

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**SELMA CRISTINA RABELLO**

**Atuação do professor Coordenador Pedagógico Geral II da Rede  
Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto da  
pandemia da covid-19**

**FAE/CBH/UEMG**  
**Belo Horizonte**  
**2022**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**SELMA CRISTINA RABELLO**

**Atuação do professor Coordenador Pedagógico Geral II da Rede  
Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto da  
pandemia da covid-19**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
do Programa de Pós-Graduação em Educação  
e Formação Humana da Universidade do  
Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da  
Educação e Políticas Públicas

Aluna: Selma Cristina Rabello  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> D.ra Vera Lúcia Nogueira

**FAE/CBH/UEMG**  
**Belo Horizonte**  
**2022**

R114a

Rabello, Selma Cristina

Atuação do professor Coordenador Pedagógico Geral II da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto da pandemia da covid-19/ [manuscrito] Selma Cristina Rabello. – 2022

CD-ROM, 1 recurso online, 205 f.; il. color

Orientadora: Vera Lúcia Nogueira.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 162-191

Inclui anexos.

1. Políticas Públicas - Teses. 2. Gestão - Teses. 3. Educação – Teses. I. Nogueira, Vera Lúcia. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370.71

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

Dissertação defendida e aprovada em 21 de julho de 2022, pela banca examinadora constituída pelos (as) professores (as):

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira – ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva  
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Maria Adélia da Costa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) (suplente)

---

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins  
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a DEUS, por ter guiado os meus caminhos, dando-me força e coragem para sempre seguir em frente, mesmo diante das dificuldades, e por ter colocado em meu caminho pessoas especiais.

Agradeço aos amigos que acompanharam minha trajetória de estudos pelo carinho, incentivo e colaboração, o que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Manifesto a minha gratidão a todos.

De forma particular, agradeço à minha mãe, Maria Balbina, por ter dedicado os anos de sua vida à minha educação, pelo carinho e por sempre ter incentivado os meus estudos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> D.ra Vera Lúcia, por sua amizade, seu carinho, sua paciência e, principalmente, por sempre ter me incentivado nos momentos de dificuldades e desânimo. Obrigada por sempre me encorajar e me desafiar a ir além.

À Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Maria por suas contribuições contextualizadas e relevantes no projeto de pesquisa, no exame de qualificação e na banca de defesa do mestrado as quais possibilitaram a finalização deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> D.ra Rita de Cássia por suas minuciosas ponderações no exame de qualificação, as quais me possibilitaram direcionar a escrita deste relatório de pesquisa.

À Banca Examinadora por seu tempo dedicado à leitura deste relatório e por suas contribuições significativas para a pesquisa desenvolvida.

À querida amiga Livia Mara pela conexão divina estabelecida entre nós durante esses anos. Agradeço por poder partilhar com você minhas angústias e meus projetos, pelas nossas longas conversas, pelo carinho e por acreditar junto comigo nos sonhos de Deus para a minha vida.

Às amigas Rosa Maria e Viviane Froes pela grande parceria de trabalho na RME/PBH, pela amizade e apoio, pelo grande incentivo e pelos nossos valiosos diálogos sobre a educação e sobre a atuação enquanto servidor público.

Ao meu amigo e pastor Isaías Fernandes por suas constantes orações, por acreditar nos projetos de Deus para mim e por me incentivar a seguir em frente mesmo diante dos desafios aparentemente intransponíveis.

Aos meus amigos Mateus, Marisa e aos membros da Célula Nada Mais Importa, agradeço a parceria, as orações, as palavras de motivação e por me escutarem quando mais precisava. Foram anos preciosos e sem o apoio de vocês seria bem mais difícil esse período pandêmico e a conclusão da pesquisa aqui registrada.

À Flávia, minha fisioterapeuta e amiga, obrigada por trilhar esse caminho do Mestrado comigo cuidando da minha saúde física.

À Aline, minha psicóloga, agradeço a escuta ativa e às orientações que me ajudaram a focar no objetivo de concluir o Mestrado.

Aos professores Coordenadores Pedagógicos Gerais II que dedicaram seu precioso tempo em um período tão desafiador para responder ao questionário.

## RESPIRAR

Ah, se o tempo pudesse voltar  
Para os dias que desperdicei  
Em brigas vazias com quem  
Eu mais deveria amar

Ah, se o tempo pudesse parar  
Nos momentos singelos com quem  
Eu mais deveria notar  
Querer estar junto de mais ninguém

Respirar  
Ah, meu Deus, obrigada por que  
Eu vivi para ver esse dia chegar  
Quero sede de acordar  
Respirar  
Ah, meu Deus, me perdoa porque  
Quantas vezes só fiz ver a hora passar  
Quero valer a pena respirar

(Letra: Ana Paula Valadão Bessa)

## RESUMO

A pesquisa em políticas públicas educacionais, tanto no cenário nacional quanto internacional, vem se constituindo em uma arena de investigação e em uma constante busca por consolidação. Em outros países, como os Estados Unidos, os estudos de políticas caminham junto ao campo da administração escolar; no Reino Unido enquadra-se no campo da Sociologia da Educação. Na América Latina, começa, a partir da década de 1950 a ser incorporado ao currículo dos cursos de formação de professores. No campo da Educação, as pesquisas em políticas públicas educacionais têm se voltado para estudos que sejam considerados relevantes para a formulação de políticas e/ou orientadas para à resolução de problemas. Mais recentemente, surgiram propostas que argumentam sobre a importância do envolvimento dos atores educativos (professores, pais, diretores etc.) na produção e seleção de conhecimento para a elaboração de políticas educacionais. É nesse percurso de considerar os professores, coordenadores, diretores como atores de políticas educativas que esta pesquisa se insere; e em um contexto de excepcionalidade da pandemia covid-19, no qual se apresenta a sua originalidade. Com objetivo de investigar a atuação dos professores Coordenadores Pedagógicos Gerais II (CPGII) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no contexto da covid-19, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e, como procedimentos metodológicos, a análise documental e aplicação de questionário utilizando o *Google Forms*, com vinte professores que estavam exercendo a função de CPG II da RME-BH. O referencial teórico-analítico foi a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores, a qual busca associar a ação de múltiplos contextos, identificando os processos de reinterpretação e mudanças nos diferentes níveis da produção das políticas; e a Nova Gestão Pública (NGP) na perspectiva de Vigoda, Verner e Nomad, a qual abarca um conjunto de conceitos que propõe a reforma da gestão pública por meio da aplicação de conhecimentos e ferramentas da gestão empresarial. Constatou-se que o CPG II, fruto de um contexto com tendência privatizante e participante de um contexto pandêmico, desenvolveu um processo de interpretação, reinterpretação e tradução na atuação de políticas. Diante do inusitado e de pouco suporte por parte dos gestores educacionais, o CPG II desenvolveu ações que atenderam as demandas específicas de cada escola em resposta a cada fase do contexto pandêmico; utilizou de seus recursos pessoais para ter condições de trabalho adequadas àquele contexto; produziu artefatos pedagógicos, burocráticos e emergências para suprir as demandas que surgiam. Com tudo isso, o CPG II vivenciou uma intensificação ainda maior de seu trabalho escolar; a reestruturação da educação de uma forma inesperada em um curto espaço de tempo; e a precarização cada vez mais intensa de suas condições de trabalho.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Nova Gestão Pública. Ciclo de Políticas.

## ABSTRACT

Research in educational public policies, both in the national and international scenarios, has been constituted as an arena of investigation and a constant search for consolidation. In other countries, such as the United States, policy studies go hand in hand with the field of school administration; in the United Kingdom it falls within the field of Sociology of Education. In Latin America, from the 1950s on, it began to be incorporated into the curriculum of teacher training courses. In the field of Education, research in public educational policies has focused on studies that are considered relevant for the formulation of policies and/or oriented to problem-solving. More recently, proposals have emerged that argue about the importance of involving educational actors (teachers, parents, principals, etc.) in the production and selection of knowledge for the elaboration of educational policies. It is in this way of considering teachers, coordinators, directors as actors of educational policies that this research is part; and in a context of exceptionality of the COVID-19 pandemic, in which originality is presented. In order to investigate the performance of professors General Pedagogical Coordinators II (CPGII) of the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME/BH) in the context of COVID-19, the research used a qualitative approach and as methodological procedures, documentary analysis and questionnaire application using *Google Forms*, with twenty teachers who were performing the function of CPG II of RME-BH. The theoretical-analytical framework was the policy cycle approach developed by Stephen Ball, Richard Bowe and collaborators, which seeks to associate the action of multiple contexts, identifying the processes of reinterpretation and changes in the different levels of policy production; and the New Public Management (NGP) from the perspective of Vigoda, Verner and Nomad, which encompasses a set of concepts that proposes the reform of public management through the application of knowledge and tools of business management. It was found that the CPG II, the result of a context with a privatizing tendency and participant of a pandemic context, developed a process of interpretation, reinterpretation, and translation in the performance of policies. Faced with the uncommon and little support from educational managers, CPG II developed actions that met with the specific demands of each school as an answer to each moment of the pandemic situation; they used their personal resources to have working conditions suited to that context; they produced pedagogical, bureaucratic, and emergency artifacts in order to deal with the demands that arose. Under all this, CPG II experienced an even greater intensification of their school work; the restructuring of education in an unexpected manner in a brief time span; and the increasing deterioration of their working conditions.

**Keywords:** Public Policies. New Public Management. Policy Cycle.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Ciclo de políticas - contexto pandêmico .....	75
Gráfico 2 - Graduação dos CPGs respondentes.....	122

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Organograma do programa de metas da gestão 2017/2020.....	70
Figura 2 - Mapa estratégico da gestão 2021-2024.....	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Meios utilizados para contactar famílias e/ou estudantes .....	127
Tabela 2 - Adaptações realizadas pelas escolas pesquisadas .....	134
Tabela 3 - Formas de contato com as regionais e a Smed.....	136
Tabela 4 - Estratégias adotadas: regime de sobreaviso .....	140
Tabela 5 - Artefatos produzidos: regime de sobreaviso .....	143
Tabela 6 - Atividades coordenadas: regime de teletrabalho.....	146
Tabela 7 - Artefatos produzidos: regime de teletrabalho .....	149
Tabela 8 - Atividades coordenadas: regime especial de trabalho.....	152
Tabela 9 - Artefatos produzidos: regime especial de trabalho .....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APCBH	Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
APS	Atenção Primária à Saúde
APSS	Atenção Primária à Saúde Seletiva
BID	Bando Interamericano de Desenvolvimento
BH	Belo Horizonte
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cape	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
Cieds	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
Conasems	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
Congemas	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CP	Coordenador Pedagógico
CPG II	Coordenador Pedagógico Geral II
covid-19	do inglês <i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Coronavirus, tradução livre)
DEM	Partido Democratas
Dire-NE	Diretoria de Educação da Regional Nordeste
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
EPI	Equipamento de Proteção Individual
ERE	Ensino Remoto à Distância
Espin	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
FaE	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
GDE	Gratificação de Dedicção Exclusiva

GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Orelac	Oficina Regional para América Latina e Caribe
Otan	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PBHMR	Programa BH Metas e Resultados
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEA	Programa Escola Aberta
PEI	Programa Escola Integrada
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PDRE	Plano Diretor para a Reforma do Estado
PFL	Partido da Frente Liberal
Promedlac	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PPE	Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana

PPP	Parceria Público Privado
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
Smad	Secretaria Municipal de Administração
SMARH	Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos
Smed	Secretaria Municipal de Educação
SMPOG	Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão
SUS	Sistema Único de Saúde
TAPs	Termos de Abertura de Projetos
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TNT	Tecido não tecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Umeis	Unidades Municipais de Educação Infantil
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unido	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO</b> -----	<b>32</b>
<b>1.1 A desconstrução da linearidade na produção das políticas públicas</b> -----	<b>32</b>
1.1.1 Os contextos do ciclo de políticas -----	35
1.1.1.1. O contexto da influência -----	35
1.1.1.2. O contexto da produção de texto-----	36
1.1.1.3. O contexto da prática -----	37
1.2.1.3. 1 – Teoria da atuação de políticas ( <i>theory of policy enactment</i> ) -----	38
1.1.2 Sobre os desafios de se adotar a abordagem do ciclo de políticas -----	45
<b>1.2 Estado e políticas educacionais: as relações empresariais na educação</b> -----	<b>47</b>
1.2.1 Aspectos Históricos do modelo político neoliberal na educação-----	49
1.2.2 O desenvolvimento da política gerencial na educação brasileira-----	55
1.2.3 A perspectiva gerencial na gestão da educação no município de Belo Horizonte ----	64
<b>CAPÍTULO 2 – UM VÍRUS QUE MUDOU A HISTÓRIA</b> -----	<b>75</b>
<b>2.1 O fim e o recomeço de uma jornada</b> -----	<b>76</b>
2.1.1 A chegada do inimaginável -----	76
2.1.2 A educação mundial se ajusta às exigências da covid-19 -----	83
2.1.3 Belo Horizonte reage ao caos instalado-----	91
2.1.4 Outras perspectivas para a prestação de serviços municipais-----	98
<b>2.2 Um outro olhar para a educação escolar a partir da crise</b> -----	<b>100</b>
2.2.1 Dos documentos legais -----	101
2.2.2 Do posicionamento pedagógico escolhido -----	107
2.2.3 Da interação da educação com a saúde -----	112
<b>2.3 Tentativas de delimitar ações para o CPG diante do vendaval</b> -----	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO 3 - COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ENCONTRO COM O INESPERADO</b> -----	<b>121</b>
<b>3.1 Os sujeitos da pesquisa</b> -----	<b>121</b>
3.2.1 Formação acadêmica-----	121

3.2.2 Tempo de atuação-----	123
<b>3.2 Caminhos possíveis diante do inesperado-----</b>	<b>123</b>
3.2.1 Contextos de atuação-----	124
3.2.1.1 Contextos situados - vulnerabilidade da saúde e georreferenciamento-----	124
3.2.1.2 - Contextos materiais – adaptações para a realização do trabalho-----	130
3.2.1.2.1 – Adaptações do ambiente doméstico para o trabalho escolar-----	131
3.2.1.2.2 – Adaptações do ambiente escolar-----	133
3.2.1.3 Contextos externos – influência dos gestores públicos-----	136
3.2.2 Processos de compreensão e de reestruturação do trabalho escolar-----	138
3.2.2.1 Período do regime de sobreaviso-----	139
3.2.2.2 Período do regime de teletrabalho-----	145
3.2.2.3 Período do regime especial de trabalho-----	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS-----</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - PESQUISA – ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19-----</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE B – REGULAMENTAÇÃO DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO PBH – CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)-----</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE C – PORTARIAS SMED – REGULAMENTAÇÃO DO REGIME DE TRABALHO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO (2020-2021)-----</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE D - ESCOLAS PESQUISADAS E O GEORREFERENCIAMENTO EPIDEMIOLÓGICO (2020-2021)-----</b>	<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

---

Após dois anos de pandemia, o mundo mudou e o nosso olhar sobre ele não é mais o mesmo. Sabemos que a guerra contra um inimigo invisível pode ser muito cruel. Não sei se mais do que uma guerra entre nações, mas as marcas deixadas pela covid-19 na humanidade não serão fáceis de serem esquecidas. Todas as esferas da sociedade tiveram mudanças palpáveis, mas, para esta pesquisa, o foco se dirige à Educação, em especial, aos sistemas de ensino e às mudanças que o contexto de excepcionalidade, advindo da pandemia, provocou na reorganização da escola e na atuação dos seus atores.

O contexto pandêmico se anunciou em 29 de dezembro de 2019, num hospital em Wuhan, capital da província de Hubei na China, quando se admitiu que quatro pessoas estavam com pneumonia causada por um vírus até então desconhecido. Em poucas semanas, o número de casos aumentou na China, e o vírus desconhecido foi identificado como SARS-CoV-2<sup>1</sup>, responsável por uma modalidade de gripe acompanhada pela Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS). Diante dos vários casos identificados fora da China, o mundo se viu às voltas com uma ameaça de pandemia e, sob a orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS), vários países adotaram procedimentos de combate à propagação do vírus.

No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, o governo declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) e, em 11 de março, a OMS declarou a pandemia<sup>2</sup> do novo coronavírus – covid-19<sup>3</sup>. Diante da anunciada crise sanitária mundial, estados e municípios brasileiros começaram a tomar medidas emergenciais para conter a propagação do vírus.

---

<sup>1</sup>SARS-CoV-2 é o nome oficial dado ao novo coronavírus, que significa “*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*” (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Ele recebeu essa nomenclatura por possuir grande semelhança com o vírus SARS-CoV, agente causador da pandemia de SARS, em 2002. Fonte: Histórico da pandemia de COVID-19 – Opas/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 17 de out. 2021.

<sup>2</sup> O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de covid-19 em vários países e regiões do mundo. Fonte: Histórico da pandemia de COVID-19 – Opas/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 17 de out. 2021.

<sup>3</sup> O termo se refere ao quadro de infecção viral (doença) provocado pelo SARS-CoV-2.

Passamos a experimentar o medo do desconhecido, o isolamento social<sup>4</sup> e as incertezas quanto ao futuro que só aumentavam.

Nesse mesmo ano, eu estava iniciando a realização de um sonho antigo, que tinha sido adiado várias vezes: cursar o mestrado. Tivemos duas aulas presenciais e depois recebemos o comunicado de que estas seriam suspensas<sup>5</sup>. Ao mesmo tempo, como professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), recebia, também, o comunicado de que as aulas presenciais de todas as escolas municipais de Belo Horizonte (BH) estavam suspensas por tempo indeterminado. No começo, pensava-se que seria por algumas semanas, até comentávamos nas reuniões da escola onde trabalho como iríamos repor as aulas perdidas após o fim da pandemia. Na escola, ficamos de sobreaviso<sup>6</sup>, realizando reuniões virtuais semanais e discutindo os rumos que tudo isso estava tomando. Na Universidade, iniciamos em março de 2020 os encontros de orientação da dissertação<sup>7</sup> e, em junho, começamos a ter encontros virtuais para acolhimento e troca de experiências sobre o que estávamos vivendo<sup>8</sup>. Foram passando os meses e logo começamos a perceber que o Brasil e o mundo não conseguiriam sair dessa pandemia tão facilmente como gostaríamos.

Naquele período, não tínhamos qualquer medicação que combatesse o vírus muito menos uma vacina. Ao assistir as notícias sobre um vírus se espalhando pelo mundo, ficávamos estarecidos com as mortes em Bérghamo, na Itália<sup>9</sup>. No Brasil, passamos a ver serviços e atividades

---

<sup>4</sup> Isolamento social é a “falta de interação social em razão de doença infecciosa para evitar a transmissão local” (ZAVAGLIA, 2020).

<sup>5</sup> Portaria/UEMG nº 034, de 17 de março de 2020, que regulamenta a suspensão das aulas presenciais no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais, conforme Deliberação do Comitê extraordinário covid-19 de nº 01, de 16 de março de 2020, e dá outras providências. (MINAS GERAIS, 2020b).

<sup>6</sup> Conforme Decreto nº 17.298, de 17 de mar. 2020, “§ 1º Para os fins deste decreto, considera-se: II - sobreaviso: casos em que o agente público não exerce suas atividades, que ficam sobrestadas até convocação. (BELO HORIZONTE, 2020b)”.

<sup>7</sup> Os encontros de coordenação eram realizados pela plataforma do Google Meet. Falávamos sobre a situação que estávamos vivendo, como nos sentíamos e depois discutíamos textos sobre revisão bibliográfica. Conseguimos fazer a revisão bibliográfica da pesquisa até julho, antes do retorno das aulas remotas.

<sup>8</sup> O primeiro encontro foi realizado no dia 16 de junho de 2020 com o objetivo de acolhimento da comunidade acadêmica, visando uma aproximação do dia a dia dos discentes, escuta e troca de afetos. Particularmente para mim, foi um encontro interessante e acalentador, naquele momento tão difícil e estranho que estávamos vivenciando. A partir desse primeiro encontro, estabeleceu-se outros encontros mensais.

<sup>9</sup> Bérghamo, cidade italiana, com 120 mil moradores, registrou a média de 20 mortos por dia, 400 mortes em março de 2020, os caixões estavam sendo empilhados e tudo era transmitido pelas redes de televisão. Fonte: No Norte da Itália, pacientes morrem sem extrema-unição, e cemitérios têm filas de caixões (yahoo.com). Acesso em: 17 de out. de 2021.

considerados não essenciais serem proibidos, as ruas desertas, as praias interditadas e os lugares públicos fechados, inclusive as praças estavam sendo gradeadas, até que passamos a ver o mundo pela janela de nossas casas. O medo tomou conta de nossas vidas. Quando saíamos às ruas, tínhamos receio do contato com os outros, ficávamos inseguros, éramos tomados pela solidão e o uso de máscaras, acessório incomum para o mundo ocidental, nos causava e nos causa muito desconforto. O número de contaminados e mortos só aumentava e, após dois anos de pandemia, especificamente no dia 23 de abril de 2022, tivemos os seguintes números. Casos globais: 6.215.610 óbitos e 508.707.473 casos confirmados; casos no Brasil: 662.802 óbitos e 30.338.697 casos confirmados; casos em Minas Gerais: 61.114 óbitos e 3.352.544 casos confirmados; em Belo Horizonte: 7.747 óbitos e 389.027 casos confirmados<sup>10</sup>.

Com o passar dos dias, meses e anos<sup>11</sup>, tudo foi se transformando e se adaptando aos novos tempos. Estabeleceu-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (MINAS GERAIS, 2020b) na universidade e as aulas do mestrado, outrora presenciais, passaram a acontecer por meios virtuais, de modo que todos fomos forçados, pelas limitações das circunstâncias, a nos adaptar. O projeto de pesquisa que havia apresentado para a seleção do mestrado começou a tomar outra forma: mantive o tema e os sujeitos, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral II (CPG II) da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH), mas o contexto pandêmico mudou o seu contexto de atuação e tive que fazer as devidas alterações metodológicas, adaptando a forma de coleta de dados, uma vez que inicialmente realizaria entrevista semiestruturada e presencial com os CPGs II. Desde então, a pesquisa de mestrado tem se desenvolvido em um contexto pandêmico sem precedentes na história contemporânea, o que nos levou a cursar as disciplinas obrigatórias *on-line*, a perdermos a experiência de convivência com os colegas e o contato presencial com os professores e as professoras.

---

<sup>10</sup> Fonte: Coronavírus Brasil (saude.gov.br). Acesso em: 23 de abril de 2022.

<sup>11</sup> A cronologia das fases de controle e reabertura em Belo Horizonte foi: (I) 28/2/2020: Data de início dos sintomas do primeiro caso confirmado de covid-19. (II) 18/3/2020: Declaração de transmissão comunitária em BH e início da Fase de controle. (III) 25/5/2020: Reabertura - Fase 1. (IV) 8/6/2020: Reabertura - Fase 2. (V) 29/6/2020: Retorno da Fase de controle. (VI) 6/8/2020: Retomada da abertura gradual. (VII) 11/1/2021: Retorno da Fase de controle. (VIII) 1/2/2021: Retomada da abertura gradual. (IX) 5/3/2021: Retorno da Fase de controle. (X) 22/4/2021: Retomada da abertura gradual. Fonte: boletim\_epidemiologico\_assistencial\_375\_COVID-19\_14-10-2021 (pbh.gov.br). Acesso em: 15 de out de 2021.

Em Belo Horizonte, entre outras ações realizadas pela Prefeitura de Belo Horizonte, as unidades escolares foram fechadas e os servidores da administração pública municipal passaram a atuar em regime de teletrabalho<sup>12</sup>. A partir daí, as atividades do trabalho escolar foram transferidas para o espaço doméstico e as atribuições dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores passaram a ser cumpridas na sala de estar, na cozinha, na dispensa, no quatinho, antes com funcionalidade indefinida, na varanda, em diversos espaços adaptados na casa de cada um, sendo necessárias diversas ferramentas para o exercício do trabalho remoto<sup>13</sup>. Os dias foram passando e muitas interrogações surgiam: o que vai acontecer agora? Como vamos repor as aulas? E o ano letivo, vai acabar quando? Isso vai durar quanto tempo? E os alunos, como estão? Conseguem ter acesso à Internet? As respostas a essas perguntas foram sendo dadas à medida que esse período de um ano e oito meses foi se passando. É nesse contexto de adaptações, de incertezas e de reestruturações que esta pesquisa se insere, com a proposta de investigar a atuação dos professores Coordenadores Pedagógicos Gerais II da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) no contexto da pandemia da covid-19.

A escolha desse tema emergiu de meu percurso profissional desde que passei a atuar, em 2007, na RME-BH, como Professora Municipal de Língua Portuguesa<sup>14</sup>. Após três meses como professora do 7º ano, do 3º ciclo, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica do turno no qual trabalhava. Iniciei nessa função um pouco ansiosa e na expectativa de como seria esse desafio, uma vez que não tinha formação em Pedagogia e possuía conhecimentos sobre as práticas pedagógicas restritos à carga horária de um semestre do curso de Licenciatura.<sup>15</sup> Somado a isso, um reduzido conhecimento sobre o funcionamento da RME-BH, mas com um gosto pessoal por desafios. Dessa forma, via na função de Coordenador Pedagógico uma oportunidade para ampliar minha experiência em relação ao processo educacional.

---

<sup>12</sup> Conforme Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, “§ 1º Para os fins deste decreto, considera-se: I - teletrabalho: regime de trabalho em que o agente público executa, em caráter contínuo, parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas da sua unidade de lotação, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação; (BELO HORIZONTE, 2020b)”.

<sup>13</sup> Para ampliar a discussão ver: ANPEd (2020); ISEP (2020); Monteiro (2020); Martins e Almeida (2020).

<sup>14</sup> Minha formação inicial é Licenciatura (2005) e Bacharel (2006) em Letras, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>15</sup> A formação dos estudantes de licenciaturas da UFMG era realizada na Faculdade de Educação (FaE) durante um semestre.

Durante o período em que atuei nessa função, vivenciei a sobrecarga de tarefas e as limitações do contexto escolar, pois, na maior parte do tempo, dedicava-me às urgências do cotidiano escolar e pouco às questões relacionadas ao ensino, às concepções de avaliação e às orientações aos professores. Mesmo assim, decidi cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia<sup>16</sup> com a intenção de alargar meus conhecimentos pedagógicos, em especial aqueles relacionados às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem dos estudantes. Com os conhecimentos adquiridos no curso, percebi que conseguia auxiliar alguns colegas de trabalho, pais e estudantes a trilhar o caminho do ensino e da aprendizagem de forma mais inclusiva e respeitosa.

Após alguns anos atuando como coordenadora, pedi para retornar à sala de aula como professora de Língua Portuguesa, uma vez que os desafios das “funções” da coordenação pedagógica pareciam estar me desviando do foco da docência, que é o ensino e a aprendizagem. A passagem pela sala de aula foi curta, pois recebi em pouco tempo, no ano de 2013, um convite para compor o quadro de servidores da Administração Regional Centro-Sul<sup>17</sup> responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas dessa regional<sup>18</sup>. Passaria, então, a visitar as escolas municipais dessa Regional e a orientar as ações pedagógicas do Coordenador Pedagógico. Foram três anos de muitos aprendizados e percepções sobre os desafios enfrentados pelos Coordenadores Pedagógicos ao exercerem suas atividades. Em seguida, tive uma passagem

---

<sup>16</sup> Cursada no Centro Universitário UniBH, em 2009.

<sup>17</sup> O município de Belo Horizonte foi dividido em nove administrações regionais, criadas pelo Decreto Municipal nº 4.523 de 12 de setembro de 1983 e a Lei nº 5562 de 31 de maio de 1989 que definia estrutura administrativas, atribuições, criava cargos e outras providências. Conforme artigo 2º: “Às Administrações Regionais competem as atividades de desconcentração e descentralização administrativas no âmbito de suas respectivas jurisdições, para atendimento ao público e ainda: contribuir para a formulação do Plano de Ação do Governo Municipal propondo Programas Setoriais de sua competência e colaborando na elaboração de Programas Gerais”. Nas Administrações Regionais, são lotados servidores do quadro efetivo da Prefeitura, em número adequado ao funcionamento de cada uma delas (BELO HORIZONTE, 1983, 1989).

<sup>18</sup> O setor da Administração Regional Centro-Sul responsável pela área da Educação era composto por: um Gerente de nível I, responsável por três gerentes de nível II e suas equipes. As gerências de nível II eram formadas da seguinte maneira: um Gerente Pedagógico, responsável por oito pessoas da equipe pedagógica do Ensino Fundamental; sete da equipe da Educação Infantil; quatro da equipe de Inclusão Escolar; um como Gerente Intersetorial, responsável por um Administrativo e dez estagiários; um por Gerente Administrativo, responsável por dois Administrativos. Na época, compunha a equipe Pedagógica do Ensino Fundamental e tinha a responsabilidade de colaborar com três unidades escolares e auxiliar na implementação das políticas públicas educacionais propostas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

rápida pela equipe pedagógica do Programa Escola Integrada da RME-BH<sup>19</sup> e, em 2017, passei a compor o quadro da Coordenadoria de Atendimento Regional Nordeste<sup>20</sup>, contribuindo com a equipe pedagógica<sup>21</sup> da Diretoria de Educação da Regional Nordeste (Dire-NE).

Estávamos em uma nova administração<sup>22</sup> e com novas propostas para a educação pública de Belo Horizonte. Entre as novidades, no âmbito das políticas de gestão democrática<sup>23</sup> da escola, no final do ano de 2017, foi proposta a criação da Função Pública<sup>24</sup> Comissionada de Coordenador Pedagógico Geral (CPG), a qual deveria ser exercida por um professor eleito pelos pares, com uma carga horária de oito horas diárias para atender a todos os turnos de funcionamento da unidade escolar, de modo que, no exercício dessa função, o docente receberia uma Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE)<sup>25</sup>. Após a seleção, realizada por cada unidade escolar, e, antes da sua regulamentação, a qual se daria em outubro de 2018, os CPGs II já estavam atuando nessa Função Pública.

---

<sup>19</sup> O Programa Escola Integrada (PEI) nasceu em 2006 e tem por objetivo interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços contidos na cidade, tornando o município uma grande sala de aula. (Informações disponíveis em: <https://educacaointegral.org.br>, acesso em 20 de junho 2020).

<sup>20</sup> A Lei nº 11.065, de 1º de agosto de 2017 estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo e dá outras providências. Institui as Coordenadorias de Atendimento Regional e estabelece suas funções. Conforme artigo 16: “Para fins de coordenação e implementação dos planos e programas relativos à política pública a cargo do Município, funcionarão nove Coordenadorias de Atendimento Regional, com competências, em suas respectivas circunscrições, de apoiar as secretarias municipais na implementação das políticas públicas relativas à saúde, educação, abastecimento alimentar, serviços sociais, cultura, esportes, controle urbano e ambiental, limpeza urbana, patrimonial, manutenção e obras.” (BELO HORIZONTE, 2017, p.4).

<sup>21</sup> A Diretoria de Educação da Regional Nordeste era composta por um Diretor Regional de Educação que coordenava 16 servidores recrutados dos quadros efetivos da Prefeitura distribuídos nos seguintes quantitativos e funções: 05 – equipe pedagógica do Ensino Fundamental; 04 – equipe da Educação Infantil; 03 – Administrativos; 04 – equipe de Inclusão Escolar. Fazia parte da equipe pedagógica do Ensino Fundamental e, em parceria com a equipe, tinha por objetivo colaborar com os gestores, Coordenadores Pedagógicos Gerais II das 27 escolas da regional Nordeste auxiliando na implementação das políticas públicas educacionais propostas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

<sup>22</sup> Refiro-me à gestão iniciada após o pleito eleitoral do ano de 2016.

<sup>23</sup> Sobre a gestão democrática, consultar os seguintes autores: Cury (2007); Paro (2016) e Lima (2014).

<sup>24</sup> A Função Pública diz respeito a um conjunto de atribuições que podem ser desempenhadas por agentes públicos, mas apenas por um período determinado (função temporária) ou por critério de escolha do administrador, também de forma temporária (função de confiança). Tem como respaldo legal a Lei 8.746/1993 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal.

<sup>25</sup> A Câmara Municipal de Belo Horizonte sanciona a Lei nº 11.132, de outubro de 2018. Regulamentada pela Portaria Smed nº 264/2018. Dentre outros, criou a função pública comissionada de Coordenador Pedagógico Geral I com atuação nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e Coordenador Pedagógico Geral II com atuação nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef).

Concomitante ao início das atividades do CPG II nas escolas, no mês de fevereiro de 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed), em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds),<sup>26</sup> deu início, como projeto-piloto, a formação de um grupo de 31 Coordenadores Pedagógicos Gerais das escolas municipais, que atendiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e de nove Técnicos, que atuavam em diversas coordenadorias e frentes de trabalho da Smed<sup>27</sup>. O objetivo era formar profissionais do órgão central da Secretaria, aqui denominados como técnicos da Smed, e profissionais das escolas, que exerciam a função recém estabelecida de Coordenadores Pedagógicos Gerais (CPGs) para que pudessem fortalecer e desdobrar formações no contexto do trabalho, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes. As atividades formativas, com encontros mensais de 24 horas cada, foram realizadas no período entre março e novembro, totalizando oito meses de trabalho, oito oficinas formativas e 216 horas. Participei dessa formação como integrante do grupo de técnicos da Smed, a qual me possibilitou uma leitura crítica e um entendimento mais amplo do papel formador desse profissional dentro das unidades escolares. A partir dessa formação, minhas concepções e expectativas sobre essa função se alargaram, uma vez que vislumbrei várias possibilidades de atuação do Coordenador Pedagógico na escola.

Ao concluir essa formação, promovemos, juntamente com a equipe pedagógica da Regional Nordeste, encontros mensais formativos para os CPGs II das 27 escolas<sup>28</sup> pertencentes à sua jurisdição, utilizando várias estratégias formativas e textos teóricos<sup>29</sup> apresentados na formação do Cieds. Por demanda pessoal, em agosto de 2019, retornei para a sala de aula como professora

---

<sup>26</sup> No ano de 2017, por solicitação da Smed – RME/BH, o Itaú Social realizou um estudo de viabilidade que objetivou identificar as potencialidades para a implementação de ações formativas na RME-BH. O estudo apontou os CPGs como sujeitos prioritários para receber essas ações formativas. Então, com a iniciativa do Itaú Social e a parceria técnica do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável – Cieds, a Smed oportunizou de março a novembro de 2018 a formação de 31 CPGs II. (PBH, Itaú Social, Cieds, 2018)

<sup>27</sup> Os nove técnicos da Smed atuavam nos seguintes setores: dois - Diretoria do Ensino Fundamental; um - Diretoria de Educação Integral; um - Gerência de Educação Infantil; um - Gerência de Inclusão e Diversidade, dois - Centro de Formação Profissional; um - Regional de Educação Barreiro; e um - Regional de Educação Nordeste.

<sup>28</sup> A RME-BH é composta por 178 escolas. (Informações disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 20 de maio 2020)

<sup>29</sup> Alguns autores trabalhados: Araújo (2007); Augusto, Carvalho e Klisy (2006); Placco, Almeida e Souza (2015); Tardif (2014); Vasconcelos (2013)

de Língua Portuguesa, do 7º ano do 3º ciclo, levando comigo o interesse por conhecer mais acerca da atuação desse profissional no âmbito da RME- BH.

A RME-BH, organizada como Sistema Municipal de Educação em 1998 (BELO HORIZONTE, 1998), é constituída pelas instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal e a rede de creches conveniada para o atendimento da Educação Infantil (EI), coordenadas pela Smed. Atualmente, a Rede própria conta com 323 escolas, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), atendendo aproximadamente 168.983 estudantes na capital, em todas as modalidades da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da Rede atende a essa modalidade), Ensino Especial (três escolas da Rede atendem a essa modalidade) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas escolas estão distribuídas nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha, Venda Nova<sup>30</sup>. Cada Emei e Emef tem um CPG, sendo aqueles que atuam em Emeis denominados CPG I; e os atuantes em Emefs, CPG II.

Estudar a RME-BH já é por si só um grande desafio, mas o contexto pandêmico tornou a pesquisa ainda mais desafiadora para mim, uma vez que estou vivenciando as mesmas mudanças provocadas pela pandemia no âmbito pessoal<sup>31</sup> e profissional e na condição de mestranda, tendo, inclusive, em vários momentos relacionado e até misturado as questões de ordem pessoal, profissional e acadêmica como pesquisadora / mestranda. Regularmente precisava parar e me distanciar das situações a fim de desenvolver o meu olhar como pesquisadora. Além disso, ao longo da pesquisa, a partir da realização de leituras de artigos, dissertações, teses sobre as políticas educacionais e do contato com o referencial teórico-analítico, pude realizar um processo de reflexão crítica acerca dessa política da qual participei como agente de “implementação”, remetendo aqui à crítica que o referencial adotado faz a essa palavra, conforme será abordada no capítulo dois. Essa reflexão teve consequências em minha

---

<sup>30</sup> Fonte: Educação | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 25 de abril de 2022.

<sup>31</sup> Mesmo me mantendo em isolamento e com todos os cuidados de proteção, fui contaminada pelo vírus em dezembro de 2020. Os sintomas durante os 14 dias de isolamento foram leves, mas nos meses que se seguiram me deparei com as sequelas da covid-19. Entre outros sintomas, tive uma tosse persistente, fadiga muscular intensa e início de depressão e ansiedade generalizada.

vida, chegando, inclusive a me imobilizar, durante algum tempo, na produção da escrita desta dissertação, motivo que me levou a retomar a terapia.

Outra questão, é o grande desafio de relatar um acontecimento que ainda não acabou e que por esse motivo seus fatos narrados e analisados não estão nos livros e em pesquisas acadêmicas. Para tentar superar esse desafio, buscou-se fazer escolhas que envolviam a cronologia dos acontecimentos, dos eventos considerados chave, da delimitação dos marcos históricos do tempo presente etc.; a valorização dos períodos de maiores rupturas para a educação escolar – no caso desta pesquisa, os períodos de fechamentos e aberturas gradativas das unidades escolares da RME/BH e as mudanças de regime de trabalho dos professores municipais; a marcação do tempo com datas definidas em ano, mês e dia para os acontecimentos – uma vez que a agitação e correria anterior à pandemia foram substituídos subitamente por dias, semanas, meses e anos marcados por uma longa e angustiante espera; e a busca pelo conhecimento interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento, a saber, Educação, Saúde, Direito e Política Pública Educacional.

Assim sendo, esta pesquisa assentou a sua relevância e originalidade na possibilidade de compreender e ampliar o conhecimento sobre a atuação CPG II em um contexto sem precedente na história contemporânea. Por estudar o CP durante a pandemia, o estudo aqui apresentado se destaca na decisão de considerar os impactos do contexto pandêmico no trabalho do CP, uma vez que as pesquisas encontradas sobre o CP publicadas em 2020 e 2021<sup>32</sup> não mencionam esse período histórico da humanidade.

Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo geral investigar a atuação dos professores Coordenadores Pedagógicos Gerais II da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no contexto da pandemia de covid-19. Como objetivos específicos, a pesquisa

---

<sup>32</sup> Estudos sobre CP: Oliveira (2020), Manarin (2020), Machado (2020), Dias (2020), Rosário (2020), Carnaval (2020), Damacena (2020), Lima (2020), Silva (2020a), Silva (2020b), Basoto (2020), Sentoma (2020), Souza (2020), Ayres (2021), Souza (2021), Batista (2021) e Gomes (2021). Tais estudos foram encontrados a partir da revisão bibliográfica sobre o tema publicada no artigo “Coordenação pedagógica: revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1997 a 2021” de Rabello e Nogueira (2022).

buscou: a) Compreender o contexto de influência internacional, nacional e local que interferiram na construção das políticas educacionais de Belo Horizonte no contexto pandêmico; b) Analisar o contexto de produção de texto das políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na pandemia de covid-19; e c) Examinar as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico Geral II (CPG II) no período pandêmico de 2020-2021.

Para atingir os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa na qual se estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Tal abordagem exige um estudo mais abrangente e crítico do seu objeto, demandando análises dos níveis macro e micro. A escolha dessa abordagem se deu, primeiramente, por sua diversidade e flexibilidade, não admitindo regras precisas, aplicável a uma ampla gama de casos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1990). Em segundo lugar, por permitir uma abordagem humanizadora, conforme Minayo (2001), trabalhando com significados, motivos, atitudes e crenças, possibilitando o aprofundamento dos processos e dos fenômenos que os números não expressam em toda a sua complexidade. E por fim, porque possibilita abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem, e a quarta, devido à possibilidade de utilização de múltiplas fontes de evidência, tais como fontes documentais, áudio, vídeo, relatos, entre outros.

O referencial teórico adotado para esta análise foi a abordagem do ciclo de políticas, concebida por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994), associada às discussões sobre a Nova Gestão Pública (VIGODA, 2003; VERGER; NORMAD, 2015; BALL; GEWIRTZ, 2011). Trata-se de um referencial de análise para políticas públicas que tenta buscar a articulação entre os contextos macro e micro. Essa abordagem propõe a análise da política em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais interrelacionados: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (MAINARDES, 2006).

A partir de levantamento bibliográfico realizado, esta pesquisa trouxe para o diálogo os estudos de Polizel (2003), Drabach (2013), Manarin (2020) que abordam as influências do paradigma neoliberal do Estado no cenário político educacional brasileiro e seu impacto na atuação do CP.

A pesquisa também dialogou com os trabalhos de Barreira (2006), Araújo (2007) e Rocha (2019), que investigaram o CP da Rede Municipal de Ensino de BH contribuindo para a constituição do percurso histórico de atuação do CP em contextos políticos diferentes. Barreira (2006) e Araújo (2007) realizaram suas pesquisas no contexto do Programa da Escola Plural<sup>33</sup>, e a pesquisa de Rocha (2019) foi realizada num contexto de reestruturação do cotidiano escolar promovida pela gestão municipal entre 2017 e 2020, tal reestruturação, contudo, não foi apresentada pela autora.

Entre as várias estratégias de coleta de dados permitidas pelo referencial teórico adotado, escolheu-se a pesquisa documental e o questionário. A pesquisa documental foi sustentada pelos estudos de Alves-Mazzotti (1990), que a define como a coleta e análise de informações contidas em documentos que não receberam tratamento científico analítico. São considerados documentos, para os fins desta pesquisa, decretos, portarias e orientações internacionais, nacionais e locais que influenciaram tanto nas tomadas de decisões da Smed, no contexto da pandemia, quanto nos textos que materializam a política educacional da RME/BH para este período.

O questionário, como instrumento de coleta de dados, é considerado nesta pesquisa, de acordo com a definição de Severino (2007), como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (2007, p.125)”. Ele foi disponibilizado pela plataforma *Google Forms* (APÊNDICE A), com link enviado para o e-mail institucional<sup>34</sup> dos 178 CPGs II de todas as escolas de EF da RME/BH, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e com as informações sobre os objetivos e

---

<sup>33</sup> O Programa da Escola Plural é uma política educacional que começou a ser implementada em 1995, na gestão de Patrus Ananias, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). O Programa se baseava em dois princípios fundamentais - o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva - a partir dos quais articulam-se quatro núcleos: O primeiro: os sete eixos norteadores: a) Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade; b) Escola como tempo de vivência cultural; c) Escola como experiência de produção coletiva; d) Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores; e) Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; f) Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade; g) Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais. O segundo: reorganização dos tempos escolares em Ciclos de Formação. O terceiro: Processo de formação plural. O quarto: o núcleo da avaliação. Fonte: PBH / Smed - Escola Plural. Acesso em: 09 de out. 2021.

<sup>34</sup> Os e-mails institucionais dos CPGs II foram obtidos a partir de contatos realizados na Smed de BH.

metodologia da pesquisa. Os dados foram coletados no período de 1º a 20 de setembro de 2021. A amostra da pesquisa foi constituída por 20 professores(as) CPGs II da RME/BH. Destes(as), 18 mostraram interesse em seguir contribuindo com a pesquisa, caso fosse necessário.

Utiliza-se nesta pesquisa, conforme Gil (2002), amostra não probabilística e por conveniência, as quais são criadas quando os respondentes são escolhidos por serem facilmente acessíveis ou pelo fato de os pesquisadores terem alguma justificativa para acreditar que eles são representativos da população. Esse tipo de amostra corre o risco de ser parcial, por isso não se pode dizer que os 20 respondentes representam a opinião de todos os 178 CPG II, percentual de 11% do grupo total de CPG II. É uma amostra por conveniência porque os CPGs II selecionados estavam prontamente disponíveis para responder ao questionário e não por meio de critérios estatísticos (GIL, 2002).

O instrumento é composto por 48 perguntas, sendo 15 abertas (discursivas) e 33 fechadas (objetivas). A maioria das questões com a possibilidade de selecionar várias alternativas tinham a opção “Outros”, a fim de que o respondente pudesse complementar com alguma atividade/ação/pensamento específica sobre a sua atuação. Foi dividido em seis tópicos: 1. Formação profissional; 2. Informações sobre a escola onde atua; 3. Antes da pandemia – covid-19, atuação como professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral II; 4. Período pandêmico de regime de trabalho denominado "sobreaviso"; 5. Período pandêmico de regime de trabalho denominado “teletrabalho”; e 6. Período pandêmico de regime de trabalho denominado “regime especial de trabalho” (presencial e/ou teletrabalho).

Sobre questões que envolvem a autorização e a ética na pesquisa, houve, primeiramente, a avaliação e o parecer do projeto de pesquisa, em dezembro de 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG). Após aprovação pelo PPGE/UEMG, o projeto foi submetido ao Conselho de Ética da UEMG, em 20 de janeiro de 2021, e liberado para pesquisa de campo em 1º de setembro de 2021, com o número de CAEE: 42403421.1.0000.5525. Na análise de dados, os CPGs II são identificados por números, a fim de assegurar a privacidade e o anonimato dos participantes.

Finalmente, para sistematização e apresentação da pesquisa, esta dissertação se organiza, além da introdução e das considerações finais, em três capítulos. No primeiro capítulo, que tem como título “As concepções subjacentes ao processo de formulação das políticas públicas em educação”, tem-se a exposição do referencial teórico composto pelo ciclo de políticas e as concepções da NGP. Sobre o ciclo de políticas, buscou-se apresentar a abordagem proposta por Ball e colaboradores, suas contribuições e desafios para o estudo de políticas públicas educacionais. Também se apresenta a teoria da atuação política utilizada pelos autores para compreender o contexto da prática. Sobre a NGP, a partir da análise dos documentos, buscou-se compreender como as suas concepções têm influenciado a educação pública global, nacional e local. A exposição apresentou um movimento do contexto macro para o micro, pois enunciou os aspectos históricos desse modelo político na educação mundial, elucidou o desenvolvimento dessa política no contexto brasileiro até alcançar o impacto dessas políticas para a gestão da educação em BH, uma vez que influenciou na criação da função de CPG II na RME/BH, fruto de concepções políticas que estavam em construção antes da pandemia e que não foram descontinuadas ou interrompidas nesse contexto.

O segundo capítulo, intitulado “Um vírus que mudou a história”, apresenta a explanação de como foi o encontro da humanidade, em especial na área da educação, com a pandemia da covid-19. Procurou-se descrever o contexto pandêmico do período de 2020-2021, também na perspectiva do macro para o micro. Para tanto, a partir de análise documental, tentou-se elucidar como um vírus influenciou as políticas educacionais internacionais, nacional e local. Buscou-se analisar portarias, decretos, boletins, webinários<sup>35</sup>, orientações divulgadas por organismos internacionais<sup>36</sup> e ações do Brasil e de outros países, de Minas Gerais e de Belo Horizonte

---

<sup>35</sup> *Webinar* é uma palavra originada do inglês e serve como uma abreviação para *web-based seminar* (seminário realizado pela Internet, em livre tradução). No Brasil, adota-se a versão aportuguesada do termo, *webinário*. Na prática, o *webinar* é uma espécie de videoconferência utilizada tanto para fins comerciais quanto educacionais, com a intenção de disponibilizar conteúdos ricos e firmar a autoridade sobre um determinado assunto. Fonte: *Webinar: o que é, como funciona e quais os seus benefícios* | Klickpages. Acesso em: 17 de abr. de 2022.

<sup>36</sup> Organismos internacionais são instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial (BM) e Unesco, Unicef, Unido b) regionais: OEA, Otan, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais

referentes à educação escolar nesse período pandêmico, a fim de apontar como a propagação de um vírus direcionou as ações das escolas e, especificamente, a atuação do CPG II. Por fim, colocou-se em evidência as atribuições legais conferidas ao CPG pela Smed/RME-BH durante o período pandêmico.

No terceiro capítulo, intitulado “Coordenador Pedagógico: o encontro com o inesperado”, são examinadas as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico Geral II (CPG II) no período pandêmico de 2020-2021. Inicialmente, apresenta-se os sujeitos da pesquisa, com ênfase na formação acadêmica e no tempo de atuação na função. Em seguida, discute-se como os contextos materiais e externos influenciaram nas condições de trabalho do CPG II. Na sequência, aborda-se as estratégias de ação e os artefatos produzidos pelo CPG II durante os períodos dos regimes de trabalho de sobreaviso, teletrabalho e regime especial de trabalho, com ênfase na intensificação e na reestruturação do trabalho docente. Por fim, nas considerações finais, retoma-se o objetivo geral desta pesquisa, buscando respondê-lo a partir dos objetivos específicos estabelecidos para cada capítulo. Indica-se, também, algumas possibilidades de novas pesquisas apontadas pelos dados coletados.

---

ou agências em outros países; e aquelas não governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras (SILVA, 2010).

## **CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**

---

Este primeiro capítulo tem como objetivo compreender o contexto de influência internacional, nacional e local que interferiram na construção das políticas educacionais de Belo Horizonte no contexto pandêmico. Para isso, o capítulo foi estruturado em duas seções: a primeira apresenta a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores, propiciando um olhar circular para a construção de uma política pública; a segunda, como as concepções da Nova Gestão Pública têm orientado, desde a década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil, em Minas Gerais e em Belo Horizonte.

### **1.1 A desconstrução da linearidade na produção das políticas públicas**

A pesquisa em políticas públicas educacionais, tanto no cenário nacional quanto internacional, vem se constituindo em uma arena de investigação em constante busca por consolidação. Em outros países, como os Estados Unidos, os estudos de políticas caminham junto ao campo da administração escolar; já no Reino Unido enquadra-se no campo da Sociologia da Educação. Na América Latina, os estudos sobre política começam, a partir da década de 1950, a ser incorporados ao currículo dos cursos de formação de professores (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

De acordo com Mainardes, Ferreira, Tello (2011), no campo da Educação, as pesquisas nessa área têm se voltado para estudos que sejam considerados relevantes para a formulação de políticas e/ou orientadas para à resolução de problemas. Os autores consideram

[...] que os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas. No entanto, a realização de pesquisas com o objetivo específico de instrumentalizar decisões políticas pode restringir a autonomia dos pesquisadores acadêmicos. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.151).

Acrescentam que, mais recentemente, surgiram propostas que argumentam sobre a importância do envolvimento dos atores educativos (professores, pais, diretores etc.) na produção e seleção de conhecimento para a elaboração de políticas educacionais.

Referente ao desenvolvimento teórico-analítico, Mainardes, Ferreira, Tello (2011) apontam que, nas décadas de 1970 e 1980, os referenciais teóricos definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste, seguindo um modelo linear de análise de políticas. Nos anos 1980, surgiram críticas aos modelos lineares e os pesquisadores passaram a destacar “o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (2011, p.155-154). A partir dos anos 1990, aguçou-se a compreensão de que o processo político é complexo e envolve contextos diversos, a saber, contextos econômicos, sociais e políticos, tanto macro e micro; instâncias legislativas, escolas, entre outras (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; OZGA, 2000). Atualmente, o campo da análise de políticas “inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

No entanto, Souza (2003) salienta que esse crescimento da produção científica sobre políticas públicas acontece mais em áreas temáticas do que em linhas e/ou grupos de pesquisa consolidados. Martins (2013) salienta que, para haver boas análises é necessário um bom embasamento teórico, o qual tem sido adotado recentemente pela comunidade acadêmica brasileira; além disso, a autora destaca que a construção de um campo científico é uma ação permeada de complexidade.

Mainardes (2009), a partir da análise do conteúdo de teses e dissertações sobre políticas públicas educacionais no Brasil, aponta a existência de dois grupos de estudos:

a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e entre outros aspectos e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (MAINARDES, 2009, p.6-7).

Tais pesquisas contribuem para o debate e a construção de conhecimento sobre o tema, no entanto, Mainardes (2006) questiona como esses estudos têm contribuído para a análise de políticas específicas e para a articulação entre as perspectivas macro e micro. Nesse sentido, o autor considera relevante a contribuição de abordagens analíticas que têm sido formuladas

principalmente com fundamentação em autores internacionais. Com esse interesse em mente, Mainardes (2006, 2013), em seus estudos, tem explorado a abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) concebida por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Essa abordagem foi proposta pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe com colaboradores. Stephen Ball, pesquisador do campo da política educacional, tem se dedicado, desde os anos 1980, aos estudos sobre vários temas educacionais, discutindo “desde a micropolítica das escolas até a emergência de uma rede global de políticas educacionais (AVELAR, p. 2, 2016)”, com interesse, também, em pesquisar a interação entre o global e local no processo da política educacional. Nos últimos anos, para além do Reino Unido, tem expandido seus estudos para a Índia, para países africanos e para países da América Latina, em especial, Brasil, Argentina e Chile.

Em seus trabalhos, Ball valoriza as recontextualizações dos textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos, identificando os processos de reinterpretação e mudanças nos diferentes níveis da produção das políticas (ARAÚJO, 2013) e aprofunda as relações global-local (BALL, 1998, 2001). Nesta pesquisa, adota-se a perspectiva de Mainardes que trouxe para a pesquisa acadêmica brasileira as contribuições da "abordagem do ciclo de políticas", formulada por Ball e colaboradores, para a análise de políticas educacionais no país.

Mainardes, Ferreira, Tello (2011) apresentam a contribuição dada por Ball e colaboradores como expoente da perspectiva pós-estruturalista que busca, segundo os autores, resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais e as abordagens marxistas. Explicam que os pós-estruturalistas

consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão de políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. [...] A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

O ciclo de políticas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. É um referencial teórico-analítico dinâmico e flexível; é um método de análise no qual os diferentes contextos vão assumindo diferentes direções. Segundo Lopes e Macedo (2011):

a abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações. (LOPES; MACEDO, 2011, p.254).

Mainardes (2006) ao esclarecer os conceitos centrais dessa abordagem, argumenta que ela

[...] constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (2006, p. 48).

O ciclo de políticas, no entendimento de Mainardes (2006), assume uma perspectiva pós-estruturalista que busca novos princípios explicativos, engajamento crítico e articulação entre macro e micro contextos. Ball e seus colaboradores, conforme Mainardes (2006), propuseram essa abordagem teórico-analítica como um ciclo contínuo originalmente composto por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática<sup>37</sup>.

Conforme destaca Mainardes (2018, p. 3), “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BALL; BOWE; GOLD, 1992). É uma proposta de natureza aberta e como um instrumento que se dedica a descobrir os fatos e investigá-los, por isso exige dos pesquisadores que a adotam que reflitam sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise.

### **1.1.1 Os contextos do ciclo de políticas**

#### **1.1.1.1. O contexto da influência**

O “contexto da influência” é compreendido como aquele no qual as políticas, normalmente, são iniciadas e os discursos políticos são elaborados. Nesse contexto, como explica Mainardes (2006), há grupos de interesse disputando influência e definição das finalidades sociais da educação que atuam por meio das redes sociais, dentro e em torno dos partidos políticos, por

---

<sup>37</sup>Em estudos posteriores, Ball (1994) incluiu mais dois contextos no ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball declarou que estava repensando estes dois últimos contextos e acreditava que eles poderiam ser incluídos no contexto de produção e de influência respectivamente. Nesta pesquisa, optou-se por não abordar estes dois últimos contextos.

meio do governo e do processo legislativo, os meios de comunicação social, as comissões e os grupos representativos. Os interesses dos diferentes atores são, em muitos momentos, conflitantes caracterizando um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011). Os mais recentes estudos publicados por Ball sinalizam para as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (BALL, 2020). Segundo o autor, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas formas: a primeira, por meio de políticas sociais que envolvem a circulação de ideias; a segunda, refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas soluções oferecidas por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial (BM)<sup>38</sup>.

Nessa pesquisa, ao analisar o contexto pandêmico que influenciou as políticas públicas adotadas em todo o mundo, percebeu-se um deslocamento de influências de organismos internacionais do setor econômico, que ofereciam sugestões para o desenvolvimento das nações, para a influência de Organismos da área da saúde, por meio principalmente da Organização Mundial da Saúde (OMS), que passou a trazer às nações do mundo diretivas<sup>39</sup> para a condução das ações para o combate à pandemia.

#### **1.1.1.2. O contexto da produção de texto**

O contexto da produção de texto está articulado com a linguagem do interesse do público mais geral. Esses textos são materializados em diferentes formas de apresentação e de difusão das ideias por meio de documentos oficiais, comentários formais ou informais, e mesmo nos pronunciamentos oficiais e vídeos. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de texto competem para controlar as representações políticas. Segundo Mainardes (2006), os “textos não são,

---

<sup>38</sup> O Banco Mundial (BM) ou Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), foi fundado em 1944 e é formada por 187 países-membros. Tem por objetivo principal a redução da pobreza e das desigualdades e seu papel é dar crédito para financiar projetos voltados para o desenvolvimento. Financia, por exemplo, programas de educação e combate à fome e projetos de infraestrutura, como saneamento básico ou energia. Fonte: Brasil (worldbank.org). Acesso em: 20 abr. 2021. Além do BM, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos diferentes países.

<sup>39</sup> No capítulo dois, essa discussão será ampliada.

necessariamente, internamente coerentes claros, e podem também ser contraditórios (2006, p. 52)”.

De acordo com Avelar (2016), Ball faz uma separação entre texto e discurso, aponta que a relação entre o texto e a ação de interpretação e tradução precisa ser considerada. O binário “texto e discurso”, por um lado, traz para Ball a ideia de oposição de um sujeito como ator interpretativo do mundo, tradutor ativo do mundo social e do texto; de outro lado, um sujeito produzido pelo discurso do outro o qual irá construir o seu significado e seu estar no mundo de outro lugar que seria o sujeito do discurso. As duas visões se complementam; contudo, a primeira estabelece os limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de legitimar discursos – efeito de autoridade; enquanto a segunda ressalta o controle pelo leitor e o que ele representa enquanto intérprete criativo.

No período pandêmico, de 2020-2021, a produção de textos foi extensa e se utilizou de diversas formas de apresentação e de divulgação. Foram pronunciamentos oficiais da OMS, de líderes de diversas nações, das conferências de imprensa do Ministério da Saúde, do Prefeito de Belo Horizonte etc. Houve uma vasta publicação de notas técnicas, protocolos de combate à pandemia, orientações para os diversos segmentos da sociedade, boletins epidemiológicos, leis, decretos, portarias etc., oriundos de diversas frentes internacionais, nacionais e locais.

### **1.2.1.3. O contexto da prática**

O contexto da prática é o da política em ação, no qual a política é submetida a interpretações e recriações pelos atores locais (MAINARDES, 2006). Nessa direção, Ball (AVELAR, 2016) afirma que as políticas pensadas podem sofrer mudanças e transformações significativas, inclusive serem recriadas. O ponto-chave reside no protagonismo assumido pelos atores que estão na escola, como os professores e demais profissionais, considerando o que eles acreditam e pensam, exercendo “um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53). Ball explica que as políticas são escritas e que a pessoa que as coloca em prática realiza um processo complexo de converter/transformar a modalidade da palavra escrita em ação, o que envolve interpretação e criatividade (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Nessa abordagem, Ball (AVELAR, 2016) esclarece que considera a política não como um documento, mas sim como uma entidade social que se movimenta e se modifica; enquanto se move, modifica coisas e espaços; conseqüentemente, vai sendo mudada por coisas e mudando coisas. Mainardes (2006) enfatiza que a “política como discurso” tem limites impostos pelo próprio discurso, no caso, a “política como texto” fortalece o controle que está nas mãos do leitor e que são visões complementares. Nessa direção, como a política pode sofrer mudanças, transformações e recriações, traz a atenção para o protagonismo dos atores que estão na escola, como, por exemplo, professores, diretores, coordenadores, secretários etc., que, considerando suas crenças e pensamentos, contribuem para o processo de atuação da política. Nesta pesquisa, os professores que assumiram a função de CPG II das escolas de Ensino Fundamental da RME/BH, além de atores de política, são responsáveis por coordenar o processo pedagógico na escola, de modo que os processos de interpretação e tradução são liderados e orientados por esse profissional.

Para compreender a produção da política no contexto da prática da escola, Ball, Maguire e Braun (2016<sup>40</sup>) desenvolveram e ampliaram uma teoria da atuação de políticas (*theory of policy enactment*), a qual aponta que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Essa teoria contribui significativamente para a expansão da análise do contexto da prática.

### **1.2.1.3. 1 – Teoria da atuação de políticas (*theory of policy enactment*)**

Em 2012, no livro *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, os autores Ball, Maguire e Braun apresentaram a *theory of policy enactment*<sup>41</sup> (teoria da atuação de

---

<sup>40</sup> Publicado originalmente em inglês, no de 2012, com o título; *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Em 2016, é traduzido para a Língua Portuguesa com o título: Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias.

<sup>41</sup> Sobre a tradução do termo *policy enactment*, Mainardes (2015) explica que é de difícil tradução. Na entrevista com o Prof. Ball, publicada em 2009, explica-se que *enactment* em Língua Portuguesa é usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e decretos. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuir um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). A pesquisadora Rosa (2012) considera que a melhor tradução para *policy enactment* seja encenação das políticas, a autora justifica a tradução dizendo que, nos diferentes contextos em que a expressão é utilizada por Ball e colaboradores, o verbo (*enact*) aparece associado ao trabalho implicado no processo de leitura, interpretação e tradução (conversão em ato) dos textos e normativas políticas. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a tradução “atuação de políticas” para *policy enactment*.

políticas). A pesquisa foi realizada por meio de estudo de casos em quatro escolas públicas secundárias e abordou os seguintes questionamentos: Como diferentes indivíduos e diferentes grupos de atores interpretam e colocam em ação, em um contexto específico, as múltiplas exigências da política dentro dos recursos a eles disponibilizados? Como e de que forma fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas colocam as políticas em ação? Como as diferenças observadas nas escolas, na colocação das políticas em ação, podem ser explicadas?

Ao desenvolver a teoria da atuação de políticas (*theory of policy enactment*), Ball, Maguire e Braun (2016) buscaram compreender “as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professores, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto (2016, p.10)”. Os dados coletados demonstraram que as escolas são entidades complexas que, para exercer sua função social, precisam estabelecer relações nada fáceis entre a comunidade interna – constituída por professores, alunos e servidores administrativos; com a comunidade externa – as famílias dos estudantes e moradores do entorno; e com o contexto político mais amplo. A análise das entrevistas realizadas evidenciou que as políticas, no interior da escola, não são implementadas, mas sim atuadas pelos atores de política nas escolas.

Ball, Maguire e Braun (2016) discutem que a política extrapola a concepção de ser apenas uma tentativa de resolver problemas; expressam na obra o desejo de “transformar” a política em processo de “tornar-se” (2016, p. 15), uma vez que elas não são “feitas em um ponto no tempo” (2016, p. 15). Dessa forma, entendem política “como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (2016, p.13)”.

Essa abordagem possibilita evidenciar objetivamente como os contextos atuam nos processos de construção da política. Ball, Maguire e Braun (2016) revelam que, ao mesmo tempo que a política cria o contexto, ela também, quando estabelecida, insere-se em um contexto pré-existente. Nessa perspectiva, “o contexto é uma força ativa (2016, p.42) e não apenas um pano de fundo, desconsiderá-lo ao analisar políticas educacionais pode levar à desmaterialização da política. Por isso, os autores defendem, por meio de seus estudos, que as dimensões contextuais

moldam e influenciam uma determinada política de acordo com as dinâmicas materiais, estruturais e relacionais existentes.

A partir dos dados empíricos coletados em sua pesquisa, Ball, Maguire e Braun (2016) agruparam os contextos da atuação da política em quatro dimensões: contextos situados, que se referem aos fatores relacionados aos aspectos históricos e intrínsecos à escola; contextos das culturas dos professores, que focam no envolvimento ou não dos professores na atuação de políticas; contextos materiais, que versam sobre os aspectos físicos, tecnológicos e estruturais da escola; e contextos externos, que apontam o grau e a qualidade do apoio das autoridades locais, as pressões e expectativas de contexto político mais amplo etc. Os autores apontam que os contextos são únicos e estão em constante mudança e que, por esse motivo, o modelo apresentado na obra não é abrangente o suficiente para capturar uma imagem em sua totalidade de forma a ser aplicado em outras situações. Defendem que os contextos sejam colocados em primeiro plano nas análises de políticas, de maneira a confrontar, mapear e examinar seus diferentes aspectos para elucidar o papel que eles exercem na formação da atuação das políticas.

Nesta pesquisa, considerou-se dois contextos macros: 1. O contexto tendencial privatizante que vem se desenhando na política brasileira desde os anos 1990, adotando concepções da Nova Gestão Pública e com um investimento na avaliação educacional de controle e na gestão escolar. Ao analisar esse contexto macro, busca-se compreender qual é o seu alcance no contexto micro – as unidades escolares da RME/BH; 2. O contexto pandêmico do período de 2020 a 2021, o qual levou a mudanças na educação escolar no Brasil e no mundo. Os estudos nesse contexto vão sendo delineados até chegar ao contexto micro – as unidades escolares da RME/BH e, em específico, a partir da coleta dos dados empíricos, a investigação sobre a atuação dos Professores Coordenadores Pedagógicos Geral II no contexto da pandemia da covid-19.

Nesses contextos, macros e micros, os contextos de influência, produção e prática, teorizados pela abordagem do ciclo de políticas, entrelaçam-se no interior de cada um deles; retroalimentando um fluxo circular de influências que levam à produção de textos que buscam orientar a política educacional e a construção da prática que, segundo a teoria da atuação de políticas, é complexa e envolve atores políticos que irão interpretar e traduzir a política proposta.

Sobre a escola, Ball, Maguire e Braun (2016) perceberam que, nesse espaço, a política se torna interpretada, traduzida, reconstruída e refeita em configurações semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. Por isso, adotam a ideia de atuação da política como tentativa de apagar o termo “implementação” da linguagem da pesquisa em política. Para eles, o termo *implementar* carrega consigo a compreensão de um sujeito que irá aplicar, executar o que o outro escreveu e planejou sem qualquer interferência, alteração ou criatividade. Em oposição, a noção de atuação remete, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a um processo criativo que acontece dentro de um contexto que, a partir da compreensão do texto, irá reconstruir e recriar a política. Nesse processo, as políticas são transformadas em ação por meio de dinâmicas de interpretação e de tradução, ações distintas, mas interdependentes.

Os autores chamam a atenção, ainda, para os desafios envolvidos nesse processo de movimento de atuação que envolve interpretar um texto e traduzi-lo para a prática. Para abordar esse movimento, que se daria no contexto da prática entre os atores ativos, Ball, Maguire e Braun (2016) distinguem os conceitos de “interpretação” e “tradução”. Sobre o conceito de interpretação, afirmam que

é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma “decodificação”, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Na escola, conforme disse Ball em entrevista a Avelar (2016), os atores geralmente responsáveis por interpretar a política são os que ocupam cargos de autoridade. Na RME/BH, a legislação educacional, a qual será analisada no capítulo dois, estabelece que o CPG II é o principal responsável por coordenar as ações e atividades pedagógicas da escola. Para exercer essa coordenação, o CPG II, os ocupantes de cargo de autoridade, teriam, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), de interpretar o texto da política, tornar a legislação, as orientações e sugestões da política compreendidas por todos para então decidir, no coletivo, o que fazer dentro do contexto daquela unidade escolar, dadas as possibilidades viáveis. Ressalta-se que essa proposição de que é a equipe gestora ou o gestor que interpreta a política fere, no Brasil, o princípio da gestão democrática, cada vez mais com dificuldades de implementação e realização efetiva na escola.

No processo de atuação, o CPG II seguiria da interpretação para a tradução da política que Ball, Maguire e Braun (2016) declaram se tratar de uma

[...] espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem<sup>42</sup>”, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. (2016, p. 69-70, grifo dos autores).

No processo de interação com os demais atores de políticas na escola, que envolveu lutas, negociações, dúvidas sobre o que deveria ser ou não feito na prática, o CPG II poderia lançar mão de diversas táticas para colocar o texto da política em ação. A partir dos dados empíricos, este estudo buscou compreender quais foram as táticas adotadas, os artefatos produzidos, se houve empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, se utilizou ou adquiriu materiais, se tiveram apoio das autoridades locais para o desenvolvimento das ações etc. Não seria um processo fácil, uma vez que na escola os professores e outros indivíduos também são atores de políticas.

Nesta pesquisa, os professores que exercem a função de CPG II dialogam com os profissionais da escola que se posicionam nas diversas categorias de atuação sendo influenciados “por valores e interesses existentes, pelo contexto, pela história e pela necessidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.99)”, tornando o processo de política interativo, aditivo, feito de interpretações e traduções.

### **1.2.1.3. 1. 1 Os atores de políticas das escolas e suas práticas**

O processo de entender o que a política quer dizer e, assim, transpô-la para a prática é desenvolvido na escola, não apenas pelo diretor, mas também por outros atores que “se posicionam de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de evitação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75). Na tentativa de identificar e explorar os diferentes tipos de papéis desempenhados no processo de

---

<sup>42</sup> *Lerning walks*, traduzido por caminhadas de aprendizagem, é uma estratégia de formação na qual professores visitam outras salas de aula para observar outros professores em ação. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69, nota de tradução).

interpretação e tradução da política, Ball, Maguire e Braun (2016) discutiram oito tipos de atores ou posições políticas e seus respectivos trabalhos no processo de atuação, evidenciados pelos dados empíricos, assim categorizados em:

1. **Narradores:** responsáveis por explicar a política e decidir o que pode e/ou deve ser feito ou não, o que geralmente é feito pela direção e equipe pedagógica da escola.
2. **Empreendedores:** atores que se identificam com a política adotada, a defendem e recrutam de forma carismática e persuasiva outros atores para ajudar no processo de atuação da política.
3. **Pessoas externas:** são atores que não estão na escola, mas exercem um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas. Podem ser parceiros da escola, conselheiros de autoridade local, consultores e/ou empresas que estabelecem negócios em educação.
4. **Negociantes:** apontam dois tipos de negociantes: a) atores que irão produzir relatos de transações, de acompanhamento e prestação de contas, a fim de tornar as atividades e efeitos da política visíveis; b) atores de apoio e facilitadores da política representados pelos membros do corpo administrativo da escola, tesoureiros, apoiadores, especialistas etc.
5. **Entusiastas:** atores que encarnam a política na sua prática, tornam-se exemplos para os outros, com seu discurso ativista recrutam outras pessoas para as possibilidades da prática da política. Atuam como entusiastas e tradutores porque produzem artefatos visuais e culturais para os que estão empossados dos “padrões discursivos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).
6. **Tradutores:** são os atores que planejam e produzem eventos, os processos e os textos institucionais da política para os ativistas do discurso da política. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), “tradução é um processo de animação; professores são atraídos para uma relação positiva e ativa com a política como encenadores” (2016, p. 88). Destaca-se que a tradução pode ser um fomento à adesão à política proposta e afirma um posicionamento político. Juntamente com os entusiastas, os tradutores assumem o papel de especialistas e responsáveis por tornar a atuação de política um processo coletivo.

7. **Críticos:** atores que monitoram a atuação das políticas em detrimento das condições de trabalho e bem-estar dos professores; e que buscam a manutenção do contradiscurso. Os principais sujeitos críticos são os representantes e ativistas sindicais. Os autores relatam que os dados coletados apresentaram mais murmurações e desconfortos que crítica aos princípios e às políticas.
8. **Receptores:** professores iniciantes e assistentes de professores que são fortes candidatos a tornarem-se consumidores do trabalho de tradução.

Essa tipologia, segundo os autores, não é fixa, unificada e exclusiva de professores. Os atores na escola podem transitar entre essas diferentes categorias. Por exemplo, um coordenador pode atuar como narrador, tradutor e empreendedor dependendo de seus posicionamentos políticos, interesses e valores pessoais e institucionais. Acrescentam ainda que essas tipologias não estão fechadas, permitem acréscimos ou mudanças, dependendo dos dados empíricos coletados nos diferentes contextos em que a análise está direcionada.

Os dados coletados por Ball, Maguire e Braun (2016) em sua pesquisa, apontam que os atores de política atuantes na escola são heterogêneos, não são ingênuos, são criativos, sofisticados e capazes de realizar o que se propõem, mas suas falas revelam que estão cansados e sobrecarregados na maioria do tempo. Segundo os autores, nesse cenário, “uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a “configuração” e a “reconfiguração” do trabalho. Estas visam manter a durabilidade da instituição em face dos efeitos desestabilizadores do contexto, da mudança e da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 102).

Esta pesquisa corrobora com esse apontamento de Ball, Maguire e Braun (2016), uma vez que os professores CPG II da RME/BH demonstraram por suas respostas que são diversos, criativos, que estão dispostos a dialogar com os atores de política da escola e de realizar uma construção coletiva de artefatos que de alguma forma atendam as solicitações da política e respondam aos imperativos do contexto pandêmico; mas suas respostas ao questionário evidenciam um cansaço e uma sobrecarga ainda maior que o vivenciado antes da pandemia. Na escola, durante o período pandêmico de 2020-2021, conforme veremos nesta pesquisa, o trabalho foi configurado e reconfigurado várias vezes.

### 1.1.2 Sobre os desafios de se adotar a abordagem do ciclo de políticas

A abordagem de ciclo de políticas tem recebido atenção dos pesquisadores, em especial os de políticas educacionais, desde os anos 2000, no Brasil. Mainardes (2018) levanta duas hipóteses por esse interesse: a primeira, o fato de a abordagem oferecer referenciais teóricos-analíticos para o desenvolvimento e a estruturação textual para a pesquisa; a segunda é a existência de textos introdutórios em Língua Portuguesa sobre o ciclo de políticas que facilita a disseminação entre os pesquisadores. Apesar de o uso dessa abordagem ser inicialmente positiva, Mainardes (2018), a partir de estudos de trabalhos que a utilizaram, indica desafios que o pesquisador encontra ao adotá-la; o primeiro desafio seria dominar a abordagem de seus fundamentos teórico-epistemológicos. Nos trabalhos por ele analisados, o autor identificou limitações nos seguintes aspectos:

- a) desconhecimento da perspectiva teórico-epistemológica que orienta a formulação da abordagem, bem como das vinculações de Stephen J. Ball com a Sociologia das políticas (*Policy Sociology*);
- b) desconhecimento do fato de que Stephen J. Ball propôs mudanças na abordagem (1992, 1994, 2009, 2012) e que a teoria da atuação (2012) contribui sobremaneira para uma expansão da análise do contexto da prática;
- c) tendência ao uso apenas de traduções de textos de Ball disponíveis em Língua Portuguesa;
- e d) pouca interlocução com outras pesquisas que empregaram a abordagem do ciclo de políticas. (MAINARDES, 2018, p. 10).

Nesta pesquisa, buscou-se ampliar o conhecimento sobre a perspectiva teórico-metodológica da abordagem e sobre as mudanças que Ball propôs (1992, 1994, 2009, 2012). A leitura das traduções<sup>43</sup> das obras desse autor para a Língua Portuguesa contribuiu substancialmente para compreender a teoria de atuação de políticas e o contexto educacional no qual Ball desenvolveu sua pesquisa, além de oferecer um panorama sobre os seus novos estudos referentes às interligações globais e local entre diversos países. Pesquisou-se várias dissertações e teses que têm utilizado os estudos de Ball, as quais ampliaram a compreensão de suas contribuições, mas que exigiram novas buscas uma vez que são estudos que, em sua maioria, não utilizam a

---

<sup>43</sup> Como o acesso à obra em Língua Inglesa é restrito em Língua Portuguesa, contactou-se a Editora UEPG, que publicou a tradução de duas obras de Ball, a fim de adquiri-las.

abordagem do ciclo de políticas como um elemento integrador do seu relatório de investigação e não explicitam as mudanças que esse autor vem desenvolvendo em suas novas pesquisas.

O segundo desafio seria fundamentar a análise de políticas educacionais em um referencial teórico específico. Na perspectiva de Mainardes (2018), embora a abordagem de ciclo de políticas se constitua como uma ferramenta teórica-metodológica promissora para a análise de políticas, há a necessidade de se adotar um referencial teórico mais específico para fundamentar a análise da política investigada. Em alguns estudos pesquisados por Mainardes (2018), não há a utilização de um referencial teórico específico, mas sim a tentativa de se combinar conceitos e ideias de contribuições de autores, muitas vezes de matrizes epistemológicas distintas. Em outros, há um referencial teórico mais articulado e coerente, seja por adotar uma teorização combinada<sup>44</sup> ou por uma teoria específica mais consolidada.

Analisar os contextos do ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada seria o terceiro desafio. Mainardes (2018) aponta que, para realizar uma descrição clara e objetiva da política investigada, “é necessário apresentar dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custo financeiro, entre outros” (2018, p. 12). Além disso, o pesquisador precisa, segundo Mainardes (2018), explicitar um posicionamento teórico da concepção e do papel do Estado; conceito de política e política educacional, coerentes com as demais opções teórico-epistemológicas da pesquisa.

Com relação à análise do contexto de influência, é preciso considerar a “historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma ‘nova política’. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local (MAINARDES, 2018, p. 13)”. Já o contexto de produção tem por principal desafio a análise crítica dos textos das políticas investigadas, para não apresentar uma leitura “ingênua” e/ou apenas uma descrição das políticas. A análise do contexto da prática envolve a coleta de um número expressivo de dados, utilizar a teoria de atuação para a organização dos dados e

---

<sup>44</sup> A teorização combinada é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. (MAINARDES, 2018). Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica (MAINARDES, 2017).

orientar-se pela ideia de que as políticas, nessa perspectiva, não são implementadas, mas sim ajustadas, interpretadas, reinterpretadas e traduzidas. Especificamente sobre a teoria de atuação, Macedo e Lopes (2011) a considera, além de uma teoria analítica, uma potência para contestar “os processos pelos quais a educação é reduzida às finalidades instrucionais, com a conseqüente desconsideração de dimensões culturais mais significativas” (2011, p. 6). Nesse viés, desafia o pesquisador a revelar as restrições da política e as suas variações interpretativas.

Enfim, para Mainardes (2018), adotar a abordagem do ciclo de políticas desafia o pesquisador a assumir um posicionamento epistemológico; romper com análises mecanicistas e lineares; extrapolar a tendência de descrever a política; criar, a partir dos dados coletados, novas categorias e conceitos; e utilizar um referencial teórico mais específico para a análise dos dados coletados. Nesse último desafio, citado anteriormente, combinada com a abordagem do ciclo de políticas, escolheu-se utilizar as concepções da Nova Gestão Pública (NGP) que, conforme explicitado a seguir, tem influenciado a construção global, nacional e local das políticas públicas educacionais.

## **1.2 Estado e políticas educacionais: as relações empresariais na educação**

A Nova Gestão Pública (NGP) surge como uma concepção modernizadora da administração pública e caracteriza-se por ordenar uma série de princípios e atributos que, segundo Verger e Normand (2015), combinam as técnicas do *taylorismo*<sup>45</sup> com a abordagem gerencial<sup>46</sup> de administração mais moderna. Define-se, pois, como

un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos y instrumentos de la gestión empresarial y disciplinas afines, y que tiene como finalidad “[...] mejorar

---

<sup>45</sup> Taylorismo consiste num sistema de organização industrial desenvolvido por Frederick Taylor, economista e engenheiro mecânico estadunidense. Para garantir a eficiência da empresa, o método criado por Taylor buscava regras e maneiras padrões para executar o trabalho, otimizando a relação entre tempo e movimento. (RIBEIRO, 2015).

<sup>46</sup> Drabach (2013) esclarece que a perspectiva gerencial é um modelo de administração desenvolvido na esfera privada a partir da organização do trabalho na empresa Toyota, no Japão, o chamado Toyotismo. O Toyotismo foi criado pelo japonês Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota e se desenvolveu a partir dos anos 1950. Esse modelo de organização da produção aparentemente previa a descentralização das decisões através da participação dos trabalhadores no processo produtivos, visando aumentar a produtividade. Diferencia-se, portanto, do modelo taylorista/fordista que previa a centralização das decisões e a divisão pormenorizada, que, nesse caso, não era das decisões, mas sim do trabalho.

la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas”. (VERGER; NORMAND, 2015, p. 599).<sup>47</sup>

Dessa forma, a NGP adota como princípios: promoção de um estilo de gestão empresarial e profissional; estabelecimento de normas e sistemas de avaliações explícitos; ênfase no controle por resultados; descentralização do sistema de gestão público; assim como no setor privado, passa a possibilitar maior concorrência entre os setores públicos; e enxugamento dos gastos públicos (VERGER; NORMAND, 2015). Tais princípios, de acordo com os mesmos autores, serão apropriados pela política educacional com foco na gestão escolar; na construção de indicadores de qualidade e de avaliação; na padronização do currículo escolar; nos mecanismos de avaliações externas da educação; na autonomia escolar; no fornecimento de subsídios públicos para as escolas privadas; publicização dos resultados das avaliações externas das unidades escolares; na valorização de um estilo empresarial para a gestão da educação, entre outras (VERGER; NORMAND, 2015).

Todavia, os discursos e instrumentos da NGP circulam para nível global de maneira que são reformulados e traduzidos em contextos nacionais e locais, tomando formas diferentes. Nessa perspectiva, Verger e Normand (2015) abordam que os princípios da política educacional da NGP, no contexto de produção e da prática de cada nação, aparecem em intervenções educativas nos mais diversos desenhos e podem ser até mesmo aparentemente contraditórios. Entre as possíveis configurações, os autores destacam: relação hierarquizada entre diretor e comunidade escolar *versus* liderança compartilhada; diferentes padrões e métodos de ensino; presença ou ausência de equidade como condição para o êxito educativo; avaliação formativa *versus* somativa; foco na autonomia escolar em diversas perspectivas; autonomia na gestão dos recursos, na organização escolar e no processo pedagógico; ou autonomia na organização escolar e no processo pedagógico; autonomia no processo pedagógico, entre outras possibilidades; autonomia centrada no diretor *versus* na comunidade escolar. Tais configurações apontam para as múltiplas trajetórias das concepções da NGP na realidade educacional de cada nação (VERGER; NORMAND, 2015). Dessa forma, de acordo com

---

<sup>47</sup> “um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e ferramentas da gestão empresarial e disciplinas afins, tendo como finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e a produtividade dos serviços públicos nas burocracias modernas” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 599, tradução nossa).

Polizel (2003), a política educacional pautada na NGP movimenta-se no interior de um determinado Estado, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, com contornos delineados de acordo com as características específicas de um determinado período histórico.

### **1.2.1 Aspectos Históricos do modelo político neoliberal na educação**

A educação está inserida em um cenário de mudanças econômicas e políticas sistêmicas, que perpassam de forma ampla e fundamental o setor público. Dessa forma, na perspectiva de Ball, fica inviável separar as possibilidades de interpretação das políticas educacionais da arena geral da política social com seus múltiplos desafios (BALL, 2011). De acordo com esse autor, as políticas educacionais não podem mais ser vistas apenas sob a perspectiva do Estado-nação, tendo em vista que a educação é uma questão política regional, global e cada vez mais assunto de comércio internacional (BALL, 2004). Esse olhar sobre as políticas educacionais vem se consolidando devido ao fortalecimento do modelo político neoliberal, a partir das décadas de 1980 e 1990<sup>48</sup>, e a crescente crítica à ineficiência da administração pública em atender as demandas modernas dos cidadãos (VIGODA, 2003), potencializada pelos organismos internacionais. Com isso, abriu-se caminho para uma maior efetivação da substituição da administração pública tradicional por uma nova tendência que agrega um conjunto de ideias sobre a temática: a Nova Gestão Pública<sup>49</sup>. Tal caminho tem levado a um processo de adesão crescente às concepções empresariais na educação, em especial na educação pública.

Para fins analíticos, Ball e Gewirtz (2011) discutiram e sintetizaram as principais características dos discursos do Bem-Estar Social e do Novo Gerencialismo (ou Nova Gestão Pública), da seguinte forma: o Bem-Estar Social (*Welfarism*) constituiria um discurso com um sistema de valores voltado ao serviço público, a partir de decisões pautadas no comprometimento com padrões profissionais e valores, tais como a igualdade, a assistência e a justiça social; as relações seriam coletivas, por meio dos sindicatos, pautadas na consulta e na cooperação; e os gerentes

---

<sup>48</sup> Este fortalecimento teve representação principalmente nos governos de: Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990; Helmut Kohl, primeiro-ministro da Alemanha Ocidental entre 1982 e 1990 e primeiro-ministro da Alemanha após sua unificação de 1990 a 1998; Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, com dois mandatos consecutivos de 1981 a 1989.

<sup>49</sup> Os autores Vigoda (2003), Dasso Junior (2014) e Verger e Normand (2015) adotam o termo Nova Gestão Pública. Outros estudos utilizam nomenclatura distinta para esse conjunto de ideias no caso: “Gerencialismo” (SHEPHERD; VALÊNCIA, 1996); “Novo Gerencialismo” (BALL, 2004; BALL; GEWIRTZ, 2011).

atuariam a partir dos valores específicos do Bem-Estar Social. O Novo Gerencialismo se conforma em um sistema de valores orientado ao cliente, com decisões instrumentalizadas, guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade; as relações individuais, à margem dos sindicatos, utilizando-se de novas técnicas gerenciais, pautadas na competição; e os gerentes agiriam conforme os valores da gerência.

A ideia de privatização na e da educação também é compartilhada por Cóssio (2018), quando expressa que “as mudanças endógenas em organizações do setor público tornam possível, ou seja, estabelecem as bases para a substituição exógena – a privatização –, em diferentes formas, de serviços da educação pública” (2018, p. 66). Na perspectiva de Ball (2011), a lógica de mercado fortalece a psicologia social do autointeresse que ensina a respeitar resultados, não princípios, apoiando-se em duas presunções básicas: competição entre pessoas e indivíduos, basicamente, autorreferenciados. Assim, os interesses pessoais e desejos individuais obscurecem a estabilidade moral, que seria o nexos entre equidade e parcialidade e levam à ideia de que, na esfera pública, deliberar e planejar almejando o bem comum são ações desprovidas de sentido. Então, “o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distingam de um negócio” (BALL, 2011, p.25). Os novos gerentes dos serviços públicos buscariam alçar os propósitos das políticas de Estado por meio da descentralização, do controle do que os empregados pensam e sentem sobre o que produzem, da impressão dos valores nucleares da organização sobre os empregados, da substituição do profissionalismo por responsabilização (*accountability*<sup>50</sup>), de coleguismo por competição e de comparação interpessoal por *performances*.

Ball (2011) destaca que, ao analisar as mudanças apresentadas, precisa-se considerar algumas advertências: a) as mudanças entre Bem-Estar Social e Novo Gerencialismo não são rupturas claras e definidas; b) nem todas as organizações incorporam mudanças com igual boa vontade ou entusiasmo; c) é possível identificar no trabalho do setor público práticas de antigas e novas formas de gerencialismo; d) é importante não confundir o calor e o ruído da reforma e a retórica

---

<sup>50</sup> Afonso (2012) aponta em seus estudos que o conceito de *accountability*, que seria a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, tem sido enclausurado em um pensamento único, neoliberal e neoconservador. O autor propõe a construção futura de caminhos teórico-conceituais que sustentem uma concepção de *accountability* mais democrática, mais justa e mais dialógica, uma vez que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não podem se afastar dos desafios do mundo contemporâneo.

da *marketização* com a mudança “real” de estrutura e valores (BALL, 2011, p.30). Desse modo, o autor explica que “a análise política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na interpretação das políticas nas práticas [...]” (BALL, 2011, p. 30). Nesse percurso investigativo, Ball (2004) destaca que a mudança

é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas. (BALL, 2004, p. 1107).

Ball (2001) esclarece que a globalização<sup>51</sup> possibilita que as novas concepções de governo não se restrinjam a alguns países. Com ela surge um novo paradigma de governo educacional, com uma linguagem de política comum, no qual a educação se sujeita cada vez mais às prescrições das normas do economicismo e tem como princípio orientador e integrador a formação de habilidades. O autor sugere ainda, em seus estudos, que estamos caminhando para o “fim da política”, uma vez que tem sido difícil estabelecer distinção entre as políticas educativas de partidos rivais dos discursos ideológicos que orientam as políticas educativas nacionais. Para ele, as diferenças estão mais nas ênfases do que nas distinções.

Os processos de globalização não acontecem em todos os Estados-nações simultaneamente e de forma homogênea, visto que as nações se posicionam de uma forma diferente em relação aos efeitos e às estruturas da globalização, buscando a interpenetração do global e do local. Dessa forma, as políticas nacionais, em destaque as educacionais, constituem inevitavelmente um processo que Ball (2001, 1994) chama de *bricolagem*, a saber:

um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de

---

<sup>51</sup> Segundo Held e McGrew (2001): “A globalização denota a escala crescente, a magnitude progressiva, a aceleração e o aprofundamento do impacto dos fluxos e padrões inter-regionais de interação social. Refere-se a uma mudança ou transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo” (HELD; MCGREW, 2001, p. 13).

complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Nesta mesma linha reflexiva, Oliveira (2015) afirma que

A NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2015, p.630).

Diante disso, as políticas educacionais precisam ser compreendidas “como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade e hibridização” (AMIN, 1997, p. 129 *apud* BALL, 2001, p.102), isto é, a combinação de lógicas globais e locais. Para seguir esse caminho de influência e interdependência das políticas educacionais entre os Estados-nações, as agências de regulação internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>52</sup>, orientam parâmetros e desempenham um papel de organismos promotores de políticas e práticas transnacionais em educação, principalmente para países em desenvolvimento, tendo como referência as concepções da NGP.

No contexto pandêmico deste estudo, somado à atuação do BM e da Unesco, a Organização Mundial da Saúde (OMS) teve uma atuação de grande destaque internacional, uma vez que, devido ao surto<sup>53</sup> da doença causada pelo novo coronavírus (covid-19), declarou, em 30 de janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e, em 11 de março de 2020, caracterizou a covid-19 como uma pandemia. Ressalta-se que, nesse contexto de influência dos organismos internacionais, a OMS, desde o final da década de 1970<sup>54</sup>, vinha se aproximando do BM ao aderir à política de diminuição do gasto social com a

---

<sup>52</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – (em inglês: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação. Fonte: Brasília (unesco.org). Acesso em: 20 abr. 2021.

<sup>53</sup> Surto é o “aumento repentino e inesperado do número de casos de uma doença já existente em uma região específica” (ZAVAGLIA, 2020).

<sup>54</sup> Em 1978, a OMS aprovou a “Declaração de Atenção Primária à Saúde” e sua meta de “Saúde para Todos no Ano 2000” (SPT-2000). No entanto, em 1979, partindo da crítica ao caráter “irrealista”, do alto custo e da complexidade da Atenção Primária à Saúde (APS), o BM, a Fundação Rockefeller, a Fundação Ford e o Unicef

saúde. Decisões que tiveram suas consequências nefastas evidenciadas na crise sanitária da covid-19, uma vez que os países não tinham hospitais com recursos necessários para atender a demanda de toda a população<sup>55</sup>.

Nessa busca de redução de gastos nas áreas sociais, o BM, tendo a educação como objeto e área de atuação de destaque, assumiu, segundo Mello (2012) e Polizel (2003), a partir dos 1990, uma atuação relevante como formulador e disseminador de políticas e práticas transnacionais pelos vários países por ele chamados “em desenvolvimento”, divulgando as ideias e valores ligados à gestão, avaliação, eficiência, e a de maior participação do setor privado no provimento dos serviços educacionais, estabelecendo como modelo ideal o mercado. Mello (2012) esclarece que o BM, com o discurso de promoção da educação fundamental para os mais pobres e da importância do conhecimento na economia globalizada, alinha-se com a Unesco e com o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef)<sup>56</sup> em prol de uma “agenda global” para a educação, tendo como paradigma para proposições a serem construídas as concepções da NGP. Polizel (2003) acrescenta que o BM, preocupado com o acúmulo de capital cultural, orienta que a centralidade da educação escolar deve estar no processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar o objetivo de se ter uma educação para todos e todas focada no ensino e na aprendizagem, a partir dos anos 1990, o BM, a Unesco e o Unicef passam a organizar ciclos de conferências e/ou encontros mundiais a fim de estabelecer consensos sobre as políticas educacionais que deveriam ser adotadas mundialmente. Em março de 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, convocada por esses organismos internacionais que, de acordo com Araújo e Castro (2011), tomou por referência o documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina,

---

propõem em seu lugar a Atenção Primária à Saúde Seletiva (APSS), uma proposta pragmática baseada em um número limitado de “intervenções seletivas rentáveis”. A OMS atende às críticas e adota a proposta do BM a fim de atender à demanda de redução de gastos nas áreas sociais (FAUSTO; MATTA, 2007).

<sup>55</sup> Sobre as políticas recentes no campo da Atenção Primária à Saúde (APS) e suas possíveis implicações para o modelo assistencial no Sistema Único de Saúde (SUS), consultar: Giovanella, Franco e Almeida (2020); Meneses (2022) e Mendes, Melo e Carnut (2022).

<sup>56</sup> O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (em inglês: *United Nations International Children's Emergency Fund - Unicef*) é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento criando condições duradouras. Fonte: UNICEF no Brasil. Acesso em: 25 abr. 2021.

*Transformación productiva com equidad* – 1990, que apresentava a educação como elemento central para o desenvolvimento dos países e para a sua inserção no mundo globalizado.

Dessa Conferência, resultou o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) – também denominada Declaração de Jomtien, que apontava a educação como direito de todos, no mundo inteiro, sendo fundamental para o progresso social, econômico e cultural. Os objetivos estabelecidos para viabilizar a educação para todos, foram: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer a solidariedade internacional (DECLARAÇÃO, 1990). Para alcançar esses objetivos, cada país deveria estabelecer metas decenais para a educação coerentes com os objetivos pactuados nessa declaração. Araújo e Castro (2011) apontam que essa declaração articulava as concepções da NGP na educação pública ao propor que a responsabilização pela educação fosse compartilhada entre os níveis nacionais, estaduais e municipais e o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil para alcançar a meta de educação básica para todos. Essas orientações levam, entre outras implicações, à redução da responsabilidade do Estado em relação ao financiamento da educação básica pública.

Para implantar na América Latina as propostas da Conferência de Jomtien<sup>57</sup>, o Comitê Regional Intergovernamental<sup>58</sup>, na reunião realizada em Quito (1991), reestruturou o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PPE)<sup>59</sup> e suas ações redirecionadas para a satisfação

---

<sup>57</sup> Após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, a Unesco promoveu em todo o mundo um amplo processo de avaliação, primeiramente cada país realizou sua própria avaliação, em seguida no continente por uma conferência preparatória e, pela convocação do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar em abril de 2000. Nesse evento, os países-membros da Unesco assinaram o Marco de Ação de Dakar que representou uma oportunidade para repensar a política educacional brasileira para o século XXI (Unesco; Consed, 2001).

<sup>58</sup> Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac), composto por ministros da educação de países da América Latina e Caribe, a exemplo do Brasil, Chile e Uruguai, os quais analisam e editam recomendações para as políticas educacionais da região. (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

<sup>59</sup> O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) foi criado no ano de 1980, coordenado pela Oficina Regional para América Latina e Caribe (Orelac), agência subordinada à Unesco com sede no Chile. Tinha por objetivo inicial a construção conjunta de uma política educacional de longo prazo para a América Latina, que tivesse impacto nas políticas de desenvolvimento. (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

das necessidades básicas de aprendizagens na América Latina e Caribe. Sobre a Declaração de Quito, Araújo e Castro (2011) explicam que

no que se refere à gestão educacional, a declaração ressalta que, para responder às exigências globais, é necessário produzir uma transformação profunda na gestão educativa tradicional, permitindo articular efetivamente a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, rompendo com o isolamento das ações educativas, transformando sua contribuição em uma efetiva força para o desenvolvimento econômico, e na justa distribuição de riqueza com a participação cidadã. Defende, ainda, a necessidade de criar e desenvolver mecanismos e estratégias de alianças entre diferentes setores da administração pública, entre os organismos governamentais, empresas privadas, os veículos de comunicação, as igrejas, as entidades comunitárias e as próprias famílias. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p.98).

Com essas orientações, avançam na educação, em toda a América Latina e Caribe, as concepções da NGP, no caso, a mudança da gestão educativa tradicional para uma gestão empresarial com o objetivo de melhorar a eficiência, a eficácia e o rendimento do setor público (VERGER; NORMAND, 2015); fortalece a descentralização e as parcerias com o setor privado. Entretanto, apesar de a NGP contar com princípios comuns, na educação eles não são aplicados de uma forma padrão em todas as regiões, de maneira que se concretizam em diversas maneiras de governança e em políticas educativas bem diversificadas.

### **1.2.2 O desenvolvimento da política gerencial na educação brasileira**

O poder de atuação das políticas neoliberais tem se ampliado em escala mundial, direcionando mudanças no campo econômico, político, social e cultural em vários países. No Brasil, não tem sido diferente, tais orientações têm exercido grande influência, principalmente nos serviços sociais como a educação, impactando as propostas de programas de governo e as políticas educacionais que, além de incorporarem essas orientações, estabelecem regulamentações no campo legal. Duarte (2019) em seus estudos explica que a NGP na educação, no Brasil, tem se traduzido, especialmente, nos modelos de “gestão por resultados”. Isso porque “a abordagem parte da premissa de que a gestão é determinante para a eficiência e a eficácia da atividade na organização, sendo o desempenho o objetivo final dos sistemas e ações na gestão pública” (DUARTE, 2019, p. 20).

As reformas com orientação para a NGP começam a ser implantadas a partir do final dos 1990<sup>60</sup>, materializando-se de forma objetiva em 1995, com o presidente eleito Fernando Henrique Cardoso<sup>61</sup>, representante de um governo de coalizção<sup>62</sup> centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e, o então, Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM). Em seu primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso lança o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), produzido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a gestão do ministro Bresser Pereira. Na concepção do ministro, o novo presidente decidiu “transformar a antiga e burocrática secretaria da presidência, que geria o serviço público, em um novo ministério, da Administração Federal e Reforma do Estado, que define o Plano Diretor para a Reforma do Estado (PDRE)” (BRASIL, 1998, p. 21). Segundo Cossio (2018), as estratégias assinaladas pelo plano são: privatização, publicização e terceirização. Peroni (2015) destaca que o termo “publicização” consiste na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos tradicionalmente prestados pelo Estado. A criação da categoria “público não estatal” contempla grandes setores da iniciativa privada, sem fins lucrativos, que prestam serviços públicos, como é o caso da educação.

Nesse sentido, o PDRE aponta um Estado que deixa de ser fomentador de benefícios públicos e assume um papel de gerenciar, induzir e regular políticas (SILVA; CARVALHO, 2014). Conforme o plano, as políticas sociais passam de serviços exclusivos do Estado para a propriedade pública não estatal ou privada. A partir daí, a lógica do mercado vai se inserindo cada vez mais no setor público, disseminando “a ideia de que tudo que é ruim provém do setor público e, em contrapartida, os padrões de eficiência, de qualidade e sucesso estariam na esfera privada, nas empresas e no mercado” (SILVA; CARVALHO, 2014, p.217).

---

<sup>60</sup> Segundo Silva e Carvalho (2014), embora os governos de Collor de Melo e Itamar Franco tivessem desenvolvido ações que direcionavam para o ideário neoliberal, foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que as políticas neoliberais foram consolidadas.

<sup>61</sup> Períodos de mandatos: 1995-1998 e 1999-2002; filiado ao Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB).

<sup>62</sup> Os governos de coalizção são aqueles em que há a participação de diferentes partidos políticos no gerenciamento da máquina estatal, ou, se preferir, em que o poder da esfera pública é dividido entre dois ou mais partidos políticos (RENIU; ALBALA, 2012).

Para a educação, o PDRE apresentou características que evidenciavam influência direta do BM<sup>63</sup>. Dentre elas, Andrade e Afonso (2007) destacam a redução da responsabilização do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos de 1997 a 1998; implantação do Sistema Nacional de Avaliação. Silva, Azzi e Bock (2005) ressaltam que, nesse mesmo período, houve um aumento da atuação dos Estados nas esferas do ensino básico, incentivo à municipalização do Ensino Fundamental e a entrada do ensino privado no ensino superior.

Na avaliação do Banco Mundial (2010), com as reformas educacionais iniciadas por Fernando Henrique Cardoso, a gestão da educação brasileira conseguiu avançar significativamente, pelas seguintes razões: a) distribuição equilibrada do financiamento educacional em todas as regiões, Estados e Municípios brasileiros, a partir da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>64</sup>; b) verificação do aprendizado por meio da regularização e aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb<sup>65</sup>); c) criação de um programa de “incentivo” ao acesso educacional para os pobres denominado Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – Bolsa Escola (BRASIL, 2001).

As mudanças iniciadas nos governos de coalização centro-direita entre o PSDB e PFL (DEM) tiveram continuidade e se aprofundaram nos governos de coalizão do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) (SILVA; CARVALHO, 2014). Segundo a avaliação do Banco Mundial (2017), nesse governo iniciado em 2002, as políticas centrais do governo anterior não foram apenas mantidas, mas foram apropriadas e aplicadas por ele em conformidade com as diretrizes do próprio BM, a saber, o discurso de “combate à pobreza” e o impulso na formação de capacitação

---

<sup>63</sup> Sobre a crescente influência do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais brasileiras, ver estudos de: Maués e Mota Júnior (2014); Pereira e Pronko (2014); Pronko (2014); Souza (2014); Vior e Cerruti (2014).

<sup>64</sup> O Fundo foi implantado no Brasil pela Emenda Constitucional 14/1996 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, com o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), mas só começou a vigorar em 1998. Seu prazo de duração era de 10 anos, expirado em 2006. Em 2007, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, começou a vigorar o Fundeb, com duração prevista de 14 anos. Fonte: Criado por Lula, Fundeb se tornou essencial para a educação no País — PT no Senado. Acesso em: 15 de abril de 2022.

<sup>65</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990, aprimorado em 1993 e regulamentado em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Adotou em 1995 uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Fonte: Histórico — Inep (www.gov.br). Acesso em: 15 de abril de 2022.

para o trabalho, adotando a teoria de formação de capital humano<sup>66</sup> para atender às novas demandas. O papel da educação nessa teoria seria capacitar, treinar e desenvolver competências técnicas para o exercício do trabalho (AMORIM; LEITE, 2019).

Na compreensão de Dalila Oliveira (2015), o governo de coalizão do PT<sup>67</sup> realmente promoveu ações<sup>68</sup> que diminuíram a pobreza e possibilitaram a inserção social de setores que, historicamente, estiveram às margens da sociedade e do sistema escolar, entretanto, não foi capaz de romper com a racionalidade das políticas escolares que veem a gestão escolar eficaz, as práticas de avaliação do processo de aprendizagem e de regulação dos recursos escolares como a chave para o progresso e como garantia de resultados mais justos, perspectivas oriundas das concepções da NGP. A autora argumenta que, nos governos do PT, a contradição no setor educacional se instaurou no governo federal, isso porque a base política desse governo teve concepções, racionalidades e práticas pedagógicas diferentes das que estavam orientando e sustentando as políticas de amplo alcance do Ministério da Educação (MEC), as quais estavam vinculadas à eficácia da gestão escolar (OLIVEIRA, 2015).

Não obstante tal contradição, de acordo com Jane Oliveira (2015), já se apontava na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, e no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) a descentralização e o pluralismo de ideias. A Constituição Federal determinou a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito

---

<sup>66</sup> Teoria construída nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1950, tendo Theodoro Schultz como ideólogo pioneiro (AMORIM; LEITE, 2019).

<sup>67</sup> O Partido dos Trabalhadores elegeu Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República por dois mandatos seguidos, de 2003-2006 e 2007-2010; seguido por Dilma Rousseff (2011-2014) e (2015-2016).

<sup>68</sup> O Programa Bolsa Família, instituído pela Lei Federal nº. 10.836 de 9 de janeiro de 2004, tendo como finalidade a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. O ProUni, criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. O Programa Nacional de Inclusões de Jovens (ProJovem), instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do Ensino Fundamental. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do MEC destinado a financiar a educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O programa foi criado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e ampliado no governo seguinte de Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2010 o Fies passou a funcionar em um novo formato. O Pronatec criado por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. (OLIVEIRA, 2009, 2015).

Federal e os Municípios na manutenção do desenvolvimento e bem-estar nacional e estabeleceu a educação como um dever compartilhado entre Estado e Família, tendo como um dos princípios que orientariam o ensino a coexistência de instituições públicas e privadas; e gestão democrática do ensino público<sup>69</sup>. A LDBEN estabeleceu a autonomia dos Municípios para organizar, manter e desenvolver seu sistema de ensino<sup>70</sup>. Com tais argumentos, Jane Oliveira (2015) e Dalila Oliveira (2015) sinalizam que as concepções da NGP já estavam sendo perseguidas desde o final dos anos 1980.

Silva e Carvalho (2014) apontam que, no Brasil, as concepções da NGP se configuraram nos seguintes aspectos: na criação de um conjunto de mecanismos que permitem o controle das ações dos sujeitos; na política de responsabilização – *accountability*; no planejamento estratégico como forma de garantir maior eficiência, eficácia e controle dos resultados esperados; no governo eletrônico que “se configura a partir da diversidade de mecanismos de disseminação de informação que as instâncias governamentais disponibilizam por meio da tecnologia, utilizando-se de ferramentas, portais, sistemas e plataformas eletrônicas virtuais” (2014, p.224). Nessa perspectiva, as políticas educacionais adotadas se sustentariam na lógica da regulação, tendo a avaliação como um dos principais eixos da regulação da educação, responsabilizando as escolas pelo seu sucesso ou fracasso e o planejamento estratégico,

---

<sup>69</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.121).

<sup>70</sup> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, p.5-6).

simplificando os objetivos e desconsiderando a devida dimensão dos aspectos políticos, culturais e filosóficos da educação.

Esse foco contribuiu para a gestão escolar passar a receber maior destaque pelas concepções da NGP, considerando, nesse conjunto de ideias, que são os gestores os responsáveis pelo processo de planejamento e definição de objetivos e, conseqüentemente, por seus resultados (SILVA; CARVALHO, 2014). Assim, segundo Freitas (2018),

este movimento de reforma educacional concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo. (2018, p.38).

A partir dos anos 1990, como estratégia para atender as demandas das agências reguladoras internacionais, criou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb<sup>71</sup>), que é composto por um conjunto de avaliações externas, em larga escala, que permitem um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante<sup>72</sup>. A criação do Saeb fortaleceu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>73</sup>, o que, para Saraiva (2020), “foi fundamental na extensão dessa estratégia de

---

<sup>71</sup> O Saeb só foi regulamentado quatro anos após o primeiro ciclo, por meio da publicação da Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). Conforme o art. 1º, constituíam os objetivos gerais do referido sistema de avaliação: 1. contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados; 2. programar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem os sistemas de educação básica; 3. mobilizar os recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das Secretarias e de universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional; 4. proporcionar, aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos (BRASIL, 1994, p. 1).

<sup>72</sup> De acordo com Soares, Soares e Santos (2021), o Saeb passou por alguns aprimoramentos, adaptações e alterações metodológicas, que auxiliaram a consolidação e a expansão do sistema. Entre outras, os autores destacam, o levantamento de dados contextuais, por meio de questionários, a partir do ciclo de 1995; a adoção de Matrizes de Referência para a elaboração dos itens, a partir do ciclo de 1997; e sua reestruturação por meio da publicação da Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), fazendo com que o sistema passasse a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

<sup>73</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado pela Lei n° 378, de 13 janeiro de 1937, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia (Indep), tinha por objetivo realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas. O Decreto-Lei n. ° 580, de 30 de julho de 1938, delimita suas funções para organizar documentação histórica; manter intercâmbios; promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica aos estados, municípios e particulares; divulgar as teorias

monitoramento e produção de dados educacionais para estados e municípios que igualmente criaram seus próprios órgãos e sistemas de avaliação e produção de informações estatísticas locais” (2020, p. 6).

Seguindo a lógica de produção de dados estatísticos, criou-se, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>74</sup>.

No âmbito de regulação local e nacional, o Ministério da Educação (MEC) tem criado mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações das escolas, de municípios, estados e do Distrito Federal. Para a escola, foi criado em 1998, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)<sup>75</sup>, fruto de um acordo de empréstimo entre o governo brasileiro e o BM, tendo por objetivo melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola.

Entre essas ferramentas de controle para entes federados, Silva e Carvalho (2014) analisam o Plano de Ações Articuladas (PAR) que foi caracterizado como uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007<sup>76</sup>. Segundo o MEC, é uma ferramenta de gestão para os entes federados diagnosticarem sua situação educacional atual e construírem, a partir desse diagnóstico, políticas educacionais com metas estratégicas para ampliar a oferta,

---

e práticas pedagógicas; promover a seleção de funcionários públicos (apenas esse último item o Inep atual não realiza). Fonte: História — Inep ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 19 jul. 2021.

<sup>74</sup> Fonte: PDE Escola – O que é PDE ESCOLA? ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 16 jul. 2021.

<sup>75</sup> O PDE-Escola, até 2005, era restrito a escolas e municípios que tinham o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>75</sup> baixo, segundo o site do MEC, era aproximadamente 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007. Após a divulgação do Ideb relativo a 2005, o MEC entendeu que o PDE Escola deveria ser direcionado às escolas de Ideb baixo. Em 2011, o PDE Escola atendeu 13.347 escolas cujo Ideb 2009 foi igual ou inferior à média nacional (4,4 nos Anos Iniciais e 3,7 nos Anos Finais). Fonte: PDE Escola – O que é PDE ESCOLA? ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 16 jul. 2021.

<sup>76</sup> Fonte: PAR – Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 15 jul. 2021.

permanência e melhoria das condições escolares, tendo como consequência o aprimoramento do Ideb e de suas redes públicas de ensino. O PAR, segundo Almeida e Neto (2020),

contempla um diagnóstico da situação educacional e um planejamento estratégico plurianual, consubstanciando metas que envolvem o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. (ALMEIDA; NETO, 2020, p. 2).

Após a elaboração, o PAR é enviado ao MEC que o utiliza para acompanhar e monitorar o desenvolvimento das ações propostas por cada ente federado. Silva e Carvalho (2014) destacam que

nesse sentido, ainda que o município, estado, Distrito Federal, tenham autonomia e liberdade para proceder à avaliação diagnóstica de sua realidade, a ferramenta e a tecnologia que ela carrega formatam, padronizam, homogeneizam essa avaliação. Isso coloca em questão o grau e o tipo de autonomia que os governos locais têm condições de realizar e construir nos processos de gestão das respectivas redes de ensino. (SILVA; CARVALHO, 2014, p.233).

Com isso, as concepções da NGP estendem-se para a educação, tornando a gestão educacional, tanto das escolas quanto dos entes federados, cada vez mais burocrática, padronizada, fragmentada e utilizando mecanismos gerenciais oriundos do setor privado. Nota-se, com o exposto, que as concepções de gestão vinculadas às concepções da NGP, vêm sendo introduzidas no contexto brasileiro, em maior ou menor grau, em cada governo desde os anos 1990 (FREITAS, 2018; OLIVEIRA, 2015). Além disso, o temerário é o que será proposto com esses dados estatísticos produzidos a partir dessas ferramentas. Segundo Saraiva (2020), “a produção e a utilização de dados estatísticos na política social não é, certamente, uma invenção da NGP, o que ela traz de “novo” é a capacidade de formulação e fundamentação da política educacional baseada em indicadores que equalizam contextos, culturas e populações” (2020, p. 17). Nesse mesmo sentido, Rocha e Nogueira (2020) ponderam que as críticas a esses testes padronizados não são uma negação aos processos de avaliação, mas sim uma oposição ao papel do Estado de utilizar esses dados coletados a partir desses instrumentos como forma de controle e culpabilização das unidades escolares pelo fracasso de seus estudantes.

A partir de 2015, com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as medidas que têm como bojo a NGP ampliaram sua área de influência. Na perspectiva de Souza, Clemente, Soares e Santos (2021), a BNCC não é apenas uma unificação de currículo, mas sim

um projeto de educação que visa preparar ainda mais as condições para que grandes grupos empresariais e financeiros cada vez mais estejam presentes ofertando serviços aos governos e prefeitos em plataformas digitais, livros didáticos, apostilas, treinamentos, que tendem a diminuir o caráter público da educação e preparando para estes grupos lucrarem, tornando o ensino como mercadoria. (2021, p. 4).

A proposta da BNCC esvazia a educação pública de seu real significado de ser pública e para todos e passa colocá-la a serviço dos lucros do mercado. Ao propor o processo formativo com base em competências, capacidades e habilidades, com o argumento de ser uma atualização necessária para a educação do século XXI, de acordo com Gonçalves (2020), atende, em essência, ao propósito de eficiência produtiva.

Com o fim do governo das coligações do PT, em meados de 2016, marcado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e, em especial, com o governo que assumiu em 2019, assistiu-se, com perplexidade, o crescimento de uma “nova direita” (FREITAS, 2018). Segundo Casimiro (2018), a “nova direita” neoliberal teve seu desenvolvimento no processo de redemocratização do Brasil na crise da ditadura militar, a classe dominante precisou atualizar as suas estratégias de dominação, buscando garantir a manutenção de seus interesses fundamentais no Estado. Para o autor, a hegemonia burguesa no Brasil passou a ser efetivamente exercida pela primeira vez a partir dos anos 1990, sobretudo após os governos de Fernando Henrique Cardoso. Freitas (2018) e Casimiro (2018) apontam que a nova direita continuou a expandir-se mesmo durante os governos de coalização do PT “com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (FREITAS, 2018, p.15).

Essa “nova direita”, segundo Freitas (2018), formou uma frente jurídica, parlamentar e midiática, utilizando recursos jurídicos ilícitos e articulou o que o autor chamou de “golpe jurídico-parlamentar de 2016”, para tirar o PT do governo. Desde então, é cada vez mais palpável o processo de “judicialização” da vida social, em substituição à própria política (FREITAS, 2018, p. 27). Nesse cenário, ganham força os movimentos destinados a “restringir”

a liberdade docente, como o “Programa Escola sem Partido”<sup>77</sup> e as propostas empresariais para a educação, pensando a escola como uma “empresa”, na qual os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018). Com a escola sendo introduzida nos parâmetros de funcionamento de uma empresa, a educação vai migrando do campo social para o campo de prestação de serviço.

Sobre as propostas educacionais da “nova direita”, tem sido difícil caracterizá-las, uma vez que, segundo Freitas (2018), a sua natureza é “fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de receitas práticas aparentemente isoladas (2018, p. 36)”. Considerando, ainda, que, no geral, o governo dos ideólogos neoliberais está sempre exigindo novas reformas que sempre prometem, a partir delas, que, enfim, a economia será transformada em economia de mercado ideal. A educação encaixa-se nessa mesma lógica, reformas constantes que prometem um ensino voltado para o mercado, eficaz e eficiente como o setor privado (FREITAS, 2018).

Ao percorrer esse caminho, limitado e sem pretensão de esgotar o assunto, da legitimação da reforma do estado, tendo como bojo as concepções da NGP, iniciada nos anos finais da década de 1990 e continuada pelos governos seguintes até a gestão atual, confirma-se a concepção de Freitas (2018) de que “a educação pública e de gestão pública encontra-se em risco tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas” (2018, p. 54). Por um caminho ou por outro, as concepções ideológicas de governo implementadas até hoje no contexto brasileiro conduzem “à destruição da escola pública e abrem o caminho neoliberal” (FREITAS, 2018, p.57).

### **1.2.3 A perspectiva gerencial na gestão da educação no município de Belo Horizonte**

O município de Belo Horizonte vem seguindo, desde a gestão dos anos finais da década de 1990, juntamente com o contexto global e nacional, a tendência em adotar as concepções da

---

<sup>77</sup> Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. Fonte: Programa Escola sem Partido – Escola Sem Partido. Acesso em :10 de jan. de 2022.

NGP, focando na gestão educacional voltada para as avaliações externas; em planejamentos estratégicos<sup>78</sup>, construídos a partir de dados, e em uma administração voltada para a eficiência. Numa perspectiva, apontada por Verger e Normand (2015), de que a NGP é adotada em diversas regiões, seguindo seus princípios essenciais, terá uma certa hibridização de políticas. Como exemplo, em BH, embora as ações das gestões públicas evidenciem um alinhamento cada vez maior com a NGP, o sistema de ensino de BH adota, desde 1990, a gestão democrática das unidades escolares, conforme descrito abaixo:

Art. 158 - Na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus, o Município observará os seguintes princípios:

[..] X - gestão democrática do ensino público, mediante, entre outras medidas, a instituição de:

a) Assembleia Escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade;

b) direção colegiada de escola municipal;

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de três anos, permitida uma recondução consecutiva, mediante eleição, e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade; (Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 20/2007. (BELO HORIZONTE, 1990, 45).

De 1997 a 2004<sup>79</sup>, Célio de Castro (PSB), como prefeito eleito, prosseguiu na implementação do Programa da Escola Plural implementado em 1995. Segundo Araújo (2006), Barreira (2006), Boy (2011) e Gomes (2016), o Programa da Escola Plural nasceu de experiências significativas de algumas escolas da rede, que buscaram novas formas de organização do trabalho, de seleção de conteúdo, de avaliação e de construção do conhecimento, para vencer o fracasso escolar concretizado por meio da evasão, repetência e reprovação. O Programa Escola Plural, segundo Zaidan (2012), “defendia a universalização da educação e a inclusão de todos na escola básica,

---

<sup>78</sup> Conforme art. 108, da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, “Compete privativamente ao Prefeito Municipal: X - enviar à Câmara a proposta de plano plurianual, o projeto da lei de diretrizes orçamentárias e as propostas de orçamento; Fonte: Lei Orgânica de Belo Horizonte - MG (leismunicipais.com.br). Acesso em: 20 jul. 2021.

<sup>79</sup> Célio de Castro, do Partido Socialista Brasileiro, foi eleito para dois mandatos: 1997-2000, nomeada Gestão BH pela Vida, e 2001-2004, denominada Gestão BH Participativa. No entanto, por motivo de doença, renunciou ao cargo em 2001, assumindo em seu lugar o vice-prefeito Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT) (ROCHA, 2009).

a flexibilização das estruturas escolares, assentada numa visão de educação democrática e de qualidade” (2012, p. 371). A autora aponta que, ao longo dos anos, o programa foi cercado de críticas e controvérsias, entre elas, o entendimento de ser o programa voltado para a promoção dos estudantes sem que houvesse aprendizagem. Conclui dizendo que as controvérsias culminaram na declaração da Secretária de Educação Municipal, em 2010, de que o Programa da Escola Plural estava encerrado na RME/BH<sup>80</sup>.

A mesma gestão de 1997 a 2004, segundo Gomes (2016), expandiu a rede própria de Educação Infantil e construiu as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis), inauguradas em 2004, criando o cargo de Educador Infantil. Além disso, investiu na materialidade das escolas por meio de repasses de verbas para Projetos de Ações Pedagógicas (PAP), informatização e entrega de *kits* de material escolar e parcerias com o Governo Federal com Programas como o Segundo Tempo<sup>81</sup> e a Escola Aberta<sup>82</sup>. A gestão de 2001 a 2008<sup>83</sup>, tendo Fernando Pimentel (PT) como prefeito eleito, deu continuidade à política adotada, ampliou os Programas existentes nas administrações anteriores e criou o Programa Escola Integrada<sup>84</sup>.

---

<sup>80</sup> Para compreender a implantação do Programa da Escola Plural e as análises dos processos vividos, ver os estudos de Dalben (1998), Soares (2000), Valadares (2008).

<sup>81</sup> O Programa Segundo Tempo atende jovens com idades entre 6 aos 17 anos, prioritariamente de áreas de vulnerabilidade social e matriculados na rede pública de ensino. A iniciativa oferece práticas esportivas orientadas por profissionais qualificados e material didático adequado. Cada beneficiado pode praticar até duas modalidades coletivas e uma individual no contraturno escolar, num total de até 6h por semana. Fonte: Programa Segundo Tempo – Português (Brasil) ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 14 de out. 2021.

<sup>82</sup> O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Fonte: escola aberta – Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 14 de out. 2021.

<sup>83</sup> Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores, foi eleito prefeito para o mandato 2001-2008, denominada *Gestão BH no Rumo Certo*. (ROCHA, 2009)

<sup>84</sup> O Programa Escola Integrada é um programa da Prefeitura de Belo Horizonte, que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Com a participação das diferentes esferas governamentais, das escolas, de instituições de ensino superior e ONGs, o programa visa garantir nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã. Fonte: ORIENTAÇÕES\_Programa-Escola-Integrada.pdf ([educacaointegral.org.br](http://educacaointegral.org.br)). Em 2019, O Programa Escola Integrada estava presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e atendia a 54.743 estudantes. Fonte: Escola Integrada | Prefeitura de Belo Horizonte ([pbh.gov.br](http://pbh.gov.br)). Acesso em: 14 de out. 2021.

Ao assumir a prefeitura de Belo Horizonte, de 2009-2016<sup>85</sup>, o prefeito Márcio Lacerda (PSB), implantou um modelo de gestão pública orientado pelos resultados, e materializado pelo Programa BH Metas e Resultados (PBHMR)<sup>86</sup>. De acordo com o PBHMR, as ações governamentais deveriam ser orientadas para resultados e seguir as seguintes diretrizes:

I – Orientação para resultados, desde a formulação até a implantação e avaliação de políticas, programas e projetos;

II - Alocação de recursos financeiros, observados os critérios de prioridade definidos no Planejamento da Execução do Plano de Governo;

III - Gestão de recursos humanos orientada pela lógica de formação, capacitação, qualificação e avaliação permanentes;

IV - Gestão de recursos técnicos orientada para integração das ações e potencialização de resultados, racionalização de tempo de resolução e ampliação da abrangência e qualidade de atendimento da rede de serviços públicos do Município;

V – Definição da responsabilidade da linha gerencial de cada Projeto Sustentador pelo alcance de resultados e metas. (BELO HORIZONTE, 2009, s.n.).

Tais diretrizes apontam que, para ter efetiva mudança para a população, os resultados precisam ser definidos com critérios de prioridade; a gestão deve ter formação, capacitação, qualificação, ser avaliada permanentemente e responsabilizada pelo alcance de resultados e metas. O foco fica na gestão pública como responsável por resultados e na busca por estratégias do setor privado para alcançar a eficiência e eficácia, defendidas pelas concepções oriundas da NGP. O PBHMR estabeleceu doze Áreas de Resultados<sup>87</sup> e quarenta Projetos Sustentadores<sup>88</sup>, sendo que, para a área da Educação foram três: Projeto Sustentador Expansão da Educação Infantil; Expansão da Escola Integrada; Melhoria da Qualidade da Educação, mensurado por meio do aumento do índice do Ideb do município (SILVA, 2016).

---

<sup>85</sup> Márcio Lacerda, do Partido Socialista Brasileiro, foi eleito para dois mandatos: 2009-2012 e 2013-2016.

<sup>86</sup> Para mais informações sobre o impacto desse Programa para a educação em BH, ver os estudos: Reis (2012); Silva (2016); e Silva e Duarte (2017).

<sup>87</sup> Art. 2º - Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - Área de Resultado: área temática que orienta a concentração dos melhores esforços do Executivo, para alcançar as transformações sociais, econômicas, ambientais e institucionais previstas no Plano de Governo, e necessárias à realidade da cidade de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2013).

<sup>88</sup> Art. 2º - Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: II - Projeto Sustentador: empreendimento que mobiliza recursos e competências para alcançar, em conjunto com os demais projetos da respectiva Área de Resultado, as transformações desejadas e previstas (BELO HORIZONTE, 2009).

Para atender ao Projeto de Expansão da Educação Infantil e da Escola Integrada, surgiu o projeto de Parceria Público Privada da Educação que viabilizou a construção de 46 Unidades Municipais de Ensino Infantil (Umeis) e cinco escolas de Ensino Fundamental (PBH Ativos<sup>89</sup>, 2020). As Concessões e Parcerias Público-Privadas (PPPs) são utilizadas, em todo o mundo, como alternativa para viabilizar projetos de infraestrutura nas áreas de educação, saúde, saneamento, iluminação pública, mobilidade, entre outras. Nessa concepções, as vantagens da parceria com a iniciativa privada são: alternativa mediante a carência de orçamento; entrega da obra dentro do prazo e dentro do orçamento, graças à agilidade e redução de rito burocrático; transparência de procedimentos e decisões; todas as partes envolvidas ficam responsáveis, em casos de risco; permite que o setor público concentre seu foco no verdadeiro benefício e na qualidade que a obra ou o serviço devem entregar, ou seja, o melhor atendimento das necessidades da população (PBH Ativos, 2020).

Basicamente, existem três modalidades de parcerias com a iniciativa privada: Concessão Comum<sup>90</sup>, Concessão Administrativa<sup>91</sup> e Concessão Patrocinada<sup>92</sup>, sendo as duas últimas mais conhecidas como PPP ou Parceria Público-Privada. No caso da PPP da Educação de Belo Horizonte, foi adotado o modelo Concessão Administrativa, em que não existe pagamento de tarifa por parte do usuário, portanto, é o poder público quem faz pagamentos periódicos ao

---

<sup>89</sup> A PBH Ativos S.A. foi constituída em 29 de março de 2011, sob a forma de sociedade anônima de capital fechado, autorizada pela Lei Municipal 10.003/2010. É uma empresa estatal que oferece suporte técnico especializado ao Poder Executivo Municipal na execução das políticas públicas, por meio da estruturação de operações de captação de recursos e modelagens de concessões e PPPs, viabilizando projetos de infraestrutura nas áreas de saúde, educação, dentre outros de interesse da população. Embora controlada pelo Município de Belo Horizonte, a PBH Ativos não conta com repasses do orçamento municipal. Suas receitas são próprias, provenientes das atividades que exerce. Fonte: Quem somos – PBH Ativos S.A. Acesso em: 15 de out. 2021.

<sup>90</sup> As Concessões Comuns são aquelas em que a iniciativa privada assume a exploração de determinado serviço, geralmente investindo em infraestrutura. Ela se responsabiliza pela manutenção e, em alguns casos, realiza pagamentos ao setor público pelo direito de exploração do serviço. Nesse caso, o usuário paga uma tarifa pela utilização do serviço. Exemplos mais comuns são as rodovias, ferrovias e aeroportos. O valor da tarifa de pedágio nas rodovias é suficiente para permitir que o concessionário (parceiro privado) realize investimentos em duplicação, sinalização etc., além de garantir sua manutenção ao longo do prazo da concessão. Fonte: O que é – PBH Ativos S.A. Acesso em: 15 de out. 2021.

<sup>91</sup> Concessão Administrativa, não existe pagamento de tarifa por parte do usuário, portanto, é o Poder Público quem faz pagamentos periódicos ao parceiro privado (contraprestações) relativos aos investimentos realizados, bem como relativos aos serviços por ele prestados. Exemplo: PPP da Educação (Umeis) em Belo Horizonte. Fonte: O que é – PBH Ativos S.A. Acesso em: 15 de out. 2021.

<sup>92</sup> Na Concessão Patrocinada, a diferença é que, além do pagamento realizado pelo Poder Público, também existe o pagamento de tarifa pelo usuário. Isso acontece porque o pagamento da tarifa não é suficiente para arcar com os custos de investimento e despesas operacionais. Exemplo: metrô. Fonte: O que é – PBH Ativos S.A. Acesso em: 15 de out. 2021.

parceiro privado (contraprestações) relativos aos investimentos realizados, bem como relativos aos serviços por ele prestados.

Esse modelo, segundo Silva (2016), aproximava-se do Programa Choque de Gestão<sup>93</sup>, que,

entre outros aspectos, visava à: otimização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional, com o objetivo principal de melhorar a qualidade dos serviços públicos e reduzir custos – implantação da GopR. (SILVA, 2016, p. 16).

O autor explica que o PBHMR e o Programa Choque de Gestão pertencem ao escopo das concepções da NGP, mas que o PBHMR estabelece uma nova lógica de gestão ao pactuar um compromisso de resultados entre o Prefeito, o titular do órgão responsável, o gerente do projeto e os demais secretários (BELO HORIZONTE, 2016).

Com a reforma do Estado e a apropriação das concepções da NGP no contexto brasileiro pelas gestões da Prefeitura de Belo Horizonte, a Smed cria, em 2008, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o Avalia-BH<sup>94</sup>. Segundo informações disponíveis no Portal da Avaliação<sup>95</sup> dessa instituição, o Sistema de Avaliação<sup>96</sup> era composto por dois Programas: um de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, que tinha por finalidade identificar as características de aprendizagem dos estudantes para que o professor e a escola pudesse escolher o tipo de trabalho mais adequado a cada grupo de alunos; e o outro, de Avaliação Externa do Desempenho Escolar, cujo foco era o desempenho da escola a fim de possibilitar aos gestores a implementação de políticas públicas adequadas. Durante a vigência do Avalia-BH, foram publicadas a *Revista do Sistema*, a *Revista do Gestor* e a *Revista Pedagógica* que tinham por objetivo publicizar os resultados alcançados, a fim de assegurar que eles fossem apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar como indicativos da qualidade

---

<sup>93</sup> Criado em 2003 pelo então governador de Minas Gerais, Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), 01/01/2003 a 31/03/2010 (SILVA, 2016).

<sup>94</sup> As provas do Avalia-BH eram realizadas por todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte com turmas de, no mínimo, 15 estudantes. Em 2008, os testes eram de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2011, foram incluídas provas de Ciências da Natureza. Fonte: Avalia BH (caedufjf.net). Acesso em: 23 jul. 2021.

<sup>95</sup> Fonte: Avalia BH (caedufjf.net). Acesso em: 23 jul. 2021.

<sup>96</sup> Este Sistema de Avaliação Municipal tem como escopo as mesmas concepções de responsabilização dos gestores e das escolas pelos resultados preconizados pelo Saeb.

educacional (BELO HORIZONTE, 2011). Na perspectiva de Gomes (2016), o Sistema de Avaliação adotado pela RME-BH partiu de um modelo que valoriza a participação dos trabalhadores, pais e estudantes das escolas em um projeto de avaliação baseado em provas elaboradas fora do contexto escolar e da valorização de resultados quantitativamente mensurados em testes padronizados.

No pleito de 2016, para o mandato de 2017-2020, Alexandre Kalil, do Partido Humanista da Solidariedade (PHS), assume o governo da Prefeitura de Belo Horizonte em 2017. Conforme o Plano de Metas e o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)<sup>97</sup>, essa gestão estabeleceu dois compromissos: o de governar para quem precisa e o de fazer funcionar com qualidade para alcançar a eficiência administrativa, os quais serão cumpridos em áreas de resultado, conforme organograma seguinte:



**FIGURA 1-** ORGANOGAMA DO PROGRAMA DE METAS DA GESTÃO 2017/2020  
 Fonte: PROGRAMA DE METAS DA GESTÃO | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br).

<sup>97</sup>O Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), previsto na Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) são instrumentos de planejamento da ação governamental e se apresentam com as seguintes funções: a) O PPAG delimita a atuação do Município de forma detalhada, explicitando diretrizes, objetivos, ações, programas e metas a serem atingidas, definindo quantitativamente recursos necessários à sua implementação. Tem duração de quatro anos, sendo três para o governo atual e um para a próxima gestão; b) A LDO compreende as metas e prioridades para o exercício financeiro subsequente e orienta a elaboração da Lei Orçamentária Anual (LOA); c) A LOA define os recursos necessários para cada ação constante da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Fonte: Microsoft Word - Manual\_PPAG\_LOA2014\_VERSAO\_ASCOM\_11-06-2013 (pbh.gov.br). Acesso em: 14 de out. 2021.

De acordo com essa política, o compromisso de governar para quem precisa tem por objetivo atender, prioritariamente, a população mais vulnerável do município; e o de fazer funcionar com qualidade o que “traduz a visão de que é prioritário, dentro da infraestrutura existente da Prefeitura de Belo Horizonte, prestar serviços à população com mais qualidade, se traduzindo em mais eficiência da gestão pública municipal”<sup>98</sup>. Aqui percebe-se implícita a crítica a gestão pública burocrática e ineficiente citada no início deste capítulo; e a valorização de um sistema orientado ao cliente, com decisões guiadas pela eficiência.

Além disso, considerou-se para o planejamento do PPAG -2018-2020 uma “agenda inovadora, universal e transformadora”, vinculando seus projetos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que foram instituídos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Para a construção e determinação de prioridades dos projetos, foram realizadas em 2017 reuniões com os Secretários e Dirigentes PBH nas quais elaborou-se 140 Termos de Abertura de Projetos (TAPs), dentre os quais foram selecionados 40 projetos estratégicos, sendo 15 definidos como prioritários (BELO HORIZONTE, 2021a). A partir de tais definições, “foram implantadas uma série de medidas com vistas à otimização do gasto público no intuito de melhor quantificar e qualificar as despesas” (BELO HORIZONTE, 2021a). A autora aponta que a reforma administrativa proposta por essa gestão é homologada pelo então prefeito Alexandre Kalil por meio da Lei 11.065/17, em 1 de agosto de 2017, tendo a presença, em sua maioria, do modelo gerencial de administração.

A Lei nº 11.065, de 1º de agosto de 2017<sup>99</sup>, promulgada pelo prefeito em exercício, estabelecia a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo e dava outras providências. Substituiu a antiga nomenclatura Administração Regional, por Coordenadorias de Atendimento Regional<sup>100</sup> e estabeleceu suas funções. A administração pressupõe organizar e controlar

---

<sup>98</sup> PROGRAMA DE METAS DA GESTÃO | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 29 jul. 2021

<sup>99</sup> De acordo com estudo do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), desde sua fundação, em 1894, até o ano 2000 foram promovidas três grandes reformas pelo Poder Público Municipal com impactos em toda a gestão por meio das Leis nº 8.146 de 29 de dezembro de 2000; Lei nº 9.011 de 1 de janeiro de 2005 e a Lei nº 11.065/17. Fonte PBH – Evolução da Estrutura Administrativa de Belo Horizonte. Acesso em: 15 de out. 2021.

<sup>100</sup> Conforme artigo 16: “Para fins de coordenação e implementação dos planos e programas relativos à política pública a cargo do Município, funcionarão nove Coordenadorias de Atendimento Regional, com competências, em suas respectivas circunscrições, de apoiar as secretarias municipais na implementação das políticas públicas relativas à saúde, educação, abastecimento alimentar, serviços sociais, cultura, esportes, controle urbano e ambiental, limpeza urbana, patrimonial, manutenção e obras.” (BELO HORIZONTE, 2017, p.4).

recursos e pessoas para alcançar metas estabelecidas (CHIAVENATO, 2007). Já a coordenação não envolve gestão das políticas, ela é um articulador das demandas, no caso, as Coordenadorias de Atendimento Regional apoiam as secretarias municipais na implementação de suas decisões de alocação de recursos e dos serviços. Almeida (2019) vê indicação de “um modo de operar centralizado em um modelo que faz o caminho rumo à centralização da instância de decisão e ao afastamento da população desses processos (2019, p.24)”. Essa Lei incorpora, na prática de governança municipal, o Contrato de Metas e Desempenho<sup>101</sup>, no qual os dirigentes máximos dos órgãos responsáveis pelos projetos estratégicos pactuam com o Prefeito as ações planejadas e os resultados esperados, inclusive das ações intersetoriais. Na Educação, cita-se como umas das reformas a criação de cargos e funções de gestão escolar, dentre os quais, criou-se a Função Pública comissionada de CPG I e II (BELO HORIZONTE, 2018).

No pleito de 2020, Alexandre Kalil, dessa vez candidato pelo Partido Social Democrático (PSD), foi reeleito prefeito de Belo Horizonte, para o mandato 2021-2024. Nesse mandato, continuou com as propostas apresentadas e estabeleceu um Plano de Metas – 2021-2024<sup>102</sup>, no qual mantém o compromisso de governar para quem precisa e de fazer funcionar a máquina pública com qualidade. O Plano de Metas foi apresentado como instrumento de controle social e melhoria da gestão, contribuindo, segundo o documento, para a consolidação do acesso da população aos serviços públicos do município, traduzindo de forma clara os compromissos assumidos pela gestão (BELO HORIZONTE, 2021).

As ações estratégicas previstas pelo Plano de Metas 2021-2024 foram organizadas em quatro áreas de resultados alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a saber: 1º) Saúde, educação e proteção social, segurança e esportes; 2º) Desenvolvimento econômico

---

<sup>101</sup> Art. 19 - Esta seção dispõe sobre a contratualização de resultados e disciplina a autonomia gerencial, orçamentária e financeira do Município, observados os §§ 10º e 11º do art. 14 da Constituição do Estado de Minas Gerais e o § 8º do art. 37 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 20 - São objetivos da contratualização de resultados: I - favorecer o alcance dos objetivos do Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG; II - estabelecer compromissos para a modernização da gestão municipal; III - promover o alcance de metas de médio e longo prazo de indicadores de impactos de políticas públicas, com vistas à melhoria das condições de vida da população; IV - estabelecer agenda transparente de compromissos dos gestores governamentais a partir do plano plurianual e de sua estratégia de desenvolvimento; V - estabelecer compromissos intersetoriais para a consecução dos objetivos das políticas públicas municipais. Parágrafo único. A contratualização de resultados será formalizada por meio de Contrato de Metas e Desempenho. (BELO HORIZONTE, 2017).

<sup>102</sup> Fonte: plano de metas.cdr (pbh.gov.br). Acesso em: 10 de out. de 2021

e turismo e mobilidade urbana; 3º) Cultura e segurança; 4º) Sustentabilidade ambiental e habitação, urbanização, regulação e ambiente urbano e atendimento ao cidadão e melhoria da gestão pública. Conforme ilustrado pelo organograma a seguir:



Figura 1 - Mapa Estratégico da Gestão 2021-2024

**FIGURA 2 - MAPA ESTRATÉGICO DA GESTÃO 2021-2024**  
 Fonte: PROGRAMA DE METAS DA GESTÃO | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br).

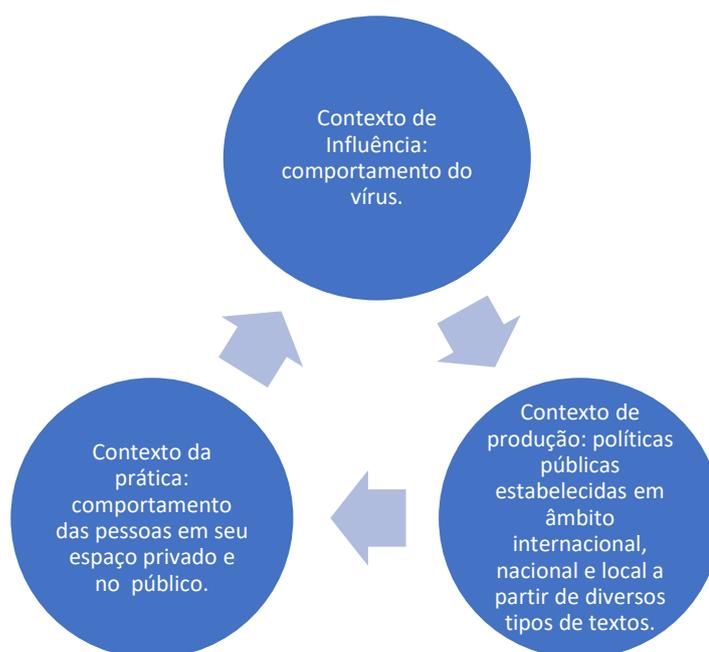
Percebe-se, então, que as postulações de eficácia e eficiência do setor público ganham destaque nessa gestão 2017-2020.

Neste capítulo, apresentou-se a abordagem do ciclo de políticas que se fixa na concepção de que a política é formulada em um círculo contínuo, originalmente composto por três ciclos: o de influência, o de produção; e o da prática. O processo de formulação das políticas, por sua vez, sofre influência dos grupos de interesse para definir as finalidades sociais da educação. Por isso, é preciso analisar, entre outros pontos, as influências globais, internacionais e locais, considerando que elas são sempre recontextualizadas e reinterpretadas de acordo com as particularidades históricas e sociais de cada Estado-nação. No contexto de produção, a política é exposta em textos políticos que são “o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção textual competem para controlar as

representações políticas (MAINARDES, 2006, p. 52)”. O contexto da prática é o *locus* de interpretação, reinterpretação, atuação e tradução das políticas produzidas. Tal abordagem e as concepções da NGP foram utilizadas para a análise documental do período pandêmico apresentado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – UM VÍRUS QUE MUDOU A HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo analisar o contexto de produção de texto das políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na pandemia da covid-19. Nesse período, percebeu-se o ciclo de políticas em ação em um espaço de tempo curto e dinâmico, uma vez que temos o comportamento de um vírus como o regente do contexto de influência, que impôs e impõe – uma vez que a pandemia não acabou – às autoridades internacionais, nacionais e locais o estabelecimento ou não políticas públicas que possam conter a propagação do vírus, divulgadas por meio de diversos tipos de texto, construindo dessa forma o contexto de produção. Tais orientações, diretrizes e leis orientarão e de alguma maneira impactarão o comportamento das pessoas nos espaços públicos e privados, atuando dessa forma no contexto da prática. A figura abaixo ilustra esse ciclo que se retroalimenta:



**GRÁFICO 1 - CICLO DE POLÍTICAS - CONTEXTO PANDÊMICO**

Fonte: elaborado pelos autores.

Após os esclarecimentos sobre o marco temporal pandêmico delimitado e o destaque para o movimento do ciclo de políticas nesse período, inicia-se a seguir a contextualização e análise desse período com destaque para a área da educação.

Dito isso, para alcançar o objetivo deste capítulo, além desta introdução, ele está organizado em três seções. A primeira foi estruturada em quatro subseções: a primeira, apresenta um breve histórico da pandemia de covid-19; a segunda, as recomendações nacionais e internacionais para a educação escolar nesse contexto; a terceira, a contextualização das declarações de situação de emergência e de calamidade pública em Belo Horizonte; e a quarta, a análise das legislações que regulamentaram a atuação dos servidores municipais da educação em Belo Horizonte. A segunda seção aponta as políticas educacionais adotadas pela RME/BH no contexto pandêmico. A terceira apresenta uma sistematização das atribuições legais delimitadas para o CPG no período pandêmico de 2020-2021.

## **2.1 O fim e o recomeço de uma jornada**

Nesta seção, buscar-se-á explicar o inusitado contexto pandêmico que estamos vivenciando. Para tanto, dividir-se-á a seção em quatro subseções, a saber: apresentação dos acontecimentos que se desenrolaram nos momentos iniciais da pandemia de covid-19; apresentação sucinta das recomendações e práticas nacionais e internacionais na área da educação, considerando o contexto macro de construção de políticas; relato sobre as legislações de Belo Horizonte no período de situação de emergência e de estado de calamidade pública; e, por fim, abordagem sobre a política pública adotada para regulamentar a prestação de serviços públicos educacionais no período pandêmico delimitado nesta pesquisa.

### **2.1.1 A chegada do inimaginável**

O surto, que inicialmente pensava-se estar restrito a Wuhan, em meados de janeiro, já havia se espalhado pela Tailândia, Japão, Coreia e rapidamente os primeiros casos foram notificados na Europa. A evolução impressionante da doença levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a oficializar, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus, tratava-se de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional<sup>103</sup> (ESPII) – o mais

---

<sup>103</sup> A Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”. É a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada. As outras foram: 25 de abril de 2009: pandemia de H1N1; 5 de maio de 2014: disseminação internacional de poliovírus; 8 agosto de 2014: surto de Ebola na África Ocidental; 1 de fevereiro de 2016: vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas; 18 maio de

alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (RSI)<sup>104</sup>. Em seguida, o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus<sup>105</sup> propôs um nome para o vírus: Síndrome Respiratória Aguda Grave Síndrome Coronavírus 2, ou SARS-CoV-2<sup>106</sup> e, em 11 de fevereiro de 2020, a OMS deu um nome oficial a doença: *coronavirus disease 2019* (covid-19<sup>107</sup>).

Ao mesmo tempo, as mídias televisivas do Brasil e do mundo mostravam a construção do Hospital Huoshenshan<sup>108</sup>, na cidade de Wuhan, epicentro do surto do novo coronavírus até aquele momento, para tratar os pacientes diagnosticados com a doença. Naquele período, exatamente 3 de fevereiro de 2020, tinham ocorrido 361 mortes na China, uma morte nas Filipinas, 17.238 mil casos suspeitos<sup>109</sup> na China e 148 casos em outros países<sup>110</sup>. A partir daí, diversos países passaram a relatar casos de contaminação pelo vírus e o mundo perdeu seu vigor e, literalmente, quase parou. O ritmo urbano desacelerou, os espaços públicos ficaram vazios,

---

2018: surto de ebola na República Democrática do Congo. Fonte: Histórico da pandemia de COVID-19 – OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 28 de out. 2021.

<sup>104</sup> O Regulamento Sanitário Internacional (RSI), que entrou em vigor no dia 15 de junho de 2007, é um instrumento jurídico internacional vinculativo para 196 países em todo o mundo, que inclui todos os Estados-membros da Organização Mundial da Saúde (OMS). Seu objetivo é ajudar a comunidade internacional a prevenir e responder a graves riscos de saúde pública que têm o potencial de atravessar fronteiras e ameaçar pessoas em todo o mundo. Fonte: Regulamento Sanitário 29 Internacional (RSI) – OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 29 de out. 2021.

<sup>105</sup> O Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (em inglês, "*International Committee on Taxonomy of Virus (ICTV)*") é um comitê da Divisão de Virologia da União Internacional das Sociedades Microbiológicas. Os objetivos do ICTV são: estabelecer uma taxonomia acordada internacionalmente para vírus e outros elementos genéticos móveis (MGEs) que fazem parte da virosfera (a partir de agora denominada "vírus"); desenvolver nomes internacionalmente acordados para taxa de vírus; comunicar decisões taxonômicas à comunidade internacional de virologistas; manter um índice de nomes acordados de taxa de vírus. Fonte: ICTV (ictvonline.org). Acesso em: 29 de out. 2021.

<sup>106</sup> Até receber o nome oficial, o vírus foi chamado "vírus Wuhan", depois coronavírus China, vírus chinês, 2019-nCoV ou o "2019 novo coronavírus". O nome dado a uma doença infecciosa e as epidemias de acordo com sua geolocalização ou país de origem causa estigma e embute uma noção de culpa ou responsabilidade à localidade onde os agentes infecciosos são descobertos. (MARQUES; SILVEIRA; E PIMENTA, 2020).

<sup>107</sup> "Os nomes variaram conforme o conhecimento científico sobre o vírus e as disputas sociais e políticas no contexto da saúde global. A forma como se nomeiam as doenças diz muito sobre as narrativas e os movimentos sociais, políticos e culturais de configuração de uma problemática social (MARQUES; SILVEIRA; E PIMENTA, 2020, 26)".

<sup>108</sup> O hospital Huoshenshan, de 34.000 m<sup>2</sup>, com 1.000 leitos e 1.400 médicos, foi construído por 4.000 trabalhadores em dez dias. Enquanto isso, cerca de 50 milhões de pessoas estavam impedidas de deixar Wuhan.

<sup>109</sup> Caso suspeito: são todas as pessoas que apresentam sintomas da doença ou que tiveram contato muito próximo com alguém positivo para a Covid-19. Fonte: Pandemia de Covid-19: Saiba o significado dos termos mais frequentes – IF SUDESTE MG. Acesso em: 4 de nov. 2021.

<sup>110</sup> Fonte: Coronavírus: em imagens, a construção de hospital na China em 10 dias - BBC News Brasil. Acesso em: 4 de nov. 2021.

as escolas e os comércios fecharam as portas, pessoas ficaram desempregadas do dia para a noite.

Aqui, no Brasil, aos nossos olhos, ainda parecia algo distante de nossa realidade. Entretanto, logo começamos a visualizar a escuridão da tempestade que se anunciava. Em 5 de fevereiro, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), a qual declarava Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin)<sup>111</sup> em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). Entre outras medidas, essa portaria estabelece a criação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada de resposta à emergência no âmbito nacional. Em 7 de fevereiro de 2020, o governo federal publicou a Lei nº 13.979 (BRASIL, 2020b) que dispunha sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Entre as medidas adotadas, destaca-se a permissão dada as autoridades, no âmbito de suas competências, de adotar medidas de isolamento<sup>112</sup>, quarentena<sup>113</sup> e determinação de realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, tratamentos médicos específicos, vacinação e outras medidas profiláticas. Também foi dada a autorização excepcional e temporária para a importação e distribuição de quaisquer materiais, medicamentos, equipamentos e insumos da área de saúde sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Anvisa considerados essenciais para auxiliar no combate à pandemia do coronavírus, desde que tenham sido registradas por uma das seguintes autoridades sanitárias estrangeiras: Food and Drug Administration (FDA), Agência Federal do Departamento de

---

<sup>111</sup> A declaração de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) foi criada e é regulamentada pelo Decreto nº 7.616 que dispunha sobre a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – (Espin) e institui a Força Nacional do Sistema Único de Saúde - FN-SUS. Nele estabelece-se que Espin ocorrerá em situações que demandem o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, podendo ocorrer em situações epidemiológico, de desastre ou de desassistência à população (BRASIL, 2011).

<sup>112</sup> Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se: I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020b)

<sup>113</sup> Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se: II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020b)

Saúde e Serviços dos Estados Unidos<sup>114</sup>; European Medicines Agency (EMA) – agência da União Europeia (UE) responsável pela avaliação e supervisão de medicamentos<sup>115</sup>; Pharmaceuticals and Medical Devices Agency (PMDA) – agência reguladora do Japão<sup>116</sup>; National Medical Products Administration (NMPA) – agência de regulação chinesa de medicamentos e de dispositivos médicos<sup>117</sup> (BRASIL, 2020b). Essa autorização é fruto do processo cada vez maior de integração mundial promovido pela globalização que foi citada no capítulo um desta dissertação. Com isso, garantiu-se legalmente a liberdade de ação de prefeitos e governadores dos municípios e estados brasileiros no enfrentamento da emergência de saúde pública do surto de 2020. Outro destaque é o respaldo nas compras de medicamentos, equipamentos insumos da área da saúde pelos entes federados, não autorizados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária<sup>118</sup> (Anvisa), mas permitidos para a comercialização por autoridades sanitárias de outros países especificados pela Lei.

Até 21 de fevereiro de 2021, não havia, oficialmente, casos confirmados<sup>119</sup> no Brasil, e a situação epidemiológica no mundo só se agravava. De acordo com a OMS, foram confirmados 76.769 casos no mundo, acometendo 26 países; destes, 75.569 casos (98,4%) foram notificados

---

<sup>114</sup> A Food and Drug Administration (FDA ou USFDA) é responsável pela proteção e promoção da saúde pública através do controle e supervisão da segurança alimentar, produtos de tabaco, suplementos dietéticos, prescrição e *over-the-counter* de medicamentos farmacêuticos, vacinas, biofarmacêuticos, transfusões de sangue, dispositivos médicos, radiação eletromagnética (ERED), cosméticos e alimentos para animais<sup>[5]</sup> e produtos veterinários. Fonte: U.S. Food and Drug Administration (fda.gov). Acesso em: 08 de nov. 2021.

<sup>115</sup> A European Medicines Agency (EMA) tem por objetivos: facilitar o desenvolvimento e o acesso a medicamentos; avaliar aplicações para autorização de *marketing*; monitorar a segurança dos medicamentos em todo o seu ciclo de vida; fornecer informações aos profissionais de saúde e pacientes. Fonte: What we do | European Medicines Agency (europa.eu). Acesso em: 08 de nov. 2021.

<sup>116</sup> Pharmaceuticals and Medical Devices Agency (PMDA) realiza revisões científicas da aplicação de autorização de comercialização de medicamentos e dispositivos médicos, monitorando sua segurança pós-*marketing*. Também é responsável por fornecer compensação de alívio para os portadores de reações adversas de medicamentos e infecções por produtos farmacêuticos ou biológicos. Fonte: Esboço do pmda | Agência de Medicamentos e Dispositivos Médicos. Acesso em: 08 de nov. 2021.

<sup>117</sup> Fonte: China's National Medical Products Administration (NMPA) – Global Regulatory Partners, Inc. Acesso em: 4 de nov. de 2021

<sup>119</sup> Casos confirmados: São todas as pessoas que passaram por uma triagem médica e que estão enquadradas nos critérios clínicos e/ou tiveram resultado positivo para o teste da Covid-19. Fonte: Pandemia de Covid-19: Saiba o significado dos termos mais frequentes – IF SUDESTE MG. Acesso em: 4 de nov. 2021.

pela China (BRASIL, 2020c). No entanto, a situação logo mudou para o Brasil e, em 27 de fevereiro, foi confirmado o primeiro caso<sup>120</sup> de contaminação pelo novo coronavírus.

Diante do avanço do vírus pelo mundo, a disseminação do novo coronavírus passou a ser considerada uma pandemia<sup>121</sup>, conforme declaração da OMS, em 11 de março de 2020, de que a disseminação comunitária da covid-19, em todos os continentes, caracterizava pandemia. Em 12 de março, é noticiada a primeira morte no Brasil em decorrência da covid-19. Diante da declaração da OMS e do avanço da pandemia no Brasil, o Ministério da Saúde, por meio do Boletim Epidemiológico<sup>122</sup> – COE covid-19<sup>123</sup> –, de 14 de março de 2020, determinou que as Secretarias de Saúde dos Municípios avaliassem a adoção de providências, em razão do cenário epidemiológico da pandemia. Para tanto, orientou-se os gestores a adotar medidas oportunas que favorecessem a prevenção e preservassem a capacidade do serviço de saúde; a promover uma ampla comunicação com a sociedade orientando onde procurar a unidade de saúde em cada bairro ou município e aqueles que possuam planos de saúde a optar pelos consultórios médicos; a indicar as intervenções não farmacológicas<sup>124</sup> (INF) visando inibir a transmissão

---

<sup>120</sup> Um homem de 61 anos com histórico de viagem à Itália, na região da Lombardia, foi diagnosticado com o novo coronavírus. Fonte: Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em: 04 de nov. 2021.

<sup>121</sup> A palavra “pandemia” refere-se à disseminação de uma epidemia, que, por sua vez, é o surto de uma doença infecciosa em uma extensa área geográfica, atingindo grande parte de uma população. Fonte: Pandemia de Covid-19: Saiba o significado dos termos mais frequentes — IF SUDESTE MG. Acesso em: 04 de nov. 2021.

<sup>122</sup> Boletim Epidemiológico, editado pela Secretaria de Vigilância em Saúde, é uma publicação de caráter técnico-científico, acesso livre, formato eletrônico com periodicidade mensal e semanal para os casos de monitoramento e investigação de doenças específicas sazonais. Ele se configura como instrumento de vigilância para promover a disseminação de informações relevantes qualificadas, com potencial para contribuir com a orientação de ações em Saúde Pública no país. Fonte: Boletins epidemiológicos (saude.gov.br). Acesso em: 08 de nov. 2021

<sup>123</sup> O primeiro Boletim Epidemiológico COE -nCOV foi divulgado em quatro de fevereiro de 2020. Fonte: Boletim-epidemiologico-SVS-04fev20.pdf (saude.gov.br). Acesso em: 08 de nov. 2021.

<sup>124</sup> Segundo Gracia e Duarte as intervenções não farmacológicas são medidas de saúde pública com alcance individual, ambiental e comunitário. As medidas individuais incluem a lavagem das mãos, a etiqueta respiratória, uso de máscaras e o distanciamento social. O distanciamento social, por sua vez, abrange o isolamento de casos, a quarentena aplicada a contatos, e a prática voluntária de não frequentar locais com aglomerações de pessoas. As medidas ambientais referem-se ao arejamento e exposição solar de ambientes, e à limpeza rotineira de ambientes e superfícies e as medidas comunitárias são ações tomadas por gestores, empregadores e/ou líderes comunitários para proteger a população. Incluem a restrição ao funcionamento de escolas, universidades, locais de convívio comunitário, transporte público, além de outros locais onde há aglomeração de pessoas, como eventos sociais, esportivos, teatros, cinemas e estabelecimentos comerciais, que não são caracterizados como prestadores de serviços essenciais. (GARCIA; DUARTE, 2020)

entre humanos, desacelerar o espalhamento da doença, e conseqüentemente diminuir e postergar o pico<sup>125</sup> de ocorrência na curva epidêmica<sup>126</sup> (BRASIL, 2020d).

A guerra contra a covid-19 começou efetivamente a ser travada no Brasil e as armas iniciais adotadas por prefeitos e governadores foram a política pública de isolamento social, a recomendação para as pessoas ficarem em casa e o fechamento dos comércios, das escolas e outros estabelecimentos considerados não essenciais. Conforme Rosenberg (1989), as peculiaridades em qualquer pandemia envolvem a necessidade de reconhecer o fato; de se tomar medidas imediatas e decisivas as quais refletirão a atitude cultural de um povo frente a uma realidade intratável; e a interação contínua entre incidente, percepção, interpretação. No geral, as “medidas para interditar uma epidemia constituem rituais coletivos integrando elementos cognitivos e emocionais (tradução livre) (ROSENBERG, 1989, p. 7)”<sup>127</sup>. Embora a covid-19 seja um acontecimento global, seu desenvolvimento e impactos não são homogêneos, uma vez que as estruturas, ambientes, práticas, sentidos, relações e hábitos de vida particulares diferem entre municípios, estados, nações e continentes (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2021).

Nesse sentido, a pandemia de covid-19 não se desenvolveu da mesma forma no mundo nem mesmo dentro no Brasil. Cada governador e prefeito, dentro de sua jurisdição de governo, tomou as medidas que julgavam necessárias para conter a propagação do vírus. Em Minas Gerais, o governo do estado<sup>128</sup> declarou Situação de Emergência<sup>129</sup> em Saúde Pública em razão de surto de doença respiratória – 1.5.1.1.0 – Coronavírus (MINAS GERAIS, 2020a). Em Belo Horizonte, o então prefeito Alexandre Kalil, no exercício de suas atribuições, em 17 de março de 2020, declarou situação anormal, caracterizada como Situação de Emergência em Saúde

---

<sup>125</sup> O pico é o dia em que o número de pessoas infectadas é igual ao número de pessoas curadas. A partir dele, a quantidade de pacientes recuperados começa a superar o número de novos casos e a doença para de avançar. Fonte: Entenda o que é o pico da pandemia e quando ele deverá ocorrer em São Paulo - Saúde - Estadão (estadão.com.br), acesso em 08 de nov. 2021.

<sup>126</sup> Uma curva epidêmica é uma representação gráfica do número de casos de doença pela data de início da doença. Fonte: Apresentação do PowerPoint (riocomsaude.rj.gov.br). Acesso em: 08 de nov. 2021.

<sup>128</sup> Governador em exercício: Romeu Zema Neto eleito pelo Partido Novo para o mandato 2019-2022.

<sup>129</sup> A Situação de emergência é uma situação de alteração intensa e grave das condições de normalidade em um determinado município, estado ou região, decretada em razão de desastre, comprometendo parcialmente sua capacidade de resposta. Fonte: Declarar Situação de Emergência – Defesa Civil de SC. Acesso em: 08 de nov. 2021.

Pública no Município de Belo Horizonte, em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como preservar a saúde da população contra a covid-19 (BELO HORIZONTE, 2020a). Adotou, a partir dessa mesma data, medidas temporárias 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 (BELO HORIZONTE, 2020b).

Concomitante às inúmeras publicações ao longo de 2020-2021 e a todas as implicações para a saúde física e mental do período pandêmico, o povo brasileiro, e alguns outros povos de outras nações, vivenciaram um contexto político negacionista e contrário à ciência. O atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL), para o mandato de 2019-2022, adotou uma postura contrária ao isolamento social e de desprezo a qualquer medida de prevenção instituídas por instituições internacionais de saúde. A justificativa para todo esse desvario era a percepção equivocada, promovida pelo pensamento neoliberal, de que entre a preservação da vida e da economia, a segunda era prioritária (FONSECA; SILVA, 2020). Para preservar a economia, o presidente defendia a imunidade de rebanho<sup>130</sup>, proposta que exporia grande parcela da sociedade brasileira às nefastas consequências do vírus:

Aquelas pessoas mais expostas ao contágio social e, ainda, as mais vulneráveis. Moradores da periferia e dos subúrbios, pessoas em privação de liberdade e asilamento, pessoas dependentes do transporte público, trabalhadores que lidam com outras pessoas – comerciários, autônomos, profissionais de saúde – enfim, a maioria da população brasileira. Tendo em vista a desigualdade crônica do nosso país, a pandemia tende a vitimar os mais pobres, dentre os quais os afrodescendentes são a maioria. (CAMPOS, 2020).

O que tornou essa posição ainda mais sinistra foi, conforme Campos (2020), o fato de o presidente utilizar os instrumentos que estavam ao seu alcance para fazer cumprir suas

---

<sup>130</sup> Imunidade de rebanho trata-se de um termo originado na epidemiologia veterinária que diz respeito a uma forma indireta de proteção contra doenças infecciosas e ocorre quando uma grande porcentagem de uma população se torna imune a uma infecção — por meio de vacinação, infecções prévias ou imunidade natural —, tendo por consequência a proteção de indivíduos não imunes (LACERDA, 2020, p.2). Para discussão sobre o uso da concepção de imunidade de rebanho no contexto da pandemia da Covid-19, consultar os seguintes autores: Lacerda (2020), Machado (2020), Siqueira, Cola, Comerio, Sales e Maciel (2022).

concepções anti-humanitárias. Por exemplo, dificultou repasses orçamentários para a rede de saúde de estados e municípios, não auxiliou na aquisição de testes e equipamentos, por vezes, atrapalhou, além de enfraquecer as diretrizes para o isolamento social. Ele conseguiu paralisar o Ministério da Saúde para que não exercesse seu papel como gestor federal do Sistema Único de Saúde (SUS). Outra estratégia adotada, foi a vagareza e as dificuldades de operacionalização das medidas de apoio econômico e social à população desempregada e impedida de trabalhar e às pequenas empresas, deixando-os ainda mais expostos as intempéries provocadas pela pandemia. Diante de tanta insanidade, ter vivido o ano de 2020 foi no mínimo um grande desafio, acredito que as palavras são insuficientes para explicar o que experimentamos especialmente em 2020, diante de um vírus implacável, relatos de mortes chegando de todos os lados e um (des)governo que só triplicava nossos sentimentos de medo, insegurança e impotência frente a dura realidade vivida.

Enfim, o que se viu até o momento é um grande impacto em todas as áreas econômicas, sociais e culturais da sociedade, uma vez que as medidas preventivas para a redução do risco de contágio e escalada da crise epidemiológica levam a restrições de circulação em todas as nações. No caso dessa pesquisa, o olhar se direciona para as consequências de uma das maiores crises de saúde pública da história na área da educação escolar, uma vez que as atividades escolares, num primeiro momento, foram paralisadas. Diante disso, a situação impôs a necessidade de repensar o desenvolvimento das atividades escolares por meio remoto; e a busca por caminhos para o retorno presencial seguro das unidades escolares. Assim, as subseções que seguem abordarão as ações tomadas na área da educação no mundo e no Brasil; em seguida situarão as decisões da PBH em resposta às demandas da covid-19 dentro do contexto brasileiro para a educação e a partir das orientações de organismos internacionais referenciados nos documentos publicizados pela PBH.

### **2.1.2 A educação mundial se ajusta às exigências da covid-19**

A emergência provocada pela covid-19 e a evolução da pandemia tem gerado, globalmente, profundos impactos políticos, econômicos e sociais, tendo os centros urbanos como lugares de maior registro de contaminação e mortes. Com isso, o maior impacto causado pelas medidas preventivas para a redução do risco de contágio e escalada da crise epidemiológica alcançou os

centros urbanos. Diante desse fato, as cidades em todo o mundo, por vezes antes de seus respectivos governos federais, têm assumido a liderança na implementação de medidas frente à pandemia global. Na cidade de Belo Horizonte, não foi e nem tem sido diferente, muitas medidas vêm sendo adotadas para deter o avanço da pandemia e mitigar as consequências deixadas por ela. Para subsidiar as decisões que seriam tomadas, a administração municipal nas ações para a gestão da atual crise e seus impactos e a Diretoria de Relações Internacionais ligada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SMDE) da Prefeitura de Belo Horizonte produziu o “Repositório de Recomendações e Boas Práticas Internacionais em Resposta à covid-19” (RRBPI-19), que foi publicado em três volumes: o primeiro, mapeava as ações de 18 a 27 de março de 2020; o segundo, as ações de 18 a 29 de abril de 2020; e o terceiro, as ações de 2 a 23 de junho de 2020.

Esse documento trazia “as principais diretrizes e recomendações de organizações internacionais especializadas, bem como experiências e referências de governos de todo o mundo (BELO HORIZONTE, 2020g, p. 3)”. O objetivo era munir órgãos e entidades responsáveis pelas áreas de Assistência Social, Comunicação, Cultura e Turismo, Economia, Educação, Mobilidade e Saúde com o conhecimento de ações, projetos, programas e políticas nacionais e internacionais que pudessem ser apropriados e adaptados para a realidade local (BELO HORIZONTE, 2020g). Este estudo dedicar-se-á aos aspectos gerais e à parte destinada à Educação, área de interesse desta pesquisa. Esses volumes passam a ser analisados tendo por objetivo compreender o contexto de influência e de produção escolhido para orientar as decisões da Prefeitura de BH no contexto pandêmico.

O volume I apresentava os dados estatísticos da pandemia da covid-19 do dia 30 de março de 2020, o qual registrava no mundo 734.360 infectados, 152.871 recuperados<sup>131</sup>, 35.071 óbitos<sup>132</sup>; no Brasil 4.526 infectados, 6 recuperados, 136 óbitos; em Minas Gerais 261 infectados, nenhum recuperado, um óbito; em Belo Horizonte 163 infectados, nenhum recuperado, zero óbitos. Dentre os países citados no documento<sup>133</sup>, as ações estavam concentradas nas “decisões

---

<sup>131</sup> Recuperados: casos de covid-19 que receberam alta hospitalar ou com início de sintomas há mais de 14 dias sem evolução para SRAG e/ou óbito (BELO HORIZONTE, 2020q).

<sup>132</sup> Óbitos: casos de covid-19 que evoluíram para óbito. (BELO HORIZONTE, 2020q).

<sup>133</sup> O documento aponta as ações e serviços públicos dos seguintes países: Alemanha, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Costa do Marfim, Espanha, Estados Unidos, França, Iraque, Israel, Itália, Japão,

relativas ao tratamento de vítimas da Covid-19, assim como decisões sobre medidas preventivas, como a restrição da circulação de pessoas, de aglomerações, fechamento de locais públicos e manutenção de serviços essenciais (BELO HORIZONTE, 2020g)”.

Na área da Educação, segundo o repositório (BELO HORIZONTE, 2020g), as atividades escolares foram suspensas em diversos países e as principais ações para minimizar o impacto da pandemia na vida estudantil nos países<sup>134</sup> citados foram: a transferência das aulas presenciais para plataformas virtuais de ensino à distância; o apoio financeiro a infraestruturas de ensino à distância; a entrega de atividades em domicílio; acolhimento pelas escolas dos filhos dos profissionais de saúde que estivessem na linha de frente da luta contra a disseminação do coronavírus.

Segundo o repositório, o papel dos organismos internacionais no cenário de crise pandêmica foi de grande valia, uma vez que foram capazes de coordenar ações mundiais de emissão de boletins a respeito da distribuição geográfica do vírus; de divulgação de tratamentos eficazes; de troca de experiências a arregimentação de fundos; e de conexão da comunidade científica internacional com os formuladores de políticas públicas (BELO HORIZONTE, 2020g). Especificamente na área da educação, cita-se o BM, que propôs a criação de planos educacionais que pudessem incluir a implementação de campanhas de práticas de higiene; a imposição do fechamento das escolas; a oferta de ensino à distância; e o uso das escolas fechadas para fins de emergência. Na área da saúde, citava a lista<sup>135</sup> divulgada pela OMS de cuidados que poderiam ser tomados a fim de diminuir o risco de contaminação e de um guia<sup>136</sup> de cuidados para a saúde mental durante a pandemia.

O volume II apresentou os dados estatísticos da pandemia de Covid-19 do dia 24 de abril de 2020, o qual registrava no mundo 3.139.415 infectados, 947.504 recuperados, 218.456 óbitos; no Brasil 73.235 infectados, 32.544 recuperados, 5.058 óbitos; em Minas Gerais 1.758

---

Moçambique, Nova Zelândia, Reino Unido, República Democrática do Congo, Rússia, Singapura e Taiwan. (BELO HORIZONTE, 2020g).

<sup>134</sup> Os países citados com ações na área da educação são: Argentina, Canadá, Chile, China, Colômbia, França, Hong Kong, Japão. (BELO HORIZONTE, 2020g).

<sup>135</sup> Para maior conhecimento, acessar o link [Advice for the public \(who.int\)](https://www.who.int).

<sup>136</sup> Para maior conhecimento, acessar o link [covid-19: OMS divulga guia com cuidados para saúde mental durante pandemia | ONU News](https://www.un.org/pt/news/story/2020/04/20200424-covid-19-oms-divulga-guia-com-cuidados-para-saude-mental-durante-pandemia).

infectados, nenhum recuperado, 80 óbitos; em Belo Horizonte 555 infectados, nenhum recuperado, 14 óbitos. No período de 18 a 29 de abril de 2020, as ações de maior tendência nos países do mundo eram quarentena, isolamento social, restrição de circulação de pessoas, de aglomerações, controle migratório, repatriação de nacionais, isolamento de cidades, toque de recolher, construção de cemitérios, funerais por *drive-through*, fechamento de serviços considerados não essenciais e alguns planos de retomada das atividades. (BELO HORIZONTE (2020I).

Na Educação, citou-se o ensino à distância na Áustria e na Hungria; o fechamento das escolas em São Paulo, no Brasil e na Irlanda; as aulas *on-line* iniciadas em Seowon-gu, Coreia do Sul; no Paraná e no Espírito Santo, Brasil; as ações de retomada gradual das aulas presenciais na Dinamarca, na Coreia do Sul, na França e em Taiwan; e a distribuição de vales-alimentação para famílias que tinham filhos matriculados nas escolas da Guatemala.

Nesse volume do repositório, foram mapeadas ações em resposta à crise global de saúde de 26 organismos internacionais. Entre essas ações, destaca-se as ações da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Nesse período, a OMS publicou uma atualização do Plano Estratégico de Preparação e Resposta 1, que foi publicado em 3 de fevereiro de 2020, intitulada *COVID-19 Strategy Update* (OMS, 2020), que apresentava orientações práticas para as ações estratégicas do governo e da sociedade, que poderiam ser adaptadas de acordo com as especificidades e capacidades nacionais e subnacionais (BELO HORIZONTE, 2020I). No caso da Unesco, foi publicado um artigo<sup>137</sup> contendo recomendações para governos, nele, segundo o repositório (BELO HORIZONTE, 2020I), a organização reconhece que, apesar de o fechamento das escolas como medida imediata de contenção da pandemia de Covid-19 ter provocado o isolamento social de milhões de estudantes, foi uma ação positiva. Diante dessa realidade, o documento aponta as sugestões dadas pela Unesco para mitigar os efeitos para os estudantes de todo o mundo, a saber, repensar a educação; expandir o ensino à distância; tornar o sistema educacional mais resistente, aberto e inovador; e dar o devido suporte aos estudantes vulneráveis que dependem dos serviços

---

<sup>137</sup> Para maior conhecimento, acessar o link: Em tempos de crise, Unesco está presente.

escolares para sua nutrição e segurança. Outra ação da Unesco citada pelo documento em análise foi a instituição de coalizão global<sup>138</sup> pela educação entre organizações internacionais, sociedade e parceiros do setor privado, que, segundo o repositório (BELO HORIZONTE, 2020I), tinha por objetivo atender às necessidades específicas dos países, conforme previsto durante as reuniões de ministros da educação convocadas pela Unesco. O Unicef fez recomendações para manter estudantes, professores e funcionários seguros na escola e reduzir a propagação da doença.

O volume III do Repositório (BELO HORIZONTE, 2020p) apresentou os dados estatísticos da pandemia de Covid-19 até o dia 26 de junho de 2020, o qual registrava no mundo 9.641.472 infectados, 4.865.058 recuperados, 489.990 óbitos; no Brasil 1.228.114 infectados, 679.524 recuperados, 54.971 óbitos; em Minas Gerais 32.769 infectados, 19.466 recuperados, 806 óbitos; em Belo Horizonte 4.977 infectados, 3.910 recuperados, 118 óbitos. Naquele período entre 2 e 23 de junho de 2020, as ações de governos, nações e municípios já estavam voltadas para o planejamento e/ou organização de medidas para a retomada de suas atividades econômicas e comerciais, a depender do estágio em que se encontravam na curva de contaminação<sup>139</sup>.

Referente às ações na área da Educação, o documento cita instalação nas escolas de tela transparente de proteção entre as carteiras dos estudantes (África do Sul, China); instalação de termômetros computadorizados para a entrada dos alunos; reestruturação dos espaços destinado à refeições nas escolas (China); utilização de plataformas para o ensino à distância (Suriname, Marrocos, Jordânia, Japão, Israel, Portugal, Geórgia); retorno gradual e escalonada das atividades escolares presenciais, com medidas preventivas para conter a transmissão da Covid-19 (Malásia, Austrália, Dinamarca, China, Vietnã, Japão, Singapura).

---

<sup>138</sup> Para maior conhecimento, acessar o link [A Unesco reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara](#).

<sup>139</sup> Curva de contaminação é um gráfico que representa a progressão da doença. Mostra em um determinado intervalo de tempo o número de casos de determinada enfermidade. Pode-se observar a evolução inicial da doença, para que possam ser feitas ações em saúde pública, como reserva de leitos e compra de insumos. Fonte: Achatamento da curva de contaminação - o que é, como ocorre - Saúde - InfoEscola. Acesso em: 16 de abril de 2022.

Nessa edição do repositório, mapeou-se as ações de 36 organismos internacionais para o enfrentamento da pandemia de Covid-19. Além das ações citadas nos volumes anteriores, as quais ainda estavam em desenvolvimento, para a área da educação, essa edição traz as ações da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)<sup>140</sup>, que divulgou uma lista<sup>141</sup> de iniciativas de governos locais ao redor do mundo em resposta à pandemia com o objetivo de apoiar as necessidades específicas de crianças e adolescentes, bem como continuar a dar cobertura aos seus direitos fundamentais durante esse período de crise de saúde global.

Até o mês de junho de 2020, segundo o monitoramento da Unesco, 1.524.648.768 alunos tinham sido afetados pelo fechamento das escolas, o que correspondia a 81% dos estudantes do mundo, naquele período (BELO HORIZONTE, 2020p). De acordo com o relatório da OCDE, no período de fevereiro a junho de 2020, dos 46 países avaliados, 52% deles haviam fechado suas escolas por 12 a 16 semanas e 28% as mantiveram fechadas por 16 a 19 semanas. O Brasil, onde a maioria das escolas permaneceram fechadas nesse período, foram 16 semanas contabilizadas até 30 de junho (OCDE, 2020a). Segundo o relatório da OCDE (2020a), o como e o quando reabrir as escolas era uma das decisões mais difíceis e sensíveis das agendas políticas naquele momento, destacou que diferentes países foram forçados a tomar diferentes medidas com base nos estágios da pandemia e nas possibilidades de novas ondas de contágio. Prosseguiu dizendo que, nos países onde as escolas reabriram, a presença não era obrigatória para todos os estudantes, a fim de levar em consideração os que estavam doentes ou que tinham parentes no grupo de risco; ou porque as escolas não conseguiriam receber todos os estudantes por causa das novas medidas sanitárias que exigiam distanciamento social<sup>142</sup>. A reabertura estava se

---

<sup>140</sup>A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), fundada em 1994, é uma Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades, de 36 países distribuídos por todos os continentes. Fonte: Quem somos? | Associação Internacional de Cidades Educadoras (edcities.org). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

<sup>141</sup> Para mais informações, acessar o link: O olhar da Infância na resposta à covid-19 das Cidades Educadoras | Associação Internacional de Cidades Educadoras (edcities.org).

<sup>142</sup> Distanciamento Social é uma “medida preventiva de redução do contato e de diminuição da interação entre pessoas a fim de desacelerar a disseminação de uma doença infecciosa” (ZAVAGLIA, 2020).

dando gradualmente, priorizando a volta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, antes dos alunos mais velhos.

Outro fator relevante a ser apontado com o fechamento das escolas foi a sobrecarga do trabalho docente. Conforme pesquisa realizada por Oliveira (2020) com professores das escolas públicas ou que recebem financiamento público de 12 países da América Latina, além do Brasil, a mudança abrupta na forma do desenvolvimento das atividades docentes, passando a exigir a substituição da tradicional relação pedagógica direta entre educador e educando por atividades não presenciais, gerou uma sobrecarga de trabalho para esses profissionais durante a pandemia. Entre os fatores que levaram a essa sobrecarga de trabalho abordados pelo relatório de pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2020), cita-se: “dificuldade de adaptação das atividades presenciais aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); falta de domínio das mídias tecnológicas e digitais; dificuldade de desenvolver estratégias para atrair e motivar os alunos” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2020, p. 24). Para além do trabalho, conforme apontado por Oliveira (2020), a saúde mental dos professores tem sido afetada não apenas pelas angústias e receios provocados pela pandemia, mas também pelo sofrimento causado devido à ausência dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento de suas atividades, aliada à formação insuficiente para lidar com os programas e recursos tecnológicos.

No Brasil, com o fechamento das unidades escolares em 2020 devido à pandemia, o Ministério da Educação autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19, ficando as instituições responsáveis por essa nova organização do ensino (BRASIL, 2020g). O Governo Federal, em 1º de abril de 2020, editou Medida Provisória nº 934/2020 (BRASIL, 2020e) que suspendeu a obrigatoriedade das instituições de ensino de educação básica e universidades de cumprirem a quantidade mínima de 200 dias letivos nesse ano, em razão da pandemia da Covid-19, porém manteve a carga horária mínima letiva de 800 horas. Tal Medida Provisória gerou a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020i), a qual estabelecia normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Dentre as normas da supracitada Lei, cita-se a dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de se cumprir 200 dias letivos de aulas, mantendo a carga horária de 800 horas.

Ficando na responsabilidade de cada Sistema de Ensino a organização das atividades pedagógicas não presenciais, zelando pela igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Segundo a referida lei, o retorno às atividades escolares regulares deveria observar as diretrizes das autoridades sanitárias e as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2020i).

A regulamentação apresentada pelo Governo Federal deixava à cargo de cada estado e município a autorização e organização do ensino à distância na Educação Básica. Esse fato, conforme Monteiro (2020), convida-nos a algumas reflexões, entre elas: Como e quando seria ofertado o ensino à distância na educação básica uma vez que essa organização ainda não existia e nunca havia sido ofertada para esse segmento? E as famílias, que por diversos motivos não tiveram acesso às atividades escolares remotas, como vivenciaram esse acesso? Nesse contexto, qual é o papel da família? Quais serão os critérios ou parâmetros que as instituições escolares adotarão para construir e desenvolver suas propostas pedagógicas? Certeza é que o movimento sem precedente de instituir o ensino à distância na educação básica foi e tem sido permeado de inquietação, angústia e descrença (MONTEIRO, 2020), além da sobrecarga de trabalho gerada para o professor. Conforme Oliveira (2020), no Brasil, em junho de 2020, 84,2% dos professores da educação básica pública que estavam realizando atividades de trabalho não presenciais durante a pandemia e 82% dos professores da educação básica pública disseram ter aumentado as horas de trabalho em relação à preparação de aulas não presenciais em comparação com as presenciais.

Diante de tal desafio, estados e municípios começaram aos poucos a implementar ações e medidas para enfrentar a crise da Covid-19 na educação. No estado de São Paulo<sup>143</sup>, por exemplo, o governo lançaria o Centro de Mídias da Educação de SP, plataforma que permitiria acesso gratuito a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos, além da transmissão de aulas pela TV Cultura. Para os professores, seriam ofertadas ações formativas para apoiá-los na elaboração de roteiros de atividades e orientá-los quanto ao uso das tecnologias na educação. No Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) disponibilizaria aulas *on-*

---

<sup>143</sup> Fonte: “Levantamento das respostas de órgãos federais e estaduais à epidemia”. Disponível em: <http://educacaoecoronavirus.com.br/>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

*line* através do Google Classroom<sup>144</sup> e da programação educativa especial na TV Futura. Alunos que não tivessem acesso à Internet receberiam material impresso em casa. Até aquele momento não estavam previstas ações para formação de professores. Em Minas Gerais, criou-se o Regime de Estudo não Presencial, que foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O programa continha teleaulas, aplicativos, canais no YouTube e um *site* completo com orientações e aulas. Para os professores, estava sendo ofertado formação via webconferência sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, entre outros cursos, que futuramente seriam ofertados. Nas escolas das redes de ensino municipais, conforme pesquisa do Instituto Península (março, 2020<sup>145</sup>), 75,6% suspenderam as aulas; 14,1% estavam oferecendo suporte à distância para os estudantes; 23,4% anteciparam as férias escolares; 16,6% estabeleceram ações de apoio na disseminação de informações sobre o combate ao vírus.

Em Belo Horizonte, conforme já exposto, o prefeito decretou Situação de Emergência em Saúde, depois declarou Estado de Calamidade Pública em decorrência da pandemia de Covid-19 e fechou, a partir do dia 19 de março de 2020, as unidades escolares por tempo indeterminado. Na próxima seção, apresentar-se-á esse período de Situação de Emergência e de Estado de Calamidade Pública e as medidas de proteção propostas a fim de conter a propagação do vírus em Belo Horizonte.

### **2.1.3 Belo Horizonte reage ao caos instalado**

Em quatorze de março de 2020, o Ministério da Saúde, por meio do Boletim Epidemiológico – Covid-19 (BRASIL, 2020d), comunicou aos municípios e estados que o tempo de duplicação do SARS-CoV-2 era curto, sendo estimado que o número de infectados dobraria a cada dois ou três dias. Com isso, a epidemia tendia a apresentar uma concentração expressiva de casos em um curto espaço de tempo. Citou-se, no referido Boletim Epidemiológico, a situação de outros países como China, Itália e Espanha que, em poucas semanas, viram o sistema de saúde colapsar

---

<sup>144</sup> Plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem, o *Classroom* é um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e pais. Lançado oficialmente em agosto de 2014, o Google Classroom é uma forma de levar a sala de aula para a nuvem. Fonte: Google Classroom: o que é, como funciona e como usar? (educadordofuturo.com.br). Acesso em: 27 de jun. 2022.

<sup>145</sup> Fonte: “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil”; Instituto Península, 2020. Disponível em: Pesquisa (institutopeninsula.org.br). Acesso em: 27 de nov. 2021.

devido ao número de casos em pouco tempo. Diante a essa realidade, orientou-se as autoridades locais de municípios e estados a adotar intervenções não farmacológicas (INF) uma vez que tais medidas já haviam sido adotadas pela China e, a partir daí, conseguiram diminuir a transmissibilidade do vírus na comunidade, reduzindo o impacto no sistema de saúde. As INF sugeridas pelo Ministério da Saúde deveriam ser adotadas de acordo com o perfil epidemiológico da ocorrência de casos e a capacidade dos serviços de saúde em absorver o aumento da utilização de leitos hospitalares e de unidade de terapia intensiva. Além disso, elas seriam somativas entre os diferentes momentos e poderiam ser estabelecidas parcialmente por estados e municípios, sendo balizadas pelo cenário epidemiológico de cada localidade e pela capacidade de resposta frente a emergência de saúde pública pela Covid-19 de municípios e estados (BRASIL, 2020d).

Entre as intervenções propostas, cita-se: etiqueta respiratória e higienização das mãos; uso de máscaras; limpeza rotineira de ambientes e superfícies, isolamento social e distanciamento social; fechamento de comércios/indústrias considerados não essenciais; monitorização de fronteiras e barreiras sanitárias; realização de eventos por meios virtuais, sem público presente; redução do deslocamento laboral, incentivando a realização de reuniões virtuais; cancelamento de viagens não essenciais; trabalho remoto (*home office*); diminuição do fluxo urbano, estimulando a adoção de horários alternativos dos trabalhadores para redução em horários de pico, escalas diferenciadas quando possível; alteração do regime de trabalho, estimulando o trabalho de setores administrativos ou similares para que ocorram em horários alternativos ou em escalas, reuniões virtuais e *home office*, quando possível; declaração de quarentena quando a ocupação dos leitos de UTI disponíveis para casos de Covid-19 atingirem 80% da ocupação (BRASIL, 2020d). As instituições de ensino foram orientadas a planejar a antecipação de férias, visando reduzir o prejuízo do calendário escolar ou uso de ferramentas de ensino a distância (BRASIL, 2020d).

Diante do cenário de avanço dos números de casos e com a possibilidade real do sistema de saúde de Belo Horizonte colapsar, o prefeito Alexandre Kalil, em março de 2020, adotou, entre outras, as seguintes ações: a) declarou Situação de Emergência; b) instituiu o Comitê de Enfrentamento à Epidemia da covid-19; c) estabeleceu medidas a serem adotadas pelos órgãos

do Poder Executivo Municipal. Tais ações foram delimitadas pelos Decretos nº 17.297, de 17 de março de 2020, e o de nº 17.298, de 17 de março de 2020, os quais serão analisados a seguir.

Em conformidade com a abordagem do ciclo de políticas, referencial teórico-analítico adotado nesta pesquisa, a própria redação do Decreto nº 17.297, de 17 de março de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020a), nos permite explorar as escalas internacionais, nacionais e locais que constituíram o contexto de influência e de produção da política de combate à covid-19 adotadas pelo município de Belo Horizonte. Primeiramente, o texto aponta a necessidade de conter a propagação viral pelo coronavírus como a razão pela decisão de decretar Situação de Emergência em Saúde Pública. Tem-se um vírus como contexto de influência global. Em seguida, o documento faz referência a produções internacionais, nacionais e locais que respaldam a decisão tomada. No caso,

- a declaração de pandemia de covid-19 feita pela OMS;
- a determinação da adoção de medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019, conforme Lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b);
- a declaração de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus – 2019-nCoV, de acordo com a Portaria do Ministério da Saúde nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a);
- a solicitação do Ministério da Saúde, por meio do Boletim Epidemiológico – COE Covid-19 –, de 14 de março de 2020 (BRASIL, 2020d), para que as Secretarias de Saúde dos Municípios avaliassem a adoção de providências, em razão do cenário epidemiológico da pandemia;
- a declaração de Situação de Emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória – 1.5.1.1.0 – Coronavírus, de acordo com o Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a).

Por fim, retomando o contexto local, o Decreto nº 17.297, de 17 de março de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020a), afirmava que já havia casos de covid-19 em Belo Horizonte e o agravamento da pandemia era iminente na cidade e tais circunstâncias já estabelecidas pelas esferas internacionais, federais e estaduais respaldam a decisão do prefeito Alexandre Kalil

declarar, em 17 de março de 2020, Situação de Emergência em Saúde Pública na cidade de Belo Horizonte.

Nessa lógica, publica o Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, o qual dispunha sobre medidas temporárias 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 (BELO HORIZONTE, 2020b). Entre as ações estabelecidas, destaca-se: a instituição do Comitê de Enfrentamento à Epidemia da covid-19, coordenado pelo Secretário Municipal de Saúde<sup>146</sup> e composto por mais três médicos convidados<sup>147</sup>; interrupção das atividades não essenciais do Poder Executivo por tempo indeterminado; suspensão das aulas e atividades nas instituições de ensino municipais e instituições de Educação Infantil parceiras da prefeitura, a partir de 19 de março de 2020; estabelecimento de regime de trabalho de sobreaviso, entendido como casos em que o servidor não exercerá as suas atividades, que ficarão sobrestadas até convocação; e de teletrabalho, compreendido como o regime de trabalho em que o servidor público executa, em caráter contínuo, parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas das unidades do respectivo órgão ou entidade de lotação, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação. Referente a essas medidas, cabe esclarecer que o agente público em sobreaviso ou no exercício de teletrabalho poderia ser convocado para retorno ao trabalho presencial a qualquer momento e a critério do Poder Executivo.

Em âmbito nacional, o Congresso Nacional, atendendo solicitação da Presidência da República, reconheceu o Estado de Calamidade<sup>148</sup> pública em 20 de março, de acordo com Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020f). A declaração de Estado de Calamidade Pública em Belo Horizonte aconteceu em 20 de abril de 2020, tendo efeito até 31

---

<sup>146</sup> Secretário Municipal de Saúde de Belo Horizonte: Jackson Machado Pinto, Doutor em Medicina, especialista e Mestre em Dermatologia.

<sup>147</sup> Os médicos convidados foram: Estevão Urbano Silva, Presidente da Sociedade Mineira de Infectologia; Carlos Ernesto Ferreira Starling, infectologista membro das Sociedades Mineira e Brasileira de Infectologia; Unaí Tupinambás, Professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>148</sup> Estado de calamidade pública: situação de alteração intensa e grave das condições de normalidade em um determinado município, estado ou região, decretada em razão de desastre, comprometendo substancialmente sua capacidade de resposta. Fonte: Declarar Situação de Emergência – Defesa Civil de SC. Acesso em: 08 de nov. 2021.

de dezembro de 2020. No Decreto nº 17.334 (BELO HORIZONTE, 2020j), apresenta-se como justificativas para tal estado o fato de a OMS ter declarado pandemia mundial devido à disseminação da covid-19; a necessidade de se estabelecer ações coordenadas, integradas e cooperadas de âmbito nacional, regional e local para combater a pandemia; pelo reconhecimento já declarado da esfera Estadual e Federal do Estado de Calamidade Pública; e em razão dos impactos socioeconômicos e financeiros decorrentes da pandemia causada pelo agente Coronavírus – covid-19. Diante de tais circunstâncias, o prefeito de Belo Horizonte, que já havia declarado Situação de Emergência, declara, em 20 de março de 2020, Estado de Calamidade Pública em Belo Horizonte. Em 18 de dezembro de 2020, diante da disseminação da covid-19, do aumento dos indicadores epidemiológicos e de capacidade assistencial, da falta, naquele momento, de previsão de cobertura vacinal, entre outras razões, o prefeito Alexandre Kalil prorroga por 180 dias o Estado de Calamidade Pública (BELO HORIZONTE, 2020t).

No dia 19 de janeiro de 2021, a cidade de Belo Horizonte recebeu a primeira remessa de vacinas<sup>149</sup> contra a covid-19<sup>150</sup>, dando início a uma campanha de vacinação em massa por grupos prioritários e depois por faixa etária, seguindo o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação Contra a covid-19<sup>151</sup>, coordenado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2021). Esse plano foi elaborado em consonância com as orientações globais da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Apresenta diretrizes gerais da Campanha Nacional de Vacinação contra a covid-19, contendo definições dinâmicas, condicionadas às características e disponibilidade das vacinas aprovadas para o uso emergencial, e que seriam ajustadas de acordo com as necessidades dos grupos prioritários (BRASIL, 2021). Em 24 de junho de 2021, com a disseminação da covid-19 ainda caracterizada pela OMS como pandemia e com grande parcela da população adulta ainda não imunizada, o

---

<sup>149</sup> Para conhecimento sobre a corrida pela vacina contra a covid-19 ver: Silva e Nogueira (2020); Souza e Buss (2021); Domingues (2021); Senhoras (2021); Lima, Almeida e Kfoury (2021).

<sup>150</sup> Para mais informações sobre a campanha de vacinação contra a covid-19 acessar: CAMPANHA DE VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19 | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 13 de dez. de 2021.

<sup>151</sup> O Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação Contra a covid-19 foi planejado de acordo com o Programa Nacional de Imunizações (PNI), que tem reconhecimento internacional e é considerado um dos maiores programas de vacinação do mundo. O PNI tem por foco a prevenção e o cuidado ao longo dos ciclos de vida, abrangendo desde recém-nascidos até a população idosa, sendo responsável pela erradicação de muitas doenças. Fonte: Políticas de saúde no Brasil | Nexo Políticas Públicas (nexojornal.com.br). Acesso em: 13 de dez. de 2021.

prefeito Alexandre Kalil prorrogou até 31 de dezembro de 2021 o Estado de Calamidade Pública declarado anteriormente no art. 1º do Decreto nº 17.334, de 20 de abril de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020j; 2021i).

Nesse período pandêmico de 17 de março de 2020 a 25 de setembro de 2021, a cidade de Belo Horizonte passou por várias fases de fechamento e abertura gradual das atividades não essenciais<sup>152</sup>, tendo como critérios os indicadores epidemiológicos<sup>153</sup> e a capacidade assistencial<sup>154</sup>. Foram quatro períodos de fechamento das atividades não essenciais intercalando com períodos de abertura gradual da cidade, conforme cronologia abaixo<sup>155</sup>:

- 18/03/2020 – Fase controle: apenas as atividades consideradas por lei essenciais podiam funcionar<sup>156</sup>.
- 25/05/2020 – Reabertura – Fase 1: fase de abertura gradual<sup>157</sup> da cidade, na qual estabelecia-se por meio de decretos as atividades que poderiam funcionar e em quais condições<sup>158</sup>.
- 08/06/2020 – Reabertura – Fase 2: ampliou-se por meio de decreto as atividades que poderiam funcionar.
- 29/06/2020 – Retorno da Fase de controle: fechamento por meio de decreto de atividades consideradas não essenciais.

---

<sup>152</sup> Para maior conhecimento dessas fases ver: reaberturagrual.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 13 de dez. 2021.

<sup>153</sup> Dentre eles, cita-se o número de transmissão por infectado (RT). Fonte:

boletim\_epidemiologico\_assistencial\_182\_COVID-19\_11-1-2021 (pbh.gov.br). Acesso em: 13 de dez. de 2021.

<sup>154</sup> Ocupação de leitos de Enfermaria e UTI destinado ao tratamento para pacientes com suspeita ou confirmação de covid-19. Fonte: boletim\_104-COVID-19\_APROVACAO\_Miolo-15-09-2020.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 13 de dez. 2021.

<sup>155</sup> Fonte: boletim\_epidemiologico\_assistencial\_375\_COVID-19\_14-10-2021 (pbh.gov.br). Acesso em: 15 de out de 2021.

<sup>156</sup> Fonte: boletim\_epidemiologico\_assistencial\_375\_COVID-19\_14-10-2021 (pbh.gov.br). Acesso em: 15 de out de 2021.

<sup>157</sup> Os critérios utilizados pelo Comitê de Enfrentamento à Epidemia da covid-19 de BH para avaliar o início da reabertura, levava em consideração três variáveis para detectar a expansão da doença em BH: número médio de transmissão por infectado (quantos novos casos de infecção se originam, em média, a partir de uma pessoa que já está infectada), ocupação de leitos UTI e ocupação de leitos de enfermaria. Cada parâmetro desses é classificado por meio de cores: verde (menor risco), amarelo (intermediário) e vermelho (alerta máximo). Fonte: Prefeitura confirma reabertura do comércio em BH; veja como funcionará - Gerais - Estado de Minas. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

<sup>158</sup> Para saber sobre o funcionamento da cidade de Belo Horizonte nesse período, acessar reaberturagrual.pdf (pbh.gov.br)

- 06/08/2020 – Retomada da abertura gradual.
- 11/01/2021 - Retorno da Fase de controle.
- 01/02/2021 – Retomada da abertura gradual.
- 05/03/2021 – Retorno da Fase de Controle.
- 22/04/2021 – Retomada da abertura gradual<sup>159</sup>.

A partir de 22 de abril de 2021, as atividades não essenciais foram autorizadas a acontecer gradativamente. O Estado de Calamidade Pública se encerrou em 31 de dezembro de 2021, não havendo prorrogação. As medidas não farmacológicas continuaram a ser adotadas. As unidades escolares concluíram o ano letivo de 2021 com seu funcionamento em 100% de sua capacidade, embora a pandemia não tivesse acabado.

Nesses dois anos de pandemia, referente a 2020 e 2021, a Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SMPOG) publicou uma série de portarias estabelecendo o regime de trabalho dos servidores municipais nesse período e, a partir da análise dessas legislações, percebeu-se que a atuação dos servidores municipais nas unidades escolares durante os anos 2020-2021 foi orientada por três regimes de trabalho: Sobreaviso<sup>160</sup>, Teletrabalho<sup>161</sup> e Regime Especial de Trabalho<sup>162</sup> conforme será abordado a seguir.

---

<sup>159</sup> Fonte: boletim\_epidemiologico\_assistencial\_453\_Covid-19\_07-02-22.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 08 de fev. de 2022.

<sup>160</sup> Conforme Decreto nº 17.298, de 17 de mar. 2020, “§ 1º Para os fins deste decreto, considera-se: II - sobreaviso: casos em que o agente público não exerce suas atividades, que ficam sobrestadas até convocação. (BELO HORIZONTE, 2020b)”. O período de sobreaviso para os professores municipais da RME/BH iniciou no dia 19 de março de 2020 e encerrou no dia 16 de junho de 2020, conforme Portaria Smed/BH n. 110, de 16 de junho de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020n).

<sup>161</sup> Conforme Decreto nº 17.298, de 17 de mar. 2020, “§ 1º Para os fins deste decreto, considera-se: I - teletrabalho: regime de trabalho em que o agente público executa, em caráter contínuo, parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas da sua unidade de lotação, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação; (BELO HORIZONTE, 2020b)”. O período de teletrabalho para os professores municipais da RME/BH iniciou no dia 17 de junho de 2020 e se encerrou de acordo com o escalonamento de retorno as atividades presenciais, que será detalhado na metodologia de pesquisa.

<sup>162</sup> No período de regime especial de trabalho, o professor municipal pôde exercer suas atividades docentes presencialmente e/ou em teletrabalho (BELO HORIZONTE, 2021g; 2021i; 2021j). Este período teve início para os professores do 1º aos 3º anos em 21 de junho de 2021; para os professores do 4º e dos 5º anos, em 05 de julho de 2021; e para os professores do 6º aos 9º anos, em 5 de agosto de 2021 (BELO HORIZONTE, 2021g; 2021i; 2021j).

#### **2.1.4 Outras perspectivas para a prestação de serviços municipais**

Frente a esse contexto de influência imposto pela covid-19 e os decretos publicados, a Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SMPOG) passou a publicar uma sucessão de Portarias a fim de regulamentar as modalidades de sobreaviso e teletrabalho dos servidores municipais. A seguir algumas dessas portarias serão analisadas e as demais podem ser consultadas no Apêndice B ao final deste relatório de pesquisa.

A Portaria SMPOG Nº 010/2020 (BELO HORIZONTE, 2020d), primeira portaria divulgada pela SMPOG para regulamentar a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho após a declarada a Situação de Emergência, estabeleceu as medidas que os dirigentes dos órgãos e entidades públicas municipais e os gestores imediatos deveriam dar as orientações para os servidores de sobreaviso; dizer as atividades que o servidor público deveria desempenhar durante o regime de Teletrabalho, caso não estivesse de Sobreaviso; e estabelecer as regras para as atividades presenciais, caso fossem estabelecidas pelo gestor imediato.

A definição de serviços considerados essenciais e não essenciais caberia aos dirigentes dos órgãos e entidades. Deveriam também adotar, entre outras ações, as seguintes medidas: adiar reuniões presenciais, caso não fosse possível, realizá-las de forma remota e as que tivessem de ser presenciais deveriam ter a presença só dos servidores fundamentais para as decisões a serem tomadas; fixar as condições de restrição de acesso aos prédios municipais; evitar escalar agentes públicos gestantes, lactantes, maiores de 65 anos, expostos a qualquer doença ou outra condição de risco de desenvolvimento de sintomas mais graves decorrentes da infecção pela covid-19; reorganizar a jornada de trabalho dos agentes públicos de maneira a evitar o horário de maior circulação de pessoas na cidade; e priorizar a ventilação natural do ambiente de trabalho.

Aos gestores imediatos caberia avaliar e identificar as atividades que seriam passíveis de execução por meio de teletrabalho e os servidores aptos a exercê-lo, considerando, entre outros requisitos, a possibilidade de acesso remoto aos processos, documentos e sistemas corporativo (BELO HORIZONTE, 2020d). Eles também deveriam estabelecer quais atividades seriam desenvolvidas por meio do teletrabalho e acompanhar a sua execução. Além disso, considerariam quais atividades presenciais eram imprescindíveis e, por consequência, quais

servidores iriam executá-las, observando o inciso IV do artigo 16 que indica evitar escalar agentes públicos gestantes, lactantes, maiores de 65 anos, expostos a qualquer doença ou outra condição de risco de desenvolvimento de sintomas mais graves decorrentes da infecção pela covid-19 (BELO HORIZONTE, 2020d).

Os servidores em regime de sobreaviso deveriam acompanhar todos os meios de comunicação, em especial *e-mail* institucional e telefone. Poderiam ser convocados a qualquer momento para o teletrabalho ou para o trabalho presencial a critério do gestor imediato. Os períodos de realização de sobreaviso seriam computados como efetivo exercício para todos os fins. Os servidores em regime de teletrabalho, estabelecido naquele momento pelo gestor imediato, deveriam ter à disposição estrutura física e tecnológica compatível com os seus serviços e, caso não tivessem, o órgão ou a entidade poderia disponibilizar temporariamente equipamentos para a viabilização do teletrabalho, sem custo adicional para os cofres públicos. Além disso, caberia ao servidor cumprir diretamente as atividades relacionadas ao regime de teletrabalho; consultar regularmente a caixa de correio eletrônico institucional, conforme periodicidade definida pactuada com a chefia imediata; atender prontamente a toda e qualquer solicitação da chefia imediata para prestar esclarecimentos sobre as atividades desempenhadas e sobre o cumprimento das demandas estabelecidas. Já os servidores que eventualmente fossem convocados pela chefia imediata para o trabalho presencial deveriam tão logo acabar a atividade solicitada, voltar para o regime de teletrabalho ou de sobreaviso, conforme combinado com a chefia imediata (BELO HORIZONTE, 2020d).

Em 26 de agosto de 2020, a SMPOG publicou uma nova portaria que extinguiu, a partir do dia 1º de setembro de 2020, o regime de trabalho de sobreaviso e regulamentou a prestação de serviços na modalidade de teletrabalho e presencial, sendo o teletrabalho o regime preferencial de atendimento para os serviços considerados não essenciais (BELO HORIZONTE, 2020r).

Com o avanço da vacinação e a sociedade se adaptando a esse “novo normal”, as legislações municipais (BELO HORIZONTE, 2021q) continuaram a delegar ao gestor de cada unidade a responsabilidade de decidir o regime de trabalho de cada servidor sob sua gestão, conforme

Art. 1º – Enquanto persistir a situação de pandemia da covid-19, doença causada pelo coronavírus, a definição do regime de trabalho a ser adotado ficará a critério do gestor

de cada unidade, conforme diretrizes do titular do órgão ou entidade, podendo as atividades serem realizadas presencialmente ou em teletrabalho, devendo observar:

I – Os serviços cuja captação ou execução da demanda somente possa ser feita presencialmente;

II – As atividades e serviços que não possam ser acessados ou requisitados remotamente;

III – os casos em que as atividades possam ser executadas em regime de teletrabalho sem perda de qualidade e de produtividade;

IV – Os agentes públicos, ou equipes, aptos a exercer a atividade em teletrabalho, e cuja atividade não demande acompanhamento ou supervisão presencial para a sua realização.

Art. 2º – Caberá ao gestor imediato avaliar e identificar as condições para a execução das atividades por meio de teletrabalho observados, dentre outros requisitos, a possibilidade de acesso remoto aos processos, documentos e sistemas corporativos.

Art. 10 – Para a realização do trabalho presencial, caberá ao gestor imediato, conforme a diretriz do órgão ou entidade a que se vincula a unidade, a definição das estratégias a serem adotadas para reduzir o número de agentes públicos simultaneamente em atividades presenciais, nomeadamente. (BELO HORIZONTE, 2021q).

A partir da análise documental, percebeu-se que o servidor municipal de março de 2020 a setembro de 2021 vivenciou dois regimes de trabalho, além do presencial quando solicitado pela gestão imediata. Já os servidores municipais que atuavam nas unidades escolares vivenciaram além do regime de trabalho de sobreaviso e teletrabalho, tiveram o Regime de Trabalho Especial regulamentado por portarias publicadas pela Smed, as quais serão analisadas a seguir.

## **2.2 Um outro olhar para a educação escolar a partir da crise**

Assim como visto pelo mundo afora, a RME/BH também se viu diante de uma realidade inimaginável e, seguindo a lógica de transformação mundial imposta pela propagação do novo coronavírus, precisou se reorganizar e funcionar a partir de novas configurações. Segundo Oliveira, Silva e Silva (2020, p.27), “[...] a educação se vê na urgência de reinventar-se para acompanhar essas transformações, e, ao mesmo tempo, precisa pensar numa nova concepção da ação pedagógica, de sala de aula.” Nesse contexto de imprevisibilidade e mudanças frenéticas, a Rede de Ensino de Belo Horizonte (RME) buscou orientar os servidores da

educação publicando portarias, orientações, protocolos, percursos curriculares, planos emergenciais, realizando webinários formativos e informativos, a fim de oferecer uma direção às Emeis e Emefs da RME/BH. Para compreender as escolhas da Smed/PBH, dividiu-se essa seção em três subseções que apontam o olhar da Smed, com as lentes da crise, a partir dos documentos legais; do posicionamento pedagógico adotado e da interação da educação com a saúde.

### **2.2.1 Dos documentos legais**

Os sinais das demandas urgentes e dinâmicas daquele período de 2020-2021 podem ser vistos pelo número significativo de leis, decretos, portarias e orientações que foram publicizados naquele período. A Smed também se viu diante da necessidade de tentar encontrar o chão com as luzes apagadas. A seguir, aponta-se as portarias publicadas pela Smed para regulamentar os trabalhos dos professores municipais, sendo um caminho marcado por paralisações, indecisões, cautelas e escolhas nada fáceis porque era um tempo novo.

A primeira medida adotada foi, em conformidade com o Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020b) e a Portaria SMPOG 010/2020 de 17 de março de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020d), a publicação em 18 de março de 2020 da Portaria Smed 102/2020 (BELO HORIZONTE, 2020e), sobre a qual se destacam os artigos:

Art. 1º – Ficam suspensas todas as atividades escolares regulares e ações dos programas Escola Integrada (PEI) e Escola Aberta (PEA) nas escolas municipais, a partir de 19 de março, por tempo indeterminado, até nova manifestação, considerando o contexto que se apresente no Município.

Art. 2º – No dia 18 de março, acontecerá o “Dia D – Ações de mobilização e prevenção ao contágio pelo Coronavírus”, que deverá ser utilizado pelas unidades escolares para desenvolvimento de ações e atividades de conscientização e adoção de medidas de segurança e de prevenção ao contágio pelo Coronavírus.

Art. 4º – Tendo em vista a função social da escola no atendimento às crianças, aos adolescentes, aos adultos e aos idosos, bem como seu lugar de protagonismo na rede de proteção aos estudantes, outras medidas necessárias serão efetivadas, conforme o contexto que venha a se apresentar na cidade. (BELO HORIZONTE, 2020e).

A Portaria suspendia as atividades escolares, incluindo as ações de dois programas, no caso Escola Integrada (PEI) e Escola Aberta (PEA), por tempo indeterminado a partir de 19 de março de 2020. Lançou o “Dia D”, que ocorreria no dia 18 de março de 2020, em que as unidades escolares deveriam desenvolver ações de conscientização para a prevenção da covid-19. No art.

4º, a Smed afirma que outras ações seriam efetivadas ao longo do desenvolvimento do cenário pandêmico, uma vez que a escola tem uma função social e é protagonista na rede de proteção das crianças e dos adolescentes.

Após três meses de pandemia, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) publicou a Portaria Smed n.º 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020n), instituindo o regime de teletrabalho para os servidores municipais que atuavam na RME/BH. A convocação para o regime de teletrabalho considerou os seguintes motivos, de acordo com a Portaria:

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, em especial, as que lhe confere o disposto no Decreto nº 17.298 e suas alterações, de 17 de março de 2020, e considerando:

- O disposto na Portaria SMPOG nº 014/2020, de 08 de abril de 2020, e suas alterações;
- A excepcionalidade do contexto educativo do ano letivo corrente, caracterizado pela redução drástica do calendário escolar, ocasionada pela suspensão e pela imprevisibilidade da retomada das atividades escolares presenciais, em face das definições estabelecidas em conformidade com protocolos sanitários de prevenção ao contágio da covid-19;
- A necessidade de conceber novas e criativas estratégias de ensino e de organização do trabalho escolar que assegurem aos estudantes da Rede Municipal de Educação o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas em seu processo de escolarização;
- A importância do planejamento pedagógico docente para a concepção de estratégias didáticas que permitam a realização de atividades escolares remotas pelos estudantes, associadas ou não a atividades presenciais;
- A autonomia pedagógica das unidades escolares da Rede Municipal de Educação, no cumprimento dos objetivos educacionais do ensino e aprendizagens legalmente previstos, [...]. (BELO HORIZONTE, 2020n).

O primeiro aspecto apontado foi o amparo legal conferido pelo Decreto nº 17.298 e suas alterações, de 17 de março de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020b), e a Portaria SMPOG nº 014/2020, de 8 de abril de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020i), e suas alterações que autorizavam os órgãos e entidades públicas a determinar as ações dos servidores públicos sob sua autoridade. O segundo aspecto seria os impactos para o contexto educativo oriundos da situação de excepcionalidade estabelecida pela pandemia e que conduziu à construção de protocolos sanitários de prevenção ao contágio da covid-19, fechando assim as unidades escolares e reduzindo o calendário escolar. O terceiro aspecto seria a necessidade de assegurar aos estudantes da RME/BH o direito de desenvolver habilidades e competências escolares nesse contexto pandêmico. O quarto aspecto seria o de que os professores precisavam adequar as necessidades impostas pela contaminação do coronavírus para realizar atividades escolares

remotas pelos estudantes, associadas ou não a atividades presenciais. O quinto aspecto seria a autonomia pedagógica das unidades escolares da RME/BH. Em suas considerações, a Smed reconhecia a necessidade de se conceber novas estratégias de ensino e de organização do trabalho escolar, ações que caberiam às unidades escolares uma vez que elas são detentoras de autonomia pedagógica a fim de cumprir os objetivos educacionais do ensino e aprendizagens previstos legalmente (BELO HORIZONTE, 2020n).

Diante do exposto, os professores da Educação Infantil, os Professores Municipais e os Pedagogos da RME/BH estavam, a partir daquela data, convocados a exercer suas atribuições por meio do regime de teletrabalho para os seguintes objetivos: 1) elaborar estudos sobre a pandemia e as novas necessidades impostas por ela; 2) revisar o planejamento pedagógico inicial; 3) construir coletivamente novas estratégias de ensino, considerando a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia (BELO HORIZONTE, 2020n). Para alcançar esses objetivos, os professores poderiam realizar as seguintes atividades<sup>163</sup>, entre outras: participação em reuniões, por meio de videoconferências, e em atividades virtuais de formação continuada; e planejar e elaborar roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos, relatórios e diagnósticos. Para cumprir suas atribuições, a Portaria Smed n.º 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020n) apontava que o servidor precisava ter uma conta de correio eletrônico para manter contatos com o diretor, o CPG e seus pares e, caso o professor não possuísse qualquer acesso a meio de comunicação digital, as escolas municipais poderiam organizar o trabalho individual, em suas dependências, observando os devidos protocolos sanitários de

---

<sup>163</sup> Conforme Art. 3º – Para a consecução dos objetivos dispostos no *caput* do art. 2º desta Portaria, poderão ser realizadas as seguintes atividades, dentre outras: I – participação em reuniões, por meio de videoconferências, para apresentação e discussão de propostas para: a) elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar; b) planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar; c) desenvolvimento de projetos interdisciplinares; d) orientações gerais para o trabalho docente remoto; II – participação em atividades virtuais de formação continuada; III – planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos que possam ser trabalhados e desenvolvidos pelos estudantes, em ambientes não escolares, com ou sem a mediação do professor; IV – planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos na perspectiva de uma avaliação dos objetivos previstos e alcançados no projeto pedagógico (BELO HORIZONTE, 2020n).

prevenção ao contágio da covid-19. Sobre a gestão do trabalho pedagógico, no parágrafo único do art.2º<sup>164</sup>, esclareceu-se que caberia ao diretor e ao CPG da unidade escolar coordenar a realização das atividades desenvolvidas pelos professores (BELO HORIZONTE, 2020n). Com isso, além dos professores, os ocupantes de cargos comissionados, o que inclui diretor e CPG I e II, executariam suas atribuições em regime de teletrabalho por tempo indeterminado, conforme Art. 6º<sup>165</sup> da Portaria Smed n.º 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020n). O retorno das atividades presenciais da escola ocorreria mediante as diretrizes e definições do Comitê de Enfrentamento à Epidemia da covid-19 (BELO HORIZONTE, 2020n).

Na sequência das portarias publicadas pela SMED no período de 2020-2021, ter-se-á a Portaria SMED138/2020, de 9 de setembro de 2020, que estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares destinado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e aos estudantes que precisariam ser transferidos para outra instituição de ensino a fim de continuar seus estudos. Para cumprir essa determinação, o coletivo do corpo docente deveria planejar e elaborar atividades em conformidade com as habilidades e competências básicas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), pelo Currículo Mineiro (MINAS GERAIS,2018) e pelas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2012). Tais atividades comporiam o Portfólio Escolar

---

<sup>164</sup> Art. 2º - As atividades definidas no art. 1º terão os seguintes objetivos: I - elaborar, coletivamente, projeto pedagógico que considere a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia (exigências sanitárias, regras de afastamento social, uso de equipamentos de proteção individual ao contágio, em caso de retorno presencial, dentre outros aspectos) e seus reflexos na necessidade de se estabelecerem novas práticas pedagógicas nas salas de aula e na escola, novos vínculos de sentido e significado com os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, uma mudança radical de hábitos e rotinas escolares, nesse contexto excepcional; II – elaborar conhecimentos sobre a pandemia e sobre a nova realidade das relações sociais próprias do cuidado com a vida; III – criar um projeto pedagógico interdisciplinar na escola, na perspectiva de promover vínculos socioafetivos de sentido e de significado tendo como referência os princípios da educação integral e considerando o contexto de vida dos estudantes e suas famílias; IV – avaliar as estratégias mais eficazes de comunicação com os estudantes e suas famílias, com base nas interações e considerando as especificidades das comunidades escolares; V – identificar estudantes do seu agrupamento que possam apresentar restrições médicas ou que fazem parte de grupos de risco para o contágio da covid-19 ou que residam com pessoas pertencentes a esses grupos, antecipando informações importantes a serem consideradas em caso de retorno presencial. § único – Caberá ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico Geral da unidade escolar coordenar a realização das atividades dispostas no caput. (BELO HORIZONTE, 2020n)

<sup>165</sup> Art. 6º – A partir da data de publicação desta Portaria, os ocupantes dos cargos comissionados de Diretor de Emei, de Diretor de Escola Municipal e de Secretário Escolar I e II, das funções comissionadas de Vice-Diretor de Emei, de Vice-Diretor de Escola Municipal e de Coordenador Pedagógico Geral I e II, e da função gratificada de Gestor Administrativo Financeiro Escolar permanecerão, por tempo indeterminado, executando suas atribuições em regime de teletrabalho, observado o disposto no § 4º, art. 3º do Decreto 17.298, de 2020 e suas alterações (BELO HORIZONTE, 2020n).

Anual<sup>166</sup> e seu planejamento e elaboração seriam coordenados pelo diretor e o CPG. Percebe-se a identificação com os conceitos da NGP com o alinhamento a um currículo único e o foco na gestão escolar como orientadora e canalizadora de todas as ações pedagógicas da escola.

A Portaria Nº 116/2021 (BELO HORIZONTE, 2021g) convocava os professores municipais das turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho a partir do dia 21 de junho de 2021. No que dizia respeito aos CPGs II, o § 5º<sup>167</sup> do art. 1º atribuía a eles a orientação, juntamente com a direção escolar, aos professores em situação de readaptação funcional na atividade de assessoramento pedagógico para pequenos grupos de estudantes que poderia ser desenvolvida em teletrabalho ou presencialmente. A Portaria Smed nº 121/2021 (BELO HORIZONTE, 2021J) convocava os professores municipais das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho. A Portaria Smed nº 143/2021 (BELO HORIZONTE, 2021I) convocava os professores municipais das turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime Especial de Trabalho e dá outras providências e ambas conferiam ao CPG II a mesma ação que a Portaria Smed 116/2021 orientava.

Por fim, a partir da análise dos Decretos e das Portarias descritos até aqui, percebe-se que, seguindo o fluxo estabelecido de transferência de responsabilidades, o Governo Federal deixou à cargo dos sistemas de ensino oferecer um caminho para a educação escolar nesse período. Dessa forma, estados e municípios encontraram caminhos diversos para enfrentar a crise na

---

<sup>166</sup> Art. 3º – O Portfólio Escolar Anual será composto pela coletânea das atividades não presenciais efetivamente concluídas pelos estudantes do ensino fundamental para o cumprimento dos calendários escolares de 2020 e 2021 para os fins de avaliação escolar, de efetivação da carga horária cumprida e de validação dos atos escolares.

§ 1º – O Portfólio Escolar Anual se constitui em instrumento para acompanhamento da evolução do desempenho dos estudantes na realização das atividades não presenciais a eles propostas, bem como para registro e consolidação dos processos de avaliação e recuperação da aprendizagem previstos no art. 6º desta Portaria. (BELO HORIZONTE, 2021).

<sup>167</sup> Art. 1º § 5º – Os Professores Municipais em situação de readaptação funcional que não se enquadrem nos critérios dispostos nos incisos de I a IV do § 2º poderão atuar, respeitadas as especificidades de seus respectivos laudos médicos, na regência de classe, na realização de atividades de assessoramento pedagógico previstas no art. 1º do Decreto nº 15.552, de 6 de maio de 2014, em teletrabalho, ou presencialmente para o atendimento a pequenos grupos de estudantes, sob orientação da Direção Escolar e Coordenação Pedagógica Geral. (BELO HORIZONTE, 2021g)

educação, o Estado de Goiás, por exemplo, optou pelo Ensino a Distância (EAD), utilizando, entre outras, as seguintes estratégias: NET TV (TV Brasil Central); Rádio RBC; videoaulas disponibilizadas pelo Portal da Secretaria de Educação; atividades elaboradas pela secretaria disponíveis no *site* do governo com a possibilidade de serem realizadas de forma impressa para os alunos sem acesso à Internet; treinamento a distância aos professores pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor)<sup>168</sup> da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de Goiás. Já o Estado de Mato Grosso lançou a Plataforma Aprendizagem Conectada para dar início ao ano letivo de 2020 (SOUZA; CLEMENTE; SOARES; SANTOS, 2021).

A Smed/PBH, por sua vez, escolheu outro caminho, sob a égide da autonomia pedagógica das unidades escolares, deixou na responsabilidade de cada unidade escolar estabelecer a sua organização pedagógica, utilizando os recursos que tivessem disponíveis.

É fato que o processo de construção da autonomia pedagógica da escola já vem sendo discutido desde os anos 1980 (NARTINS; SILVA, 2011) e foi vinculado explicitamente ao texto legal em 1996 com a Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996), que diz:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

---

<sup>168</sup> O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor) da Secretaria de Estado da Educação foi criado pela Lei 20.491, de 26 de junho de 2019, e tem como proposta promover e apoiar as políticas destinadas à formação dos profissionais da educação do Estado de Goiás, sendo um dos principais objetivos, cumprir a Meta 17 do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), garantindo a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualidades dos sistemas de ensino que integram o Estado de Goiás. Fonte: Secretaria Estadual de Educação - Centro de Formação ([educacao.go.gov.br](http://educacao.go.gov.br)). Acesso em: 23 de mai. 2022.

Segundo a LDBEN, os sistemas de ensino estabeleceriam normas comuns para a gestão democrática do ensino público e a partir delas desenvolveriam um trabalho coletivo, no qual devem colaborar professores, profissionais da educação e a comunidade escolar e local. Entretanto, a construção da autonomia pedagógica da escola pública, mesmo antes da pandemia, tem sido um caminho pedregoso e desafiador. Barroso (2010) afirma que “a designação da autonomia da escola esconde diferentes realidades com significados, objetivos, modalidades de operacionalização e resultados diferentes (2010, s/n)”.

Além disso, ela está arraigada em opções políticas diversas e seu significado só pode ser compreendido a partir de dois fatores: o conjunto mais amplo de transformações dos modos de governar a educação; e as especificidades dos contextos econômicos, sociais e históricos de cada época (BARROSO, 2010). De acordo com a pesquisa de Polizel (2003), a defesa da autonomia não tem sido motivada pela reivindicação dos educadores, mas sim como decorrência de que a autonomia da escola acarreta responsabilização, que, em última instância, transforma-se em culpabilização. Mendonça (2000) acrescenta que “as referências à autonomia escolar nas legislações e normas dos sistemas de ensino são feitas de maneira vaga. De modo geral, enunciam a autonomia como um valor, mas não estabelecem mecanismos concretos para a sua conquista efetiva (MENDONÇA, 2000 p. 116)”. Percebe-se, também, com a valorização da autonomia escolar, o alinhamento da gestão atual com a NGP, que segundo Verger e Normand (2015), utiliza a autonomia escolar para alcançar a fragmentação do serviço público em unidades de gestão mais independentes e, com isso, conferem maior poder ao diretor escolar.

Enfim, é um período difícil até para analisar, uma vez que exige um olhar humano para as escolhas feitas por todos naquele período. Dessa forma, no contexto desta pesquisa, percebeu-se que não foram apenas as questões legislativas que passaram por uma readequação abrupta, mas a perspectiva pedagógica também precisou ser ajustada à nova realidade, a qual será abordado no item a seguir.

### **2.2.2 Do posicionamento pedagógico escolhido**

No início da pandemia, as equipes técnicas da Smed viram todo o planejamento de formações, de reuniões e outras atividades que envolvem o suporte pedagógico oferecido às escolas se

tornarem inviáveis frente a dura realidade. Segundo o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape/Smed), as ações planejadas para 2020 eram todas presenciais e, diante da necessidade de isolamento e distanciamento social, precisaram ser revistas e reavaliadas com o objetivo de construir formações que fossem significativas para aquele momento.

Ao repensar as práticas e buscando se adaptar à realidade dos professores que estavam em regime de teletrabalho, o Cape disponibilizou para os professores, em julho de 2020, a 1ª edição do documento “Pensando a educação em tempos de pandemia: inspiração para estudos e reflexões” (BELO HORIZONTE, 2020v), no qual eram apresentadas propostas de *lives*, webinários, *podcasts*, dicas de cursos *on-line* e leituras produzidos e disponibilizados por outras instituições de ensino ou que tivessem o trabalho voltado para a educação. Tal ação foi ao encontro da orientação dada aos professores pela Smed de se dedicar à preparação profissional para o enfrentamento das mudanças anunciadas pelos novos tempos (BELO HORIZONTE, 2020n). O objetivo dessa publicação era apresentar, de forma mais organizada, dicas e conteúdo pedagógicos já produzidos, que poderiam servir de subsídio em estudos individuais e coletivos enquanto o Cape estivesse se adequando à nova realidade.

A partir de agosto de 2020, o Cape passou a disponibilizar webinários desenvolvidos em articulação com as assessorias, diretorias e gerências da Secretaria Municipal de Educação (Smed), abordando, segundo o próprio Cape, temas relevantes para a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). De agosto de 2020 a dezembro de 2020, foram oferecidas formações, por meio virtual, com as seguintes temáticas<sup>169</sup>: “Escutar, acolher e se encantar pela cultura da infância”; “O Pensamento Matemático na Infância”; “Infâncias, Alfabetização e Letramento: experiências e vivências com a língua escrita”; “Conhecimentos essenciais para o processo de Alfabetização e Letramento – proposta para o trabalho com crianças do recorte etário de 4 a 8 anos”; “Aprendizagem da língua escrita: um processo de alfabetização e letramento”; “Apropriação do sistema de escrita alfabética - desenvolvimento das atividades que orientam a

---

<sup>169</sup> Fonte: Curso: 2020 - *Webinar* Comunica Rede e Encontros formativos (pbh.gov.br). Acesso em: 24 de fev. de 2022.

compreensão dos princípios alfabéticos”; “Crise climática para educadores”; “Formação docente do 9º ano Matriz Curricular: reflexão e ação no contexto da Pandemia”; e “Interrogando a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil: olhares, traduções e experiências com a América Latina”.

Em dezembro de 2020, a Smed divulga o livro eletrônico *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia* (BELO HORIZONTE, 2020u). Nele, foram apresentados três eixos que orientariam a prática pedagógica escolar da RME-BH nesses tempos de pandemia. O primeiro eixo abordava a construção do mapa socioeducacional, em que cada escola produziria conhecimento sobre seus estudantes, com a finalidade de conhecer o ambiente e as condições de vida de cada discente em tempos de pandemia. O segundo eixo tratava do Percorso Curricular Emergencial, construído pela equipe da Smed, em parceria com profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual é possível identificar as unidades temáticas, os objetos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas, tendo em vista os componentes curriculares. Segundo o documento, o Percorso Curricular Emergencial deveria ser entendido como um referencial flexível, que poderia ser adaptado às especificidades de cada unidade escolar conhecedora da realidade de sua comunidade. O terceiro eixo abordava Projetos de Ensino por Agrupamento, os quais propunham que, por meio do conhecimento oriundo do mapa socioeducacional, os estudantes de cada unidade escolar seriam agrupados em condições que melhor favorecessem o atendimento pedagógico.

Em janeiro de 2021, a SMED (BELO HORIZONTE, 2021b) determinava a volta das atividades escolares para todos os anos do Ensino Fundamental por meio da oferta do Portfólio Escolar Anual, estabelecendo objetivos de aprendizagem referenciados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo Mineiro, nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação e no livro eletrônico *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia*, bem como no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (BELO HORIZONTE, 2021). O Portfólio Escolar Anual deveria ser oferecido por meio da realização de atividades não presenciais, a serem planejados e elaborados pelos professores sob a coordenação do Diretor e do CPG. Dentro desse mês, a Smed lançou O Projeto Melhoria Estratégica e tecnológica da aprendizagem – “META EDUCAÇÃO”, desenvolvido

dentro do Programa “APPIA Horizontes da Adolescência<sup>170</sup>” para auxiliar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visassem atender, de forma eficaz e eficiente, os processos escolares em relação às competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, incentivando novas metodologias de ensino, principalmente aquelas mediadas por tecnologias digitais.

Dentro desse programa, foram publicados o Plano Emergencial de Alfabetização (PEALFA) para os estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2021p); e o Plano Pedagógico Remoto Emergencial (PPRE) para os estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2021q). Esses planos, de acordo com a Smed, respeitavam as especificidades de cada escola, detalhavam as ações pedagógicas específicas para cada etapa do ensino necessárias para o período pandêmico, delimitavam os parâmetros do PPRE e apresentavam orientações sobre o preenchimento das planilhas de monitoramento e acompanhamento sistemático do desenvolvimento e da aprendizagem, encaminhadas para a escola pela Smed. Destaca-se que esses documentos mencionam o CPG como o mediador da aplicação desses planos emergenciais nas escolas.

Além desses Planos, a Smed realizou, ao longo de 2021, uma série de webnários oferecidos pelo Cape/Smed para professores e coordenadores pedagógicos<sup>171</sup>. Foram encontrados sete webinários<sup>172</sup> com as seguintes temáticas: A gestão escolar e o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial<sup>173</sup>; “Rodas de Conversa – Percursos curriculares e diversidades: práticas

---

<sup>170</sup> Programa criado dentro do que a Smed chamou de política APPIA, a qual considera os Percursos Curriculares e Trilhas de aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir dos conceitos de integração, de política pública educacional estruturante e de continuidade da escolarização sem interrupções. Fonte: APPIA: Política Pedagógica da RME/BH | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 10 de jan. de 2022.

<sup>171</sup> Formações foram oferecidas para outros segmentos da comunidade escolar, a saber, secretários escolares, monitores do Programa Escola Integrada (PEI), Professores, monitores e estagiários das Redes própria e parceira da RME-BH, Diretores(as) e Gestores(as) das Caixas Escolares. Fonte: WEBINAR COMUNICA REDE | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 22 de abril de 2022.

<sup>172</sup> Fonte: Formações | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021.

<sup>173</sup> Ementa: Espaços de formação que abordarão os temas gestão, equidade e educação, contribuindo para a efetivação das políticas expressas nos Planos Municipais de Educação e de Promoção da Igualdade Racial, que preveem, dentre outras coisas, o compromisso com a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e suas normativas. Fonte: plano\_de\_curso-a\_gestao\_e\_o\_plano\_municipal\_de\_promocao\_da\_igualdade\_racial.docx (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021

pedagógicas de equidade nas escolas”<sup>174</sup>; “Formação para docentes dos 4º, 5º e 6º anos – Percorso curricular: reflexão e ação no contexto da pandemia”<sup>175</sup>; “Formação para docentes dos 7º, 8º e 9º anos – Percorso curricular: reflexão e ação no contexto da pandemia”<sup>176</sup>; “Eu e o Outro: vivências do adolescer”<sup>177</sup>; “Plataforma Khan Academy”<sup>178</sup>; e “Ação de formação docente em letramento e alfabetização”<sup>179</sup>.

Especificamente para o CPG, encontrou-se dois webinários, um realizado em 21 de outubro de 2021, com o tema: “Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia”, tendo como formadora a Prof.<sup>a</sup> D.ra Bernadete Angelina Gatti. Segundo a ementa<sup>180</sup> desse webinário,

---

<sup>174</sup> Ementa: As Rodas de Conversas Percursos Curriculares e Diversidades: Práticas Pedagógicas de equidade nas escolas têm como objetivo promover momentos de reflexão crítica e coletiva, considerando as diversidades e as diferenças que caracterizam os sujeitos discentes e docentes, bem como as igualdades e desigualdades que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Pela ótica da interseccionalidade, propõe-se discutir práticas educacionais e políticas públicas de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e ao capacitismo, partindo do entendimento de que ações de promoção da equidade na escola podem contribuir para a garantia dos direitos de acesso, permanência e aprendizagem, no sentido da conclusão dos estudos com qualidade e acessibilidade. Fonte: Inscrição finalizada\_Plano de Curso\_ Rodas de Conversa DEID.docx (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021

<sup>175</sup> Ementa: A formação busca proporcionar momentos de reflexão e construção de saberes sobre currículos e a prática de ensino no contexto de pandemia, favorecendo a ressignificação das experiências e a reelaboração das práticas para que os(as) docentes possam planejar, monitorar, avaliar e intervir no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Fonte: \_plano-de-curso\_-formacao-para-docentes-dos-4o-5o-e-6o-anos-percurso-curricular\_-reflexao-e-acao-no-contexto-da-pandemia-atualizado-24-05.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021

<sup>176</sup> Ementa: A formação busca proporcionar momentos de reflexão e construção de saberes sobre currículos e a prática de ensino no contexto de pandemia, favorecendo a ressignificação das experiências e a reelaboração das práticas para que os(as) docentes possam planejar, monitorar, avaliar e intervir no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Fonte: plano-de-curso\_-formacao-para-docentes-dos-7o-8o-e-9o-anos-percurso-curricular\_-reflexao-e-acao-no-contexto-da-pandemia-atualizado-24-05.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021.

<sup>177</sup> Ementa: A formação busca capacitar professores para lidar com temáticas que podem surgir no cotidiano escolar envolvendo os adolescentes, tais como: prevenção às IST, prevenção ao uso de drogas, à automutilação e ao autoextermínio, dentre outros. Fonte: Plano de Curso\_ Eu e o Outro: vivências do adolescer .docx (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021.

<sup>178</sup> Ementa: Aliada à proposta do Meta Educação, os encontros sobre a Khan Academy pretendem levar aos interessados a utilização com intencionalidade pedagógica da plataforma Khan Academy, especialmente em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. A plataforma Khan é uma organização sem fins lucrativos que possui como objetivo o uso de recursos tecnológicos aplicados à educação de forma gratuita, adaptativa e gamificada. A plataforma Khan está ligada intrinsecamente ao Google Classroom sendo possível importar as turmas e recomendar atividades pedagógicas fazendo uso de seus relatórios, bem como o acompanhamento do desempenho dos estudantes. Fonte: Plano de Curso: Khan Academy (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021.

<sup>179</sup> Ementa: Consolidar um processo de formação em rede por meio de ações coletivas articuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed) e promover o desenvolvimento profissional de professores(as) que atuam com alfabetização e letramento, tendo como referência o documento “Conhecimentos essenciais para o processo de letramento e alfabetização” e a proposta de ação educativa apresentada no livro “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020). Fonte: Plano de Curso\_ AÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.docx (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de out. 2021.

<sup>180</sup> Fonte: Plano de Curso\_ WEBINAR BERNARDETE GATTI (pbh.gov.br). Acesso em: 22 de abril de 2022.

foram abordados aspectos gerais da gestão educacional em seus vários níveis na situação de pandemia, tais como: a garantia das aprendizagens aos estudantes da Educação Básica; e aspectos curriculares relacionais e socioemocionais envolvidos no processo de isolamento e no retorno presencial às escolas. O outro webinar teve por formador o Prof. D.r Luciano Campos da Silva que, de acordo com a ementa, abordou “Alguns aspectos desafiadores da coordenação pedagógica, especialmente no âmbito do planejamento e da convivência escolar, na/para a construção de uma nova escola”<sup>181</sup>.

### **2.2.3 Da interação da educação com a saúde**

O grande desafio enfrentado por todas as nações que haviam fechado as escolas como medida para controle da contaminação pelo novo coronavírus foi saber quando e como reabrir as escolas. Naquele momento, as poucas certezas giravam em torno de que a pandemia representava um risco sem precedentes para a educação, uma vez que a escola não é apenas um local de aprendizado, mas fornece, conforme Soares e Schoen (2020), proteção social, nutrição, saúde e apoio emocional aos estudantes. Além disso, as escolas fechadas interrompem serviços de alimentação, saúde e apoio psicossocial e interação entre pares (Unesco et al., 2020).

Entretanto, diante da circunstância pandêmica, a reabertura das escolas deveria ser orientada, tanto por considerações gerais de saúde pública quanto pelo melhor interesse dos estudantes, tendo em vista os benefícios e os riscos associados (Unicef, 2020). A OMS (2020a) destacou alguns pontos que deveriam ser levados em consideração quando se cogitasse fechar ou reabrir as escolas, dentre eles cita-se: a situação epidemiológica em cada local específico e a capacidade das escolas de manter medidas de prevenção e controle da doença.

Em maio de 2021, o Comitê de Enfrentamento à Epidemia da covid-19 da PBH liberou, a partir de análises sistemáticas dos indicadores epidemiológicos e de capacidade assistencial, a reabertura gradual e segura dos setores que ainda estavam fechados até aquele período (BELO HORIZONTE, 2021u). Concomitantemente, a Secretaria Municipal de Saúde (SMSA) publicou os protocolos a serem seguidos na reabertura gradual das creches e escolas de Ensino Fundamental. Seguindo essas orientações, a Smed divulgou o documento “Orientações e

---

<sup>181</sup> Fonte: plano\_de\_curso\_webinar\_luciano\_campos\_da\_silva (pbh.gov.br). Acesso em: 22 de abril de 2022.

documentos para o retorno ao atendimento presencial nas escolas municipais<sup>182</sup>”. A partir da análise dos protocolos ali propostos, pode-se dividi-los em quatro categorias: a) controle de fluxo; b) distanciamento físico; c) higienização; e d) orientações de saúde.

Considerou-se o controle de fluxo e todas as medidas sanitárias que visassem evitar a aglomeração na entrada e saída dos alunos, nos intervalos, no uso de ginásios, bibliotecas, pátios, entre outros locais nas unidades escolares. Dessas medidas, cita-se como exemplos: a entrada e saída dos alunos na escola deveria ser fracionada; proibia-se a entrada de adultos acompanhando as crianças na escola; os professores e demais funcionários também deveriam obedecer ao escalonamento proposto na entrada, seja ela comum ou não à entrada de alunos, e deveriam se deslocar diretamente para o seu setor de trabalho; escalonar a saída das salas de aula por fileiras de assentos, a fim de evitar aglomerações em escadas e corredores; a saída deveria iniciar pelas fileiras mais próximas à porta, terminando pelas mais distantes, evitando assim o cruzamento entre alunos etc.

Selecionou-se como distanciamento físico as medidas que estabeleciam as distâncias mínimas necessárias para evitar o contágio na sala de aula, em locais compartilhados, por exemplo: sinalizar rotas dentro da escola para minimizar as chances de contato entre alunos de turmas diferentes; instalar cones, fita zebra ou outros elementos para direcionamento do fluxo de pessoas; organizar intervalos regulares de 15 minutos para que cada grupamento de alunos pudesse circular em áreas externas à sala de aula, sem contato com outro grupamento de alunos, permitindo a hidratação, ida ao sanitário e lavagem de mãos ou para realização de atividade ao ar livre que não implicasse contato; as saídas deveriam ser organizadas entre alunos de uma mesma turma, evitando contato com alunos de outra turma; entre os ocupantes das mesas das cantinas deveria se manter distanciamento mínimo de 1 metro etc.

Na categoria higienização, inclui-se todas as orientações que envolviam a desinfecção de ambientes, mãos, tapetes higiênicos e lixo. Como exemplos, têm-se: instalação de pias para lavagem de mãos na entrada da escola ou outros dispositivos para higienização, como

---

<sup>182</sup> Essas orientações e documentos podem ser acessados pelo link: Orientações e Documentos para o retorno ao atendimento presencial nas escolas municipais | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 22 de abril de 2022.

*dispensers* de álcool em gel; pias ou outros dispositivos para higienização das mãos que respeitassem o distanciamento de 2 metros ou que possuíssem divisórias de acrílico separando cada bojo ou dispositivo; disponibilização de papel toalha e lixeira próximos às pias etc.

Nas orientações de saúde, incluiu-se as ações de contenção de risco para transmissão horizontal, educação em saúde, comportamentos higiênicos positivos, ventilação das janelas e portas das salas e outros departamentos que deveriam permanecer abertos. Como exemplos, têm-se: uso de ventilador permitido apenas no modo exaustor; proibição do uso de ar-condicionado; monitoramento de temperatura, bebedouros e equipamentos de proteção individual (EPI); sinalização de áreas comuns e pontos estratégicos com informações sobre etiqueta respiratória, distanciamento social e outras medidas de prevenção à covid-19; assinatura de termo de responsabilidade por parte do responsável pelo aluno antes do retorno às atividades presenciais, que deveria contemplar o respeito às medidas de prevenção à covid-19 dentro e fora de casa etc.

Todas essas medidas estabelecidas pelas autoridades da saúde orientaram as escolas e os demais setores da sociedade. Com isso, percebe-se um deslocamento, provocado pela pandemia, da influência da lógica de mercado privado para quase uma obrigatoriedade inevitável de se submeter as demandas da saúde, tendo naquele momento a defesa da vida como prioridade. Cabe aqui sinalizar o desafio que as escolas enfrentaram para se adequar a tais protocolos, a exemplo de algumas escolas da RME/BH que tiveram de mudar de prédio por causa das condições insalubres em que funcionavam antes da pandemia.

Nesse contexto, encontra-se o CPG II que também estava buscando caminhos, como será exposto no capítulo três; por ora, no item a seguir, buscar-se-á apontar a perspectiva da Smed sobre a sua atuação nesse vendaval.

### **2.3 Tentativas de delimitar ações para o CPG diante do vendaval**

O professor na função de CPG viveu como indivíduo e como profissional da educação esse período de guerra com um inimigo invisível. Provavelmente assistiu, como todos nós que vivenciamos essa pandemia, aos noticiários da TV mostrando hospitais pelo mundo afora repletos de milhares de pessoas morrendo devido à infecção pelo novo coronavírus. Viu o

mundo se organizar e funcionar a partir de novas configurações. Conforme os CPGs respondentes desta pesquisa disseram, no início, quando as escolas fecharam por tempo indeterminado, experimentaram sentimentos de apreensão, surpresa, receio, impotência diante do inusitado, angústia e incerteza, ainda que alguns tenham relatado ter tido a expectativa de que essa situação ocorreria por no máximo três meses e, depois, tudo voltaria a ser como antes.

Enfim, os três meses estenderam-se para mais de dois anos e, conforme relatado anteriormente, o mundo mudou em todos os aspectos. Conforme já dito, a partir do comportamento de um vírus, situações de emergência em saúde pública foram declaradas, depois Estado de Calamidade Pública, muitas pessoas adoeceram e milhares tiveram suas vidas ceifadas. Para enfrentar essa situação, as autoridades governamentais publicaram diversos tipos de documentos a fim de orientar, outros para desorientar a população diante da inusitada realidade. Assim, a partir do fechamento das escolas por tempo indeterminado, os CPGs precisaram ficar atentos às redes sociais aguardando as comunicações da Smed, uma vez que muitas dúvidas surgiram sobre o que podia ser feito ou não. Desse modo, a seção final do capítulo dois se insere na perspectiva de delimitar as atribuições legais designadas aos CPGs.

A partir da análise das portarias da SMPOG e da Smed, averiguou-se que, no período de 19 de março até 15 de junho de 2020, a Smed não havia oferecido qualquer orientação específica para o trabalho escolar. Ficando, então, as orientações da Portaria SMPOG 010/2020 de 17 de março de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020d) e, posteriormente, da Portaria SMPOG 014/2020 de 8 de abril de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020i) sobre os regimes de trabalho de sobreaviso, teletrabalho ou presencial, com as limitações de cada uma, estabelecidas pelo gestor imediato. No caso da unidade escolar, o gestor imediato é o diretor e este ficou responsável por definir o que deveria ou não ser feito naquele momento, de acordo com as especificidades de cada escola. Nesse caso, infere-se que o CPG II, como professor municipal, ficaria também à disposição da chefia imediata, uma vez que nesse período não foi encontrada na legislação qualquer orientação direcionada para essa função.

Em 16 de junho de 2020, a Portaria Smed nº 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020d) estabeleceu o regime de teletrabalho para todos os professores municipais e explicitou as atividades a serem realizadas e seus respectivos objetivos. Nesse caminho, a coordenação das

atividades se deu, conforme o parágrafo único do Art. 2º, pelo CPG e pelo diretor escolar. Dessa forma, atividades propostas no Art. 3º a serem desenvolvidas pelo corpo docente foram:

Art. 3º – Para a consecução dos objetivos dispostos no *caput* do art. 2º desta Portaria, poderão ser realizadas as seguintes atividades, dentre outras:

I – Participação em reuniões, por meio de videoconferências, para apresentação e discussão de propostas para:

- a) elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar;
- b) planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar;
- c) desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- d) orientações gerais para o trabalho docente remoto;

II – Participação em atividades virtuais de formação continuada;

III – Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos que possam ser trabalhados e desenvolvidos pelos estudantes, em ambientes não escolares, com ou sem a mediação do professor;

IV – Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos na perspectiva de uma avaliação dos objetivos previstos e alcançados no projeto pedagógico. (BELO HORIZONTE, 2020d).

Em essência, cabia ao CPG coordenar atividades que envolviam a participação dos professores em reuniões, por meio de videoconferência, com a finalidade de apresentar e discutir a proposta pedagógica da unidade escolar, e em atividades virtuais de formação continuada. Além de coordenar atividades de planejamento de roteiros de estudo, materiais pedagógicos diversos e elaboração de relatórios e diagnósticos.

Entre uma portaria e outra, em setembro de 2020, a secretária de Educação da RME/BH Prof.<sup>a</sup> D.ra Ângela Dalben realizou uma reunião virtual com os Coordenadores Pedagógicos Gerais de todas as escolas da RME/BH, cuja gravação foi posteriormente divulgada para todos os servidores da RME/BH. No início da reunião, a Senhora Secretária ressaltou o cenário sem precedentes na história mundial, o qual tem obrigado a todos nós a recriar, reinventar, uma vez que em nenhum outro momento vivemos essa experiência de maneira a termos referências sobre como agir diante de uma pandemia. Em seguida, apontou que o objetivo daquele encontro era uma conversa com os CPGs para ter um plano de ensino estruturado para o que estavam vivendo e ainda viveriam. De acordo com a Secretária, havia da parte dela e da SMED uma expectativa de que os CPGs tivessem a capacidade de dialogar com a equipe docente, a competência de entender como um processo de ensino acontece e como uma escola se organiza pedagogicamente; e de construir um Projeto Político Pedagógico para atender os direitos de aprendizagem dos estudantes da RME/BH. A intenção era que os CPGs se debruçassem sobre

as questões pedagógicas. Para auxiliar nesse caminho, a Secretária divulgou e solicitou a leitura do texto “Planejamento de ensino: um ato político pedagógico”, de Oswaldo Afonso Rays, o qual destaca a importância de o estudante ser a centralidade das ações pedagógicas e afirmou que esse texto estava orientando-a na construção pedagógica desse momento da RME/BH. A partir das concepções desse texto, as ações da Smed nos primeiros meses pandêmicos foram de distribuir cestas básicas aos estudantes<sup>183</sup> e cestas de higiene em espaços de maior vulnerabilidade. Em seguida, as escolas passaram a fornecer *kits* com materiais didáticos e pedagógicos e elaboraram roteiros de atividades, com o objetivo de criar e manter laços com os estudantes<sup>184</sup>. Em junho, foi solicitado às escolas, pela Smed, que fizessem o Mapa Socioeducacional – ferramenta utilizada para “compreender o contexto dos(das) estudantes e de suas famílias nas dimensões sociais e educacionais e qualificar o conhecimento do ambiente e as condições de vida de cada estudante e de cada professor(a) no contexto do distanciamento social”<sup>185</sup>. Após essas ações, nessa reunião de setembro de 2020, a Secretária apresentou a Matriz Curricular Essencial construída pelos professores do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a participação de membros da equipe pedagógica da Smed e de alguns professores convidados da RME/BH. O objetivo da matriz, segundo a Secretária, era auxiliar os CPGs e os professores a organizarem uma ação de educação efetiva e real.

Continuando no Regime de Teletrabalho, a Smed estabeleceu a criação do Portfólio Escolar Anual, referente ao ano de 2020, naquele momento destinado aos estudantes matriculados em turmas de terminalidade do Ensino Fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino (BELO HORIZONTE, 2020s). Nessa ação, coube ao CPG e ao diretor de cada unidade escolar, segundo o parágrafo

---

<sup>183</sup> Com a suspensão das aulas nas escolas municipais e nas creches parceiras da PBH, devido à pandemia da covid-19, a segurança alimentar e nutricional foi a primeira preocupação do poder público. Para amparar estudantes que necessitam da merenda escolar, a prefeitura de Belo Horizonte começou a distribuir mensalmente, desde março de 2020, cestas básicas, com 12 itens de alimentação, para mais 150 mil famílias dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Fonte: Funcionamento das escolas | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 24 de fev. de 2022.

<sup>184</sup> Fonte: Funcionamento das escolas | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 24 de fev. de 2022.

<sup>185</sup> Fonte: Funcionamento das escolas | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 24 de fev. de 2022.

único do Art. 4<sup>a</sup><sup>186</sup>, o planejamento e a elaboração das atividades integrantes do portfólio que seriam organizados pelo coletivo de professores responsável pelas turmas e/ou agrupamentos.

Em janeiro de 2021, o Portfólio Escolar Anual foi estabelecido para todos os estudantes da RME/BH como instrumento para acompanhamento da evolução do desempenho dos estudantes na realização das atividades não presenciais a eles propostas, bem como para registro e consolidação dos processos de avaliação e recuperação da aprendizagem; e também para computar a integralização da carga horária de 2020-2021 (BELO HORIZONTE, 2021b). O CPG e o Diretor Escolar ficaram responsáveis por coordenar o trabalho dos discentes, planejar e elaborar as atividades que comporiam o portfólio<sup>187</sup>.

---

<sup>186</sup> Art. 4º – Para os fins do cômputo de carga horária ofertada aos estudantes, o planejamento de ensino e a organização das atividades não presenciais referidos no art. 1º desta Portaria deverão considerar: I – os tempos estimados pelos professores para o envolvimento e a realização das atividades integrantes do Portfólio Escolar Anual; II – os tempos dedicados à leitura e produção de textos diversos, tais como livros literários, livros didáticos, jornais, revistas, apostilas, entre outros, bem como à execução de roteiros de estudos e práticas pedagógicas orientadas que sejam considerados essenciais à realização de atividades constantes do Portfólio. III – os tempos dedicados à audiência/assistência a filmes, músicas, vídeos, peças de teatros virtuais, entre outros, mediante indicação e orientação docente; IV – os tempos de interação virtual com estudantes por meio de videoconferências, plataformas virtuais de aprendizagem ou do uso de aplicativos de mensagens instantâneas e chamadas de voz e/ou imagem, quando ocorrerem. Parágrafo Único – Para a integralização dos tempos dispostos neste artigo à carga horária anual deverão ser observados os seguintes critérios: I – as atividades a serem indicadas aos estudantes deverão conter orientações relativas a formas e procedimentos necessários para a realização, prazos para a entrega, bem como critérios para a análise a ser realizada pelos professores; II – as estimativas de tempos referentes à realização das atividades componentes do Portfólio, pelos estudantes, deverão considerar todas as ações essenciais ao desenvolvimento, tais como leituras, execução de roteiros de estudos, assistência a vídeos, participação em debates, entrevistas, pesquisas, reflexão, ensaio, revisão, além de outras que sejam necessárias à conclusão dos trabalhos com qualidade em sua integralidade; III – o planejamento e a elaboração das atividades integrantes do Portfólio serão organizados pelo coletivo de professores responsável pelas turmas/agrupamentos, sob coordenação do Diretor e do Coordenador Pedagógico Geral da unidade escolar; IV – a carga horária semanal estimada para a realização de atividades não presenciais pelos estudantes corresponderá a, no mínimo, 25 horas; V – a entrega e a devolução de atividades impressas deverá ocorrer em dias fixos e pré-agendados, observada a periodicidade mínima 15 dias corridos, com objetivo de evitar ao máximo o deslocamento de estudantes e familiares, respeitados os devidos protocolos sanitários; VI – a previsão de ações de busca ativa de estudantes que eventualmente não executem as atividades do Portfólio; VII – a realização das atividades constantes do Portfólio, pelos estudantes, será a referência efeito de aproveitamento e cômputo da frequência escolar. (BELO HORIZONTE, 2020s)

<sup>187</sup> §1º – Para a integralização dos tempos dispostos neste artigo à carga horária anual deverão ser observados os seguintes critérios: – as atividades a serem indicadas aos estudantes deverão conter orientações relativas a formas e procedimentos necessários para a realização, prazos para a entrega, bem como critérios para a análise a ser realizada pelos professores; II – as estimativas de tempos referentes à realização das atividades componentes do Portfólio, pelos estudantes, deverão considerar todas as ações essenciais ao desenvolvimento, tais como leituras, execução de roteiros de estudos, assistência a vídeos, participação em debates, entrevistas, pesquisas, reflexão, ensaio, revisão, além de outras que sejam necessárias à conclusão dos trabalhos com qualidade em sua integralidade; III – o planejamento e a elaboração das atividades integrantes do Portfólio serão organizados pelo coletivo de professores responsável pelas turmas/agrupamentos, sob coordenação do Diretor e do Coordenador Pedagógico Geral da unidade escolar; IV – a entrega e a devolução de atividades impressas deverão ocorrer em dias fixos e pré-agendados, observada a periodicidade mínima de 15 dias corridos, com objetivo de evitar ao

Com o retorno escalonado das atividades presenciais a partir de 28 de abril de 2021, em um Regime de Trabalho Especial, com Ensino Híbrido, além das atribuições designadas pelas portarias anteriores, acrescentou-se, como atribuição do CPG, orientar os professores municipais em situação de readaptação funcional que realizaram atendimento pedagógico para pequenos grupos de estudantes, fosse por meio remoto ou presencial (BELO HORIZONTE, 2021g; 2021j; 2021i).

Nesse mesmo período, o CPG é oficialmente convocado para as atividades presenciais, uma vez que a legislação estabelecia que os membros das equipes gestoras das unidades escolares responsáveis pelo serviço pedagógico que ocupassem função pública comissionada deveriam cumprir uma escala de revezamento entre períodos de trabalho presencial e de teletrabalho. Regra que alcançava o professor CPG II, visto que ele era um dos responsáveis pela parte pedagógica da escola e por ocupar uma função comissionada. Desse grupo, excluiu-se os servidores nessa função com idade acima de 60 anos e pertencentes ao grupo de risco para a covid-19 (BELO HORIZONTE, 2021d).

Enfim, durante o período pandêmico de 2020-2021 esperava-se, de acordo com as legislações e a expectativa da Secretária Municipal de Educação em exercício, que o CPG atuasse em quatro frentes, a saber:

- Frente geral: deveria ficar à disposição de sua chefia imediata, o que se entende que ele deveria suprir qualquer demanda que fosse delegada a ele durante esse período; e retornar às atividades presenciais a partir de 23 de abril de 2021.
- Frente burocrática: deveria elaborar relatórios e diagnósticos.
- Frente de relação com os docentes: deveria coordenar atividades que envolvessem a participação dos professores em reuniões virtuais, por meio de videoconferência; dialogar com a equipe docente; orientar os professores municipais em situação de

---

máximo o deslocamento de estudantes e familiares, respeitados os devidos protocolos sanitários; V – a previsão de ações de busca ativa de estudantes que eventualmente não executem as atividades do Portfólio; VI – a realização das atividades constantes do Portfólio, pelos estudantes, será a referência para efeito de aproveitamento e de cômputo da frequência escolar. (BELO HORIZONTE, 2021b).

readaptação funcional que realizaram atendimento pedagógico para pequenos grupos de estudantes, fosse por meio remoto ou presencial.

- Frente pedagógica: deveria entender como um processo de ensino acontece e como uma escola se organiza pedagogicamente; construir um Projeto político Pedagógico para atender os direitos de aprendizagem dos estudantes da RME/BH; coordenar o planejamento de roteiros de estudo, materiais pedagógicos diversos e elaborar as atividades integrantes do Portfólio Escolar Anual.

Essas foram as atribuições enunciadas pelo contexto de produção em resposta ao contexto de influência. Nesse período, ironicamente, foi o comportamento de um vírus que provocou o estabelecimento de novas políticas públicas e que desestabilizou os grupos de interesse que disputam influência por meio das redes sociais, dentro e em torno dos partidos políticos, por meio do governo e do processo legislativo, os meios de comunicação social, as comissões e os grupos representativos (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência e o contexto de produção apresentado até aqui irá alcançar o contexto da prática no qual os atores desse contexto vão atuar a partir dos textos produzidos. O contexto da prática, de acordo com Ball (AVELAR, 2006) e Mainardes (2006), é onde as políticas são atuadas, pensadas e, diante da reflexão de seus atores, são transformadas e até mesmo recriadas. Os atores que estão na escola irão ler, interpretar e traduzir essas produções oferecidas pelo contexto de produção a partir do que eles acreditam, pensam e em conformidade com as especificidades de cada unidade escolar. É esse contexto da prática manifestado na escola, especificamente, pela atuação do professor na função de CPG, o lócus desta pesquisa. No capítulo seguinte, apresentar-se-á a análise das ações desenvolvidas pelo CPG II da RME/BH durante o período pandêmico contemplado por esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 3 - COORDENADOR PEDAGÓGICO: O ENCONTRO COM O INESPERADO**

---

O objetivo deste capítulo é examinar as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico Geral II (CPG II) no período pandêmico de 2020-2021. Para tanto, está dividido em duas seções principais, que são: a primeira, a caracterização dos respondentes que se subdivide em questões sobre a formação acadêmica e sobre o tempo de atuação na função; a segunda, os processos de trabalho durante a pandemia que aborda, a partir da análise dos dados coletados, os contextos de atuação do CPG II e a interpretação e tradução que o coordenador fez da política educacional da RME/BH para o período pandêmico aqui estudado.

### **3.1 Os sujeitos da pesquisa**

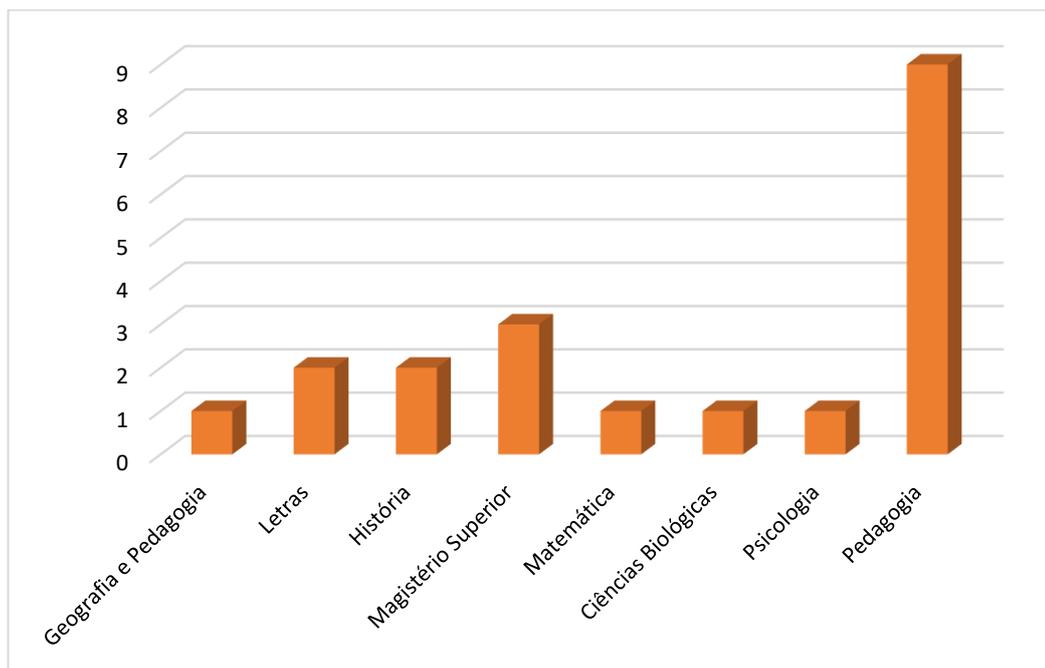
Em momento único da nossa história e com uma rotina de trabalho totalmente reestruturada, vinte CPGs II da RME/BH, os quais estavam atuando na função durante o período pandêmico de 2020-2021, responderam voluntariamente o questionário enviado para o *e-mail* profissional de cada um. Todos eles exercem sua função em escolas de EF e coordenam escolas que alcançam a diversidade de atendimento da RME/BH para a Educação Básica, no caso, foram: quatro escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano); três, Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano); uma, Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Educação de Jovens e Adultos; uma, Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 3º ano); quatro, Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos; três, Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano); três, Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos; e uma Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 5ª ano).

No que se refere ao perfil profissional, para esta pesquisa, foi investigada a formação acadêmica dos CPGs II e o tempo de exercício da função. Os resultados serão apresentados a seguir.

#### **3.2.1 Formação acadêmica**

Nesta pesquisa, os vinte respondentes, Gráfico 2 a seguir, possuem formação de nível superior conforme exigido por lei. Segundo as respostas, temos: seis professores municipais com formação para lecionar disciplinas específicas, a saber, dois em Letras, dois em História, um em Matemática e um em Ciências Biológicas; um professor que relatou ter duas formações

superiores, uma em Geografia e outra em Pedagogia; um tem formação em Magistério Superior; um em Psicologia; nove em Pedagogia. Percebe-se aqui que, mesmo que a formação exigida não seja de Pedagogo, dez respondentes relatam ter formação em Pedagogia, o que pode ser um indício de uma tendência dos que se candidatam ou são escolhidos para essa função o fato de terem formação em Pedagogia. Ainda sobre a formação acadêmica, doze disseram ter Especialização; quatro têm titulação de Mestre; um de Doutor; e um não têm pós-graduação.



**GRÁFICO 2 - GRADUAÇÃO DOS CPGs RESPONDENTES**

Fonte: elaborado pelos autores.

Como se pode observar, o perfil corrobora com o que foi estabelecido pela legislação que criou a Função Pública comissionada de CPG II na RME/BH, a qual diz que podem exercer a função professores municipais, professores da Educação Infantil e pedagogos com formação mínima exigida de nível superior, não sendo exigida formação superior específica, nem mesmo que fosse em educação; uma vez que, conforme relatado, em seguida, entre os respondentes temos um com formação em Psicologia. Entretanto, entre os respondentes há uma predominância de professores formados em Pedagogia, isto é, 50% deles são pedagogos, provavelmente, devido à formação mais voltada para os temas sobre a educação, sentem-se mais seguros em exercer essas atribuições.

### **3.2.2 Tempo de atuação**

Referente ao tempo de atuação na função, dez respondentes exercem a função há até quatro anos, provavelmente, então, desde a sua criação; um, até três anos; seis, até dois anos; e três, até um ano. A estruturação da RME/BH permite e possibilita essa dinâmica de troca de CPG II, uma vez que é uma função e não um cargo. Os dados desta pesquisa não permitem dizer o porquê de a metade dos CPGs II respondentes não estarem na função desde o início de sua criação, mas a pesquisa de Pereira (2018) nos auxilia a refletir sobre alguns motivos que podem ter influenciado os CPGs II anteriores a desistirem. Tal situação os torna vulneráveis aos fatores que, segundo Pereira (2018), levam o CP a desistir de continuar a exercer a função. Dentre eles, a pesquisadora cita o fato de algumas expectativas não terem se confirmado no exercício da função, como o desejo de realizar a formação continuada de professores, contribuir com a escola e receber formação; as dificuldades encontradas, tais como o aumento da jornada de trabalho, a restrição do trabalho à resolução de conflitos e problemas e a solidão no exercício da coordenação pedagógica; e o fato de a coordenação pedagógica não ser um cargo efetivo influenciar a rotatividade da função, pois eles já a assumem com a intenção de exercê-la apenas por um curto período de tempo. No geral, os dados coletados nesta pesquisa não oferecem indícios de que o tempo na função auxiliou de alguma forma o exercício de suas atribuições no período pandêmico e não possibilita analisar em que medida a formação acadêmica de cada um auxiliou o trabalho deles nesse período, cabendo aqui novas pesquisas sobre essa questão.

Dessa maneira, temos como sujeitos de pesquisa um professor CPG II com formação acadêmica, no geral, em graduações ligadas à educação; que tem por tempo de atuação na função de um ano até quatro anos; atuando em escolas que atendem ao público de EF; e exercendo suas atribuições durante o período pandêmico delimitado nesta pesquisa. A seguir, examinar-se-á como esse profissional na função de CPG II compreendeu o contexto pandêmico, encontrou caminhos, fez escolhas e atuou em seu contexto de trabalho.

### **3.2 Caminhos possíveis diante do inesperado**

Para análise da atuação da política, faz-se necessário considerar uma série de condições objetivas no que se refere ao material, estrutural; e outras muitas condições subjetivas as quais envolvem o processo de interpretar e traduzir a política nas relações estabelecidas na unidade

escolar. Nesta pesquisa, consideramos os contextos de atuação, especificamente, o contexto situado, o material e o externo para discutir as questões objetivas que de alguma forma influenciaram a atuação do CPG no contexto pandêmico.

As condições subjetivas serão representadas pelo movimento do CPG diante das orientações oferecidas pelo contexto de produção ao enfrentar a covid-19 no contexto da prática. Para isso, utilizar-se-á os conceitos de interpretação e tradução construídos por Ball, Maguire e Braun (2016). Nessa perspectiva, buscou-se trazer para a discussão autores que oferecem contribuições sobre a intensificação e a reestruturação do trabalho docente.

### **3.2.1 Contextos de atuação**

Na atuação do CPG II podemos identificar, a partir da análise documental apresentada no capítulo dois e das respostas dos CPGs II ao questionário, as três das quatro dimensões que Ball, Maguire e Braun (2016) agrupam como os contextos da atuação de uma determinada política. Os contextos citados pelos autores são: situados, culturas profissionais, materiais e externos. Entretanto, os dados coletados por esta pesquisa possibilitaram a análise de três contextos, a saber, situados, materiais e externos.

#### **3.2.1.1 Contextos situados - vulnerabilidade da saúde e georreferenciamento**

Durante o período pandêmico, para apontar áreas que precisam de atendimento prioritário e de mais recursos oferecidos pelos órgãos públicos e para acompanhar na cidade a propagação da covid-19, a PBH utilizou, entre outros recursos, o Índice de Vulnerabilidade da Saúde (IVS)<sup>188</sup> e o Georreferenciamento<sup>189</sup> Epidemiológico para mapear e acompanhar o desenvolvimento da

---

<sup>188</sup> O índice é uma combinação de variáveis socioeconômicas em um indicador síntese, utilizado pela Secretaria Municipal de Saúde/PBH para apontar áreas prioritárias para intervenção e alocação de recursos. A última atualização do IVS de Belo Horizonte foi em 2018. Fonte: Índice de Vulnerabilidade da Saúde (IVS-BH) | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 2 de out. 2021. Para saber mais sobre vulnerabilidade em saúde, veja os estudos de: Oviedo e Czeresnia (2015); Florêncio e Moreira (2021).

<sup>189</sup> O georreferenciamento caracteriza-se como um processo pelo qual informações textuais descritivas de uma localidade são traduzidas em representações gráficas, tornando possível relacionar dados de um determinado contexto a um posicionamento geográfico, o que permite a visualização e a busca por informações de interesse de forma rápida e simplificada (CAMARGOS; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2020). Para saber mais sobre o uso do georreferenciamento na área da saúde, veja os estudos de: Barcelos et al. (2008); Neto, *et al.* (2014).

pandemia na cidade. Neste estudo, pesquisou-se esses dados para contextualizar a escola nessa circunstância pandêmica, tendo como base o Boletim Epidemiológico e Assistencial n.º 229/2021 (BELO HORIZONTE, 2021s) e como contexto das ações adotadas pelo CPG II para ter e manter contato com as famílias e/ou estudantes durante o período pandêmico.

De acordo com a análise desses mapas, na questão do IVS das escolas pesquisadas, têm-se: sete escolas localizam-se em áreas com baixo IVS; cinco, com médio IVS; cinco com elevado IVS; três com muito elevado IVS. No que se refere à distribuição espacial dos casos de síndrome gripal positivos para covid-19 em Belo Horizonte, as escolas pesquisadas estavam localizadas em 2020, nas seguintes intensidades de casos de covid-19: quatro em uma região com 17-74 casos por quartil<sup>190</sup>; cinco, 75-208 casos por quartil; onze, 209-1487 por quartil. Em 2021, estavam: quatro escolas em área com 10-41 casos por quartil; sete, de 42-114 casos por quartil; e nove, 115-915 casos por quartil. Percebe-se que, tanto em 2020 quanto em 2021, 50% das escolas pesquisadas estavam em regiões de maior intensidade de casos de covid-19. Ao comparar o número de casos com IVS da região, não se averiguou uma relação direta, uma vez que, por exemplo, a Escola 1 está localizada em um local de Baixo IVS, mas a região teve um número grande de casos de covid-19; em contrapartida a Escola 2 situa-se em uma região com índice muito elevado de IVS, mas, em 2020-2021, teve baixa intensidade de casos de covid-19 em sua região. Independentemente da relação direta ou não do IVS da região da escola, essa classificação nos permite conhecer um pouco da situação vivenciada pelos coordenadores, como expressa o CPG II da Escola 14 que disse:

Essa pandemia deixou marcas profundas em vários funcionários e nas famílias dos estudantes na escola que trabalho. Nossa diretora perdeu um filho de 28 anos, uma professora perdeu o marido, outra perdeu uma irmã, eu fiquei internada por 15 dias, estudantes perderam mãe; outros, pais, avós, tios e primos. Estamos todos nos empenhando e tentando fazer o melhor para receber esses estudantes e profissionais com segurança e tranquilidade.

A CPG II dessa escola destacou as marcas profundas deixadas pela pandemia não só no corpo docente, mas nas famílias dos estudantes. Ao situar a escola no mapa da IVS e no

---

<sup>190</sup> Quartil: são valores que dividem um conjunto de elementos ordenados em quatro partes iguais, ou seja, cada parte contém 25% desses elementos. Fonte: Quartil e Percentil - Blog do Portal Educação (portaleducacao.com.br). Acesso em: 27 de jun. 2022.

georreferenciamento epidemiológico, identifica-se a Escola 14 com índice Elevado de IVS e um número muito grande de casos por quartil, havendo aqui espaço para mais pesquisas científicas para averiguar se esses fatores têm relação entre si.

Outras ações citadas pelos CPGs que evidenciam esse contexto de vulnerabilidade social e da saúde são a distribuição de cestas pedagógicas e de alimentos; a organização de materiais impressos, provavelmente, para estudantes que não acessam meios eletrônicos; a montagem e distribuição de *kits* de higiene e limpeza para as famílias dos estudantes; a coordenação de processos de escrituração da vida escolar do estudante; e a separação de material para *motoboy* levar até as famílias e receber as atividades realizadas pelos alunos também por meio de *motoboy*. Evidencia-se não só a falta de acesso à Internet, mas, em algumas situações, a impossibilidade de ir até a escola.

Outra ação citada pelos CPGs II, como atribuição durante a pandemia, foi a busca ativa dos estudantes não localizados. Essa busca ativa escolar é uma estratégia desenvolvida pelo Unicef, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), com o objetivo de apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão<sup>191</sup>. De acordo com o guia *Busca Ativa Escolar*, publicado em 2017, os objetivos são:

Mapear e identificar as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão; identificar as causas da exclusão ou do risco de exclusão; criar subsídios, a partir dos dados gerados, para o desenvolvimento de políticas de inclusão escolar e a implementação de estratégias para (re)matricular e manter as crianças e os adolescentes na escola e controlar e acompanhar a (re)matrícula na escola. (BUSCA ATIVA ESCOLAR, 2017a, p. 41).

Com tais objetivos, essa ação permite conhecer a situação em que a criança e o adolescente se encontram e a identificar as causas que os impedem de frequentar a escola, bem como intervir de acordo a necessidade de cada um. Segundo Novais e Mendonça (2021), a busca ativa envolve

---

<sup>191</sup> Fonte: Busca Ativa Escolar Página inicial. Acesso em 09 de mar. 2022

ações intersetoriais, especialmente da educação, da saúde e do social que, neste momento de pandemia, pode ser uma ferramenta importante para identificar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; promover o retorno desses sujeitos às escolas; e amenizar a desigualdade educacional acentuada pela pandemia. Os autores apontaram que a necessidade inicial de isolamento social dificultou o contanto e a comunicação com as famílias, com o fim de realizar as ações da busca ativa escolar. Diante de tal situação, os mesmos autores sugeriram que os contatos acontecessem via ligações telefônicas, pelo *WhatsApp* e por campanhas realizadas nas redes sociais (NOVAIS, MENDONÇA, 2021).

De acordo com os dados coletados, os CPGs II utilizaram, em sua maioria, ligações telefônicas, *WhatsApp* e reuniões por meio de videoconferências, para estabelecer contato com as famílias e/ou os estudantes, conforme sistematizado na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1** - Meios utilizados para contactar famílias e/ou estudantes

Meio utilizado	Período Pandêmico de 2020-2021		
	Sobreaviso	Teletrabalho	Regime Especial de Trabalho
Ligações Telefônicas	18	20	19
<i>WhatsApp</i>	19	20	20
Reuniões por meio de videoconferências	15	19	16
Correio Eletrônico	5	4	5
Reuniões presenciais	1	4	6
Outros	2	1	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os meios utilizados pelos CPGs II, têm-se a plataforma *WhatsApp* com quase 100% de utilização durante todo o período de 2020-2021. Bortolazzo (2020) destaca que o *WhatsApp* faz parte de um *Kit* de sobrevivência “dos sujeitos que vivem sob a tutela da cultura digital” (2020, p. 6) e aponta em seus estudos algumas justificativas para milhões de pessoas o terem em seu celular, dentre elas, cita-se: a) ele atende às demandas de flexibilidade, de mobilidade e de imersão tecnológica da sociedade; essa ferramenta como é considerada uma tecnologia frugal, ou seja, de fácil uso e baixo custo que permite aos usuários acessar informações em uma plataforma de fácil usabilidade; requer poucos recursos para fazer ser realizado o seu uso, no caso, ter um *smartphone*, uma conexão ativa à Internet e possuir o aplicativo instalado no aparelho. Com isso, os benefícios dessas facilidades abriram o caminho para a introdução do *WhatsApp* para fins educacionais. Bortolazzo (2020) explica que o *WhatsApp* pode “melhorar

a comunicação com os alunos, criar uma atmosfera positiva e um sentimento de pertença à classe, facilitar o diálogo, usar do compartilhamento de conteúdo” (2020, p. 12). No entanto, o autor destaca que esse uso do *WhatsApp* pelo professor pode significar uma sobrecarga laboral, uma vez que esse tipo de tecnologia exige que os professores invistam mais tempo além do horário normal de trabalho.

O estudo realizado por Brito e Moura (2021) corrobora os estudos de Bortolazzo (2020), tendo em vista que revela que, em Divinópolis (MG), a partir de pesquisas feitas com as famílias pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade, o *WhatsApp* foi considerado a ferramenta mais adequada à realidade das famílias de Divinópolis, por ser gratuito, conhecido e de fácil utilização. Por isso, o ensino remoto em Divinópolis (MG) ocorreu por meio da plataforma *WhatsApp*<sup>192</sup>; entretanto, embora inovador, existiram conquistas e desafios. As conquistas assinaladas são o desenvolvimento da autonomia pelos educandos na compreensão das orientações e nas pesquisas, utilizando-se da Internet e de livros em casa; e o protagonismo da família e dos alunos na busca e na construção de sua aprendizagem; as produções de vídeo gravadas pelas crianças, lendo, explicando ou realizando alguma atividade física. Entre os desafios, Brito e Moura (2021) apontam a intensificação do trabalho docente porque tinham de atender aos estudantes fora do horário de aula e necessitavam de mais tempo para pesquisar metodologias e conteúdos didáticos que fossem adequados e possíveis de serem desenvolvidos por meio da plataforma *WhatsApp*.

Além das estratégias já apontadas, os CPGs citaram ainda o correio eletrônico e, apesar da necessidade de isolamento social, provavelmente, por alguma razão extrema, alguns realizaram reuniões presenciais com as famílias e os estudantes. Devido à necessidade de saber onde estava esse estudante e se ele estava tendo acesso às ações da escola, três CPGs apontaram ações específicas para a sua escola. O CPG 19 relatou que, além de ligações telefônicas, conversas

---

<sup>192</sup> Sobre o uso do *WhatsApp* no ensino remoto, ver os seguintes autores: Guerra, Alves, Nascimento, Renovato, Vieira (2021) e Hallwass e Brendow (2021).

por *WhatsApp*, reuniões por meio de videoconferências e reuniões presenciais, fez uso de um carro de som e de cartas para se comunicar com as famílias.

A busca por estratégias variadas, como o carro de som, também foi escolhida pelas mulheres da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), que tem uma população majoritariamente indígena e que habita as margens do Rio Negro. Segundo Moraes (2021), com as notícias da calamidade pública já instalada em Manaus, capital do Amazonas, as famílias da cidade começaram a ficar em casa, algumas isoladas em sítios e outras em suas aldeias, levando as pessoas da comunidade a adotar diversas formas para informar a população sobre o que estava acontecendo para que tivessem conhecimento sobre a saúde delas. Percebe-se que, provavelmente, à semelhança da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), a escola 19 que optou por utilizar um carro de som deve ter tido dificuldade em falar com as famílias, o que abre uma discussão e a possibilidade de mais pesquisas sobre o acesso aos meios de comunicação, uma vez que provavelmente eram famílias que não tinham acesso aos meios de comunicação em pleno centro urbano.

Nesse sentido, a pandemia evidencia a histórica ausência de direitos nos aglomerados e periferias de Belo Horizonte, assim como ocorreu, segundo Martins (2021), nas favelas do Rio de Janeiro que tiveram de se reinventar durante a pandemia para que a população pudesse salvar a própria vida. Entre as soluções encontradas pelos comunicadores comunitários e os moradores das favelas, Martins (2021) cita o uso de diversas “plataformas de comunicação: rádio, cartaz, *site*, boletim, assim como lista de transmissão pelos grupos de *WhatsApp*” (2021, p. 90). Além disso, os comunicadores comunitários criaram páginas no *Instagram*<sup>193</sup>, *Facebook*<sup>194</sup> e *YouTube*<sup>195</sup> para divulgação de depoimentos e produção de *lives*; tendo o apoio dos

---

<sup>193</sup> Instagram é uma rede social de fotos para usuários de Android e iPhone. Basicamente se trata de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos. Fonte: O que é Instagram? - Canaltech. Acesso em: 27 de jun. 2022.

<sup>194</sup> Facebook é um site e serviço de rede social em que os usuários postam comentários, compartilham fotos e links para notícias. Além de outros conteúdos interessantes na web. Eles também jogam, conversam e transmitem vídeos ao vivo. Fonte: O que é Facebook? Por que é uma rede social tão popular? (influu.me). Acesso em: 27 de jun. 2022.

<sup>195</sup> YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da Internet. O termo vem do Inglês “*you*” que significa “você” e “*tube*” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “*YouTube*” poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”. Fonte: Significado de YouTube (O que é, Conceito e Definição) - Significados. Acesso em: 27 de jun. 2022.

profissionais da saúde para a produção do conteúdo que seria veiculado por esses canais. Utilizaram, também, o carro de som com o fim de enviar mensagens de apoio aos moradores.

O CPG 16 mencionou ligações telefônicas, *WhatsApp*, reuniões por meio de videoconferências e realizou, ainda, reuniões individuais com algumas famílias. O CPG 3 afirmou que também “andava pelas ruas próximas à escola em busca de famílias que não respondiam nossas tentativas de comunicação” e utilizava os dias de entrega das apostilas para conversar com os familiares que vinham buscá-las. Essas outras formas de comunicar com as famílias evidenciam os muitos desafios de se realizar as ações de Busca Ativa escolar, em especial no período pandêmico, conforme já apontado por Novais e Mendonça (2021).

Enfim, com as escolas situadas em locais de vulnerabilidade de saúde elevada, os CPGs buscaram utilizar várias estratégias para contactar as famílias e/ou os estudantes. Entre elas, a que mais prevaleceu foi o uso do aplicativo *WhatsApp* e a mais distinta foi o uso do carro de som. As duas estratégias apontam para a realidade social da maioria das famílias dos estudantes das escolas públicas que vivem à margem da sociedade e possuem nenhum ou pouco acesso a mídias digitais que envolvem investimento em Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) mais modernas e que precisam de algum tipo de pagamento para a sua utilização.

No entanto, essa realidade – que envolve escassez de recursos tecnológicos e de aportes financeiros para ter acesso às novas tecnologias – não se restringe apenas às famílias dos estudantes, é também um desafio que os CPGs II precisaram vencer, conforme será analisado a seguir.

### **3.2.1.2 - Contextos materiais – adaptações para a realização do trabalho**

Na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016) adotada por esta pesquisa, o contexto material refere-se a edifícios, orçamentos, funcionários, tecnologias de informação e infraestrutura. Aspectos que podem impactar consideravelmente a atuação de políticas, principalmente em um contexto pandêmico no qual a escola migrou do espaço físico para o ambiente virtual e a sala de aula passou a ser a casa do professor e do estudante. Com esse deslocamento repentino e inesperado, o CPG precisou lidar com questões de trabalho em seu ambiente doméstico, o que levou a modificar, na maioria das vezes, o seu lar para atender a essa demanda inesperada. Por

outro lado, o espaço físico da escola precisou se readequar para o retorno presencial seguro, seguindo os protocolos sanitários estabelecidos pela SMSA. Nos subtópicos a seguir, discutir-se-á as adaptações desses contextos objetivos e materiais.

### **3.2.1.2.1 – Adaptações do ambiente doméstico para o trabalho escolar**

Diante da realidade pandêmica, que exigia distanciamento e isolamento social, e com a transferência do trabalho presencial para o remoto, muitas mudanças precisaram ser feitas, algumas apresentariam suas demandas ao longo do tempo de pandemia. Logo no primeiro ano, muitos discentes se adaptaram à nova forma de realizar seu trabalho, ainda que esse processo tenha demandado adaptações relacionadas à estrutura física dos espaços, como mobília, equipamentos tecnológicos e acesso à Internet. Entretanto, atender a tais condições tem sido um desafio para a maior parte dos professores. Conforme o estudo de Maia e Bernardo (2020), dos 262 trabalhadores da educação<sup>196</sup> respondentes ao questionário aplicado por eles, 141 (53,8%) não dispunham de um espaço específico para desenvolver seu trabalho, embora tivessem mesa e cadeira; 100 (38,2%) disseram que possuíam escritório com mesa e cadeira e um ambiente favorável para o trabalho; 21 (8,0%) afirmaram que não tinham mesa, cadeira ou local apropriado para o trabalho remoto.

Os CPGs II da RME/BH enfrentaram também desafios para adaptar o espaço doméstico ao trabalho escolar e estavam sozinhos nesse processo. Isso porque, nas legislações que suspendiam temporariamente as atividades presenciais e nas que estabeleciam os regimes de sobreaviso e teletrabalho para os servidores públicos de BH, não se encontrou qualquer oferta de recursos que possibilitassem aos CPGs II terem atendidas as condições necessárias para o exercício do sobreaviso nem do teletrabalho (BELO HORIZONTE, 2020b; 2020d). Tal situação os levou a lançar mão de seus recursos particulares para tornar o trabalho remoto possível. Os dados coletados nesta pesquisa mostram que eles realizaram adaptações e/ou reformas em suas residências para desenvolver o trabalho escolar; adquiriram TICs para suprir

---

<sup>196</sup>Na pesquisa realizada por Maia e Bernardo (2020), os trabalhadores da educação respondentes eram professores-pesquisadores, professores-docentes, professores e técnicos com atuação em laboratório e professores-gestores.

as necessidades impostas pelos regimes de trabalho Sobreaviso e Teletrabalho e compraram equipamentos de segurança para realizar atividades presenciais ao longo do período pesquisado.

Durante o período de Sobreaviso, seis CPGs II disseram que não precisaram fazer nenhuma adequação em suas residências; já dez responderam que fizeram as seguintes adaptações: oito disseram que precisaram reservar um espaço e/ou um cômodo da casa para realizar as atividades remotas; um disse que teve de instalar uma bancada na parede; um reformou a iluminação da casa; um deslocou o ponto de rede de Internet. Durante o período do teletrabalho, oito disseram terem feito adaptações em suas residências para o desenvolvimento de suas atribuições. Um disse que o quarto dele virou a sala de reuniões, outra explicou: “como meu apartamento é muito pequeno, precisei colocar uma escrivaninha no quarto. Ficou bem apertado e sem privacidade na hora das reuniões (CPG 3)”.

Mencionaram também que, já no período de sobreaviso, precisaram adquirir TICs, no caso: cinco contrataram um pacote de dados de Internet com maior velocidade; um comprou um *notebook*; um comprou um computador; dois trocaram os celulares. Já três CPGs II mencionaram a aquisição de mesa de escritório e de uma cadeira mais confortável. Além disso, dezoito CPGs tiveram de adquirir TICs, sendo um que não precisou e um que disse que ainda não teve condições de comprar computador e celular, que por isso utilizava equipamentos emprestados da irmã.

Outra aquisição para o retorno das atividades presenciais foram os equipamentos de segurança, conforme dados da questão 41: dos vinte respondentes, treze adquiriram máscara cirúrgica N95 ou similar; quatro, máscara cirúrgica de Tecido Não Tecido (TNT); dois, luvas descartáveis; cinco, *face shield*; três, jaleco; um, álcool em gel; um, máscara comum de tecido.

O contexto pandêmico levou os CPGs II a investirem seus recursos em tecnologias de informação, reformas no espaço doméstico e ainda, para proteção da saúde, aquisição de equipamentos de segurança. Tais investimentos dos CPGs II possibilitaram a migração dos processos escolares da unidade escolar para as telas digitais em suas próprias residências, readequando tempos e espaços para a execução de suas atribuições (CARVALHO; ANASTÁCIO; MORAES, 2020). A partir da perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), pode-se dizer que o CPG II atuou sobre a política educacional da RME/BH, oferecendo

condições para que ela acontecesse durante o período pandêmico. Reafirma-se, também, de acordo com Dias (2020), o lugar do CP na escola como definidor de políticas internas educacionais. Lugar não reconhecido, uma das provas disso é o fato de ele ter tido que arcar com os custos financeiros para ter suas condições mínimas de trabalho atendidas e, ainda, ocupar um espaço de invisibilidade, pois, além dos gastos assumidos, ainda teve congelados, assim como os demais servidores públicos, seu tempo de contagem para quinquênio e licença-prêmio durante o período de 28 de maio de 2020 a 31 de dezembro de 2021<sup>197</sup>.

O que se ressalta é o peso desse cenário para a CPG II que, em certa medida, ficou responsável por oferecer a ele mesmo as suas condições de trabalho durante esse período. Compreende-se o conceito de condições de trabalho, segundo Oliveira (2020b), como “o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários” (2020, p. 34). Ainda segundo a autora, com a pandemia, foi evidenciada a necessidade de oferecer aos professores e coordenadores – além do acesso a computadores, *tablets*, microfones, câmeras e conexão de redes de Internet – formação suficiente para lidar com os programas e recursos tecnológicos disponíveis. Nessa perspectiva, com a situação imposta pela pandemia, a ação dos CPGs de adquirir equipamentos eletrônicos, de segurança e de reformar suas residências para atender às necessidades do trabalho evidencia a ausência de suporte por parte dos gestores educacionais para possibilitar aos CPGs as condições mínimas para o trabalho. É fato que a realidade foi inteiramente nova para gestores e professores, mas isso não anulou a necessidade que o distanciamento e isolamento social impôs de buscar meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades escolares.

#### **3.2.1.2.2 – Adaptações do ambiente escolar**

No intuito de reduzir o contágio pelo vírus da covid-19, num primeiro momento, as escolas foram fechadas e os estudantes orientados a permanecer em casa, anunciando tempos inéditos para o mundo. De forma abrupta, os muros das escolas foram quebrados, as rotinas foram

---

<sup>197</sup> O presidente da República Jair Bolsonaro – sem partido – (2017-2022) sancionou em 27 de maio de 2020 a Lei Complementar nº 173 que dentro outras medidas proibi contar o tempo de 28/05/2020 a 31/12/2021 como de período aquisitivo para a concessão de anuências, triênios, quinquênios, licenças-prêmio. (BRASIL, 2020j).

roubadas e a escola, com o ensino remoto, passou a ser a própria casa do estudante (ALMEIDA; LUZ; HUM e FORSSATTI, 2021). Mesmo diante de medos e incertezas, as atividades presenciais das escolas retornaram gradativamente em BH e, com o retorno, vieram as inúmeras adaptações para esse momento, as quais esta pesquisa tratará apenas no que se refere às adaptações físicas realizadas como medidas de mitigação de contágio pelo novo coronavírus.

A organização do espaço físico escolar para o retorno das atividades presenciais foi orientada pela Smed, de acordo com os protocolos estabelecidos pela SMSA-BH para o funcionamento de Creches, Escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, divulgados pelas Portarias da SMSA/SUS-BH<sup>198</sup>. O número de adaptações e quais seriam realizadas dependeria das condições estruturais das escolas. De acordo com os dados coletados, as vinte escolas pesquisadas precisaram fazer as seguintes adaptações:

**Tabela 2** - Adaptações realizadas pelas escolas pesquisadas

<b>Adaptações para o retorno presencial</b>	<b>Nº de escolas</b>
Disponibilização de papel toalha e lixeira próximas às pias.	20 (100%)
Instalação de dispositivos para higienização, como <i>dispensers</i> de álcool em gel 70%.	20 (100%)
Demarcação de posições nas salas de aula.	19 (95%)
Sinalização de rotas dentro da escola.	18 (90%)
Instalação de pias para lavagem de mãos.	17 (85%)
Substituição de lixeiras com tampa por lixeiras acionadas por pedal.	17 (85%)
Fixação de divisórias entre mictórios individuais.	8 (40%)
Instalação de cones, fita zebraada ou outros elementos para direcionamento do fluxo de pessoas.	7 (35%)
Substituição de bacias por mictórios nos banheiros masculinos.	6 (30%)
Outras adaptações.	2 (10%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para atender aos protocolos de segurança, as adaptações realizadas por 100% das escolas pesquisadas foram a disponibilização de papel toalha e de lixeira próximo às pias e a instalação de dispositivos para higienização, como *dispensers* de álcool em gel 70%. Dezesete escolas instalaram pias para lavagem de mãos, provavelmente para atender a demanda das medidas não

<sup>198</sup> Resumo publicado em meio eletrônico das orientações dadas pelas portarias: Portaria SMSA/SUS-BH Nº 374/2021; Portaria SMSA/SUS-BH Nº 265/2021; Portaria SMSA/SUS-BH Nº 179/2021 (BELO HORIZONTE, 2021º; 2021n; 2021m). Além desses documentos, a SMED disponibilizou para as escolas uma cartilha virtual com o detalhamento dos protocolos de retorno das atividades presenciais voltada para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2021e; 2021f).

farmacológicas para evitar a contaminação pelo vírus SARS-CoV-2. Demarcar posições nas salas de aula, para manter o distanciamento necessário, foi outra medida seguida por dezenove escolas investigadas para evitar o contágio. Nas áreas comuns, dezoito escolas precisaram sinalizar as rotas dentro da escola para minimizar as chances de contato entre alunos de turmas diferentes, e dezessete instalaram pias para lavagem de mãos. Para direcionar o fluxo de pessoas, sete escolas instalaram cones, fita zebra ou outros elementos necessários. Nos banheiros, oito escolas fizeram divisórias entre os mictórios individuais e seis substituíram bacias por mictórios nos banheiros masculinos.

Duas das escolas pesquisadas tiveram de atender demandas específicas de seu contexto. A Escola 4, segundo o CPG II, “não está funcionando em sua sede, mas em um espaço cedido e adaptado aos protocolos sanitários”. Mais tarde, o CPG II nos informou que o prédio utilizado pela escola antes da pandemia foi desativado, uma vez que o espaço não tinha sido considerado seguro pela SMSA. Diante dessa realidade, foi oferecido pela Smed um outro espaço para continuar atendendo os estudantes. Também na Escola 13, segundo a CPG II, está ocorrendo “reformas nas salas, construindo e reformando banheiros, rede de água e esgoto, biblioteca, quadra, parquinho, entrada da escola e outros ambientes escolares”. Provavelmente essas reformas estruturais ainda eram oriundas de um tempo antes da pandemia devido ao fato de a escola ter passado por poucas manutenções.

Para além das mudanças físicas que possuem caráter mais objetivo, têm-se as diferentes modificações nos relacionamentos, não somente com a escola, mas também fora dela que “impactarão o retorno às atividades escolares e que precisam ser discutidas de modo a contribuir para uma reflexão mais ampla e holística com a comunidade escolar” (ALMEIDA; LUZ; HUM e FORSSATTI, 2021). Tais mudanças afetam a todos em suas capacidades de recriação e reinvenção na escola, gerando hipóteses e dúvidas que poderão ser investigadas por novas pesquisas.

Além disso, o CPG II e a escola buscavam corresponder às expectativas dos gestores públicos educacionais, as quais serão apontadas a seguir.

### 3.2.1.3 Contextos externos – influência dos gestores públicos

A dimensão contextual externa, segundo pensado por Ball, Maguire e Braun (2016), refere-se, nesta pesquisa, de acordo com os limites de análise dos dados coletados, às expectativas políticas locais, ao grau e à qualidade de apoio das autoridades locais.

Conforme exposto pela Secretária de Educação Prof.<sup>a</sup> D.ra Ângela Dalben em uma reunião virtual, esperava-se que o CPG II exercesse sua função de forma a atingir o objetivo de articulador do processo de ensino e aprendizagem e comprometido com todo o coletivo escolar. Na perspectiva da secretária, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetivasse, o CPG II precisava envolver toda a sociedade e a comunidade onde a instituição de ensino estava inserida, para que fosse possível elaborar um plano de ação a partir da realidade dos sujeitos da unidade escolar. O que permite uma reflexão sobre o que foi oferecido ou não aos CPG II para atingir tal expectativa.

Os vinte CPG II respondentes sinalizaram que mantiveram contato com as Regionais e com a Smed e, para isso, devido às condições impostas por esse período, utilizaram reuniões por meio de videoconferência, *WhatsApp*, *webinários*, ligações telefônicas e correio eletrônico, conforme sistematizado na Tabela 3 a seguir.

**Tabela 3** - Formas de contato com as regionais e a Smed

Meio de Contato	Sobreaviso	Teletrabalho
Ligações telefônicas	10	15
Correio Eletrônico	10	14
WhatsApp	17	18
Reuniões por meio de Videoconferência	20	20
Reuniões presenciais	0	2
Webinário	15	17

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados da Tabela 3 evidenciam que o isolamento social possibilitou a interação e a realização dos processos de trabalho por meio do acesso remoto feito com os recursos tecnológicos antes pouco ou nunca utilizados (CARVALHO; ANASTÁCIO; MORAES, 2020). Especialmente, para o CPG II, conforme já exposto no capítulo dois, encontrou-se uma reunião que foi gravada com a Secretária de Educação em exercício e um webinário com a Prof.<sup>a</sup> D.ra Bernadete

Angelina Gatti, que foi realizado em outubro de 2021. Provavelmente, as demais reuniões por videoconferência, citadas por eles, foram de circulação interna da RME/BH e os demais webinários disponíveis no *site* da PBH, de acordo com relato do capítulo dois, abordavam temas diversos sobre a educação e não sobre as atribuições da função de CPG II.

Sobre esse contato com a RME e a Smed, há indícios nas respostas dos CPGs de que ele não foi muito efetivo em atender às necessidades e as demandas desses servidores naquele período. Por exemplo, a CPG 8 disse que havia uma “falta de senso” da parte da Smed em relação ao período que viviam na escola. A CPG 19 relatou que as orientações e decisões sobre os rumos da educação no município de Belo Horizonte durante aquele momento de incertezas eram divulgadas primeiro pela mídia jornalística, para depois ser oficializada nas escolas, conforme o relato seguinte:

As notícias que o gestor faz chegar pela mídia antes que cheguem oficialmente às escolas criam desequilíbrio e desconforto no grupo, dificultando o trabalho de quem tenta estimular e avançar com os professores mantendo um clima positivo. (CPG 19).

Percebe-se que os diálogos entre os CPGs II e as autoridades escolares poderia estar carecendo de efetividade, tornando o trabalho desse profissional ainda mais árduo. Polizel (2003), em sua pesquisa, já havia apontado que eram grandes as exigências feitas aos professores CP pelo governo, oferecendo, em contrapartida, cada vez menos condições de trabalho, além de exigir dedicação e motivação máximas. Tal constatação de Polizel (2003) nos remete à fala da CPG 3, que disse:

Nunca fomos tão cobrados sobre algo que não está em nossas mãos. Nem no ensino presencial tínhamos controle sobre as crianças e suas famílias. São cobrados relatórios individuais extensos e fora da realidade que enfrentamos. Professoras no ensino presencial 4 vezes por semana e se desdobrando em casa para cumprir as demandas do ensino remoto (que ainda é minoria). Ou seja, muita coisa errada!! (CPG 3)

O excesso de cobranças, a responsabilização pelas crianças e suas famílias, as exigências com ações burocráticas e o ensino remoto sem uma orientação alinhada com a realidade vivenciada reafirmam a posição que o CP já se encontrava antes da pandemia. Engessados pela lógica dos princípios da NGP – que preconizam um profissional que se adapta às mudanças, flexível e disposto a diminuir as fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada – os CPs se viram sobrecarregados e assolados em seu ambiente de trabalho (MANARIN, 2020). Dessa forma, os dados coletados permitem inferir que o período pandêmico de 2020-2021 para o CPG

II foi marcado por uma reestruturação do seu trabalho, com expectativas elevadas da gestão pública e sem o seu efetivo apoio e orientação. A falta de respaldo por parte das redes de ensino, de acordo com Santos, Nunes e Gomes (2022), contribui para a precarização do trabalho docente. Situação que se desenvolveu em outras redes de ensino. Segundo a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2020), há evidências de que, embora algumas redes de ensino tenham oferecido suporte, os apoios concedidos não foram suficientes para abarcar a totalidade dos professores.

Por fim, os contextos situados, materiais e externos não são um pano de fundo com o qual o CPG II atua no exercício de suas atribuições; na verdade, eles são uma força ativa que inicia e ativa processos de políticas e de escolhas que são continuamente construídas e desenvolvidas. Explicitá-los permite compreender melhor como o CPG II atuou na política educacional em um ir e vir de interpretar e traduzir os textos produzidos por ela, conforme será discutido no item a seguir.

### **3.2.2 Processos de compreensão e de reestruturação do trabalho escolar**

A política educacional muitas vezes é definida superficialmente como uma tentativa dos agentes públicos de resolver problemas coletivos, utilizando a produção de textos de políticas como leis, decretos, portarias, orientações, protocolos e outras formas de prescrições e de inserções voltadas local ou nacionalmente à prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). O problema dessa concepção, segundo Ball *et al.*, é que se apaga os momentos dos processos de política e de atuação das políticas que acontecem dentro e no entorno da escola. Especificamente no contexto deste estudo, tal concepção deixa de fora do processo da política o CPG II, tornando-o uma cifra que “implementa” uma política escrita pelo governo para as escolas.

Diante disso, considera-se a política educacional como um processo diverso, repetidamente contestado e sujeito a diferentes interpretações conforme são colocadas em cena ou atuadas pelos professores dentro da instituição escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Assim, compreende-se que a atuação de políticas envolve “processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.20). Nesses processos, a política é analisada e revista, dispensada ou simplesmente esquecida.

Durante o período pandêmico de 2020-2021, o CPG II interpretou o texto político e o traduziu para a prática, em um contexto sem precedentes, utilizando os recursos disponíveis. Conforme Ball, Maguire e Braun (2012), interpretar envolve entender o significado do texto, o que ele solicita para ser feito ou não. E, numa ação dinâmica e interdependente, traduziu o texto da política em ação por meio de reuniões por videoconferência, planejamentos, formações, de eventos, produção de artefatos, empréstimo de ideias e práticas de outras escolas etc. Tais ações foram se dando em cada etapa dos regimes de trabalho estabelecidos pela legislação para esse período, a saber: sobreaviso, teletrabalho e regime especial de trabalho.

### **3.2.2.1 Período do regime de sobreaviso**

No período do sobreaviso, apesar de não ter tido legislação específica para ele, o CPG II esteve disponível para as orientações do gestor imediato, no caso, o diretor escolar que foi o responsável por decidir, de acordo com as necessidades de cada unidade escolar, quais servidores atuariam de forma remota e/ou presencial (BELO HORIZONTE, 2020d). No exercício das solicitações do diretor escolar, os CPGs respondentes demonstraram ter se empenhado em interpretar as novas demandas oriundas do contexto pandêmico e a responder as perguntas: o que isso significa para nós? O que temos de fazer? E num processo interdependente, buscaram traduzir o contexto e a política apresentada para a prática de sua unidade escolar, adotando estratégias diversas para materializar a política educacional no contexto pandêmico.

Para atuar na política, no sobreaviso, os CPGs participantes disseram que realizavam reuniões semanais com os CPs e com a direção escolar, a fim de alinhar as orientações que seriam dadas para os professores de cada turno. Ao responder à questão 21, sobre como a equipe pedagógica da escola se organizou durante o período do Sobreaviso, os CPGs sinalizaram que a equipe pedagógica da escola passou a se reunir com mais frequência e mantinha contato com o corpo docente, a fim de discutir as pautas das reuniões com os professores pelo *WhatsApp* e por meio de reuniões virtuais. Infere-se que os CPGs II estavam buscando, em conjunto com a equipe pedagógica, interpretar a política educacional dada até aquele momento, provavelmente numa tentativa de compreender o que eles e o corpo docente teriam de fazer naquele período inusitado que estavam vivendo.

Concomitante à ação de interpretar, surgiam também estratégias ou táticas, como referido por Ball, Maguire e Braun (2016), para traduzir a política para a prática escolar, transformando-a em ação. Durante o sobreaviso, as estratégias escolhidas pelos CPGs II se deram em três frentes: burocráticas, pedagógicas e de relacionamento com a comunidade escolar e as autoridades educacionais do município. Tais táticas estão sistematizadas na Tabela 4, com o número de respondentes de cada uma.

**Tabela 4** - Estratégias adotadas: regime de sobreaviso

<b>Estratégias adotadas</b>	<b>Regime de Trabalho Sobreaviso</b>
Contato com as diretorias regionais e com a Smed.	20
Reuniões por meio de videoconferências.	20
Contato com as famílias e/ou estudantes.	19
Planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar.	19
Orientações gerais para o trabalho docente remoto.	18
Elaboração de estudos.	17
Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos.	15
Produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais.	15
Produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais.	15
Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos.	14
Elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar.	8
Atendimento presencial.	7
Passeata no Dia das Crianças e no aniversário da escola.	1
Distribuição de apostilas e conversa com a comunidade do entorno da escola.	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar a tabela anterior, percebe-se as seguintes estratégias:

- Burocráticas: planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos; distribuição de apostilas.
- Pedagógicas: planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar; elaboração de estudos; planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos; produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais.
- Relacionamento com a comunidade escolar e com as autoridades educacionais do município: contato com a equipe gestora das regionais e da Smed; reuniões por videoconferência; contato com as famílias e/ou estudantes; orientações gerais para o trabalho docente remoto; conversa com a comunidade do entorno da escola; produção

de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais; elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar, dependendo do conteúdo pode ser pedagógico também; passeata no dia das crianças e no aniversário da escola; e atendimento presencial.

Nota-se que as estratégias para esse período foram mais concentradas nas ações ligadas ao relacionamento com a comunidade escolar e com as autoridades educacionais do município. Entre as peculiaridades dessas ações, destaca-se: as reuniões por videoconferência, que foram citadas por todos os CPGs II respondentes e os atendimentos presenciais, que foram citados por apenas sete CPGs II, mas que, devido ao contexto de isolamento e distanciamento social imposto por esse período, é pertinente destacá-la.

As videoconferências, durante esse período, foram amplamente utilizadas como meio de comunicação, uma vez que a palavra de ordem era ficar em casa e manter a convivência restrita ao núcleo familiar. Criadas nos anos 1970, a videoconferência coloca em contato, por meio de um sistema de vídeo e áudio, duas ou mais pessoas separadas geograficamente. Durante a pandemia, as ferramentas tecnológicas com conectividade à Internet utilizadas na educação, segundo Soares e Colares (2020), foram: *Zoom*<sup>199</sup>, *Hangouts*<sup>200</sup>, *Skype*<sup>201</sup>, *YouTube*, *e-mail*, *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Foram utilizados “para a realização de aulas, conferências, palestras, minicursos e reuniões, possibilitando a interação em tempo real [...] Com o uso de microfones e câmeras integradas, todos podem dialogar e ver uns aos outros.” (SOARES; COLARES, 2020, p. 30). Segundo os autores, a ampla adesão a essas tecnologias é o fato de que, salvo algumas limitações de uso, elas possuem gratuidade no acesso. Entretanto, apesar do

---

<sup>199</sup> O *Zoom* é um serviço de videoconferência baseado em nuvem que você pode usar para virtualmente se encontrar com outras pessoas - seja apenas por vídeo ou áudio ou ambos, tudo isso enquanto conduz conversas ao vivo - e permite que você grave essas sessões para ver mais tarde. Mais da metade das empresas da Fortune 500 alegadamente utilizaram o *Zoom* em 2019 e durante 2020 ele atingiu alturas ainda maiores, acumulando um crescimento de 227 por cento ao longo do ano. Fonte: O que é *Zoom* e como ele funciona? Mais dicas e truques (pocket-lint.com). Acesso em: 27 de jun. 2022.

<sup>200</sup> O *Hangouts* é uma ferramenta de comunicação utilizada para troca de mensagens e para chamadas de vídeo, sendo possível acessá-la tanto por meio do computador, utilizando um navegador, quanto por meio do aplicativo, que pode ser instalado em celulares e tablets. Fonte: O que é *Hangouts* do Gmail e como baixá-lo (umcomo.com.br). Acesso em: 27 de jun. 2022.

<sup>201</sup> O *Skype* é um software da *Microsoft* com funções de videoconferência, chat, transferência de arquivos e ligações de voz. O serviço também opera na modalidade de VoIP, em que é possível efetuar uma chamada para um telefone comum, fixo ou celular, por um aparelho conectado à Internet. Fonte: Acerca do *Skype* | Contacto | O que é o *Skype*. Acesso em: 27 de jun. 2022.

uso das TICs ter sido o caminho para a educação em tempos de pandemia, seu uso desvelou as dificuldades apresentadas pelos docentes, discentes e seus familiares no manuseio destas (SOARES; COLARES, 2020). Resultado também constatado por Oliveira, Pereira Junior e Clementino (2020), os quais apontaram que mais da metade dos professores que responderam ao questionário de pesquisa, em 2020, tinham as TICs em sua residência, mas a maioria deles disseram ter grande dificuldade em utilizá-las para atender as demandas das atividades do trabalho.

Referente aos atendimentos presenciais durante o regime de trabalho Sobreaviso, citados por sete CPGs, foram realizadas ações administrativas, pedagógicas e emergenciais:

- Administrativas: ajudar na organização da desocupação da casa da escola integrada; imprimir atividades para estudantes do 9º ano; fazer revezamento com os diretores das unidades escolares; pegar contatos atualizados dos estudantes para criação dos grupos oficiais de WhatsApp da escola; buscar dados na escola para realizar a busca ativa dos estudantes.
- Pedagógicas: verificar quantidades de livros disponíveis na escola; organizar materiais concretos para alunos de inclusão; visitar outra escola para trocar ideias sobre como atuar nesse período pandêmico.
- Emergenciais: preparar o espaço do retorno às atividades presenciais; montar cestas com alimentos perecíveis da cantina da escola; organizar e distribuir cestas pedagógicas; separar materiais para o *motoboy* levar até as famílias; receber, por meio do *motoboy*, as atividades realizadas pelos alunos.

Além das estratégias explicitadas acima, os CPGs II, juntamente com os demais servidores das unidades escolares, produziram vários artefatos que possibilitaram a tradução concreta da política da RME/BH. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), em grande medida, não há como fazer política sem produzir artefatos que são definidos pelos autores como “materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável (2016, p. 171)”. A partir desses artefatos, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que os gestores escolares, como no caso dos CPGs analisados nesta pesquisa, tentarão conscientizar e marcar o direcionamento da política por meio desses artefatos que fazem parte das ferramentas e técnicas

de governabilidade no trabalho de política da escola. Na Tabela 5 a seguir, apresenta-se os artefatos produzidos no período do sobreaviso.

**Tabela 5** - Artefatos produzidos: regime de sobreaviso

<b>Artefato</b>	<b>Nº de CPG II que citaram</b>
Roteiro de estudos	17
Vídeos Educativos	15
Vídeos Informativos	15
Relatórios	14
Diagnósticos	14
Revistas e/ou boletins	8
Cesta de alimentos	2
Cesta pedagógica	2
Material impresso para os estudantes do 9º ano	1
Apostilas	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Embora esta pesquisa não tenha se aprofundado na análise desses artefatos – o que abre a possibilidades de outros estudos para investigação dos discursos políticos e pedagógicos revelados por eles –, pode-se dividi-los em três grupos: 1) artefatos de cunho pedagógico: roteiros de estudo, vídeos educativos, vídeos informativos, material impresso para os estudantes do 9º ano e apostilas, sendo os dois últimos citados por um CPG II cada um; 2) artefatos para atender demandas burocráticas: relatórios, diagnósticos e revistas e/ou boletins, que de acordo com o seu conteúdo podem ser educativos também; e 3) artefatos emergenciais: cestas de alimentos que continham, segundo respostas dos CPGs, alimentos que estavam estocados nas cantinas das escolas e que, uma vez que as unidades escolares estavam fechadas por tempo indeterminado, pereceriam; cestas pedagógicas, que foram distribuídas por algumas escolas para as famílias de estudantes que não possuíam material escolar em casa para a realização das atividades remotas.

Nessas circunstâncias, os CPGs II se veem diante de várias funções e de exigências que estão além de sua formação, contribuindo, com isso, para o desenvolvimento de um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional. Segundo Oliveira (2004), esse processo já vem sendo percebido desde os movimentos de reforma desde 1990, que têm como bojo as concepções da NGP e, na perspectiva de Diniz (2020), as situações provocadas pela crise sanitária da covid-19 têm o potencial de acelerar essas reformas que têm como bandeira as concepções oriundas da NGP e, por consequência, levar cada vez mais a uma nova

reestruturação do trabalho docente. As respostas dadas ao fechamento abrupto das unidades escolares levaram a um conjunto de experimentos, centrados na unidade escolar, que torna o docente mais propenso a se acomodar, no futuro, às novas maneiras de organização do seu processo trabalho (DINIZ, 2020). Já houve uma ruptura, agora há um terreno fértil para uma nova configuração num contexto de crise sanitária que obriga professores e CPGs II a darem respostas sem o necessário tempo de reflexão sobre o que está em curso, sem treinamento e a mínima familiaridade com as novas tecnologias.

Além disso, tais situações provocam reflexões sobre as condições de trabalho docente. De acordo com Oliveira (2020b), em junho de 2020, 84,3% dos respondentes da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada pelo Gestrado/UFMG, estavam desenvolvendo atividades de trabalho de forma não presencial (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2020). Dessa circunstância, percebeu-se, pelas respostas dos professores, que “o trabalho docente remoto compreende uma multiplicidade de atividades que variam com os suportes institucionais oferecidos pelas redes de ensino para sua realização” (OLIVEIRA, 2020, p. 35). Outra constante na pesquisa foi a citação da sobrecarga de trabalho, uma vez que a percepção de 82% dos entrevistados considerou que houve um aumento nas horas de trabalho para planejar as aulas *on-line* (OLIVEIRA, 2020). Também ligado a sobrecarga de trabalho, foi a pouca ou insuficiente a formação que os docentes tiveram para lidar com as tecnologias educativas e os ambientes virtuais de aprendizagem. Os dados revelaram que apenas 37,3% dos professores entrevistados tiveram algum tipo de atividade formativa (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2020). Com isso, o planejamento de atividades a serem desenvolvidas virtualmente pelos estudantes, a dificuldade de lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para usar as TICs parece ter aumentado substancialmente a carga de trabalho e contribuiu para a precarização cada vez maior de suas condições de trabalho.

Depreende-se, então, que o CPG foi muito além do prescrito na legislação para o período do sobreaviso, numa situação inédita e assustadora, ele juntamente com a unidade escolar buscou entender o que o contexto pandêmico exigia naquele momento. Com isso, desenvolveram uma série de estratégias para exercer o que cada um entendia que era a sua atribuição naquele momento e produziram materiais e artefatos, materializando a política não tão clara para aquele

período, fato que também pode ser observado no período de teletrabalho que será abordado a seguir.

### 3.2.2.2 Período do regime de teletrabalho

No dia dezessete de junho de 2020, a SMED venceu seu silêncio de quase três meses e convocou os professores para o regime de teletrabalho (BELO HORIZONTE, 2020n), delimitando para esse período as seguintes atividades: elaboração de estudos, revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino. Caberia ao CPG, segundo à legislação, juntamente com o Diretor escolar, coordenar a realização dessas atividades por parte dos professores. Provavelmente com a intenção de detalhar algumas atividades a serem desenvolvidas, a Portaria 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020n) sugeriu as seguintes atividades:

Art. 3º – Para a consecução dos objetivos dispostos no *caput* do art. 2º desta Portaria, poderão ser realizadas as seguintes atividades, dentre outras:

I - Participação em reuniões, por meio de videoconferências, para apresentação e discussão de propostas para:

- a) elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar;
- b) planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar;
- c) desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- d) orientações gerais para o trabalho docente remoto;

II – Participação em atividades virtuais de formação continuada;

III – Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos que possam ser trabalhados e desenvolvidos pelos estudantes, em ambientes não escolares, com ou sem a mediação do professor;

IV – Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos na perspectiva de uma avaliação dos objetivos previstos e alcançados no projeto pedagógico. (BELO HORIZONTE, 2020n, s.n.).

Diante de tal legislação, o CPG buscou interpretar o texto escrito e traduzir em ações no cotidiano escolar. Para compreender essas ações interrelacionadas de interpretar e traduzir, a partir do que foi prescrito na legislação, perguntou-se aos CPGs quais foram as atividades realizadas durante esse período de teletrabalho. As respostas estão sistematizadas na Tabela 6, as quais serão analisadas em seguida.

**Tabela 6** - Atividades coordenadas: regime de teletrabalho

<b>Atividades Coordenadas</b>	<b>Nº de CPG II que citaram</b>
Construção coletiva de novas estratégias de ensino.	20
Reuniões por meio de videoconferências.	20
Planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar.	20
Contato com as famílias e/ou estudantes.	20
Contato com as diretorias regionais e com a SMED.	20
Elaboração de estudos.	19
Orientações gerais para o trabalho docente remoto.	19
Revisão do planejamento pedagógico inicial.	19
Elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar.	17
Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos.	17
Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos.	16
Participação em atividade de formação continuada	15
Desenvolvimento de projetos interdisciplinares.	15
Produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais.	15
Atendimento Presencial.	14
Produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais.	13
Elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar.	7

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa perspectiva, categorizou-se as atividades da seguinte forma:

- Burocráticas: planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos.
- Pedagógicas: Construção coletiva de novas estratégias de ensino; planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar; elaboração de estudos; revisão do planejamento pedagógico inicial; elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar; planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos; desenvolvimento de projetos interdisciplinares; produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais.
- Formação: participação em atividade de formação continuada.
- Relacionamento com a comunidade escolar e com as autoridades educacionais do município: reuniões por videoconferência; orientações gerais para o trabalho docente remoto; contato com as famílias e/ou estudantes e com a equipe gestora das regionais e da Smed; produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais; atendimento presencial; elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar.

Os agrupamentos acima permitem compreender que as atividades do período do Teletrabalho, ao contrário do período do sobreaviso, que teve grande ação no contato e diálogo com a comunidade escolar, tiveram um equilíbrio entre as ações pedagógicas e as ações de relacionamento com a comunidade escolar e as autoridades educacionais.

Já as ações pedagógicas começaram a ter maior destaque devido à tentativa de interpretar e traduzir as orientações da Smed para aquele período (BELO HORIZONTE, 2020n), a saber: a) elaboração de estudos: dezenove dos vinte CPGs respondentes a realizaram durante esse período; b) revisão do planejamento pedagógico inicial: dezenove dos vinte CPGs respondentes a realizaram durante esse período; c) construção coletiva de novas estratégias de ensino: todos os CPGs respondentes afirmaram realizar essa ação.

Referente às atividades propostas no Art. 3º da Portaria 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020n), todos os vinte respondentes relataram que participaram de reuniões por meio de videoconferências, planejaram coletivamente estratégias para a reorganização do trabalho escolar. Dezenove ofereceram orientações gerais para o trabalho docente remoto. Dezesete disseram ter coordenado a elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar e a criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos. Dezesesseis planejaram e elaboraram relatórios e diagnósticos. Quinze desenvolveram projetos interdisciplinares nesse período e participaram de atividades de formação continuada. Verifica-se pelas respostas dos CPGs que quase todos realizaram as atividades prescritas no Art. 1ª e as propostas no Art. 3ª da Portaria 110/2020 (BELO HORIZONTE, 2020n).

Devido ao contexto de isolamento e distanciamento social, as videoconferências continuaram tendo seu lugar, a preocupação em manter contato com as famílias era intensa e, apesar de contraproducente, as demandas para as atividades presenciais só cresciam.

Sobre o contato com as famílias e/ou estudantes, todos os CPGs respondentes disseram ter mantido contato com eles durante o regime de teletrabalho. Os meios mais utilizados por eles foram: ligações telefônicas, *WhatsApp* e reuniões por videoconferência. Outras maneiras menos utilizadas, mas citadas por alguns CPGs, foram: cartas, correio eletrônico e reuniões presenciais. Aqui tem-se a reafirmação do uso do aplicativo *WhatsApp* por sua popularidade e eficiência na troca rápida de mensagens instantâneas, em formato textual e audiovisual

(BORTOLAZO, 2020), e a permanência, conforme Soares e Colares (2020), do correio eletrônico nas práticas de envio e recebimento de mensagens, especificamente de natureza formal para suprir as demandas educacionais.

No que se refere às atividades presenciais desenvolvidas durante o regime de teletrabalho, pode-se organizá-las da seguinte maneira:

- Burocráticas: levantar dados para a confecção de relatórios; entrega e recebimento de atividades impressas para a família dos estudantes do 1º ao 9º e da EJA, inclusive aos sábados; coordenação e planejamento da organização de espaços e materiais pedagógicos na escola; organizar a entrega do livro didático;
- Pedagógicas: organizar varais literários;
- Relacionamento com a comunidade escolar e com as autoridades educacionais do município: realizar reuniões para discutir especificidades da escola com os diversos segmentos escolares; busca ativa dos estudantes por telefone e de forma presencial; reuniões com a mediadora da escola e com os professores para orientações.
- Emergenciais: organizar e entregar *kit* de higiene/limpeza e máscaras.
- Retorno presencial: verificar a metragem dos espaços escolares; acompanhamento da instalação dos protocolos sanitários; criação e impressão de termos de compromisso para adesão ao retorno presencial; organização dos agrupamentos dos estudantes que seriam atendidos no retorno presencial das aulas.

Entre as atividades presenciais, destaca-se as ações que envolviam a preparação da escola para o retorno presencial. Segundo os documentos orientadores da OMS (2020), Unesco (2022b) e Unicef (2022), a abertura das escolas deveria ser planejada e ter a adoção de medidas preventivas cabíveis à estrutura e organização de cada unidade escolar. Nesse sentido, as respostas dos CPGs II apontam indícios de que eles participaram dessa preparação de cada escola para o retorno seguro dos estudantes. Os respondentes disseram ter realizado ações que abrangem três aspectos: distanciamento social, higienização e orientação de saúde. Nas ações que compreendem o distanciamento físico citaram a verificação da metragem dos espaços

escolares<sup>202</sup>, uma vez que os estudantes deveriam ter lugares fixos para assistirem às aulas; a organização dos estudantes em grupos chamados de “bolhas”, de forma que alunos de uma bolha não entrassem em contato com as outras. Referente à higienização, acompanharam a instalação de bebedouros. Sobre a orientação de saúde, criaram e imprimiram termos de compromisso para adesão ao retorno presencial. Todas essas ações estão em acordo com os protocolos de retorno presencial das atividades escolares divulgados pela SMSA e referendadas pela Smed (BELO HORIZONTE, 2021m; 2021n; 2021o; 2021e; 2021f).

Além de todas as atividades citadas, os CPGs também coordenaram a produção de vídeos informativos e educativos, a elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar, os quais compõem a lista dos artefatos produzidos durante esse período.

**Tabela 7** - Artefatos produzidos: regime de teletrabalho

<b>Artefato</b>	<b>Nº de CPG II que citaram</b>
Roteiro de estudos	19
Orientações para professores	19
Relatórios	16
Diagnósticos	16
Vídeos Informativos	15
Vídeos Educativos	13
Revistas e/ou boletins	7
Cestas pedagógicas	4
Atividades de formação de professores	2
Envelope pedagógico	1
Cesta de alimentos	1
Sequências didáticas	1
Kit de higiene/limpeza para as famílias	1
Materiais didáticos diversos	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os artefatos produzidos continuam revelando a realidade pandêmica vivida, agora no regime de Teletrabalho. Pode-se dividir o que foi produzido nesse período em: a) artefatos de cunho pedagógicos: roteiro de estudos, vídeos informativos e educativos, envelope pedagógico,

---

<sup>202</sup> O protocolo estabelecia que a capacidade das salas de aula deveria ser adequada para manter o distanciamento mínimo de 1m (um metro) entre um aluno e outro e respectivas carteiras. Também as posições nas salas de aula precisavam ser desmarcadas, respeitando o distanciamento de 1m (um metro) entre os alunos (BELO HORIZONTE, 2021e; 2021f).

sequências didáticas, materiais didáticos diversos; b) artefatos para atender demandas burocráticas: relatórios, diagnósticos e revistas e/ou boletins, que de acordo com o seu conteúdo podem se educativas também; c) artefatos emergenciais: *kit* de higiene/limpeza para as famílias; cesta de alimentos e cestas pedagógicas. Surgiu, então, uma nova categoria de artefatos produzidos especificamente para o professor: orientações para professores e atividades de formação de professores.

Embora o *kit* de higiene tenha sido mencionado por apenas um CPG II, não deixa de marcar esse período. O álcool em gel e o ato de lavar as mãos com água e sabão foram as medidas mais recomendadas para evitar o contágio, entretanto, grande parte da população brasileira tem dificuldade para ter acesso a esses recursos. Conforme Oliveira (2021), o preço desses produtos durante a pandemia, principalmente no início, foi bem significativo, tornando ainda mais difícil para as populações pobres terem acesso a eles.

A distribuição de cesta de alimentos, citada por apenas um CPG II, também foi um recurso muito utilizado pelos movimentos populares para ajudar a suprir as carências de moradores de comunidades e aglomerados. Silva (2021) cita como exemplo o movimento Frente Maré, que criou a campanha "Frente de Mobilização da Maré contra a covid-19" e que inicialmente tinha por objetivo levar informação para as 16 comunidades que compõem a Maré por meio de *banners*, cartazes e carros de som. Com o desenrolar dos acontecimentos, a campanha se mobilizou para viabilizar doações de cestas básicas e materiais de limpeza.

Diante dessa diversidade de ações e produções, o CPG II teve o seu trabalho intensificado em uma proporção, provavelmente, de forma nunca vivida. A partir das discussões de Oliviera (2006), a intensificação do trabalho docente pode ser evidenciada nesta pesquisa pelo aumento das horas e da carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional e pelo que Oliveira (2006) chama de

estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade. Essa terceira dimensão justifica-se pela incorporação de certa flexibilidade nas políticas educacionais que promovem maior desregulamentação para prover a escola de maior liberdade administrativa, conforme já comentado. Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se sentem forçados a dominarem novas práticas, novos

saberes e o domínio de certas competências no exercício de suas funções. (OLIVEIRA, 2006, p. 214-215).

O fato de o professor exercer uma função de gestão, como no caso do CPG II, já em si é uma forma sutil de intensificar seu trabalho, uma vez que, com a função, surgem mais responsabilidades e a necessidade de atender às exigências do sistema e da comunidade. No caso do contexto pandêmico, os dados aqui relatados revelam a diversidade de ações que os CPGs II tiveram de realizar para atender as demandas impostas pela propagação do vírus e o consequente fechamento das escolas. A flexibilização dada pela Smed às escolas para agir de acordo com as peculiaridades de cada unidade escolar é uma forma sutil de transferir para a escola e para os professores que ali atuam maiores responsabilidades e mais trabalho. Diante da necessidade de atender as demandas do teletrabalho, os CPGs precisaram dominar novas práticas e saberes para exercer sua função. Nesse sentido, as exigências apresentadas aos CPGs pelo contexto pandêmico e a desregulamentação da Smed – deixando a cargo das escolas decidirem seus caminhos, utilizando seus próprios recursos – demandou maior responsabilização, autonomia, capacidade de resolução de problemas, reflexão sobre a realidade, o trabalho coletivo e cooperativo, conforme Oliveira (2006), além de suas condições objetivas e subjetivas.

Com isso, as condições de trabalho desfavoráveis e precárias, que já vinham se deteriorando, foram acrescidas de mais elementos negativos durante o período do sobreaviso, conforme discutido no item anterior, e, somados às exigências do regime de teletrabalho, intensificaram o trabalho docente. O CPG II estava, como ser humano, enfrentando todos os reveses de uma crise humanitária mundial sem precedentes e viu, mais uma vez diante das demandas urgentes externas e internas à escola, seu trabalho acrescido de ações desafiadoras que, em sua maioria, foram definidas sob a égide da autonomia de sua unidade escolar. A seguir, examina-se as ações e produções dos CPGs II no período de regime especial de trabalho, acrescentando mais elementos que revelam a atuação do CPG II no período pandêmico de 2020-2021.

### 3.2.2.3 Período do regime especial de trabalho

O início do Regime Especial de Trabalho para os professores municipais foi marcado pela volta escalonada<sup>203</sup> e pelo distanciamento social nas unidades escolares da RME/BH. Nesse período, os CPGs continuariam a coordenar juntamente com o Diretor o trabalho dos professores que passariam a desenvolver suas “atividades docentes presencialmente e/ou em teletrabalho, durante a vigência das medidas de restrição, controle público e prevenção à covid-19, observados os protocolos sanitários definidos pelas autoridades de saúde do Município” (BELO HORIZONTE, 2021g; 2021j; 2021l). As atividades que os professores teriam de realizar seriam: elaboração de estudos, revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino. Caberia, segundo à legislação, ao CPG, juntamente com o Diretor escolar, coordenar a realização dessas atividades por parte dos professores.

**Tabela 8** - Atividades coordenadas: regime especial de trabalho

<b>Atividades Coordenadas</b>	<b>Nº de CPG II que citaram</b>
Reuniões por meio de videoconferências.	20
Contato com as famílias e/ou estudantes.	19
Revisão do planejamento pedagógico inicial.	18
Construção coletiva de novas estratégias de ensino.	18
Elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar.	17
Planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar.	17
Orientações gerais para o trabalho docente remoto.	17
Planejamento, criação de atividades, roteiros de estudo e materiais didáticos diversos.	17
Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos.	17
Elaboração de estudos.	16
Atendimento Presencial.	16
Produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais.	14
Produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais.	13
Desenvolvimento de projetos interdisciplinares.	12
Elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar.	6

Fonte: Elaborado pelos autores.

---

<sup>203</sup> O escalonamento da abertura das escolas teve a seguinte progressão: a partir de 26 de abril de 2021, conforme Portaria SMED/BH n. 072/2021, retorno dos estudantes da Educação Infantil; a partir de 21 de junho de 2021, conforme Portaria SMED/BH n.116/2021, os estudantes do 1º ao 3º ano do EF; a partir de 5 de julho de 2021, conforme Portaria SMED/BH n. 121/2021, os estudantes do 4º e 5º ano do EF; a partir de 5 de agosto de 2021, conforme Portaria SMED/BH n. 143/2021, os estudantes do 6º ao 9º ano do EF; a EJA retornou em fevereiro de 2022.

Tais atividades podem ser organizadas da seguinte forma:

- Burocráticas: planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos.
- Pedagógicas: revisão do planejamento pedagógico inicial; construção coletiva de novas estratégias de ensino; elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar; planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar; planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos; elaboração de estudos; produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais; desenvolvimento de projetos interdisciplinares.
- Relacionamento com a comunidade escolar e com as autoridades educacionais do município: reuniões por videoconferência; contato com as famílias e/ou estudantes; orientações gerais para o trabalho docente remoto; atendimento presencial; produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais; elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar.

A escola, conforme já abordado, é o espaço de atuação das políticas por diversos atores ali presentes. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), em grande medida, não há como fazer política sem produzir artefatos que são definidos pelos autores como “materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável” (2016, p. 171). A partir desses artefatos, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que os gestores escolares, como no caso do CPG II, buscam conscientizar e marcar o direcionamento da política por meio desses artefatos que fazem parte das ferramentas e técnicas de governabilidade no trabalho de política da escola.

Tabela 9 - Artefatos produzidos: regime especial de trabalho

<b>Artefato</b>	<b>Nº de CPG II que citaram</b>
Orientações para professores	17
Relatórios	17
Diagnósticos	17
Roteiro de estudos	16
Vídeos Educativos	14
Vídeos Informativos	13
Revistas e/ou boletins	6
Atividades de formação de professores	2
Sequências didáticas	1
Materiais didáticos diversos	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se dividir o que foi produzido nesse período em artefatos: a) de cunho pedagógicos: roteiro de estudos, vídeos informativos e educativos, sequências didáticas, materiais didáticos diversos; b) para atender demandas burocráticas: relatórios, diagnósticos e revistas e/ou boletins, que de acordo com o seu conteúdo podem ser categorizadas como educativas também; c) emergenciais: *kit* de higiene/limpeza para as famílias; cesta de alimentos e cestas pedagógicas; d) produzidos especificamente para o professor: orientações para professores e atividades de formação de professores. O destaque entre esses artefatos foi a dedicação que 17 dos 20 respondentes tiveram na produção de artefatos burocráticos, a saber, relatórios e diagnósticos e na produção de orientações para professores.

Diante da realidade posta, a organização escolar nesse período ficou bem diversificada. Segundo relatado pelos CPGs, todas as escolas pesquisadas estavam funcionando em parte de forma presencial e em parte de forma remota. As atividades remotas continuavam acontecendo pelo *WhatsApp*, *Google Meet*<sup>204</sup> e pelo *Classroom*; já as atividades presenciais eram realizadas com os estudantes que foram autorizados por suas famílias a retornar presencialmente, agrupados em bolhas de número variados de estudantes, de acordo com a metragem de cada sala de aula, a fim de manter o distanciamento social, e de acordo com a etapa do EF (BELO HORIZONTE, 2021e; 2021f). Sobre a organização dos horários do corpo docente, a CPG 3 relatou que “a conta não fechava”, uma vez que havia poucos estudantes no modo presencial e muitos no remoto, e dividir os professores nessa lógica híbrida de atendimento estava sendo um grande desafio. Além disso, os CPGs apontaram que tiveram de se adaptar a essa nova realidade de hibridização da educação (SOUZA; BARROS; DUTRA; GUSMÃO; CARDOSO, 2021), realizando encontros entre professor/estudante e CPG/Smed/Direção ora de forma presencial, ora a distância. Sobre esse período, disseram que a sobrecarga de trabalho foi imensa e apontaram muitas dificuldades, entre elas:

---

<sup>204</sup> O *Google Meet* (agora chamado apenas de *Meet*) é uma ferramenta corporativa, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para as empresas realizarem reuniões em videoconferência ou chamadas de voz a distância. Fonte: *Google Meet: aprenda como funciona o aplicativo? [GUIA]* (safetec.com.br). Acesso em: 27 de jun. 2022.

- A angústia das restrições que naquele estágio da pandemia ainda eram muitas. Tendo de conciliar o distanciamento social com a necessidade social de retorno gradativo das atividades.
- As várias e repentinas mudanças de direcionamento da PBH e da Smed. Muitas delas sendo comunicadas via mídia jornalística e não diretamente à Direção da unidade escolar.
- A conciliação das atividades remotas e presenciais, uma vez que as demandas de atendimento às famílias, planejamento de atividades, formação, aulas *on-line* e ensino presencial eram inúmeras. Inclusive a CPG 8 disse que naquele período ficou extremamente estressada porque ela era do grupo de risco e não pôde voltar às atividades presenciais. Nessa circunstância, ficava trabalhando de sua residência, resolvendo as reclamações de pais e professores, bem como os problemas com o transporte escolar e entre os profissionais da escola. Somado a isso, organizava o ensino remoto e presencial. Chegou a relatar que não tinha tempo nem para almoçar.
- A resistência de alguns professores em trabalhar no coletivo e em aceitar as novas organizações.
- O aumento considerável de trabalhos burocráticos, como preenchimento de diversas planilhas estatísticas, muitas vezes descoladas da realidade pedagógica do “chão da escola”.
- O esforço pessoal em lidar com o medo de ser contaminado com o retorno das atividades presenciais.

Mesmo diante de tantos apontamentos desafiadores, a CPG 4 disse em seu relato que acreditava que as demandas daquele período turbulento que a escola passava trouxeram, em certa medida, alguns ganhos, tais como o uso do *WhatsApp* e do *e-mail*, que agilizaram algumas ações da escola. Relatou também que as reuniões semanais por videoconferência contribuíram para o fortalecimento dos vínculos de pertencimento, do trabalho coletivo e da solidariedade entre os professores possibilitando, em sua perspectiva, que a escola construísse novos caminhos e saísse mais fortalecida.

Além dos desafios a serem superados e os possíveis aprendizados que poderiam ser resgatados da pandemia, mais uma vez os CPGs II contribuíram para melhorar suas condições de trabalho,

uma vez que dezesseis dos vinte CPGs respondentes disseram ter utilizado de seus recursos para a aquisição de equipamentos de proteção a fim de retornar as atividades presenciais com mais segurança. Dentre os equipamentos citados tem-se: Máscara N95 ou similar, treze citaram; *Face shield*, cinco; máscara cirúrgica TNT, quatro; jaleco, três; luvas descartáveis, dois; álcool em gel, um; máscara comum de tecido, um. Tais ações evidenciam a volta ao trabalho presencial do CPG II sem as devidas condições de trabalho.

Para além disso, segundo Oliveira (2020), durante o período em que as escolas estavam fechadas, a preocupação das autoridades educacionais se reduzia aos esforços de retorno presencial das atividades escolares. Com isso, as discussões sobre como facilitar o trabalho remoto, como oferecer apoio tecnológico, pedagógico e psicológico aos professores e estudantes e como motivar os estudantes a participarem das atividades remotas, foram quase que esquecidas. Segundo Oliveira (2020), as estratégias de ação dessas autoridades se concentravam em três aspectos:

1. Prontidão do sistema – avaliar a disponibilidade de pessoas, infraestrutura, recursos e capacidade de retomar as funções; 2. Continuidade da aprendizagem – assegurar que a aprendizagem seja retomada e continue da forma mais harmoniosa possível após a interrupção; e 3. Resiliência do sistema – construir e reforçar a preparação do sistema educacional para antecipar, responder e mitigar os efeitos das crises atuais e futuras. (2020, p.38).

O alvo era o sistema escolar e a retomada das atividades e, nessa perspectiva, as pessoas envolvidas no processo, a saber, os professores, estudantes e seus familiares ficaram absurdamente invisíveis para um sistema que deveria beneficiá-los. Entretanto, a pandemia evidenciou que o sistema escolar está preso a uma forma de trabalho mecânico, que repete rotinas, responde a metas e que diante do inesperado não consegue pensar novos caminhos porque insiste em sua forma metódica e mecânica de exercer suas funções.

Diante de tal realidade, os responsáveis por pensar o pedagógico da escola foram os CPGs II juntamente com o Diretor e a comunidade escolar, que precisaram ser criativos diante de diferentes regimes de trabalho e com poucas orientações efetivas para aquele momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta pesquisa é testemunha de uma época única e, até dezembro de 2019, inimaginável. Por isso, como pesquisadora, ao escrever esta dissertação, assumi o compromisso de torná-la, dentro de suas limitações, um relato pessoal e histórico desse contexto inusitado.

No início desta jornada, a minha dificuldade era separar a pesquisadora da profissional, uma vez que meus anos de experiência na RME/BH entravam em atrito com a necessidade de “distanciamento” do meu objeto de pesquisa. Ao longo do processo, à medida que o mundo de março de 2020 se desconstruía, de forma nada suave, precisei enfrentar o desafio de equilibrar a pesquisadora com a minha experiência como testemunha participante do processo pandêmico. Confesso que não foi e não é nada fácil, entretanto, o resultado tem sido um crescimento significativo tanto como pesquisadora quanto como indivíduo que vive as intempéries e incertezas de seu tempo.

Nesse caminho, algumas indagações que tínhamos como professores da RME/BH, as quais mencionei na introdução, foram respondidas. O sistema de ensino precisou se adaptar às novas circunstâncias. Em 2021, foram cumpridas as cargas horárias escolares referentes aos anos de 2020 e 2021, parte presencial e parte remota. No retorno presencial, a minha percepção como profissional e como pesquisadora sobre esse tema foi de que muitos estudantes não tiveram acesso às atividades remotas e ficaram, literalmente, sem contato com o ensino regular durante 2020 e 2021. E, sobre a questão de quanto tempo essa pandemia vai durar, ainda não sabemos. Afinal, neste mês de junho de 2022, quando estou concluindo a escrita desta dissertação, retomou-se a obrigatoriedade de uso de máscara em ambientes fechados<sup>205</sup> em Belo Horizonte

---

<sup>205</sup> A Secretaria Municipal de Saúde informou ter considerado o aumento do número de contaminações por covid-19 para retomar a obrigatoriedade. Segundo dados do quantitativo acumulado em 14 dias, em 19 de maio, o número de novos casos era de 112,9 por 100 mil habitantes. Os dados mais recentes, de 8 de junho, são de 156 casos confirmados por 100 mil habitantes. Fonte: BH retoma uso obrigatório de máscaras em locais fechados (msn.com). Acesso em: 23 de jun. 2022.

BELO HORIZONTE, 2022), e estamos também acompanhando o surgimento de casos de varíola do macaco<sup>206</sup>, que, de forma silenciosa, tem se espalhado pelo mundo.

Para este tempo, a abordagem de Ciclos de Políticas, de Ball e colaboradores, possibilitou uma análise circular da construção da política pública educacional. As políticas não são construídas linearmente e implementadas sem nenhuma interferência do contexto para o qual elas foram escritas. Além disso, olhar somente para um contexto micro nos impossibilita de compreender o movimento das decisões macro e como elas influenciam as decisões naquele contexto. Nessa lógica, as concepções da NGP que começaram nos anos 1980 a expandir sua capilaridade em outros países, como Alemanha, EUA e Inglaterra, alcançaram as discussões na América Latina no início dos anos 1990, e, em meados da mesma década, orientaram as decisões dos governos brasileiros. A adoção dessas concepções não se dá da mesma forma em todos as nações, porque elas se somam às discussões políticas e ideológicas em cada território.

No Brasil, compreende-se que, com o fortalecimento das políticas neoliberais aliado às crescentes críticas à administração pública tradicional, o espaço para políticas educacionais que adotam as concepções da NGP vem se alargando. Tal tendência privatizante tem sido seguida pelas gestões estaduais e municipais dos últimos anos, conforme apresentado nesta pesquisa. Dessa maneira, a NGP tem se expressado no Brasil por um sistema de gestão baseada na lógica empresarial da descentralização da educação, regulação dos resultados a partir de testes padronizados, construção de um currículo comum, eficiência e eficácia dos processos escolares e do fortalecimento da gestão escolar como responsável pelos êxitos e fracassos da escola.

Durante o contexto pandêmico, as concepções da NGP não foram esquecidas, mas, em certa medida, orientaram as decisões dos gestores da educação. Em âmbito nacional, o Ministério da Educação deixou a cargo de cada estado e município encontrar os melhores caminhos na

---

<sup>206</sup> A varíola dos macacos é uma zoonose causada pelo vírus *monkeypox*, do gênero *Orthopoxvirus*, pertencente à família *Poxviridae* que pode ser transmitido do animal para o homem e vice-versa. No geral, por ser uma doença conhecida pelos cientistas não deveria causar preocupação; entretanto desde o dia 6 de maio, o mundo tem lidado com um surto global de varíola do macaco, que começou na Europa e hoje já infectou pessoas em mais de 30 países. O crescimento exponencial de infectados e o aparecimento em lugares teoricamente sem conexão tem intrigam a comunidade científica ( Fonte: Comitê da OMS se reúne para discutir se varíola do macaco é uma emergência de saúde internacional - Notícias - R7 Saúde. Acesso em: 23 de jun. 2022).

Educação para responder à crise de saúde instalada, reafirmando o processo de descentralização da educação. Em Belo Horizonte, esta pesquisa evidenciou como marcas dessa influência nos seguintes aspectos: na busca de um currículo emergencial padrão, mesmo que tardiamente; na responsabilização da escola por suas próprias decisões, sob a égide da autonomia escolar; no foco na gestão escolar, em especial na figura do Diretor e do CPG II, que ficaram legalmente responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas escolares durante o contexto pandêmico; e na intensificação do trabalho docente, exemplificado aqui pelas ações e produções do CPG II.

A crise de saúde causada pelo novo coronavírus surpreendeu todas as nações do mundo, trazendo consequências em todas as áreas da sociedade. Em especial na Educação, a primeira medida tomada foi o fechamento de todas as escolas, até que as autoridades da saúde entendessem o comportamento desse vírus. Em Belo Horizonte, não foi diferente, as escolas também foram fechadas em março de 2020. A partir daí, um novo olhar do mundo para a Educação precisava ser construído. Assim como em outras Secretarias, a Smed também ficou inicialmente sem ação, a perplexidade pairava sobre eles, afinal eram pessoas que assim como todos e foram abalados com o surgimento de algo novo e desconhecido que ceivava de forma desumana a vida de milhares de pessoas. Aparentemente, em um movimento tardio, uma vez que outras redes de ensino, em poucos meses, apresentaram seus planos de ação para a educação nesse período, retornou legalmente o trabalho dos professores de forma remota em junho de 2020, três meses após o fechamento das escolas, propondo a eles que buscassem conhecimento sobre o período pandêmico e estudassem novas estratégias pedagógicas que atendessem às demandas daquele momento histórico. Em dezembro de 2020, a Smed publicou uma proposta curricular emergencial unificada em resposta à necessidade de estabelecer um norte de ação pedagógica para os professores. A autorização para o envio de atividades para os estudantes chegou em janeiro de 2021, juntamente com as orientações de como seria o cumprimento da carga horária escolar dos anos de 2020-2021.

Nesse ínterim, a escola ficou encarregada de planejar e gestar a crise na Educação imposta pela pandemia. Sob o discurso da autonomia, as unidades escolares precisaram, utilizando seus poucos recursos humanos e materiais, reinventar a forma de ser escola. Tal ato de delegar aos gestores das escolas a administração desse período de crise pandêmica fortaleceu a nova

regulação da política educacional imposta pela adoção das concepções da NGP, as quais, na perspectiva da transformação pela equidade social, têm atribuído ao sistema escolar o papel de oferecer formação para atender as demandas do emprego formal e regulamentado, e de conduzir as políticas sociais com o objetivo de conter a pobreza (OLIVEIRA, 2006). No contexto da covid-19, as políticas educacionais propostas pela Smed parecem esperar que a escola continue desenvolvendo seu “papel” atribuído pelas concepções da NGP e, acrescidos a isso, o papel de conter e de vencer os obstáculos oriundos da pandemia para o sistema educacional.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou investigar a atuação dos professores Coordenadores Pedagógicos Gerais II da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no contexto da covid-19. Pela perspectiva das legislações produzidas no período pandêmico de 2020-2021, o CPG e o Diretor escolar tornaram-se figuras centrais para dirimir o caos instalado nas unidades escolares. Dessa forma, tanto a legislação educacional desse período quanto as ações das escolas pesquisadas apontam para o empenho de cada unidade, com o seu coletivo, em propor projetos pedagógicos que pudessem vencer e transpor os desafios, primeiramente, do isolamento social, depois, do ensino remoto e, em seguida, do ensino híbrido. No caso desta pesquisa, como o foco é a atuação do CPG II, destaca-se que o CPG II enfrentou muitos desafios, provenientes, em especial, dos contextos de sua atuação, e vivenciou um processo de intensificação e reestruturação de seu trabalho.

Entre os diversos desafios vivenciados pelo CPG II, esta pesquisa trouxe uma discussão sobre os obstáculos ao exercício de suas atribuições oriundos do seu contexto de atuação. Conforme apontado, o fato de as escolas onde os CPGs II respondentes atuavam estarem em regiões de vulnerabilidade da saúde os levou a adotar diversas estratégias para manter o contato com as famílias e o vínculo com os estudantes. Entre elas, têm-se a utilização do aplicativo WhatsApp, a distribuição de cestas de alimentos, de cestas pedagógicas e a impressão de atividades para a retirada na escola pelas famílias. Outra realidade foi a transferência abrupta do trabalho escolar para o ambiente doméstico, o que levou os CPGs II, sem previsão de recursos por parte da gestão pública educacional, a fazer adaptações em suas residências e a adquirir TICs e outros materiais para a realização do trabalho durante o sobreaviso, o teletrabalho e o regime de trabalho especial. Também participaram ativamente nas adaptações que precisavam ser feitas no ambiente escolar para o retorno das atividades escolares presenciais. Somado a essa

realidade, o CPG II buscou lidar com a expectativa dos gestores educacionais de BH que esperavam que ele fosse o articulador do processo de ensino e aprendizagem, tendo envolvimento com todos os sujeitos internos e externos ligados a unidade escolar, com a finalidade de elaborar um plano de ação a partir da realidade apresentada. Esses contextos influenciaram e, muitas vezes, determinaram a atuação do CPG II, provocando processos de políticas e de escolhas que eram continuamente construídas, desenvolvidas e reconstruídas frente as demandas urgentes e dinâmicas do contexto pandêmico.

Para examinar as ações desenvolvidas pelo CPG II em 2020-2021, dividiu-se em três períodos, a partir dos regimes de trabalho estabelecidos pela SMPOG, a saber, o de sobreaviso, o de teletrabalho e o regime especial de trabalho, dirimido pela Smed aos servidores da educação. Nesses períodos, a análise se dedicou às estratégias adotadas para suprir as demandas apresentadas e os artefatos materiais produzidos, os quais materializam a política e as concepções adjacentes a elas.

No período de sobreaviso, marcado por períodos longos de fechamento de todas as atividades da cidade, o CPG II se dedicou a ações que envolviam o relacionamento com a comunidade escolar e com as autoridades educacionais do município, utilizando as TICs, que nesse período foram elementos centrais para que se mantivessem as relações sociais e culturais (BORTOLAZZO, 2020) para realizar as reuniões por videoconferência com os professores, com as famílias e/ou estudantes e com as autoridades da Regional e da Smed. Nos artefatos produzidos, percebeu-se a mesma busca pelo contato com as pessoas, uma vez que houve uma significativa produção de vídeos educativos e informativos.

No regime de teletrabalho, quando se começou a experimentar uma flexibilidade das atividades da cidade de BH e obter maior orientação por parte da Smed sobre seu trabalho, o CPG II continuou com suas ações que buscavam o relacionamento com a comunidade interna e externa da escola, mas acrescentou a coordenação de atividades de cunho pedagógico. Desenvolveu ações que visavam a construção coletiva de novas estratégias de ensino e o planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar. Os artefatos produzidos tiveram maior ênfase nas produções pedagógicas, em especial, na construção de roteiros de

estudos; na elaboração de orientações para professores; e nos artefatos de cunho burocrático, no caso, relatórios e diagnósticos.

Com a abertura das unidades escolares, de forma escalonada, durante o período de regime especial de trabalho, os CPGs II se dedicaram às atividades que envolviam o relacionamento com a comunidade escolar, por meio de reuniões por videoconferência e busca pelo contato com as famílias e/ou estudantes; também investiram seu tempo em coordenar ações pedagógicas de revisão do planejamento pedagógico inicial e de construção coletiva de novas estratégias de ensino. Já os artefatos produzidos foram as produções de orientação para professores e as produções de cunho burocrático de relatórios e diagnósticos.

Diante do exposto, percebeu-se que as ações do CPG II foram muito além das prescritas e que, pelo número de atividades citadas por eles, e pela complexidade de cada uma delas, devido ao contexto pandêmico, o trabalho deles se intensificou significativamente em 2020-2021. Incorporaram ainda em seu trabalho novas responsabilidades, tiveram de responder, de forma nunca vista, a demanda de comunicação com toda a comunidade escolar, buscando orientá-la frente à realidade imposta. Além disso, a liberdade administrativa e pedagógica conferida à escola se intensificou nesse período, trazendo mais responsabilidade sobre o CPG II, sendo, então, forçado a ter domínio de novas práticas, de novos saberes e de outros conhecimentos para o exercício de sua função.

Enfim, avalia-se que o CPG não simplesmente implementou uma política. Ao exercer diversas posições políticas – ora como narrador, ora empreendedor, ora negociante, ora entusiasta, ora tradutor, ora crítico – e em um contexto sociocultural de excepcionalidade de pandemia da covid-19, teve um papel ativo no processo de atuação, a saber, de interpretação, reinterpretação e de tradução das políticas educacionais da RME/BH.

Ademais, a diversidade de artefatos produzidos, a partir da coordenação do CPG II, vem de encontro à opinião do senso comum, de que a escola ficou fechada sem fazer nada nesse período. Os artefatos materializam as práticas de atuação política da escola, tendo, então, um rico material para outras pesquisas que, a partir deles, podem analisar as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, os valores, os posicionamentos políticos de cada unidade escolar etc. Outras possibilidades de pesquisa também se abrem com esta pesquisa,

como por exemplo, investigar a ação do vice-diretor, uma vez que nas legislações desse período ele não foi sequer mencionado; analisar o impacto na saúde psíquica dos CPGs II e dos professores nesse período; estudar a concepção de educação das unidades escolares da RME/BH a partir das revistas e boletins produzidos pelo corpo docente; e buscar compreender a linha de ensino dos professores a partir dos roteiros de estudo produzidos. O período pandêmico possibilita vários olhares e pesquisas, deseja-se com isso que a humanidade e, em especial, a área da Educação esteja mais preparada para enfrentar esses eventos surpreendentes e desestabilizadores que nos deixam perplexos.

## REFERÊNCIAS

---

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf>. Acesso em: 05 de out. 2021.

AGUDO, Marcela de Moraes; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; TEIXEIRA, Lucas André. Reflexões sobre a educação no projeto de aprofundamento do neoliberalismo no Brasil. **Revista Pedagógica**, v.20, n.45, set./dez. 2018.

ALMEIDA, Emanuelle Arnaud; NETO, Antônio Cabral. A coordenação federativa do MEC no âmbito do PAR: sinais de arranjos e regras de decisão para a gestão educacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, e217742, 2020.

ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; HUN, Hildegard Suzana; FOSSATTI, Paulo. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Revista Actualidade Investigativas em Educación**, v.21, n.3, San José, 2021.

ALMEIDA, Sânia Veriane Pereira de Almeida. **Análise crítica das reformas da administração pública sob a ótica de governos locais**: a reforma administrativa de Belo Horizonte.2019. 40f.Dissertação (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judoth; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1990.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 28-41, p., abr. 2019. Disponível em: 31889-Texto do Artigo-118780-1-10-20190916.pdf. Acesso em: 07 de out. 2021.

ANDRADE, Gustavo G.; AFONSO, Carla Winter. Influência dos organismos internacionais na política nacional de ensino brasileiro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 34. e241841, 2007, pp 1-39. DOI: 10.1590/0103-3352.2021.34.241841.

ARAÚJO, Sâmara Carla L. G. **Ser professor coordenador pedagógico**: sobre o trabalho docente e sua autonomia. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10 out. 2021.

ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. **A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores.** 2013. 162f. Tese (Dissertação de Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia.** Rio de Janeiro, 29 abr. 2020. YouTube: ANPED NACIONAL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. *In: 37º Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.* Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt08-3706.pdf>. Acesso em: 16 de abr. de 2020.

AUGUSTO, Silvana; CARVALHO, Silva Pereira de; KLISYS, Adriana. **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.

AYRES, Regina Helena Reis Souza. **Com a palavra, as professoras Coordenadoras: o EMAI na formação contínua de docentes em matemática.** 2021. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology.** Londres, Ney York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In: SILVA, Luiz Heron (org.). A escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: Microsoft Word - ball.doc ([curriculosemfronteiras.org](http://curriculosemfronteiras.org)). Acesso em: 22 abr. 2021.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: Rev89\_05DOSSIE.pmd (scielo.br). Acesso em: 22 abr. 2021

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Banco Mundial, v. 1, 2017.

BARCELOS, Christovam; RAMALHO, Valter Massa; GRACIE, Renata; MAGALHÃES, Mônica de Avelar F. M.; FONTES, Márcia Pereira; SKABA, Daniel. Georreferenciamento de dados de saúde na escala submunicipal: algumas experiências no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.17, n.1, p. 59-70. Brasília, 2008. Disponível em: Georreferenciamento de dados de saúde na escala submunicipal: algumas experiências no Brasil (iec.gov.br). Acesso em: 07 de mar. 2022.

BARREIRA, Karla Vignoli Viégas. **Prática em extinção ou em processo de renovação?** Um estudo sobre a supervisão educacional. 2006. 360f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARROSO, João. Autonomia da escola. *In*: **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação: [s. n.], 2010. p. 3. Disponível em: AUTONOMIA DA ESCOLA - Gestrado. Acesso em: 29 nov. 2021.

BASNIAK, Maria Ivete; SOARES, Maria Tereza. Carneiro. O Programa Paraná Digital: contexto da produção do texto da política. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1 – 18, 2018.

BASSOTTO, Simone Aparecida Silva Ângelo. **A relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas**. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

BATISTA, Célia Maria. **Professor Coordenador Pedagógico: leitura e análise da ação formativa pedagógica registrada no livro de ATPC**. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 4523, de 12 de setembro de 1983. Dispõe sobre a estrutura administrativa e o funcionamento de órgãos da administração direta e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 12 de setembro de 1983.

BELO HORIZONTE. Lei nº 5562, de 31 de maio de 1989. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta da prefeitura municipal de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 31 de maio de 1989.

BELO HORIZONTE. Lei nº 7543, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 30 de junho de 1998.

BELO HORIZONTE. Arquivo público da Cidade de Belo Horizonte. **Evolução da Estrutura Administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte 1894- 2000**. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/evolucaodaestrutura/apresentacao>. Acesso em: 15 de out. 2021.

BELO HORIZONTE, Portaria Smed/BH N. 064/2008, Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, Ano XXVI - Edição N.: 3219, de 13 de nov. de 2008.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.568 de 13 de maio de 2009. Institui a Gestão Estratégica Orientada por Resultados e cria o Programa BH Metas e Resultados. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 14 de maio de 2009, ano XVI, n. 3.338

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de. **Documento Referência para Subsidiar a Elaboração do Regimento Escolar das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 2010.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 262/2011. Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 11 de novembro de 2011, ano XVII, n. 3.948

Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) **Revista Avalia-BH**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [AVALIABH\\_BOLETIM\\_VOL\\_1\\_2011.pdf](http://www.caedufjf.net/AVALIABH_BOLETIM_VOL_1_2011.pdf) (caedufjf.net). Acesso em: 23 jul. 2021.

BELO HORIZONTE. DECRETO Nº 15.206, DE 29 DE ABRIL DE 2013. Altera o Anexo Único do Decreto nº 13.681/09, que define as Áreas de Resultados e os Projetos Sustentadores do Programa BH Metas e Resultados. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 30 de abril de 2013, ano XVI, n. 4.301.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 310/2014. Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas e Unidades Municipais de

Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 14 de novembro de 2014, ano XX, n. 4.683.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 182/2016. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 30 de junho de 2016, ano XXVI, n. 5078.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Lei n.º 11.065, de 1º de agosto de 2017 estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1 de agosto de 2017.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Lei n.º 11.132, de 19 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 19 de setembro de 2018, ano XXVI, n. 5616.

BELO HORIZONTE. Decreto n.º 17.297, de 17 de março de 2020. Declara situação anormal, caracterizada como Situação de Emergência em Saúde Pública, no Município de Belo Horizonte em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como de preservar a saúde da população contra o Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, edição extra, de 17 de mar. de 2020a

BELO HORIZONTE, Decreto n.º 17.298, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias 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. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, edição extra, de 17 de mar. De 2020b

BELO HORIZONTE, Decreto n.º 17.304, de 18 de março de 2020. Determina a suspensão temporária dos Alvarás de Localização e Funcionamento e autorizações emitidos para realização de atividades com potencial de aglomeração de pessoas para enfrentamento da Situação de Emergência Pública causada pelo agente Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, edição extra, n. 577, de 18 de mar. de 2020c

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG N.º 010/2020. Regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3º do Decreto n.º 17.298, de 17 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 18 de março de 2020d, ano XXVI, n. 5977.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed N.º 102/2020. Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras,

integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 18 de março de 2020e, ano XXVI, n. 5977.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG N° 011/2020. Altera a Portaria SMPOG N° 010/2020, que regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3° do Decreto n° 17.298, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 20 de março de 2020f, ano XXVI, n. 5979.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Subsecretaria de assuntos e investimentos estratégicos e Diretoria de Relações Internacionais. **Repositório de recomendações e boas práticas internacionais**. Volume I, março de 2020g 3ª edição. Disponível em: [boas\\_praticas\\_internacionais\\_covid\\_3ed\\_pt\\_1.pdf](#) (pbh.gov.br). Acesso em 16 de out. de 2021.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG N° 013/2020. Altera a Portaria SMPOG N° 010/2020, que regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3° do Decreto n° 17.298, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 02 de abril de 2020h, ano XXVI, n. 5988.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG N° 014/2020. Regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3° do Decreto n° 17.298, de 17 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 09 de abril de 2020i, ano XXVI, n. 5977.

BELO HORIZONTE, Decreto n° 17.334, de 20 de abril de 2020. Declara estado de calamidade pública no Município de Belo Horizonte, em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como de preservar a saúde da população contra o Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, n. 600, de 21 de abril de 2020j.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Subsecretaria de assuntos e investimentos estratégicos e Diretoria de Relações Internacionais. **Repositório de recomendações e boas práticas internacionais**. Volume II, abril de 2020l 6ª edição. Disponível em: [boas\\_praticas\\_internacionais\\_covid\\_6ed\\_pt\\_0.pdf](#) (pbh.gov.br). Acesso: em 16 de out. de 2021.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG N° 018/2020. Altera a Portaria SMPOG n° 014/2020, que regulamenta a prestação de serviços na modalidade sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3° do Decreto n° 17.298, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 04 de junho de 2020m, ano XXVI, n. 6030.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed N° 110/2020. Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG n° 014/2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 16 de junho de 2020n. ano XXVI, n. 6037.

BELO HORIZONTE, Documento Orientador do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) para o sistema municipal de ensino de Belo Horizonte (SME/BH) frente a pandemia da covid-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, n. 6039, de 16 de jun. de 2020o.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Subsecretaria de assuntos e investimentos estratégicos e Diretoria de Relações Internacionais. **Repositório de recomendações e boas práticas internacionais**. Volume III, junho de 2020p, 9ª edição. Disponível em: boas\_praticas\_internacionais\_covid\_9ed\_pt.pdf. Acesso em: 16 de out. de 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Saúde. **Boletim Epidemiológico e Assistencial. COVID-19** Nº 40/2020 • 16/6/2020q. Disponível em: Sem título-2 (pbh.gov.br). Acesso em: 24 de nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG Nº 030/2020. Regulamenta prestação de serviços na modalidade de teletrabalho e presenciais no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, observado o disposto no Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 26 de agosto de 2020r, ano XXVI, n. 6090.

BELO HORIZONTE. Portaria Smed Nº 138/2020. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 09 de setembro de 2020s, ano XXVI, n. 6099.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 17.502, de 18 de DEZEMBRO de 2020. Prorroga o prazo do estado de calamidade pública declarado no Decreto nº 17.334, de 20 de abril de 2020, em razão dos efeitos decorrentes da pandemia da covid-19. **Diário Oficial do Município**, n. 6168, p. 25, 2020t. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2917>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte, 2020u. Disponível em: início [Percursos Curriculares] (pbh.gov.br). Acesso em: 25 de abril de 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Pensando a educação em tempos de pandemia: inspiração para estudos e reflexões** [online]. Disponível na Internet via correio eletrônico: cape.smed@pbh.gov.br, 13 de jul. 2020v.

BELO HORIZONTE. **Plano de Metas – gestão 2021/2024**. Disponível em: PROGRAMA DE METAS DA GESTÃO | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br), 2021a. Acesso em: 10 de out. 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH N° 012/2021. Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 26 de setembro 2021b, ano XXVII, n. 6191.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG N° 019/2021. Altera a Portaria SMPOG N° 030/2020, de 25 de agosto de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 24 de abril de 2021c, ano XXVI, n. 6253.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 073/2021. Dispõe sobre a convocação dos servidores do Quadro de Pessoal Administrativo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para exercer suas atribuições em regime de trabalho presencial e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 23 de abril 2021d, ano XXVI, n. 6252.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Detalhamento dos Protocolos retorno ao atendimento presencial na Educação Infantil da Redes Municipais e Parceira de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG: **Cartilha Virtual**, 2021e. Disponível em: detalhamento-protocolos-retorno-presencial-ei.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 27 de fev. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Creches e escolas de Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio**. Protocolo de Funcionamento. Belo Horizonte, MG: Documento virtual, 2021f. Disponível em: pbh\_educacaoinfantil\_1920x1080.pdf. Acesso em: 27 de fev. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 116/2021. Convoca os Professores Municipais das turmas de 1° ao 3° anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 18 de junho 2021g, ano XXVI, n. 6291.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH N° 174/2021. Altera a Portaria SMED n° 073/2021 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 25 de abril de 2021h, ano XXVII, n. 6361.

BELO HORIZONTE, Decreto n° 17.635, de 23 de junho de 2021. Prorroga o prazo do estado de calamidade pública declarado no Decreto n° 17.334, de 20 de abril de 2020, em razão dos efeitos decorrentes da pandemia de covid-19. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, n. 6295, de 24 de junho de 2021i.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 121/2021. Convoca os Professores Municipais das turmas de 4° e 5° anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2 de julho de 2021j, ano XXVII, n. 6301.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Smed/BH n. 143/2021. Convoca os Professores Municipais das turmas de 6º ao 9º do ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 30 de julho de 2021l, ano XXVII, n. 6321.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Saúde. Portaria SMSA/SUS-BH Nº 0179/2021. Dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para atividades presenciais em creches, escolas de ensino infantil, fundamental e médio desde que autorizadas a funcionar nos termos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 24 de abril de 2021m, ano XXVI, n. 6253.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Saúde. Portaria SMSA/SUS-BH Nº 0265/2021. Altera a Portaria SMSA/SUS-BH nº 179/2021, que dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para atividades presenciais em creches, escolas de ensino infantil, fundamental e médio desde que autorizadas a funcionar nos termos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 16 de junho de 2021n, ano XXVII, n. 6292.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Saúde. Portaria SMSA/SUS-BH Nº 0374/2021. Altera a Portaria SMSA/SUS-BH nº 179/2021, que dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para atividades presenciais em creches, escolas de ensino infantil, fundamental e médio desde que autorizadas a funcionar nos termos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 21 de agosto de 2021o, ano XXVII, n. 6337.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Emergencial de Alfabetização (PEALFA) para os(as) estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2021p. Disponível em: plano-emerg-alfabetizacao-estud-1-3-ens-fund-rme.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 25 de abril de 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Belo Horizonte. **Plano Pedagógico Remoto Emergencial (PPRE) para os(as) estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2021q. Disponível em: 4o-e-5o-ano-plano-pedagogico-remoto-emergencial-para-estudantes\_4o-e-5o-ano-ens\_fund-da-rme.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 25 de abril de 2021.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG Nº 028/2021. Regulamenta a prestação de serviços no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, enquanto persistir a situação de pandemia da doença causada pelo COVID-19 (Coronavírus) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 20 de maio de 2021q, ano XXVI, n. 6271.

BELO HORIZONTE. Portaria SMPOG Nº 036/2021. Altera a Portaria SMPOG nº 028/2021, de 18 de maio, que regulamenta a prestação de serviços no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, enquanto persistir a situação de pandemia da doença causada pelo

COVID-19 (Coronavírus) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1 de julho de 2021r, ano XXVI, n. 6300.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Saúde. **Boletim Epidemiológico e Assistencial. COVID-19**. Nº 229/2021 de 17 de mar. De 2021s. Disponível em: boletim\_epidemiologico\_assistencial\_229\_COVID-19\_17-03-2021 (pbh.gov.br). Acesso em: 24 de nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Portaria Smed nº 095/2021. Regulamenta a composição da carga horária semanal dos estudantes matriculados no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação, em conformidade com o disposto na Portaria Smed nº 012/2021. **Diário Oficial do município**, Belo Horizonte, 2 de junho de 2021t, ano XXVI, n. 6280

BELO HORIZONTE, Decreto nº 17.593, de 19 de abril de 2021. Altera os Anexos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020, que dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, n. 6250, de 20 de junho de 2021u.

BELO HORIZONTE. Portaria SMSA/BH nº 0375/2022. Altera a Portaria SMSA/SUS-BH nº 0260/2022, que dispõe sobre protocolos gerais de vigilância em saúde pública aplicáveis aos estabelecimentos e às atividades do Município, nos termos do art. 2º do Decreto nº 17.943, de 27 de abril de 2022. **Diário Oficial do município**, Belo Horizonte, 14 de junho de 2022, ano XXVIII, n. 6538

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Uma análise sobre o *WhatsApp* e suas relações com a educação: dos aplicativos às tecnologias frugais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 2, 2020.

BOY, Lídia Campos Gomes. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: concepções, permanências e rupturas. 2011. 264f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: Constituicao-Compilado (planalto.gov.br). Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 10.219 de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de dez. 1993. Disponível em: L10219 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994. Disponível em: Microsoft Word - Documento14 (mec.gov.br). Acesso em: 21 de maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf (presidencia.gov.br). Acesso em: 21 maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993, dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de abril de 2001. Disponível em: L8745consol (planalto.gov.br). Acesso em: 05 de out. 2021

BRASIL. Lei n. 10.836. Cria o Programa Bolsa-Família, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 12 de janeiro de 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.513/2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 27 de outubro de 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.129. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 14 de janeiro de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.096/2005, institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 14 de janeiro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 55, p. 16-17, 22 mar. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – (Espin) e institui a Força Nacional do Sistema Único de Saúde - FN-SUS. Brasília – DF. **Diário Oficial da União**, de 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a base. 2018. Disponível em: Início (mec.gov.br). Acesso em: 24 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério de Estado da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de fev. 2020a. Disponível em: Portaria-188-20-ms (planalto.gov.br) Acesso em: 02 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília – DF. **Diário Oficial da União**, de 7 de fevereiro de 2020b. Ano CLVIII Nº 27

BRASIL. Ministério de Estado de Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico 03**. Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública – COE-nCOV. 21 de fev. 2020c. Disponível em: 2020-02-21-Boletim-Epidemiologico03.pdf (saude.gov.br),. Acesso em: 04 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério de Estado de Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico 05**. Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública – COE- COVID-19. De 14 de mar. 2020d. Disponível em: 2020\_03\_13\_Boletim-Epidemiologico-05.pdf (maismedicos.gov.br). Acesso em: 08 de nov. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Medida Provisória nº 934, de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, nº 63, Edição Extra, Brasília, DF, 1º de abril de 2020e. Disponível em: pdf (congressonacional.leg.br). Acesso em: 24 de nov. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020f. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 30 de junho de 2020f. Disponível em: DLG6-2020 (planalto.gov.br). Acesso em: 14 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 e março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 18 de março de 2020g. Disponível em: PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 24 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto

da Pandemia. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 7 de julho de 2020h. Disponível em: pcp011\_20 (mec.gov.br). Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 19 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; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília – DF. **Diário Oficial da União**, de 19 de agosto de 2020i. Nº 159.

BRASIL. Presidência da República. Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 28 de maio de 2020j, Ed. 101.

BRASIL. Ministério da Saúde. Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação Contra a Covid-19. Brasília – DF. De 16 de janeiro de 2021. 1ª edição. Disponível em: 2020\_12\_16-plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacinacao-1-edicao.pdf (pbh.gov.br). Acesso em: 13 de dez. 2021.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jônatas Ferreira. Aulas remotas na pandemia: o *WhatsApp* como ferramenta no ensino em Davinópolis/MA. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 400-416, maio/ago. 2021.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Entenda a Metodologia Social e a Ferramenta Tecnológica**. Coordenação Andréia Peres e Marcelo Bauer. UNICEF: Instituto TIM. Brasília, DF: Congemas: Undime, 2017a. (Fora da Escola Não Pode!).

CAMARGOS, Melina Alves de; OLIVEIRA, Fátima Corrêa. Uma experiência de uso do georreferenciamento e do mapeamento no processo de territorialização na Atenção Primária à Saúde. **SAÚDE DEBATE** | RIO DE JANEIRO, V. 43, N. 123, P. 1259-1269, OUT-DEZ 2019. Disponível em: SciELO - Brasil - Uma experiência de uso do georreferenciamento e do mapeamento no processo de territorialização na Atenção Primária à Saúde Uma experiência de uso do georreferenciamento e do mapeamento no processo de territorialização na Atenção Primária à Saúde. Acesso em: 07 de mar. 2022

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trabalho, Saúde e Educação**, 18(3), 2020. Disponível em: O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios | Trab. educ. saúde;18(3): e00279111, 2020. | LILACS (bvsaude.org). Acessado em: 25 jul. 2022.

CARDOSO, Alice Regina de Jesus. **Análise das dissertações sobre o coordenador pedagógico defendidas nos mestrados profissionais em educação de 2013 a 2017**. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2019.

CARNAVAL, Geórgia Stéphanie Kieltika. **Coordenação pedagógica: trabalho de articulação e encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas municipais de Cascavel/PR**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

CARVALHO, Carla Maria Nogueira de; ANASTÁCIO, Liliane Resende; MORAIS, Regina Aparecida de. O Parecer nº 05/2020: do chã da sala de aula às telas digitais. *In*: CARVALHO, Carla Maria Nogueira de. (org.). **Políticas Públicas: processos educativos em tempos de pandemia e isolamento social**. Contagem, MG: Editora Escola Cidadã, 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita: Aparelhos de Ação Política e Ideológica no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

CIDRAP NEWS. Center of Infectious Diseases Research and Policy. UNIV Minnesota, 11/01/2020. **China releases genetic data on new coronavirus, now deadly**. Disponível em: China divulga dados genéticos sobre novo coronavírus, agora mortal | CIDRAP (umn.edu). Acesso em: 29 de out. 2021.

CHARTIER, Roger “Cultura Popular”: revisando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHEAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CÓSSIO, Marla de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v.41, n.1, p. 66-73, jan-abr, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília, DF, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: A gestão democrática na escola e o direito à educação | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ufrgs.br). Acesso em: 13 abr. 2021.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal. 2014. **XXIII Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil (CONPEDI)**, Florianópolis– SC, de 30 de abril a 02 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 03 jun. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. **Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. 1998. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

DAMACENA, Giomária Pereira. **Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista-BA**. 2020. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre **Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de Aprendizagens. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org). Acesso em: 26 abr. 2021

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013. Disponível em: 70 (anpuh.org). Acesso em: 28 de out. 2021.

DERISSO, José Luís; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1169–1185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 12 ago. 2021.

DIAS, Sinara Bernardo. **O lugar das coordenações pedagógicas na Educação Básica e as relações raciais**: um estudo em escolas paraenses. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

DINIZ, Nelson. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória Nelson Diniz. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 138-144, maio 2020.

DOMINGUES, Carla Magda Allan Santos. Desafios para a realização da campanha de vacinação contra a COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 1, p. e00344620, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2021000100101&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2021000100101&tlng=pt). Acesso em: 28 nov. 2021.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 2013. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FAUSTO, Márcia Cristina Rodrigues; MATTA, Gustavo Corrêa. Atenção primária à saúde: histórico e perspectivas. In: MOROSINI, Márcia Valéria G. C.; CORBO, Anamaria D'Andrea (Org.). **Modelos de atenção e a saúde da família**. Rio de Janeiro: ESPJV/FIOCRUZ, 2007. p. 43-67. (Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde, 4).

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas**. 2004. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERREIRA, André Condes. **A coordenação pedagógica nas produções acadêmicas: balanço tendencial de dissertações e teses no período de 2013 a 2018**. 2019. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002, p. 257-272.

FLORENCIO, Raquel Sampaio; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. Modelo de vulnerabilidade em saúde: esclarecimento conceitual na perspectiva do sujeito-social. **Acta Paul Enferm**, nº34, 2021. Disponível em: APE-2020-0035-portugues-AO.indd (scielo.br). Acesso em: 07 de mar. 2022.

FONSECA, André Dione; SILVA, Silvio Lucas Alves da. O Neoliberalismo em Tempos de Pandemia: o Governo Bolsonaro no contexto de crise da Covid-19. **Ágora** (St. Cruz Sul, Online), v.22, n.2, p. 58-75, jul-dez, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 29(2):e2020222, 2020. Disponível em: Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil (iec.gov.br). Acesso em: 08 de nov. 2021.

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o Coordenador Pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.2., n.4, jul.-dez.-2010. Disponível em: Análise Temática das produções sobre o Coordenador Pedagógico no Brasil | REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA (unisantos.br). Acesso em: 20 de junho de 2020.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANELLA, Lígia; FRANCO, Cassiano Mendes; ALMEIDA, Patty Fidelis. Política Nacional de Atenção Básica: para onde vamos? **Ciência Saúde Coletiva**, n. 25 (4), mar. 2020. Disponível em: SciELO - Brasil - Política Nacional de Atenção Básica: para onde vamos? Política Nacional de Atenção Básica: para onde vamos?. Acesso em: 21 jul. 2021.

GOMES, Antônia Sales. **A prática do Coordenador Pedagógico: limites e perspectivas na Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Poção de Pedras - Maranhão - Brasil**. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal, Lisboa, 2021.

GOMES, Ednéia Angélica, **Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

GUERRA, Geruza Cabral; ALVES, Josimar; NASCIMENTO, Roberto Barros de Oliveira; RENOVATO, Rosângela; VIEIRA, Sebastião da Silva. Educação em tempos pandêmicos: Desafios e possibilidades através do *WhatsApp* no ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 273-285, 2021.

HALWASS, Cristiane Lima; BREDOW, Valdirene Hessler. *WhatsApp* como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.14, n. 2, mai/ago 2021.

HELD, David; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

**INSTITUTO SUPERIOR D ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Las classe em pantuflas. Rio de Janeiro, 23 abr. 2020. YouTube: Canal ISEP. Disponível em: “La clase en pantuflas” | Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP - YouTube. Acesso em: 21 nov. 2020.

LACERDA, Caroline Dutra e CHAIMOVICH GURALNIK, Hernan. O que é imunidade de rebanho e quais as implicações? **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-que-e-imunidade-de-rebanho-e-quais-as-implicacoes>. Acesso em: 09 ago. 2022.

LIMA, Eduardo; ALMEIDA, Amália Mapurunga; KFOURI, Renato. Vaccines for COVID-19 - state of the art. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, n. suppl 1, p. 13–19, fev. 2021. DOI 10.1590/1806-9304202100s100002. Disponível em: SciELO - Brasil - Vaccines for COVID-19 - state of the art Vaccines for COVID-19 - state of the art. Acesso em: 28 nov. 2021.

LIMA, Jorgilene Vorgínia Barreto de. **Coordenação e supervisão pedagógicas em escolas públicas estaduais de Mossoró-RN: atribuições e tensões**. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2020.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação & Sociedade**, nº. 35 (129), out-dez, 2014. Disponível em: SciELO - Brasil - A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?. Acesso em: 28 nov. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

MAIA, Fernanda Landolfi; BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva. O trabalho remoto/*home office* no contexto da pandemia Covid-19: um olhar para o setor educacional. **Rede de Estudos e Monitoramento da reforma Trabalhista (REMIR)**. Bahia, jul. 2020. Disponível em: TRABALHO\_DOCENTE\_E\_TRABALHO\_REMOTO\_NA\_PANDEMIA\_COVID-19\_.pdf (unicamp.br). Acesso em: 23 de mai. de 2022.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma leitura topológica das políticas curriculares**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016.

MACHADO, Carly. Rebanho de quem? Sobre religião, contágio e ideias que viralizam em tempos de pandemia. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Rio de Janeiro – Reflexões na Pandemia 2020 – pp. 1-14**. Disponível em: Microsoft Word - MACHADO-Rebanho de quem-FINAL.docx (ufrj.br). Acesso em: 09 ago. 2022.

MACHADO, Marco Aurélio Gomes. **A autonomia na concepção de gestão educacional democrática**. 2010. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar**. 2020. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTOS**, Itajaí, vl. 9, nº 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen Ball. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p.161-171, jul./dez. 2015.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais.

*In:* TELLO, César; MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís. **Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil.** London Review of Education, v. 11, n. 3, p. 256- 264, nov. 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e Política Educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Acesso em: 20 jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 01 jun 2020.

MANARIN, Camila. **Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná.** 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

MARQUES, Rita de Cássia; SILVEIRA, Anne Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de Covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. *In:* REIS, Tiago Siqueira.; SOUZA, Carla Monteiro de.; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne.; LYRA JÚNIOR, Américo Alves.; (orgs.). **Coleção história do tempo presente:** volume 3. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 225-249.

MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão de literatura. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MARTINS, Gisele. Pandemia e histórico abandono social: favelas se auto-organizam com objetivo de salvar vidas. **Revista Enfil.** Rio de Janeiro, ano 9, n. 14, 2021, p. 86-93.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista docência e Cibercultura.** Rio de Janeiro, v. 4, nº 2, p. 215, maio/ago. 2020.

MENDES, Áquilas; MELO, Mariana Alves; CARNUT, Leonardo. Análise crítica sobre a implantação do novo modelo de alocação dos recursos Federais para Atenção Primária à Saúde: operacionalismo e improvisos. **Caderno Saúde Pública**, n. 38 (2) 11 fev. 2022. Disponível em: SciELO - Saúde Pública - Análise crítica sobre a implantação do novo modelo de alocação dos recursos federais para atenção primária à saúde: operacionalismo e improvisos Análise crítica sobre a implantação do novo modelo de alocação dos recursos federais para atenção primária à saúde: operacionalismo e improvisos ([scielosp.org](http://scielosp.org)). Acesso em: 25 jul. 2022.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global.** 2012. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** 2010. 357f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fontes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** 2000. 323f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MENEZES, Tatiane Tavares. **Trabalhadores da gestão: continuidade e/ou descontinuidade da política de atenção básica no município do Rio de Janeiro.** 2022, 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2022.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. **SEEMG/Undime-MG**, 2018. Disponível em: Currículo Referência Minas Gerais - Início ([educacao.mg.gov.br](http://educacao.mg.gov.br)). Acesso em: 22 de abril de 2022.

MINAS GERAIS. Decreto com numeração especial 113, de 12/03/2020. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória - 1.5.1.1.0 - Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 13 de março de 2020a. Ano 128, nº 53.

MINAS GERAIS. Portaria/UEMG nº 034, de 17 de março de 2020. Regulamenta a suspensão das aulas presenciais no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais, conforme Deliberação do Comitê extraordinário Covid-19 de nº 01, de 16 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário do Executivo**, caderno 1, 19 de mar. 2020b.

MINAS GERAIS. Resolução COEPE/UEMG Nº 292, DE 15 DE MARÇO DE 2021: Dispõe sobre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão de forma remota emergencial durante a pandemia da COVID-19. **Diário do Executivo**, caderno 1, 16 de mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 51, p. 237-254, jul./out. 2020. DOI 10.15202/1981896.2020v25n51p237. Disponível em: (RE)INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID-19 | Revista Augustus ([unisuam.edu.br](http://unisuam.edu.br)). Acesso em: 29 nov. 2021.

MORAIS, Dulce Meire Mendes. **Notas sobre a chegada da pandemia de COVID-19 em São Gabriel da Cachoeira (AM).** [online]. São Gabriel da Cachoeira, 27 de jan. de 2021. Disponível: Moraes - 2021 - Notas sobre a chegada da pandemia de Covid-19 em S.pdf ([fiocruz.br](http://fiocruz.br)) [cape.smed@pbh.gov.br](mailto:cape.smed@pbh.gov.br). Acesso em: 21 mai. 2022.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, out./dez., 2014, pp. 1137-1152. Disponível em: SciELO - Brasil - O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. Acesso em: 07 de out. 2021.

NARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 228–245, abr. 2011. DOI 10.1590/S0100-15742011000100012. Disponível em: SciELO - Brasil - Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008) Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). Acesso em: 29 nov. 2021.

CAVCCHIOLI NETO, Virgílio; CHIARI-CORREA, Natália Santana; CARVALHO, Isabelle; PISA, Ivan Torres. Desenvolvimento e Integração de Mapas Dinâmicos Georreferenciados para o Gerenciamento e Vigilância em Saúde. **J. Health Inform.** 2014 janeiro-março; 6(1):3-9. Disponível em: 284-1232-1-PB.pdf. Acesso em: 07 de mar. 2022.

NOVAIS, Edcleide da Silva Pereira; MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos. Fora da escola não pode! Busca ativa escolar na pandemia. **Revista Latino-americana de Estudos Científicos**, v. 02, n.10, 2021, p. 190-200. Disponível em: 36219.pdf. Acesso em: 09 de mar. 2022

OCDE. **Directorate for Financial and Enterprise Affairs**. “Public Governance.” Em Policy Framework for Investment - User's Toolkit, por OCDE - Directorate for Financial and Enterprise Affairs, 37p. Paris: OECD Publishing,p. 2, 2011.

OCDE. **Education at a Glance 2020** OECD INDICATORS. Paris, OCDE, 8 de set. 2020a. Disponível em: Education at a Glance 2020 (inep.gov.br). Acesso em: 24 de nov. 2021.

OCDE. **Government at a Glance: Latin America and the Caribbean 2020b**. Paris: OECD Publishin, 2020.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. Professor iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços. 2020. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez/2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: políticas\_educacionais\_no\_governo\_lula.pdf (ufop.br). Acesso em: 06 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democráticos-populares: a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul. set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set/dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, GESTRADO/FAE, 2020. Disponível em: TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf. Acesso em: 07 de fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out-dez. 2020b.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Coordenador Pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 6 n. 13 set./dez. 2017 p. 83-99

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. 2015. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Sidimar da Silva; SILVA, Obdália Santana; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, 10(1), 2020, p. 25-40.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Considerações para medidas de saúde pública relacionadas a escolas no contexto da COVID-19: Anexo às Considerações para o ajuste de medidas sociais e de saúde pública no contexto da COVID-19** (Internet). Pan American Health Organization (PAHO), 2020. Disponível em: OPASWBRACOV-1920112\_por.pdf (paho.org). Acesso em: 06 jun. 2022.

OVIEDO, Rafael Antônio Malagón; CZERESNIA, Dina. O conceito de vulnerabilidade e o seu caráter biossocial. **Interface: comunicação saúde educação**, 2015; 19(53):237-49. Disponível em: pt (scielosp.org). Acesso em: 07 de mar. 2022.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p.19-63. Disponível em l240.pdf (fiocruz.br). Acesso em 07 de out. 2021.

PEREIRA, Karina Stefanin. **Querer ser, ser e deixar de ser coordenador pedagógico: um estudo sobre a rotatividade na função na rede municipal de ensino de Jundiaí**. 2018. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERONI, Vera. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado**. Rio Grande do Sul, São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PLACCO, Vera Maria de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Retrato do Coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera Maria de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015

POLIZEL, Fatima Aparecida Palotti. **Práticas Pedagógicas do/a professor/a no contexto da política educacional paulista: 1995-2002**. 2003. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes Pereira; PRONKO, Marcela (orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p.89-112. Disponível em: l240.pdf (fiocruz.br). Acesso em: 07 de out. 2021.

PROSDOCIMI, Francisco; FARIAS, Sávio Torres de. Vírus: reinterpretando sua história natural e sua importância ecológica. **Rev. Helius Sobral** v. 3 n. 2 fasc. 3 pp. 1791-1811 jul./dez. 2020. Disponível em: (PDF) Vírus: reinterpretando a história natural e sua importância ecológica (researchgate.net). Acesso em: 07 de out. 2021.

RABELLO, Selma Cristina; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Coordenação pedagógica: revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1997 a 2021. 2022. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34/2022 p. 1-20.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da Educação Infantil no Município de Belo Horizonte por meio de Parceria Público Privada**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RENIU, Josep; ALBALA, Adrán. Los gobiernos de coalición y su incidencia sobre los presidencialismos latinoamericanos: el caso del Cono Sur. **Estudios Políticos**, México, D. F., v. 9, n. 26, p. 161-214, 2012.

REUTERS. Chinese officials investigate cause of pneumonia outbreak in Wuhan. **Reuters**, December, 31, 2019. Disponível em: Autoridades chinesas investigam causa de surto de pneumonia em Wuhan | Reuters. Acesso em: 29 de out. 2021.

RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. **Professor Coordenador Pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano**. 2012. 37f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. **Revista Lutas Sociais PUC-SP**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da. **A coordenação pedagógica na rede municipal de educação de Belo Horizonte: intenções, tensões e contradições**. 2019. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da; NOGUEIRA, Vera Lúcia, Avaliações em larga escala: impactas da atuação do professor coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Minas Gerais). **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte**. 2009. 393f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009.

ROSA, Sanny Silva da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: [REFORMAS EDUCACIONAIS E PESQUISA: AS POLÍTICAS “EM CENA” NO BRASIL E NA INGLATERRA](http://www.pucsp.br/revista-e-curriculum) | Revista e-Curriculum (pucsp.br). Acesso em: 05 de nov. 2021.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. **O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

ROSENBERG, Charles E. “What Is an Epidemic? AIDS in Historical Perspective.” **Daedalus**, vol. 118, no. 2, The MIT Press, 1989, pp. 1–17. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20025233>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

SANTOS, Joara Porto de Avela dos. **Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades.** 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Fernanda Franco; NUNES, Célia Maria Fernandes; GOMES, Valdete A. Fernandes Moutinho. As condições de trabalho dos professores da educação básica no ensino remoto emergencial: breve análise de pesquisas. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 25, n. 45, 31-51, 2022.

SARAIVA, Ana Maria. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, p. 1-21, e-2016, abr./jun. 2020

SENHORAS, Elói Martins. O campo de poder das vacinas na pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 6, n. 18, p. 110–121, 4 jul. 2021. DOI 10.5281/zenodo.5009525. Disponível em: "O campo de poder das vacinas na pandemia da Covid-19" by Prof. Dr. Elói Martins Senhoras (bepress.com). Acesso em: 28 nov. 2021.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. **A constituição da identidade do coordenador pedagógico e o seu fazer de formador e de acompanhamento pedagógico.** 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHEPHERD, Geoffrey; VALÊNCIA, Sofia. Modernizando a administração pública na América Latina: problemas comuns sem soluções fáceis. **Revista do Serviço Público**, ano 47, vl. 120, nº 3, set/out 1996.

SILVA, Camila; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina.** São Paulo: Ação Educativa, PUC/SP, julho, 2005.

SILVA, Caio Oliveira da. Educação popular em saúde na pandemia da Covid-19: mapeamento das ações de movimentos populares. **Revista Enfil.** Rio de Janeiro. Ano 9, n. 14

SILVA, Luiz Fernando da; DUARTE, Adriana. Gestão por resultados e participação da comunidade escolar: a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte. **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 751 - 769, set./dez. 2017

SILVA, Luíz Fernando. **Gestão Escolar e o Programa BH Metas e Resultados: há espaço para a participação da comunidade escolar?** 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Maria Abádia. Organismos internacionais e a educação. *In: Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação: [s.

n.], 2010. p. 3. Disponível em: ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO - Gestrado. Acesso em: 29 nov. 2021.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, vol. 50, núm. 36, setembro/dezembro, 2014 p. 211-239

SILVA, Lillian Oliveira Pereira da; NOGUEIRA, Joseli Maria da Rocha. A corrida pela vacina em tempos de pandemia: a necessidade da imunização contra a COVID-19. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**, v. 52, 1 jan. 2020. Disponível em: A corrida pela vacina em tempos de pandemia: a necessidade da imunização contra a COVID-19 - Revista RBAC. Acesso em: 07 de out. 2021.

SILVA, Maria Aparecida Costa. **Fatores que favorecem a permanência na coordenação pedagógica**: um estudo na perspectiva de coordenadores titulares do cargo. 2020. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020a.

SILVA, Maria Nazaré. **Para que serve um sistema de avaliação externa do rendimento escolar para as escolas? A visão dos Coordenadores Pedagógicos de um município no interior paulista**. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020b.

SILVA, Odair Vieira da. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990**. 2015. 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SILVA, Valeria Andrade. **Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades**. 2015. 310f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de julho, São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, Priscila C.; COLA, João P.; COMERIO, Tatiana; SALES, Carolina M.M.; MACIEL, Ethel L. Limiar de imunidade de rebanho para SARS-coV-2 e efetividade da vacinação no Brasil. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia, 2022;48(2):e20210401. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/CcGjkzMz94TfC89qfh9Szfx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

SOARES, Claudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural**: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º. Ciclo do ensino fundamental. 2000. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2000.

SOARES, Talita Emídio Andrade; SOARES, Denilson Junior Marques; SANTOS, Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e07839, 2021. Doi: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.7839>

SOUZA, Célia Maria de. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 69-79, fev. 2003

SOUZA, Jarinívia Siridó de. **Entre a prescrição e o uso de si**: o trabalho de coordenadoras pedagógicas. 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lilian Imbiriba Souza. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12 | n.º. 28 | set./dez. | 2020

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014

SOUZA, Luís Eugênio Portela Fernandes de; BUSS, Paulo Marchiori. Desafios globais para o acesso equitativo à vacinação contra a COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 9, p. e00056521, 2021. DOI 10.1590/0102-311x00056521. Disponível em: SciELO - Brasil - Desafios globais para o acesso equitativo à vacinação contra a COVID-19 Desafios globais para o acesso equitativo à vacinação contra a COVID-19. Acesso em: 28 nov. 2021.

SOUZA, Tatiane Rodrigues; CLEMENTE, Evandro César; SOARES, Juliana Abadia do Prado; SANTOS, Alexandre Eduardo Santos. Considerações Sobre a Educação em Tempos de Pandemia: Relatos de Experiências Docente nas Redes de Ensino dos Estados de Goiás e Mato Grosso. **Revista Interação Interdisciplinar**. Mineiros, p. 128-143, jul. de 2021. Disponível em: Considerações Sobre a Educação em Tempos de Pandemia: Relatos de Experiências Docente nas Redes de Ensino dos Estados de Goiás e Mato Grosso | Revista Interação Interdisciplinar (ISSN: 2526-9550) (unifimes.edu.br). Acesso em: 23 de mai. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, Unesco/Consed, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **COVID-19 Impact on Education**. Disponível em: the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf (oecd.org). Acesso em: 06 jun. 2022a.

UNESCO. **Education**: From disruption to recovery. Unesco, 2022. Disponível em: Educação: Da interrupção à recuperação (unesco.org). Acesso em: 06 jun. 2022b.

UNICEF; BANCO MUNDIAL; PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS; ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Framework for reopening schools**. Unicef, 2022. Disponível em: Estrutura para reabertura de escolas | Unicef. Acesso em: 06 jun. 2022.

VALADARES, Juarez Melgaço. **A Escola Plural**. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2013

VIGODA, Eran. New public management. *In*: RABIN, Jack (ed.). **Encyclopedia of Public Administration and Public Policy**. New York: Marcel Dekker, 2003. (v. 2).

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de out. 2021.

VIEIRA, Fabiola Sulpino; SANTOS, Isabela Soares; OCKÉ-REIS, Carlos; RODRIGUES, Paulo Henrique. **Políticas sociais e austeridade fiscal**: como as políticas sociais são afetadas pelo austericídio da agenda neoliberal no Brasil e no mundo. Organização: Centro Brasileiro de Estudos da Saúde, CEBES, Rio de Janeiro, CEBES, 2018.

VIOR, Susana; CERRUTI; María Betânia Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes.; PRONKO, Marcelo. (orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 113-151. Disponível em: l240.pdf (fiocruz.br). Acesso em: 07 de out. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011

ZAIDAN, Samira. A Escola Plural, o monitoramento de aprendizagem e Escola Integrada: qual o papel da escola? **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012, livro 3, p. 368-381.

ZAVAGLIA, Adriana. **Glossário de termos ligados à Covid-19**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: Versão pdf do arquivo omp, gerenciar editora, Glossário\_de\_termos\_da\_Covid\_13\_04.pdf (usp.br). Acesso em: 16 de mai. 2022.

## **APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - PESQUISA – ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

---

Olá, professor(a)! Espero que esteja bem, na medida do possível...

Meu nome é Selma, também sou professora e estou cursando o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Gostaria de estar com vocês nas escolas fazendo minha pesquisa, mas, infelizmente, não é possível devido à pandemia. Assim, tive que fazer alterações na proposta e a primeira estratégia que encontrei para dar início ao estudo foi a utilização deste questionário.

A minha pesquisa é sobre a atuação dos(as) professores(as) que exercem a função de Coordenador Pedagógico Geral II, nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, desde o início da pandemia da covid-19.

O questionário está dividido por seções: Formação profissional; Informações sobre a escola que atua; Antes da pandemia – covid-19, atuação como professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral II; Período pandêmico de regime de trabalho denominado SOBREAVISO; Período pandêmico de regime de trabalho denominado TELETRABALHO; e Período pandêmico de regime de trabalho denominado REGIME ESPECIAL DE TRABALHO ESPECIAL (presencial e/ou teletrabalho).

Gostaria muito que você colaborasse, participando desta pesquisa, respondendo às perguntas do questionário. Na seção seguinte, apresentarei mais informações sobre essa participação para que você possa se decidir.

Desde já, agradeço por sua colaboração.

Cordialmente,

Selma Cristina Rabello

E-mail: [selma.0294521@discente.uemg.br](mailto:selma.0294521@discente.uemg.br)

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Selma Cristina Rabello, mestranda da Faculdade de Educação (FaE/CBH/UEMG), portadora do RG MG8.783.059, endereço institucional Rua Paraíba, n. 232 – Santa Efigênia - Belo Horizonte/ Minas Gerais, telefone de contato (31)99190-2202; *e-mail*: [selma.0294521@discente.uemg.br](mailto:selma.0294521@discente.uemg.br), vou desenvolver a pesquisa intitulada “Atuação do Coordenador Pedagógico Geral II da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto da covid-19”, cujo objetivo é investigar a atuação dos professores coordenadores pedagógicos gerais II da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) durante o

contexto da pandemia de covid-19. Para sua realização, será necessário preencher o questionário, de forma VOLUNTÁRIA, que levará de 10 a 15 minutos, aproximadamente. A pesquisa pode oferecer risco de constrangimento ao responder a alguma das questões apresentadas. Esse risco é minimizado, no entanto, pela possibilidade de não responder a qualquer pergunta que lhe cause incômodo. Para participar deste estudo, você não terá custo nem receberá qualquer vantagem financeira. A metodologia assegura a sua privacidade e anonimato. Você será identificado somente pelo pseudônimo de sua preferência. Somente o pesquisador responsável terá acesso ao material que será arquivado por cinco anos. Após este período, o material será destruído. A pesquisa poderá gerar o benefício da produção de conhecimentos científicos sobre um tema importante, necessário e pouco investigado de maneira geral, especialmente, por estar inscrito num contexto mundial de pandemia. Você será esclarecido(a) sobre o estudo, em qualquer aspecto que desejar, e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar seu consentimento, ou interromper a participação, a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. Eu, Selma Cristina Rabello, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que você quiser saber. Você também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG, responsável pela autorização para a realização deste estudo: *e-mail*: cep.reitoria@uemg.br; telefone: (31) 3916-8747. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

1. *E-mail*\*

2. Declaro que li o texto acima, entendo os objetivos e condições de participação na pesquisa, e aceito dela participar. \*

Marcar apenas um oval.

**Não** Pular para a seção ... (Obrigada pela participação!)

**Sim** Pular para a pergunta

3. Nome \*

4. Pseudônimo com o qual deseja ser identificado(a) na pesquisa. \*

**Formação Profissional**

5. Qual é a sua graduação? \*

6. Você fez algum curso de pós-graduação? \*

Marque todas que se aplicam.

Não.

Sim. Especialização.

Sim. Mestrado.

Sim. Doutorado.

### **Unidade Escolar onde atua**

7. Qual é o nome da unidade escolar onde você atua como Coordenador(a) Pedagógico (a) Geral II? \*

8. Sua unidade escolar está situada em qual regional de Belo Horizonte? \*  
Marcar apenas um oval.

- Barreiro
- Centro-Sul
- Leste
- Nordeste
- Noroeste
- Norte
- Oeste
- Pampulha
- Venda Nova

9. Qual(is) a(s) etapa(s) do ensino que a unidade escolar atende? \*

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil (0-3)
- Educação Infantil (4-5)
- Ensino Fundamental anos Iniciais (1° ao 5° ano)
- Ensino Fundamental anos Finais (6° ao 9° ano)
- 1° ciclo
- 2° ciclo
- 3° ciclo
- Educação de Jovens e Adultos

10. Como era a organização pedagógica da unidade escolar antes da pandemia de covid-19? \*

### **Antes da pandemia Covid-19, atuação como professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral II**

11. Quanto tempo você tem de atuação nessa função? \*

Marcar apenas um oval.

- Até um 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos

12. Antes da pandemia de covid-19, qual (is) processo(s) você coordenava? \*

Marque todas que se aplicam.

- Ensino e aprendizagem
- Avaliação escolar
- Formação docente
- Educação em tempo integral
- Inclusão escolar de estudantes com deficiência
- Educação para a cidadania e culturas, desenvolvidos na unidade escolar
- Outros

## **Período Pandêmico do regime de trabalho denominado SOBREAviso – março a junho de 2020**

**13.** Como você recebeu a notícia de que as unidades escolares estariam fechadas por tempo indeterminado e de que os servidores públicos municipais ficariam em suas casas aguardando orientações? \*

**14.** Para se adaptar ao período do SOBREAviso, você precisou fazer adaptações no espaço físico de sua residência? \*

Marque apenas um oval

Sim (ir para a pergunta 15)

Não (ir para a pergunta 16)

**15.** Qual(is) adaptação (ões) foi (foram) necessária(s)? \*

**16.** No período do SOBREAviso, você foi convocado(a) para realizar atividades presenciais:\*

Marque apenas um oval

Sim (ir para a pergunta 17)

Não (ir para a pergunta 18)

**17.** Qual(is) foi(foram) a(s) atividade(s) presencial(is) realizada(s)? \*

**18.** Durante período do SOBREAviso, qual(is) atividade(s) foi (foram) realizada(s):\*

Marque todas que se aplicam.

Elaboração de estudos

Reuniões por meio de videoconferências

Planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar.

Orientações gerais para o trabalho docente remoto

Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos.

Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos

Produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais

Produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais

Elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar

Outras

Nenhuma das atividades acima foi realizada.

**19.** No período do SOBREAviso, você estabeleceu contato com as famílias e/ou os estudantes? \*

Marque apenas um oval.

Sim (ir para a pergunta 20)

Não (ir para a pergunta 21)

**20.** Como você estabeleceu o contato com as famílias e/ou estudantes nesse período? \*

Marque todas que se aplicam.

Ligações telefônicas  
Correio eletrônico  
*WhatsApp*  
Reuniões por meio de videoconferências  
Reuniões presenciais  
Outros

**21.** Como a Equipe Pedagógica da escola se organizou durante o período do SOBREAVISIO?  
\*

**22.** O contato com as diretorias regionais e com a Smed durante o período do SOBREAVISIO se deram por meio de:\*

Marque todas que se aplicam.

Ligações Telefônicas  
Correio eletrônico  
*WhatsApp*  
Reuniões por meio de videoconferências.  
Reuniões presenciais  
Webinários  
Outros

Não houve contato com as diretorias regionais e com a Smed.

**Período Pandêmico do regime de trabalho denominado TELETRABALHO – junho de 2020 a abril/julho/agosto de 2021 (de acordo com o retorno de cada unidade escolar)**

**23.** Como foi que você lidou com a transferência do trabalho escolar para o ambiente doméstico? \*

**24.** Para se adaptar ao TELETRABALHO, você precisou fazer adaptações no espaço físico de sua residência? \*

Marque apenas um oval

Sim (ir para a pergunta 25)

Não (ir para a pergunta 26)

**25.** Qual(is) adaptação(ões) foi(foram) necessária(s)? \*

**26.** Referente às Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), para se adaptar ao TELETRABALHO, precisou adquirir qual(is) tecnologias(s)? \*

Marque todas que se aplicam.

Internet  
*Wi-fi*  
Contratar pacote de dados maior  
Celular  
Computador de mesa  
*Notebook*  
*Tablet*

Impressora simples  
Impressora com *scanner*  
*Pen-drive*  
Fone de ouvido com microfone  
*Webcam*  
*Headsets*  
Teclado sem fio  
Mouse sem fio  
Suporte para *notebook*  
Outras  
Não precisei adquirir TICs.

**27.** Ainda sobre as adaptações no período do TELETRABALHO, você precisou adquirir: \*  
Marque as que se aplicam

Mesa de escritório  
Cadeira para escritório  
Suporte para *notebook*  
Grampeador, caneta, lápis etc.  
Não precisei adquirir nenhum item acima.  
Outros

**28.** No período do TELETRABALHO, você foi convocado para realizar atividades presenciais?  
\*

Marque apenas um oval

Sim (ir para a pergunta 29)  
Não (ir para a pergunta 30)

**29.** Qual(is) foi(foram) a(s) atividade(s) presencial(is) realizada(s)? \*

**30.** Durante o período do TELETRABALHO, qual(is) atividade(s) foi(foram) realizada(s)? \*  
Marque todas que se aplicam.

Elaboração de estudos  
Revisão do planejamento pedagógico inicial  
Construção coletiva de novas estratégias de ensino  
Reuniões por meio de videoconferências  
Elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar  
Planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar  
Desenvolvimento de projetos interdisciplinares  
Orientações gerais para o trabalho docente remoto  
Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos.  
Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos  
Produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais  
Produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais  
Elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar  
Outras

Nenhuma das atividades acima foi ou está sendo realizada.

**31.** Como coordenou a criação coletiva dos trabalhos pedagógicos no período do TELETRABALHO? \*

**32.** No período do TELETRABALHO, você estabeleceu contato com as famílias e/ou os estudantes? \*

Marque apenas um oval

Sim (ir para a pergunta 33)

Não (ir para a pergunta 34)

**33.** Como você estabeleceu o contato com as famílias e/ou estudantes no período do TELETRABALHO? \*

Marque todas que se aplicam.

Ligações telefônicas

Correio eletrônico

*WhatsApp*

Reuniões por meio de videoconferências

Reuniões presenciais

Outros

**34.** O contato com as diretorias regionais e com a Smed no período do TELETRABALHO se deram por meio de:\*

Marque todas que se aplicam.

Ligações telefônicas

Correio eletrônico

*WhatsApp*

Reuniões por meio de videoconferências.

Reuniões presenciais

Webinários

Outros

Não houve contato com as diretorias regionais e com a Smed.

**Período Pandêmico do regime de trabalho denominado REGIME ESPECIAL DE TRABALHO (presencial e/ou teletrabalho) - abril/julho/agosto de 2021 até o presente.**

**35.** O retorno às atividades presenciais foi autorizado de forma escalonada: Educação Infantil: 28/04/2021; do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental: 21/06/2021; do 4º ao 5º Ensino Fundamental: 05/07/2021; do 6º aos 9º anos Ensino Fundamental: 05/08/2021.

Diante disso, e de acordo com as condições da unidade escolar onde você trabalha, o ensino hoje está:\*

Marcar apenas um oval.

Totalmente presencial. (Pular para a pergunta 36)

Remoto. (Pular para a pergunta 37)

Híbrido. (Pular para a pergunta 38)

### **Ensino totalmente presencial**

**36.** Como está a organização pedagógica, neste momento de retorno das atividades presenciais? \*

### **Ensino Remoto**

**37.** Como está a organização pedagógica, neste momento de ensino remoto? \*

### **Ensino Híbrido**

**38.** Como está a organização pedagógica, neste momento de ensino híbrido? \*

**39.** Para o REGIME ESPECIAL DE TRABALHO, qual(is) adequação(ões) foi(foram) a(s) necessário(as) na unidade escolar na qual você atua:\*

Marque todas que se aplicam.

Instalação de pias para lavagem de mãos.

Instalação de dispositivos para higienização, como *dispensers* de álcool em gel 70%.

Disponibilização de papel toalha e lixeira próximas às pias.

Demarcação de posições nas salas de aula.

Sinalização de rotas dentro da escola.

Instalação de cones, fita zebra ou outros elementos para direcionamento do fluxo de pessoas.

Substituição de bacias por mictórios nos banheiros masculinos.

Fixação de divisórias entre mictórios individuais.

Substituição de lixeiras com tampa por lixeiras acionadas por pedal.

Outras adaptações.

**40.** Para o retorno das atividades presenciais, você está se sentindo:\*

Marque todas que se aplicam.

Ansioso(a)

Com medo de ser contaminado(a)

Esperançoso(a)

Satisfeito(a)

Seguro(a)

Outros.

**41.** Qual(is) equipamento(s) de segurança você adquiriu para o retorno das atividades presenciais, \*

Marque todas que se aplicam.

Máscara N95 ou similar

Máscara Cirúrgica TNT

Luvas descartáveis

*Face shield*

Jaleco

Outros

Não comprei nenhum equipamento de segurança

Não se aplica.

**42.** Durante o REGIME ESPECIAL DE TRABALHO, qual(is) atividade(s) está(estão) sendo realizada(s):\*

Marque todas que se aplicam.

- Elaboração de estudos
- Revisão do planejamento pedagógico inicial
- Construção coletiva de novas estratégias de ensino
- Reuniões por meio de videoconferências
- Elaboração do planejamento pedagógico e curricular da unidade escolar
- Planejamento coletivo de estratégias para a reorganização do trabalho escolar
- Desenvolvimento de projetos interdisciplinares
- Orientações gerais para o trabalho docente remoto
- Planejamento, criação de atividades, de roteiros de estudo e de materiais didáticos diversos.
- Planejamento e elaboração de relatórios e diagnósticos
- Produção de vídeos educativos para divulgação em mídias sociais
- Produção de vídeos informativos para divulgação em mídias sociais
- Elaboração e divulgação de revistas e/ou boletins para a comunidade escolar
- Atendimento presencial
- Outras
- Nenhuma das atividades acima está sendo realizada.

**43.** Como tem sido coordenar a criação coletiva dos trabalhos pedagógicos nesse período de REGIME ESPECIAL DE TRABALHO? \*

**44.** No período do REGIME ESPECIAL DE TRABALHO, você tem estabelecido contato com as famílias e/ou os estudantes? \*

Marque apenas um oval

- Sim (ir para a pergunta 47)
- Não (ir para a pergunta 48)

**45.** Como tem estabelecido contato com as famílias e/ou estudantes nesse período? \*

Marque todas que se aplicam.

- Ligações telefônicas
- Correio eletrônico
- WhatsApp*
- Reuniões por meio de videoconferências
- Reuniões presenciais
- Outros

**46.** O contato com as diretorias regionais e com a Smed no período de REGIME ESPECIAL DE TRABALHO estão acontecendo por meio de:\*

Marque todas que se aplicam.

- Ligações telefônicas
- Correio eletrônico
- WhatsApp*
- Reuniões por meio de videoconferências.

Reuniões presenciais

Webinários

Outros

Não há contato com as diretorias regionais e com a Smed.

**47.** Há alguma questão que não foi levantada aqui, mas que você considera importante mencionar? \*

**48.** Você teria disponibilidade de esclarecer alguma dúvida que possa surgir durante a análise dos dados do questionário de pesquisa? \*

Sim

Não

Obrigada pela Participação!

\* Resposta obrigatória.

**APÊNDICE B – REGULAMENTAÇÃO DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO PBH –  
CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)**

<b>Portaria SMPOG</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
Portaria SMPOG 010/2020	de 17 de março de 2020	Regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3º do Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, e dá outras providências. (BELO HORIZONTE, 2020d)
Portaria SMPOG 011/2020	De 19 de março de 2020	Altera a Portaria SMPOG Nº 010/2020, que regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3º do Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020. (BELO HORIZONTE, 2020f)
Portaria SMPOG 013/2020	De 02 de abril de 2020	Altera a Portaria SMPOG Nº 010/2020, que regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3º do Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020. (BELO HORIZONTE, 2020h)
Portaria SMPOG 014/2020	De 08 de abril de 2020	Regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3º do Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, e dá outras providências. (BELO HORIZONTE, 2020i) Revoga as Portarias SMPOG 010, 011 e 013 de 2020.
Portaria SMPOG 018/2020	De 04 de junho de 2020	Altera a Portaria SMPOG nº 014/2020, que regulamenta a prestação de serviços na modalidade sobreaviso e teletrabalho a que se refere o art. 3º do Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020. (BELO HORIZONTE, 2020m)
Portaria SMPOG 030/2020	De 25 de agosto de 2020	Regulamenta prestação de serviços na modalidade de teletrabalho e presenciais no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, observado o disposto no Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, e dá outras providências. (BELO HORIZONTE, 2020r) Revoga as Portarias SMPOG 014 e 018 de 2020.
Portaria SMPOG 019/2021	de 24 de abril de 2021	Altera a Portaria SMPOG Nº 030/2020, de 25 de agosto de 2020. (BELO HORIZONTE, 2021c)
Portaria SMPOG Nº 028/2021	De 20 de maio de 2021	Regulamenta a prestação de serviços no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, enquanto persistir a situação de pandemia da doença causada pelo COVID-19 (Coronavírus) e dá outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021q)
Portaria SMPOG Nº 036/2021	De 1º de julho de 2021	Altera a Portaria SMPOG nº 028/2021, de 18 de maio, que regulamenta a prestação de serviços no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, enquanto persistir a situação de pandemia da doença causada pelo COVID-19 (Coronavírus) e dá outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021r)

Fonte: CORONAVÍRUS | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 2020-/2021.

**APÊNDICE C – PORTARIAS SMED – REGULAMENTAÇÃO DO REGIME DE TRABALHO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO (2020-2021)**

<b>Portaria</b>	<b>Data</b>	<b>Regulamentação</b>
Portaria Smed Nº 102/2020	18 de março de 2020	Dispunha sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – covid-19. (BELO HORIZONTE, 2020e)
Portaria Smed Nº 110/2020	16 de junho de 2020	Dispunha sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG nº 014/2020. (BELO HORIZONTE, 2020n)
Portaria Smed Nº 138/2020	9 de setembro de 2020	Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do Ensino Fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino. (BELO HORIZONTE, 2020s)
Portaria Smed Nº 012/2021	26 de janeiro de 2021	Estabeleceu parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e deu outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021b)
Portaria Smed Nº 073/2021	23 de abril de 2021	Dispunha sobre a convocação dos servidores do Quadro de Pessoal Administrativo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para exercer suas atribuições em regime de trabalho presencial e deu outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021d)
Portaria Smed nº 095/2021	02 de junho de 2021	Regulamenta a composição da carga horária semanal dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, em conformidade com o disposto na Portaria Smed nº 012/2021. (BELO HORIZONTE, 2021t).
Portaria Smed nº 174/2021	25 de abril de 2021	Altera a Portaria Smed nº 073/2021 e dá outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021h)
Portaria Smed Nº 116/2021	18 de junho de 2021	Convocava os Professores Municipais das turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e deu outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021g)
Portaria Smed Nº 121/2021	2 de julho de 2021	Convocava os Professores Municipais das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e deu outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021j)
Portaria Smed Nº 143/2021	30 de julho de 2021	Convocava os Professores Municipais das turmas de 6º ao 9º do ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e deu outras providências. (BELO HORIZONTE, 2021i)

Fonte: CORONAVÍRUS | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br). Acesso em: 2020-2021.

**APÊNDICE D - ESCOLAS PESQUISADAS E O GEORREFERENCIAMENTO  
EPIDEMIOLÓGICO (2020-2021)**

Escola	Etapas do Ensino	Casos de síndrome gripal por bairro distribuídos por quadril		Índice de Vulnerabilidade da Saúde (IVS)
		2020	2021	2018
1	Educação Infantil (0-3), Educação Infantil (4-5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano)	209-1487	115-915	Baixo
2	Educação Infantil (4-5), 1° ciclo, 2° ciclo, 3° ciclo	17-74	10-41	Muito Elevado
3	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano)	209-1487	115-915	Médio
4	Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano), 3° ciclo, Educação de Jovens e Adultos	209-1487	115-915	Baixo
5	Educação Infantil (4-5), 1° ciclo	75-208	42-114	Baixo
6	Educação Infantil (4-5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Educação de Jovens e Adultos	209-1487	115-915	Muito Elevado
7	Educação Infantil (4-5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Educação de Jovens e Adultos	75-208	42-114	Baixo
8	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano)	209-1487	115-915	Muito Elevado
9	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano)	209-1487	115-915	Elevado
10	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano), 1° ciclo, 2° ciclo, 3° ciclo, Educação de Jovens e Adultos	209-1487	115-915	Baixo
11	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano), Educação de Jovens e Adultos	209-1487	42-114	Médio
12	Educação Infantil (4-5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Educação de Jovens e Adultos	17-74	42-114	Elevado
13	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano), 1° ciclo, 2° ciclo, 3° ciclo	75-208	10-41	Elevado
14	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), 1° ciclo, 2° ciclo, Educação de Jovens e Adultos	209-1487	115-915	Elevado
15	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano)	75-208	42-114	Baixo
16	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1° ao 5° ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano)	209-1487	42-114	Médio

17	Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos	75-208	42-114	Baixo
18	Educação Infantil (0-3), Educação Infantil (4-5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo	17-74	10-41	Médio
19	Educação Infantil (4-5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), 1º ciclo, 2º ciclo	17-74	10-41	Elevado
20	Educação Infantil (4-5), 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo	209-1487	115-915	Médio

Fonte: Boletim Epidemiológico e Assistencial. Covid-19. Nº 229/2021 de 17 de mar (BELO HORIZONTE, 2021s).