamento das escolas à recuperação. França: Unesco, [s.d.] Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Supporting learning recovery one year into COVID-19**: the global education coalition in action. França: Unesco, 2021. Disponível em: <https://bitly.com/xfuZthScZ> Acesso em: 17 nov. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 7 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>

SILVA, P. de O. B.; OLIVEIRA, B. C. R.; PEREIRA, F. H. “Não consigo acompanhar as aulas”: ensino remoto em Minas Gerais. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 315–327, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2052>. Acesso em: 4 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.315-327.2052>

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1604–1628, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300>. Acesso em: 7 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15300>

TUÃO, R. S; LAMOSA, R. A. C. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 756–772, 2021. Disponível em: [//editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15963](https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15963). Acesso em: 7 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p756-772>